

caderno do
PROFESSOR

FILOSOFIA



ensino médio
1ª SÉRIE
volume 2 - 2009



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretário da Educação
Paulo Renato Souza

Secretário-Adjunto
Guilherme Bueno de Camargo

Chefe de Gabinete
Fernando Padula

Coordenadora de Estudos e Normas
Pedagógicas
Valéria de Souza

Coordenador de Ensino da Região
Metropolitana da Grande São Paulo
José Benedito de Oliveira

Coordenador de Ensino do Interior
Rubens Antonio Mandetta

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE
Fábio Bonini Simões de Lima

EXECUÇÃO

Coordenação Geral
Maria Inês Fini

Concepção

Guiomar Namó de Mello
Lino de Macedo
Luis Carlos de Menezes
Maria Inês Fini
Ruy Berger

GESTÃO

Fundação Carlos Alberto Vanzolini

Presidente do Conselho Curador:
Antonio Rafael Namur Muscat

Presidente da Diretoria Executiva:
Mauro Zilbovicius

Diretor de Gestão de Tecnologias
aplicadas à Educação:
Guilherme Ary Plonski

Coordenadoras Executivas de Projetos:
Beatriz Scavazza e Angela Sprenger

COORDENAÇÃO TÉCNICA

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas
Pedagógicas

Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores

Ghisleine Trigo Silveira

AUTORES

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Filosofia: Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton
Luis Martins e Renê José Trentin Silveira

Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime
Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina
Araujo, Regina Célia Bega dos Santos e
Sérgio Adas

História: Paulo Miceli, Diego López Silva,
Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e
Raquel dos Santos Funari

Sociologia: Heloisa Helena Teixeira de Souza
Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe,
Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina
Schrijnemaekers

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Biologia: Ghisleine Trigo Silveira, Fabíola Bovo
Mendonça, Felipe Bandoni de Oliveira, Lucilene
Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta
Querubim Rodrigues Pereira, Olga Aguiar
Santana, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo
Venturoso Mendes da Silveira e Solange Soares
de Camargo

Ciências: Ghisleine Trigo Silveira, Cristina
Leite, João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto,
Julio César Foschini Lisbôa, Lucilene Aparecida
Esperante Limp, Maira Batistoni e Silva, Maria
Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo
Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro,
Ricardo Rechi Aguiar, Rosana dos Santos Jordão,
Simone Jaconetti Ydi e Yassuko Hosoume

Física: Luis Carlos de Menezes, Sonia Salem,
Estevam Rouxinol, Guilherme Brockington, Ivã
Gurgel, Luis Paulo de Carvalho Piassi, Marcelo de
Carvalho Bonetti, Maurício Pietrocola Pinto de
Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira e
Yassuko Hosoume

Química: Denilse Morais Zambom, Fabio
Luiz de Souza, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto,
Isis Valença de Sousa Santos, Luciane Hiromi
Akahoshi, Maria Eunice Ribeiro Marcondes,
Maria Fernanda Penteado Lamas e Yvone
Mussa Esperidião

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Arte: Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque,
Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins e
Sayonara Pereira

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza,
Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana
Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Renata
Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira
da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues,
Priscila Mayumi Hayama e Sueli Salles Fidalgo

Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Mallet
Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar,
José Luís Marques López Landeira e João Henrique
Nogueira Mateos

Matemática

Matemática: Nilson José Machado, Carlos
Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz Pastore
Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério Ferreira da
Fonseca, Ruy César Pietropaolo e Walter Spinelli

Caderno do Gestor

Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de Felice
Murrie

Equipe de Produção

Coordenação Executiva: Beatriz Scavazza

Assessores: Alex Barros, Antonio Carlos Carvalho,
Beatriz Blay, Eliane Yambanis, Heloisa Amaral Dias
de Oliveira, José Carlos Augusto, Luiza Christov,
Maria Eloisa Pires Tavares, Paulo Eduardo Mendes,
Paulo Roberto da Cunha, Pepita Prata, Ruy César
Pietropaolo, Solange Wagner Locatelli e Vanessa
Dias Moretti

Equipe Editorial

Coordenação Executiva: Angela Sprenger

Assessores: Denise Blanes e Luis Márcio Barbosa

Projeto Editorial: Zuleika de Felice Murrie

Edição e Produção Editorial: Conexão Editorial,
Buscato Informação Corporativa, Verba Editorial
Occy Design (projeto gráfico)

APOIO

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da
Educação

CTP, Impressão e Acabamento

Esdeva Indústria Gráfica

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

S239c São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.
Caderno do professor: filosofia, ensino médio - 1ª série, volume 2 /
Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton
Luis Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli, Renê José Trentin Silveira. – São
Paulo : SEE, 2009.

ISBN 978-85-7849-258-8

1. Filosofia 2. Ensino Médio 3. Estudo e ensino I. Fini, Maria Inês. II. Martins,
Adilton Luis. III. Christov, Luiza. IV. Miceli, Paulo. V. Silveira, Renê José Trentin.
VI. Título.

CDU: 373.5:101

Prezado(a) professor(a),

Vinte e cinco anos depois de haver aceito o convite do nosso saudoso e querido Governador Franco Montoro para gerir a Educação no Estado de São Paulo, novamente assumo a nossa Secretaria da Educação, convocado agora pelo Governador José Serra. Apesar da notória mudança na cor dos cabelos, que os vinte e cinco anos não negam, o que permanece imutável é o meu entusiasmo para abraçar novamente a causa da Educação no Estado de São Paulo. Entusiasmo alicerçado na visão de que a Educação é o único caminho para construirmos um país melhor e mais justo, com oportunidades para todos, e na convicção de que é possível realizar grandes mudanças nesta área a partir da ação do poder público.

Nos anos 1980, o nosso maior desafio era criar oportunidades de educação para todas as crianças. No período, tivemos de construir uma escola nova por dia, uma sala de aula a cada três horas para dar conta da demanda. Aliás, até recentemente, todas as políticas recomendadas para melhorar a qualidade do ensino concentravam-se nas condições de ensino, com a expectativa de que viessem a produzir os efeitos desejados na aprendizagem dos alunos. No Brasil e em São Paulo, em particular, apesar de não termos atingido as condições ideais em relação aos meios para desenvolvermos um bom ensino, o fato é que estamos melhor do que há dez ou doze anos em todos esses quesitos. Entretanto, os indicadores de desempenho dos alunos não têm evoluído na mesma proporção.

O grande desafio que hoje enfrentamos é justamente esse: melhorar a qualidade de nossa educação pública medida pelos indicadores de proficiência dos alunos. Não estamos sós neste particular. A maioria dos países, inclusive os mais desenvolvidos, estão lidando com o mesmo tipo de situação. O Presidente Barack Obama, dos Estados Unidos, dedicou um dos seus primeiros discursos após a posse para destacar exatamente esse mesmo desafio em relação à educação pública em seu país.

Melhorar esses indicadores, porém, não é tarefa de presidentes, governadores ou secretários. É dos professores em sala de aula no trabalho diário com os seus alunos. Este material que hoje lhe oferecemos busca ajudá-lo nesta sua missão. Foi elaborado com a ajuda de especialistas e está organizado em bimestres. O Caderno do Professor oferece orientação completa para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem propostas para cada disciplina.

Espero que este material lhe seja útil e que você leve em consideração as orientações didático-pedagógicas aqui contidas. Estaremos atentos e prontos para esclarecer suas dúvidas e acatar suas sugestões para melhorar a eficácia deste trabalho.

Alcançarmos melhores indicadores de qualidade em nosso ensino é uma questão de honra para todos nós. Juntos, haveremos de conduzir nossas crianças e jovens a um mundo de melhores oportunidades por meio da educação.

Paulo Renato Souza

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

São Paulo faz escola – Uma Proposta Curricular para o Estado	5
Ficha do Caderno	7
Orientação sobre os conteúdos do bimestre	8
Situações de Aprendizagem	10
Situação de Aprendizagem 1 – Introdução à Filosofia da Ciência	10
Situação de Aprendizagem 2 – Introdução à Filosofia da Religião – Deus e a razão	20
Situação de Aprendizagem 3 – Introdução à Filosofia da Cultura – mito e cultura	28
Situação de Aprendizagem 4 – Introdução à Filosofia da Arte – Nietzsche	37

SÃO PAULO FAZ ESCOLA – UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ESTADO

Prezado(a) professor(a),

É com muita satisfação que apresento a todos a versão revista dos Cadernos do Professor, parte integrante da Proposta Curricular de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. Esta nova versão também tem a sua autoria, uma vez que inclui suas sugestões e críticas, apresentadas durante a primeira fase de implantação da proposta.

Os Cadernos foram lidos, analisados e aplicados, e a nova versão tem agora a medida das práticas de nossas salas de aula. Sabemos que o material causou excelente impacto na Rede Estadual de Ensino como um todo. Não houve discriminação. Críticas e sugestões surgiram, mas em nenhum momento se considerou que os Cadernos não deveriam ser produzidos. Ao contrário, as indicações vieram no sentido de aperfeiçoá-los.

A Proposta Curricular não foi comunicada como dogma ou aceite sem restrição. Foi vivida nos Cadernos do Professor e compreendida como um texto repleto de significados, mas em construção. Isso provocou ajustes que incorporaram as práticas e consideraram os problemas da implantação, por meio de um intenso diálogo sobre o que estava sendo proposto.

Os Cadernos dialogaram com seu público-alvo e geraram indicações preciosas para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e para a Secretaria, que gerencia esse processo.

Esta nova versão considera o “tempo de discussão”, fundamental à implantação da Proposta Curricular. Esse “tempo” foi compreendido como um momento único, gerador de novos significados e de mudanças de ideias e atitudes.

Os ajustes nos Cadernos levaram em conta o apoio a movimentos inovadores, no contexto das escolas, apostando na possibilidade de desenvolvimento da autonomia escolar, com indicações permanentes sobre a avaliação dos critérios de qualidade da aprendizagem e de seus resultados.

Sempre é oportuno lembrar que os Cadernos espelharam-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, revelando uma maneira inédita de relacionar teoria e prática e integrando as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos.

Esta nova versão dá continuidade ao projeto político-educacional do Governo de São Paulo, para cumprir as 10 metas do Plano Estadual de Educação, e faz parte das ações propostas para a construção de uma escola melhor.

O uso dos Cadernos em sala de aula foi um sucesso! Estão de parabéns todos os que acreditaram na possibilidade de mudar os rumos da escola pública, transformando-a em um espaço, por excelência, de aprendizagem. O objetivo dos Cadernos sempre será apoiar os professores em suas práticas de sala de aula. Posso dizer que esse objetivo foi alcançado, porque os docentes da Rede Pública do Estado de São Paulo fizeram dos Cadernos um instrumento pedagógico com vida e resultados.

Conto mais uma vez com o entusiasmo e a dedicação de todos os professores, para que possamos marcar a História da Educação do Estado de São Paulo como sendo este um período em que buscamos e conseguimos, com sucesso, reverter o estigma que pesou sobre a escola pública nos últimos anos e oferecer educação básica de qualidade a todas as crianças e jovens de nossa Rede. Para nós, da Secretaria, já é possível antever esse sucesso, que também é de vocês.

Bom ano letivo de trabalho a todos!

Maria Inês Fini
Coordenadora Geral
Projeto São Paulo Faz Escola

FICHA DO CADERNO

Nome da disciplina:	Filosofia
Área:	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Etapa da educação básica:	Ensino Médio
Série:	1 ^a
Período letivo:	2º bimestre de 2009
Temas e conteúdos:	Introdução à Filosofia da Ciência Introdução à Filosofia da Religião Introdução à Filosofia da Cultura Introdução à Filosofia da Arte

ORIENTAÇÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DO BIMESTRE

Prezado professor,

A difícil arte de sensibilizar um adolescente para a importância da reflexão filosófica é um desafio diário. Todos os dias, nosso trabalho de professor exige o esforço contínuo de traduzir conceitos para os nossos alunos, em diálogo permanente com hipóteses elaboradas por eles no processo de conhecimento.

A partir disso, e com o intuito de auxiliá-lo na atividade em sala de aula, apresentamos esta proposta, sempre com a disposição de que ela seja submetida ao seu juízo e à sua crítica. Além disso, considerando as múltiplas características que desenham o mapa sociocultural do Estado de São Paulo, procuramos elaborar soluções viáveis para seu trabalho docente.

Neste bimestre, as propostas tratam da Filosofia e outras formas de conhecimento, como a Ciência, a Religião, a Cultura e a Arte, procurando estudá-las sem hierarquizações preconceituosas e respeitando, ao máximo, a pluralidade que deve caracterizar o magistério crítico e ao mesmo tempo ético.

Neste Caderno, propomos quatro Situações de Aprendizagem, sobre os seguintes temas: Introdução à Filosofia da Ciência, Introdução à Filosofia da Religião, Introdução à Filosofia da Cultura e Introdução à Filosofia da Arte.

Preparamos este Caderno com a intenção de auxiliá-lo no desenvolvimento das Situa-

ções de Aprendizagem, tratando da atualidade e de temas de grande importância.

A você, desejamos um bom trabalho.

Conhecimentos priorizados

Inicialmente, visamos trabalhar conteúdos que desenvolvam no aluno uma imagem crítica da ciência. Há vários casos, com base no pensamento de Karl Popper e Thomas Kuhn, desdobrando a questão para tratar de temas como **indução** e **dedução**.

Na segunda Situação de Aprendizagem, o **uso da racionalidade relacionada à existência de Deus** é de particular importância, devendo ser abordado de modo extremamente cuidadoso, evitando toda e qualquer manifestação que possa censurar a liberdade de escolha do aluno. Aqui certamente aparecerão, com maior destaque, as influências e os conhecimentos prévios dos estudantes, cabendo a você, professor, assegurar o respeito de todos às posições de cada um. O respeito à diversidade é, neste caso, essencial.

Considerando a importância da compreensão do homem em sua dimensão simbólica, na terceira Situação de Aprendizagem faz-se a problematização dos aspectos simbólicos e filosóficos da cultura.

Finalmente, na quarta Situação de Aprendizagem, trabalhamos a Filosofia da Arte – fundamental para o desenvolvimento integral e existencial do educando. Aqui, o tema é

tratado com base em algumas concepções de Nietzsche sobre a arte grega, relacionando-as à formação do pensamento estético, à mitologia e à cultura, em sentido amplo.

Metodologia e estratégias

Os temas deste bimestre devem ser estudados, principalmente, com base na análise de textos – leitura, interpretação, compreensão, síntese, associação, classificação, comparação, organização, caracterização, estabelecimento de relações e conclusão – e na realização de pesquisas extraclasse, valorizando-se, sobretudo, a participação dos estudantes em sala.

Avaliação

Em relação às propostas de avaliação, além da correção do conteúdo, compreendemos que ela deva ser um diagnóstico completo do processo de ensino-aprendizagem e um estímulo

aos alunos para que eles próprios possam analisar seu desempenho. A avaliação só se reveste de significado se for capaz de proporcionar o aprimoramento das atividades pedagógicas, tanto por parte do professor quanto do aluno, devendo ser um momento de reflexão para ambos e fazer parte do próprio processo de aprendizagem.

Os procedimentos de avaliação visam, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de leitura, reflexão e escrita, fundamentada em conteúdos conceituais da Filosofia. Além disso, esses conteúdos conceituais devem funcionar como instrumentos para desenvolver conteúdos procedimentais e atitudinais, pois esta proposta está comprometida com uma escola que promove o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos – o que inclui a formação de cidadãos críticos e participativos, comprometidos com o universo social em que estão inseridos.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA CIÊNCIA

O objetivo desta Situação de Aprendizagem é desenvolver uma imagem crítica da ciência, com base no pensamento de Karl Popper e Thomas Kuhn, desdobrando a questão para tratar de temas como **indução** e **dedução**.

Nas duas primeiras aulas, propomos discutir o problema da indução como base de

verdade; na terceira, apresentaremos o chamado falsificacionismo, como alternativa para tratar do problema da indução, discutindo, ainda, o paradigma de Kuhn. Finalmente, na quarta aula, a Situação de Aprendizagem procurará inserir os alunos no ambiente do próprio **mundo científico**.

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdos e temas: os conceitos e temas básicos a ser desenvolvidos são: ciência, dedução, indução, verdade, Karl Popper, Thomas Kuhn.

Competências e habilidades: estimular o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como dominar diferentes linguagens e compreender diferentes fenômenos do conhecimento; incentivar as competências que possibilitam uma visão crítica da ciência, escapando, por assim dizer, da ingenuidade diante do conhecimento científico como verdade última; inserir o aluno no âmbito da ciência como atividade humana, convidando-o ao universo de sua produção; incentivar as práticas de pesquisa, sistematização e apresentação de conceitos e informações, com os quais os alunos também serão levados a fundamentar conhecimentos teóricos.

Estratégias: aulas expositivas; exercícios de reflexão; leitura e pesquisa.

Recursos: lousa e texto para leitura.

Avaliação: como toda a tarefa é realizada em sala de aula, a observação e as anotações a respeito da participação são fundamentais. A correção dos exercícios e a organização do Caderno do Aluno são essenciais para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Sondagem e sensibilização – Ouvir – Dedução e indução

Para introduzir o problema geral, você pode apresentar na lousa os seguintes blocos de informações:

Bloco 1:

Todos os homens vivos respiram.
Meu irmão é um homem vivo.
Portanto, meu irmão respira.

Bloco 2:

Meu irmão respira.
 Meu irmão é um homem vivo.
 Portanto, todos os homens vivos
 respiram.

Com as informações na lousa, pode-se iniciar um debate questionando aos alunos:

Qual a diferença entre os dois blocos de informações?

Depois do debate, peça aos alunos que escrevam suas respostas no Caderno e sorteie alguns para que façam a leitura em voz alta.

Comentário

Nas três primeiras frases, organizadas no bloco 1, temos um clássico exemplo de dedução válida, enquanto nas últimas frases do bloco 2, vemos outro de dedução inválida. Qual a diferença? Para a lógica, a primeira situação é válida, não há nenhum problema, pois a conclusão depende das inferências e nada mais. Ela é analítica, depende apenas do que foi dito. Parte do universal para o particular.

No segundo caso, o argumento não está completo: pois as duas afirmações (meu irmão respira e meu irmão é ser vivo) não permitem afirmar de forma generalizada que todos os homens respiram. O argumento é inválido,

porque a conclusão toma por verdade apenas uma possibilidade: por mais verdadeiras que sejam as inferências, a conclusão pode não ser verdadeira.

Para muitos filósofos, na ciência, a dedução toma o seguinte sentido: temos um conhecimento teórico e por ele agimos, ou por ele conhecemos outras dimensões do mundo. Por exemplo, a lei da gravitação universal de Isaac Newton diz que todos os corpos se atraem segundo uma força derivada de suas massas e sua distância. Desse modo, quando um objeto qualquer cai, na verdade, ele foi atraído pelo planeta. É a massa do objeto sendo atraída pela massa do planeta. Portanto, ao soltar uma bolsa, ela será atraída pela força gravitacional do planeta Terra.

Por dedução, podemos dizer que os objetos, como a bolsa, são atraídos pelo planeta; por isso, de alguma forma, acreditamos que tudo cai, porque sabemos que há uma lei da gravidade e, com base nela, podemos prever um acontecimento. Além disso, ela é logicamente válida.

A seguir, vamos refletir sobre a possibilidade de chegar a teorias e leis que valem tanto para a realidade quanto para a lógica, compreendendo melhor o que é **indução** e **dedução**.

Exercício

Neste exercício, o aluno deve criar exemplos de indução e exemplos de dedução, de acordo com o modelo do quadro a seguir:

Indução ou dados obtidos a partir de experiências	Muitas vezes, o livro de Matemática pareceu difícil.
Criação da lei ou teoria	Os livros de Matemática são difíceis.

Exercício de dedução

Os livros de Matemática são difíceis.
Este livro é de Matemática.
Portanto, este é um livro difícil.

Dialogar e ler – Por uma visão crítica da Ciência

Para esta aula, será fundamental preparar uma pequena biografia de David Hume ou pedir aos alunos que façam essa pesquisa. Depois, é importante recapitular a imagem do conceito não-crítico de ciência, aquele que se utiliza da indução.

- ▶ Com base na observação de um grande número de experiências, por meio dos cinco sentidos, cria-se uma lei ou uma teoria.
- ▶ Ao se repetirem as condições enunciadas nessa lei, pode-se prever um acontecimento.
- ▶ Isso garantiria a objetividade do conhecimento científico, isto é, ele não dependeria da opinião das pessoas, mas poderia ser comprovado por todos os seres humanos.
- ▶ Com a indução, parte-se do particular para o universal; esse conceito utiliza a generalização para criar leis e teorias científicas.
- ▶ Com as leis e as teorias científicas, é possível, por meio da dedução, prever e explicar acontecimentos.

Sabemos que a ciência é, sem dúvida, uma atividade racional e, por isso, se vale das regras da lógica para fundamentar seus conhecimentos. No entanto, a indução não parte das regras lógicas para se legitimar. Ela parte da experiência. A experiência pode parecer racional, mas não é, pois está envolvida com os sentidos, e não com o raciocínio. Peça para que

os alunos leiam o texto a seguir, sobre como David Hume propõe o problema:

“Entretanto, não chegamos ainda a nenhuma resposta satisfatória a respeito da primeira questão proposta. Cada solução gera uma nova questão tão difícil como a precedente e nos conduz a novas investigações. Quando se pergunta: qual é a natureza de todos os nossos raciocínios sobre os fatos? A resposta conveniente parece ser que eles se fundam na relação de causa e efeito. Quando se pergunta: qual é o fundamento de todos os nossos raciocínios e conclusões sobre essa relação? Pode-se replicar numa palavra: a experiência. Mas se ainda continuarmos com a disposição de esmiuçar o problema e insistirmos: qual é o fundamento de todas as conclusões derivadas da experiência? Esta pergunta implica uma nova questão que pode ser de solução e explicação mais difíceis. Os filósofos que se dão ares de sabedoria superior e suficiência têm uma tarefa difícil quando se defrontam com pessoas com disposições inquisitivas, que os desalojam de todos os esconderijos em que se refugiam, e que estão seguras de levá-los finalmente a um perigoso dilema. O melhor recurso para evitar esta confusão consiste em ter modestas pretensões e descobrir em nós mesmos as dificuldades antes que nos sejam objetadas. Dessa maneira, faremos de nossa ignorância uma virtude.”

HUME, David. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Tradução Anoar Aiex. Digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). <<http://br.egroup.com/group/acropolis>>. p. 26. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2258>. Acesso em: 30 set. 2008.

Exercício de leitura

Proponha aos alunos que sublinhem, no texto, as palavras desconhecidas. Solicite que investiguem o seu significado. Se for o caso, peça que, com base no texto, respondam às questões seguintes.

- a) Qual é a natureza de todos os nossos raciocínios sobre os fatos?
- b) Qual é o fundamento sobre o raciocínio a respeito dessa relação?

Procure comentar o texto, ressaltando não apenas o problema da fundamentação racional das experiências, mas elucidando palavras e demonstrando a construção do raciocínio e a forma erudita em que ele é colocado. Por que é preciso escrever dessa forma e não de outra? Como o restante do texto de Hume tratará do problema da indução, vale a pena fazer uma leitura bem atenta. Essa leitura permitirá maior compreensão acerca do conceito de indução e, também, será uma oportunidade de aproximar os alunos do discurso filosófico, essencialmente reflexivo.

Comentário sobre o texto

Por que Hume vê um problema na fundamentação da ciência por meio da observação da experiência?

Vamos rever o que é a indução, agora com um exemplo dado por Bertrand Russell.

1. Certo peru foi alimentado durante um ano às 9 horas (dado).
2. Ele criou, então, uma lei: sou alimentado todos os dias às 9 horas (teoria).
3. Amanhã, às 9 horas, serei alimentado (previsão).

4. No entanto, houve um problema com a previsão do peru, pois, no dia seguinte à sua previsão, ele foi degolado porque era véspera de Natal e ele seria servido na ceia.

O que aconteceria se a lei ou a teoria falhassem? Nada na natureza tem o dever de seguir nossas leis científicas. Por isso, se um dia o Sol se puser e, no outro, não amanhecer, o que impediria a ocorrência? Ora, as leis da natureza são as interpretações que fazemos dela. Cada princípio científico pode ser contrariado pela natureza porque não é fundamentado pela razão, mas pela experiência. Nós prevemos, como se fosse um hábito psicológico.

O que garante que ao soltar um lápis ele vai cair? A lógica não pode garantir isso; afinal, ela trata de palavras e conhecimentos, e nunca da realidade. A experiência é sempre única, e a queda de um lápis não tem relação com a queda de outro. Em resumo, nada garante que o lápis vá cair. Por isso, quando pensamos que a ciência é uma garantia da verdade, estamos tendo uma visão não crítica da ciência.

Há, ainda, dois outros problemas que precisamos discutir a respeito da indução, como fundamento da ciência, a saber:

- ▶ a observação como fonte objetiva;
- ▶ a relação teoria-experiência.

Afirma-se, constantemente, que da observação das experiências tiramos os conhecimentos. Mas será que cada um de nós observa da mesma maneira? Será que nossa visão, audição, paladar, tato e olfato são iguais aos dos outros seres humanos? Não são, pois as pessoas podem observar uma mesma situação de formas diferentes.

Por exemplo:

O chão ou o teto?



Figura 1

Plano ou ondulado?

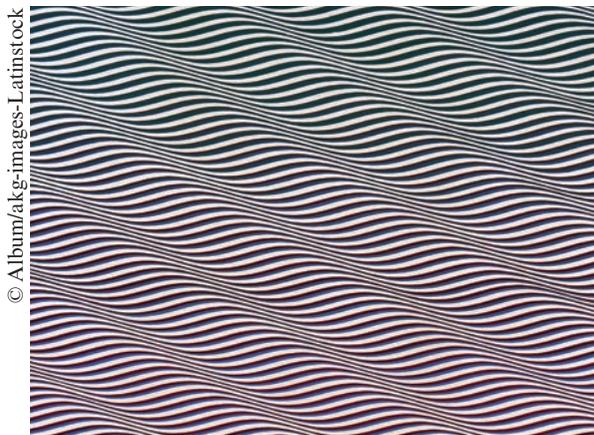


Figura 2

Enfim, a observação tem problemas por si só em relação à objetividade da ciência, havendo também problema com a crença de que dela derivam todas as teorias. Quando o cientista faz uma experiência, seria muito difícil acreditar que ele faça suas descobertas partindo do nada. Ele tem muitas teorias anteriores à experiência, e algumas vezes é com base

nelas que ele produz a própria experiência a ser observada. Isso aparece principalmente quando, durante a observação, o cientista usa o vocabulário de uma teoria para expressar sua percepção. Por exemplo, para explicar a experiência de um livro que foi solto no solo, em sua observação, um físico poderia dizer que a força gravitacional da massa do planeta Terra é que atraiu para ele, segundo sua distância, a massa do livro. Onde está a palavra força no ato de soltar um livro? E atração? Todas essas palavras estão na mente do cientista antes da experiência.

Na vida cotidiana, podemos encontrar vários exemplos de percepções com vocabulário derivado de outras teorias. Por exemplo, se dissermos: “o vento empurrou o lixo para dentro da sala”, já apresentamos teorias. Inicialmente, que o lixo pode ser **empurrado**, e que o ato de ele entrar na sala foi em função de algo externo, uma vez que não seria capaz de entrar na sala sozinho: temos, aqui, uma teoria da inércia do lixo. Segundo, mesmo sem podermos ver, sabemos que o vento é capaz de movimentar outras coisas: temos, aqui, uma teoria da capacidade de o vento empurrar. Se no cotidiano temos teorias, seria absurdo imaginar que é possível os cientistas gastarem montanhas de dinheiro para fazer pesquisas sem uma teoria prévia do que eles pretendem experimentar.

Exercício

Proponha aos alunos que observem pequenos fenômenos na sala de aula. Depois, peça que anotem esses fenômenos, como “o sol atravessa o vidro e aquece a carteira”. Em seguida, procure fazer com que percebam as pequenas teorias que acompanham essa afirmação. Por exemplo, o Sol é quente e emite raios de calor; o vidro é transparente e permite a passagem de calor e de luz; a carteira recebe calor e fica aquecida.

Dialogar – O falsificacionismo

Para esta aula, será muito importante ter em mãos pequenas biografias de Karl Popper e Thomas Kuhn.

Depois de termos visto alguns problemas sobre a indução, vamos estudar agora alguns filósofos que reconheceram a importância da atividade científica. Mesmo admitindo que ela não é capaz de dar todas as respostas e entendendo-a como baseada na indução, acreditamos que, ainda assim, a ciência oferece as melhores respostas disponíveis.

Para os falsificacionistas – entre os quais Karl Popper é um dos mais importantes –, o valor de um conhecimento científico não vem da observação de experiências, mas da possibilidade de a teoria ser contrariada, ou melhor, falseada. Em um primeiro momento, acreditava-se que a ciência comportaria todas as verdades, com base na criação de teorias e leis que surgiriam pela observação de experiências – esta é a crença de indutivistas. Com a ideia de que a teoria precede a experiência, os falsificacionistas admitem que toda explicação científica é hipotética; no entanto, é o melhor que temos.

Quanto mais uma teoria pode ser falseada, melhor seria ela. Por exemplo, ignorando a pressão atmosférica e outros fatores, se dissermos que “a água ferve a 100 graus Celsius”, qual a contradição possível, ou melhor, o que tornaria falsa essa afirmação? A resposta seria: ao chegar a 100 graus Celsius, a água não ferveria, ou ferveria antes.

No momento em que uma teoria é falseada, o cientista tentará melhorá-la ou a abandonará. Mas enquanto ela não é falseada, permanece o seu valor explicativo. O fundamental é que tenhamos em mente o seu limite. As teo-

rias têm de dizer algo bem objetivo sobre o mundo, para sermos capazes de conceber sua falsificabilidade.

Crítérios para uma boa teoria

- ▶ Tem de ser clara e precisa, não podendo ser obscura ou deixar margem para várias interpretações. Quanto mais específica, melhor.
- ▶ Deve permitir a falsificabilidade; quanto mais, melhor.
- ▶ Deve ser ousada, para conseguir progredir em busca de um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade.

Teorias que não podem ser falseadas não são boas teorias. Por exemplo, se disser que “o ladrão rouba”, não se estará dizendo muita coisa sobre o mundo. Apesar de parecer clara, essa afirmação não pode ser falseada; afinal, está contida na palavra *ladrão* a ideia de que ela qualifica os seres que roubam. Ninguém precisa dizer “o ladrão rouba” para sabermos que ele rouba. É impossível contradizer essa afirmação, pois é completamente irracional pensarmos em um ladrão que não rouba.

Outro exemplo: se dissermos “é possível ter sorte no esporte”, também não diremos muita coisa. Não estamos sendo precisos, pois muitas outras coisas são possíveis no esporte. A própria ideia de que algo é possível permite quase tudo, mas, como medir a sorte ou saber que não foi o acaso? Essa frase serve tanto para perder ou ganhar, não é capaz de ser falseada. Pode ser a sorte de um time ou de outro; pode ser até mesmo a sorte dos dois, mas nunca deixará de ser sorte de alguém.

Exercício

Divida a sala em grupos – conforme seus critérios usuais – e peça-lhes que criem cinco

hipóteses falsificáveis. Quanto mais contradições apresentarem, melhor, pois o importante neste exercício é o raciocínio reflexivo e o uso da imaginação.

Por exemplo:

Hipótese

Patricia Paulozzi/Maps World



Figura 3

Se eu soltar esta borracha, ela cairá no chão e rolará para a esquerda.

Falsificações possíveis

1. Se soltar esta borracha, ela não cairá no chão, nem rolará para qualquer lado.
2. Se soltar esta borracha, ela cairá para cima.
3. Se soltar esta borracha, ela cairá para a parede.
4. Se soltar esta borracha, ela ficará suspensa no ar.

5. Se soltar esta borracha, ela cairá no chão e rolará para a direita.
6. Se soltar esta borracha, ela cairá no chão e rolará para cima.
7. Se soltar esta borracha, ela cairá no chão e rolará para baixo.
8. Se soltar esta borracha, ela cairá no chão e não rolará.
9. Se soltar esta borracha, ela cairá no chão e desaparecerá.

Hipótese

A diretora está irritada com o computador.

Falsificações possíveis

1. A diretora não está irritada com nada.
2. A diretora não está irritada com o computador.
3. A diretora finge estar irritada.
4. A diretora está irritada, não com o computador, mas com o aparelho de fax.

Dialogar – O progresso da Ciência

Para os falsificacionistas, a Ciência progride pela tentativa de superação das teorias. Com base nas considerações de Alan Chalmers, no livro *O que é Ciência afinal?*, podemos pensar o progresso da Física segundo os falsificacionistas.

O primeiro grande físico seria o filósofo Aristóteles. Sua teoria explicava por que os objetos caíam (para *encontrar seu lugar natural*) ou, também, como funcionava o sifão (*a impossibilidade do vácuo*). A física de Aristóteles foi

falsificada várias vezes. A física de Newton era capaz de explicar melhor do que a física de Aristóteles diversos fenômenos; por exemplo, a lei da gravidade era melhor que a teoria da posição natural, havia muito refutada. No entanto, a física de Newton não explicava alguns fenômenos, como a órbita do planeta Mercúrio. A física de Albert Einstein, por sua vez, era capaz de explicar não só onde a física de Newton era bem-sucedida, mas explicava, também, o que foi refutado dessa teoria. Agora, os cientistas procuram ir além dessa teoria. A teoria de Einstein é melhor que a de Aristóteles e que a de Newton; no entanto, apesar de ser a melhor disponível, poderá ser superada um dia, pois o melhor que temos não é o definitivo.

O não científico na Ciência

Muitos filósofos se interessaram em pensar de forma crítica a Ciência, seus fundamentos, seus limites e seu progresso. Neste Caderno, trabalhamos primeiramente com os falsificacionistas, em especial Karl Popper; agora, vamos discutir a reflexão de Thomas Kuhn a respeito da Ciência.

Em primeiro lugar, é importante salientar que a ciência é uma atividade racional e humana. Essa atividade, como muitas outras, é influenciada por problemas humanos de natureza variada, como emocionais, políticos, linguísticos, sociais e religiosos.

Kuhn percebeu que essas influências são inerentes à racionalidade humana e se propôs a pensar a ciência com base nelas e de acordo com a seguinte linha de desenvolvimento: pré-ciência, ciência normal, crise, revolução científica e nova ciência normal.

O conceito mais importante é o de **paradigma**, que é o modelo da ciência normal. Durante um tempo, todos os cientistas pro-

curam orientar suas pesquisas com base em um modelo, de maneira a preservar a verdade científica. O que não se encaixar nesse modelo será excluído; será considerado **anomalia**, mas isso também pode indicar que o cientista não aplicou corretamente o modelo e sua metodologia.

Para Kuhn, o determinante das normas da ciência é o paradigma aceito pelos cientistas. Mas, por motivos nem sempre racionais, os cientistas mudam de paradigma, após uma **crise** da ciência normal, o que, em geral, é fundamentado na **anomalia**, isto é, quando a ciência normal não consegue responder a alguns problemas, como a órbita de Mercúrio para a física newtoniana.

Essa crise se estende até uma revolução científica, quando a maneira de fazer ciência muda completamente. Quando ocorre essa mudança, segundo Kuhn, chega-se a uma nova ciência normal, a partir desse momento praticada de acordo com um novo paradigma.

Precisamos considerar que a racionalidade científica encontra problemas dentro e fora de seu espaço de ação. Dentro de seu espaço de ação são as anomalias e fora desse espaço são as necessidades humanas da pesquisa científica. As instituições, empresas e governos procuram fazer com que a ciência seja feita em função de seus interesses, não apenas por mera curiosidade.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

A base para avaliação é a participação em sala de aula, acompanhada da correção dos Cadernos, em que os alunos trabalharam no exercício sobre dedução e indução, do texto de David Hume, no exercício de ordenação das frases e no exercício sobre falsificacionismo.

Propostas de Questões para Avaliação

1. O que é falsificacionismo?

Espera-se que os alunos entendam a incapacidade de a ciência ser fundamentada na indução. Devem apresentar a ideia de que as teorias científicas são apenas provisórias, até que sejam falseadas. Ao ser falseadas, outras teorias deverão assumir seu lugar. Exemplos enriqueceriam a resposta.

Competências e habilidades: *as competências e habilidades que se pretende avaliar com essa questão circunscrevem-se à compreensão crítica da ciência e seus limites. O aluno precisa entender que a ciência não é uma verdade absoluta.*

2. O que é um paradigma, segundo Thomas Kuhn?

Espera-se que os alunos definam o paradigma como modelo da ciência normal durante um período. Mais ainda, que a crise do paradigma, decorrente da tentativa de responder a uma anomalia, é responsável pela revolução científica, quando se estabelecem outro paradigma e outra ciência normal. Devem apresentar, também, o caráter subjetivo da mudança de paradigma dos cientistas.

Competências e habilidades: *as competências e habilidades que se pretende avaliar com essa questão envolvem a compreensão sócio-histórica da ciência.*

3. Assinale a frase que **não** falsearia a seguinte teoria de Newton: “Todo corpo continua em seu estado de repouso, a menos que seja forçado a mudar aquele estado por forças imprimidas sobre ele”.

a) Uma bola (corpo) está parada no meio de campo e, ao ser chutada pelo zagueiro (forças imprimidas), foi parar na área adversária.

b) Uma folha de papel (corpo) ficou imóvel sobre a mesa, mesmo recebendo uma forte ventania (forças imprimidas).

c) O carrinho de supermercado (corpo) está se movendo sozinho, sem nenhum tipo de força que o fizesse sair do lugar.

d) O carro na garagem de casa (corpo) não se moveu, mesmo quando foi puxado por um guincho (forças imprimidas) por meio de uma corda.

e) O aparelho celular (corpo) ficou suspenso no ar ao ser atirado (forças imprimidas) no chão.

Competências e habilidades: *as competências e as habilidades esperadas dizem respeito à capacidade de leitura e reflexão lógica. O que o aluno vai exercitar é o ato da leitura crítica e, com isso, o raciocínio lógico-dedutivo.*

4. Segundo a ordem do desenvolvimento da ciência, proposta por Thomas Kuhn, enumere sequencialmente:

a) (3) Crise

b) (2) Ciência normal

c) (4) Revolução científica

d) (5) Nova ciência normal

e) (1) Pré-ciência

Nesta questão, o aluno terá um bom desempenho se apresentar as competências e as habilidades que envolvem o conhecimento crítico a respeito do desenvolvimento histórico da ciência.

5. Assinale a frase que **não** diz respeito ao conceito de paradigma de Thomas Kuhn.
- Paradigma é o modelo da ciência normal.
 - A ciência normal é determinada forma histórica de fazer ciência. Essa forma de fazer ou pensar a ciência é o paradigma.
 - A anomalia ocorre quando um paradigma não consegue explicar alguns fenômenos.
 - A partir das anomalias, inicia-se uma crítica do paradigma científico e, com isso, é possível a ocorrência de uma revolução científica.
 - Ⓔ Cada cientista tem um paradigma particular e pessoal, que nunca partilha com outro cientista.

Para a questão 5, é fundamental que o aluno apresente uma compreensão histórica da ciência, sendo capaz de pensar de forma crítica o valor e a autoridade do conhecimento científico.

Propostas de Situações de Recuperação

Após a realização das atividades regulares – aulas, exercícios, a Situação de Aprendizagem neste Caderno e a avaliação –, você poderá identificar entre seus alunos alguns que não tenham alcançado os objetivos, tanto no que concerne à apreensão dos conteúdos, quanto ao

desenvolvimento das habilidades e competências contempladas. Nesses casos, retome com os alunos as noções de ciência, tanto em Popper quanto em Kuhn. Em seguida, proponha que reescrevam, com as próprias palavras e com base em exemplos, as seguintes afirmações:

- Para os falsificacionistas – entre os quais Karl Popper é um dos mais importantes –, o valor de um conhecimento científico não vem da observação de experiências, mas da possibilidade de a teoria ser contrariada, ou melhor, falseada.
- É importante salientar que a ciência é uma atividade racional e humana. Essa atividade, como muitas outras, é influenciada por problemas humanos de natureza variada, como emocionais, políticos, linguísticos, sociais e religiosos.

As respostas a essas questões podem ser seu instrumento de avaliação, pois, além de favorecerem a verificação da apreensão do conteúdo conceitual, possibilitam o desenvolvimento do domínio da norma culta da Língua Portuguesa, a construção e a aplicação dos conceitos relativos ao tema do conhecimento científico.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

CHALMERS, Alan. *O que é Ciência afinal?* Tradução Raul Filker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

KUHN, Thomaz. *As estruturas das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2006.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1993.

Sites

Estes são alguns *sites* de instituições de incentivo à pesquisa que podem ser acessados:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 26 dez. 2008.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.br>>. Acesso em: 26 dez. 2008.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.fapesp.br>>. Acesso em: 26 dez. 2008.

Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 dez. 2008.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA RELIGIÃO – DEUS E A RAZÃO

O objetivo desta Situação de Aprendizagem é apresentar ao aluno o uso da racionalidade relacionada à existência de Deus. Seria possível conhecer Deus com base na razão? Como ela pode saber sobre Sua existência? Há limites?

Inicialmente, propomos a diferenciação entre argumentos racionais e emocionais,

com base em quatro Situações de Aprendizagem relativas à existência de Deus. Em seguida, a proposta considera as provas da existência de Deus e como as pensou o filósofo Immanuel Kant. Enfim, as duas últimas aulas propõem uma reflexão sobre a **alteridade**, após leitura de um texto de Montesquieu.

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdos e temas: Deus; provas da existência de Deus; Kant; Voltaire; tolerância.

Competências e habilidades: desenvolver noções sobre os limites da racionalidade e, ao mesmo tempo, abrir espaço para o diálogo com base nas questões de alteridade.

Estratégias: aulas expositivas e exercícios de leitura e reflexão.

Recursos: lousa e texto para leitura.

Avaliação: como toda a tarefa é realizada em sala de aula, a observação e as anotações a respeito da participação são fundamentais. A correção dos exercícios e a organização do Caderno do Aluno são essenciais para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Sondagem e sensibilização – Ouvir e dialogar – Deus existe?

Para esta aula, é importante ter em mãos pequenas biografias de Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino,

Santo Anselmo e Immanuel Kant. Você pode, ainda, retomar com os alunos as discussões sobre Ciência, desenvolvidas na primeira Situação de Aprendizagem deste Caderno, pois elas serão úteis nas próximas abordagens.

Escreva na lousa o seguinte “desafio”: *Prove, racionalmente, que existe um deus*, e peça aos alunos que respondam à questão, ajudando-os a discernir argumentos objetivos e racionais, com base em categorias lógicas, dos subjetivos e emocionais (com base em *a*

priori, oriundos de dogmas religiosos, culturais e metafóricos, cuja adesão de verdade não é estabelecida pela lógica). Se necessário, retome conceitos lógicos. Enfim, com as respostas dos alunos, vá preenchendo na lousa o quadro a seguir.

Orientações para compor o quadro

Argumentos racionais (pensar).

Argumentos emocionais (sentir).

Sob a primeira frase, coloque os argumentos objetivos dos alunos, ou melhor, argumentos que não se fundamentam apenas na experiência pessoal e que podem ser partilhados por todos os alunos, como:

Deus existe porque ele é o princípio de tudo. Os seres não podem ter vindo do nada (neste caso observe o raciocínio lógico dos termos, na ideia de princípio, seres e nada).

Deus existe porque todos os povos têm uma religião. Mesmo sendo essas religiões diferentes, elas intuem a presença de um ser maior (observe que é um argumento com base em um dado empírico: todos os povos têm religião e essas religiões diferentes compreendem a existência de Deus de maneira diferente).

Sob a segunda frase, coloque os argumentos subjetivos dos alunos, isto é, aqueles que dependem exclusivamente do relato subjetivo, como fundamento, por exemplo:

Deus existe porque eu posso sentir no fundo do meu coração (observe a dificuldade de partilhar essa experiência, pois sentir é um ato individual, e o relato ainda não é uma prova. Por exemplo, nas novelas podemos “sentir” que há amor entre duas personagens, mas, apesar de sentirmos isso, o que vemos não passa de uma representação).

Porque Ele ensinou o amor, e o amor é a coisa mais importante do mundo (observe que a primeira premissa – Ele ensinou o amor – não é um dado empírico; pressupõe que se tenha fé em Deus e que ela seja suficiente para provar objetivamente. Ter fé é um ato subjetivo; afinal ninguém acredita do mesmo modo).

O fundamental neste exercício não é debater a existência real de Deus, mas orientar o aluno para a reflexão lógica. Não se trata de uma aula de convencimento ou discussão religiosa. Trata-se, sobretudo, de distinção de argumentos. Um cidadão precisa saber a diferença de uma fala apelativa para sentimentos de uma fala estabelecida pela razão. Dessa maneira, o aluno é convidado a pensar objetivamente os dados da cultura. A oposição clássica entre pensar e sentir deve orientar a introdução à Filosofia da Religião.

Neste primeiro momento, nosso enfoque será uma compreensão racional da existência

ou não de Deus. Essa compreensão inclui o entendimento de que diferentes religiões contam com diferentes concepções sobre Deus e sua existência. Apesar de predominantemente católico – e cristão –, o Brasil conta com diversas religiões praticadas por seu povo.

Deus como causa do mundo

Para Platão, não existe apenas um deus criador de tudo, mas existe um responsável pela organização do mundo. Ele seria o Demiurgo – um ser que copiaria o mundo perfeito das ideias na matéria imperfeita. Antes de o mundo existir, havia ideias perfeitas e eternas

que foram copiadas na matéria pelo Demiurgo. Embora as cópias não sejam perfeitas, a ação do Demiurgo permitiu tornar o mundo inteligível, por ter ordenado o mundo sensível favorecendo nossa compreensão sobre ele.

Para Aristóteles, Deus seria o **primeiro motor**, isto é, todas as coisas que se movimentam são movimentadas por outras coisas. As pessoas, os ventos, os mares, as nuvens, as árvores, cada ser no mundo passa do ato à potência, que é o movimento. Mas quem “daria o primeiro empurrão”, quem seria o **primeiro motor**? No livro *Metafísica*, a resposta apresentada por ele é *Theós* – que, em grego, significa Deus. Então, Deus existe porque alguém tinha de começar o movimento sem ser movimentado: um ato puro.

Para Plotino, o mundo é parte de Deus. Imaginemos que a luz é a existência e a falta de luz é não existir. Tudo o que está fora da luz não existe, metáfora ilustrada no desenho a seguir:

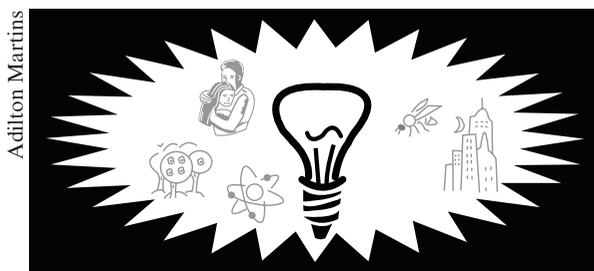


Figura 4

1. A lâmpada é a *fonte* da luz.
2. Tudo o que se pode ver precisa da luz; a luz está nas coisas para que elas apareçam.
3. A fonte da luz é superior ao que ela ilumina. Afinal, sem luz, as coisas não aparecem.

Deus é, assim, a **fonte** de tudo o que existe; ele é o **Uno**. Mas as coisas que emanam dessa fonte não se separam dela. Não existe a ideia de que os seres criados possam ser separados do criador, como no cristianismo. Assim como os objetos precisam da luz para aparecer, os seres precisam do Uno, ou Deus, para permanecer existindo; eles estão ligados, unidos, e tudo é parte de Deus. Por isso, quanto mais longe da fonte da luz estiver uma coisa, mais ela será sombria. Da mesma forma, quanto mais longe da fonte da existência, Deus, menor é a força de sua existência.

Por isso, o Uno emana, primeiro, a inteligência; depois, a alma que governa o mundo e, enfim, o próprio mundo material. Cada ser no mundo é um pedaço de Deus, mas Deus é superior a todas as suas pequenas partes. O que está mais longe de Deus é o mundo material, e o que está mais perto de Deus é a inteligência e a alma.

Para a filosofia cristã, a ideia de que o mundo e suas partes emanam de Deus não pode ser fundamentada, porque Deus é puro, homogêneo e não pode ser dividido. Então, quando Ele criou o mundo, o fez separado Dele. Uma ideia bastante difundida nas Igrejas cristãs de diversas denominações – criada pela filosofia cristã – é a de que o mundo não pode ter sido gerado do nada: o mundo veio da criação de Deus, e não do nada; afinal, se algo viesse do nada, ele deixaria de ser nada para se tornar criador.

Como sabemos, por dois motivos, muito se pode falar sobre o conceito de Deus na história da Filosofia. Primeiro, porque esse conceito foi um dos primeiros problemas filosóficos e, segundo, porque muitos sistemas filosóficos dependem desse conceito para

seu desenvolvimento. De qualquer forma, as ideias anteriormente esboçadas podem ser consideradas matrizes do problema filosófico de Deus.

Deus não pode ser provado pela razão

Existem algumas **provas** racionais da existência de Deus. Vejamos, sucintamente, as principais:

1. Todos os povos têm religião; a existência de uma divindade é um **consenso universal** (*consensus gentis*).
2. O mundo tem uma ordem e deve haver uma **inteligência ordenadora** de todas as coisas (São Thomas).
3. Tudo tem uma causa. Tudo que foi causado pode causar outras coisas. Deve haver algo que causa as coisas, mas não foi causado por ninguém. *Deus é a causa não causada* (Aristóteles).
4. Todas as coisas estão em movimento e movimentam outras coisas. O movimento é a passagem do que é (ato) para aquilo que pode vir a ser (potência). Deve haver um ser que movimenta as outras coisas, mas não é movimentado por nada, o primeiro motor – ou o **motor imóvel** (Aristóteles).
5. Tudo o que é alguma coisa participa de outra melhor. Por exemplo, algo quente participa do fogo. Cada ser tem um grau de perfeição, como o fogo e o objeto quente. O limite máximo da perfeição é Deus; acima Dele não há nada melhor (São Tomás).
6. Prova de São Thomás de Aquino — Cada ser precisa de algum outro para existir; este ser é chamado de **ser possível**. Por exemplo, para existir, uma criança precisa de um

pai e de uma mãe. O pai e a mãe precisam de outros seres; estes, de outros, e assim por diante. Todas as coisas do mundo precisam de outro ser para existir. Mas há um ser que não precisa de ninguém para existir; a ele nós chamamos de **ser necessário**. Se todos os seres do mundo precisam de outro para existir, deve haver, portanto, um ser que dê a existência ao mundo e ao mesmo tempo não precise de nada para existir; esse ser necessário é Deus.

7. Prova de Santo Anselmo — Aquilo que nós não conseguimos pensar nada de maior não pode estar apenas no intelecto. Afinal, o intelecto não ultrapassa essa ideia nem a contém. Então, se o intelecto não ultrapassa essa ideia, quer dizer que ela também está fora dele, na realidade. Como um copo que transborda com a água, há água dentro e fora do copo. Deus é o ser que nós não conseguimos pensar nada maior. Por isso, ele não pode ser apenas uma ideia; ele é uma realidade.

Para o filósofo Immanuel Kant, cada uma dessas provas é uma prova lógica, apenas racional. Mas nem sempre o que dá certo nas teorias lógicas acontece ou se repete no mundo real: a realidade não é devedora das nossas lógicas.

Nós somos seres que pensamos apenas por meio de categorias limitadas, como tempo e espaço. Qualquer ser real, fora das nossas categorias, não pode ser conhecido, nem podemos provar a sua existência. Só podemos confirmar a existência de alguma coisa fazendo a experiência dela; do contrário, ela é uma suposição lógica, uma hipótese. Para Kant a prova de Santo Anselmo (item 7) incorre nesse erro.

Do mesmo modo, a experiência objetiva nos diz que a prova da causalidade (3ª) não é uma prova da existência de Deus. Nós sabe-

mos que alguns efeitos têm determinadas causas. De outros efeitos, não sabemos as causas. Por hipótese, é possível que haja uma causa inicial, mas, por não podermos repetir a experiência inicial, a prova perde seu valor. Novamente, o que é certo na lógica nem sempre é certo na realidade.

Kant disse o mesmo da prova da ordem do mundo (2ª). Se pensarmos que o mundo tem uma ordem, podemos certamente supor que haja alguém que tenha ordenado todas as coisas. Por exemplo, se olhamos uma casa bem feita, suporíamos que ali trabalhou alguém. Mas não sabemos quem foi esse alguém. Foi um arquiteto? Um engenheiro? Um pedreiro? Uma mulher? Um homem? Um jovem? Várias pessoas? Ou seja, sabemos que existe o mundo e que existe até mesmo certa ordem, mas quem é o responsável não podemos provar.

Para Kant, a razão humana é limitada em diversos aspectos, reduzindo as possibilidades do nosso conhecimento. Mais ainda, ao procurar suas respostas, Kant não se contentava com jogos de palavras – não basta parecer que se prova, é preciso provar de verdade.

Em sua obra *A crítica da razão pura*, Kant fez a crítica da razão sem as experiências e as provas da existência de Deus. Em outro livro, *A crítica da razão prática*, o filósofo procurou entender como funciona a racionalidade objetiva, isto é, envolvida com as experiências e, assim, com **a vontade**. Então, seria justamente na vontade livre do homem que Kant encontraria a certeza da existência de Deus.

A razão prática se dá na ação do homem no mundo. Essa ação acontece pela condição única de ter uma consciência moral. Essa consciência moral está necessariamente ligada aos objetivos do homem – o que se deseja fazer, a vontade. Se tivermos objetivos, o ca-

minho para eles é a razão deles, o seu dever. Sobre isso, Kant nos lembra que o dever só é bom porque ele é garantido pela liberdade; do contrário, não teria valor.

Se a razão prática compreende os objetivos ideais, então não há diferença entre o ideal e o real; afinal, o dever é real e bom. Ser e dever ser encontram sua síntese: Deus. Deus é o sumo bem. Deus existe porque é nosso dever procurar o bem.

Após a reflexão sobre algumas teorias que buscaram compreender racionalmente a existência de Deus, é interessante que os alunos possam pensar em suas religiões, em suas crenças, conversando entre eles com base nas perguntas:

- ▶ Como a existência de Deus é explicada em minha religião?
- ▶ O que me levou a acreditar em minha religião?
- ▶ E os alunos que não se confessam religiosos, o que pensam dessas questões?

Ler e dialogar – Montesquieu

Depois de apresentar à classe uma pequena biografia de Montesquieu, leia com os alunos o texto a seguir, que também está inserido no Caderno do Aluno.

Uniformidade e diferença

“Existem certas ideias de uniformidade que se apossam algumas vezes dos grandes espíritos [...], mas impressionam infalivelmente os pequenos. Eles encontram nelas um gênero de perfeição que reconhecem, porque é impossível não descobri-la: os mesmos pesos na polícia, as mesmas medidas no comércio, as mesmas leis no Estado, a mesma religião em todas as partes. Mas será que isso está sempre

correto, sem exceção? O mal de mudar é sempre menor do que o mal de suportar? E não estaria a grandeza do gênio mais em saber em que casos é preciso uniformidade e em que casos se precisa de diferenças?”

MONTESQUIEU. *The Spirit of Laws*. The Complete Works of M. Montesquieu, vol. 2. Book XXIX, chap. XVIII. Tradução Luiza Chistov. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=3906>. Acesso em: 12 fev. 2009.

Depois, peça-lhes que discutam em grupos a seguinte questão: *Observando nossa sociedade, o que é preciso uniformizar e o que é preciso manter e respeitar as diferenças?*

Após a apresentação de cada um dos grupos, procure salientar a qualidade do envolvimento dos alunos com o texto, sempre valorizando-o. Demonstre os elos entre as ideias e as palavras interpretadas pelos alunos.

Em seguida, peça a eles que debatam sobre como devemos tratar pessoas que têm uma religião diferente da nossa. É fundamental mostrar a violência dos preconceitos e diferenciar a tolerância da alteridade. Tolerar é suportar a pessoa que é diferente, o que é sempre melhor do que a violência. Alteridade é encontrar no outro, naquilo que muitas vezes não entendemos, uma forma de crescimento próprio; é respeitar e admirar quem não é como nós.

Finalmente, proponha conversas com um colega, amigo ou familiar de outra religião e leitura de textos informativos. É essencial que o aluno perceba a importância de respeitar as diferentes opções religiosas.

Pesquisando

Peça aos alunos que pesquisem, em casa, informações sobre uma religião diferente daquela que professam, respeitando até mesmo

possíveis opções daqueles que não possuem religião. Oriente-os para procurar dados, entrevistando pessoas e pesquisando em livros ou *sites*. Em seguida, explique que eles devem responder, no Caderno, às questões:

- ▶ Sobre qual religião pesquisou?
- ▶ O que você aprendeu com essa pesquisa sobre a religião?
- ▶ O que mais chamou a sua atenção nessa religião pesquisada?
- ▶ Depois da pesquisa, houve alguma mudança na sua concepção sobre a maneira como devemos nos relacionar com pessoas de religiões diferentes da nossa? Argumente.

É fundamental que os alunos percebam a importância do respeito à diferença, com o que terão uma valiosa experiência de cidadania e humanidade. Por isso, é essencial evitar quaisquer manifestações preconceituosas. Os alunos não têm, de forma nenhuma, a obrigatoriedade de concordar com o pensamento alheio, sendo fundamental o reconhecimento da pluralidade de ideias. Certamente, religião é um assunto de foro íntimo; porém, como suas ações chegam ao espaço público, torna-se necessário, com muita cautela, fazer a ponte filosófica, exercitando uma reflexão cada vez mais cidadã. Se os alunos aprenderem o respeito, com certeza a docência da Filosofia chegou ao seu objetivo mais nobre e profundo.

Para a avaliação, você poderá receber os resultados da pesquisa em folhas separadas, entregues pelos alunos, mas não deixe de discuti-los em sala de aula, valorizando a participação coletiva.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

A questão central desta Situação de Aprendizagem é a valorização do respeito a formas diversas de religiosidade, visto que é impossível uma determinação racional sobre a obrigato-

riedade de uma crença, como a da existência de Deus. Por isso, procure avaliar os alunos conforme seu crescimento em relação à alteridade, por meio da leitura ou da audiência das respostas que eles apresentaram em suas pesquisas.

Propostas de Questões para Avaliação

1. Qual a diferença entre um argumento objetivo e um argumento subjetivo?

Espera-se que o aluno possa, ao menos teoricamente, identificar as características do argumento objetivo – que seria partilhável, porque fundamentado na demonstração racional – e do argumento subjetivo – entendendo-o como algo emocional, nem sempre demonstrável racionalmente e fundamentado na experiência pessoal do indivíduo.

Competências e habilidades: *para que o aluno construa cada vez mais a sua cidadania, é fundamental que ele tenha critérios críticos para a compreensão daquilo que ouve. A habilidade de manifestar posições e diferenciar argumentos é o que se almeja nesta questão.*

2. Por que para Kant não podemos provar racionalmente a existência de Deus?

A resposta do aluno deve considerar, fundamentalmente, a relação entre lógica e mundo da experiência, isto é, que ele saiba diferenciar o valor da elaboração de um argumento lógico, ou teórico, e a ausência da obrigatoriedade de sua efetivação na realidade.

Competências e habilidades: *a habilidade de discernir e entender os limites da racionalidade e dos argumentos entra novamente em cena. O aluno hábil em entender a necessidade da experiência e sua relação com a lógica será capaz de desenvolver cada vez mais a crítica.*

3. Por que Kant afirma que não podemos chegar à certeza da existência ou da não existência de Deus com base na razão? Assinale a seguir as alternativas que respondem a essa questão, segundo o pensamento do filósofo.

a) O homem é um ser que pensa por meio de categorias limitadas. Qualquer ser que esteja fora dessas categorias não é passível de ser conhecido pelo homem. Deus estaria fora e além dessas categorias, por isso não poderíamos provar a sua existência.

b) Quando vemos uma grande obra, pensamos que algo ou alguém a construiu. No entanto, apenas podemos supor isso. A prova da existência de Deus, que se refere à causa inicial, não pode ser uma prova; ela é a suposição de que algo ou alguém fez o mundo. Uma suposição não é uma prova.

c) O homem não pode conhecer Deus porque não dispõe de recursos tecnológicos para fazê-lo.

d) Não se pode provar a existência de Deus, porque não há provas deixadas escritas sobre a sua vida.

e) Apesar de a racionalidade humana ser muito ampla, para Kant, Deus se esconde dela nos mistérios mais profundos e, por isso, o homem não pode provar a sua existência.

4. Como Kant prova a existência de Deus sem usar a razão pura?

a) A razão pura é teórica e apenas por teoria não se pode conhecer a realidade. Por isso, Kant se valeu da razão prática, que é

experimental ou empírica. Dessa maneira, podemos provar a existência de Deus porque podemos experimentar seu amor.

- b) Para provar a existência de Deus, Kant recorreu às provas de Sua existência, como o motor imóvel e a causa inicial, que são causas baseadas na experiência inicial.
- c) Para Kant, a razão pura não prova a existência de Deus. Para pensar a realidade, precisamos de uma razão que se fundamenta na experiência, ou seja, a razão prática. A razão prática considera que, para conseguirmos objetivos, é preciso encontrar o melhor caminho. O melhor caminho torna-se o dever; assim, o dever é bom. Mas o dever também é um ideal, ou seja, ele existe na realidade e fora dela. O ideal máximo é Deus, que já é aquilo que se deve ser e, por isso, existe.
- d) Kant prova a existência de Deus com base nos graus de perfeição do mundo. Induzimos, então, que Deus existe porque ele é o grau máximo desse bem que vemos na Terra.
- e) Kant não aceita as provas da existência de Deus porque ele era ateu e não procurou demonstrar a sua existência. Todo o seu trabalho foi construído para destruir a religião e provar que as pessoas estariam melhor se não se preocupassem com os seus deveres.

Propostas de Situações de Recuperação

A religião é um aspecto importante em nossa cultura e no desenvolvimento da cidadania. Portanto, é importante retomar com os alunos a contribuição dos autores estudados para a reflexão sobre tolerância, alteridade, uniformidade e diferenças.

Depois, proponha aos alunos os seguintes exercícios, que devem ser realizados em casa e corrigidos por você:

1. Como sua religião explica a existência de Deus?
2. Você considera importante respeitar as escolhas religiosas de todas as pessoas? Por quê?

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Site

Domínio Público. Disponível em: <<http://dominiopublico.gov.br>>. Neste *site*, você encontra a *Crítica da razão pura*, de Kant; o *Esprito das leis*, de Montesquieu, e a tese *Progresso moral na Filosofia da história*, de Kant entre 1781 e 1788 – todos trabalhados nesta Situação de Aprendizagem.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA CULTURA – MITO E CULTURA

Considerando a importância da compreensão do homem em sua dimensão simbólica, objetiva-se, com esta Situação de Aprendizagem, a problematização dos aspectos simbólicos e filosóficos da cultura.

Na primeira aula, trabalharemos com uma leitura do mito de Eros, constante no diálogo

platônico *O banquete*; em seguida, na segunda aula, trataremos do pensamento de Ernest Cassirer. Com isso, na aula seguinte, o aluno terá a oportunidade de refletir sobre alguns problemas relativos ao conceito de cultura. Enfim, nas duas últimas aulas, debateremos os conceitos de **etnocentrismo**, **relativismo cultural** e **alteridade**.

Tempo previsto: 5 aulas.

Conteúdos e temas: mito; cultura; alteridade; etnocentrismo e relativismo cultural.

Competências e habilidades: as competências aqui consideradas dizem respeito à reflexão e à práxis da alteridade. Ao compreender o aspecto simbólico do homem, o aluno terá a oportunidade de reforçar seus compromissos de cidadania e respeito à diferença.

Estratégias: aulas expositivas e exercícios de reflexão e leitura.

Recursos: lousa e texto para leitura.

Avaliação: como a maior parte das tarefas é realizada em sala de aula, a observação e as anotações a respeito da participação são fundamentais. A correção dos exercícios e a organização do Caderno do Aluno são essenciais para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o que inclui – de modo destacado – a elaboração de textos.

Sondagem e sensibilização – Ouvir e dialogar – *O amor*

Nesta aula, vamos trabalhar dois temas: a Mitologia e a Filosofia da Religião. Como sondagem inicial, escreva na lousa a seguinte questão: *O que é o amor?* Ouça as respostas, comente e aprofunde as questões, conforme o direcionamento do diálogo com os alunos.

Em seguida, comente que poetas e filósofos da Grécia Antiga, no período que abarca os séculos VIII, VII e VI a.C., registraram diferentes interpretações para compreender o amor e sua importância para os seres humanos.

Hesíodo, poeta grego do século VIII a. C., escreveu uma obra denominada *Teogonia*, na qual descreve em poemas a origem dos deuses gregos. Para ele, o deus do amor, Eros, era filho do primeiro deus manifesto no mundo: deus Caos. No poema de Hesíodo, Eros é o deus de extrema beleza e capaz de organizar o mundo, fazendo com que os seres saiam do caos e construam o cosmo. Em grego antigo, caos significa o início sem ordem e cosmo é o mundo organizado. Eros é o deus capaz de unir os seres e de organizar o mundo.

Porém, na própria Antiguidade grega, há uma outra interpretação para a origem e o papel deste deus. Posterior à obra de Hesíodo,

outro modo de interpretar o amor está registrado no diálogo *O banquete*, de Platão, segundo o qual o amor emana de um deus cujos pais são Poros (deus identificado como Recurso, por sua capacidade de encontrar recursos materiais) e Penia (deusa identificada como Pobreza). No dia do nascimento de Afrodite, deusa da beleza, Poros e Penia se encontraram e conceberam Eros, deus que vive com necessidade do outro, com necessidade de superar sua condição de um ser que nada tem e ao mesmo tempo um deus inteligente, inventivo, que por ser concebido no dia do nascimen-

to de Afrodite, era belo, capaz de conquistar e de unir-se aos outros seres.

A associação de Eros à deusa Afrodite foi interpretada por poetas posteriores a Hesíodo como uma relação de mãe e filho. Há uma tradição bastante divulgada sobre a mitologia grega que apresenta Eros como filho de Hermes e Afrodite.

A seguir, um fragmento do diálogo *O banquete*, de Platão, com sua interpretação para a origem e o significado do amor.

O banquete (o amor, o belo)

Platão

“[...] Quando nasceu Afrodite, banqueteavam-se os deuses, e entre os demais se encontrava também o filho de Prudência, Recurso. Depois que acabaram de jantar, veio para esmolar do festim a Pobreza, e ficou pela porta. Ora, Recurso, embriagado com o néctar – pois vinho ainda não havia – penetrou o jardim de Zeus e, pesado, adormeceu. Pobreza então, tramando em sua falta de recurso engendrar um filho de Recurso, deita-se ao seu lado e pronto concebe o Amor. Eis por que ficou companheiro e servo de Afrodite o Amor, gerado em seu natalício, ao mesmo tempo que por natureza amante do belo, porque também Afrodite é bela. E por ser filho o Amor de Recurso e de Pobreza foi esta a condição em que ele ficou. Primeiramente ele é sempre pobre, e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro, seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é insidioso com o que é belo e bom, e corajoso, decidido e enérgico, caçador terrível, sempre a tecer maquinações, ávido de sabedoria e cheio de recursos, a filosofar por toda a vida, terrível mago, feiticeiro, sofista: e nem imortal é a sua natureza nem mortal, e no mesmo dia ora ele germina e vive, quando enriquece; ora morre e de novo ressuscita, graças à natureza do pai; e o que consegue sempre lhe escapa, de modo que nem empobrece o Amor nem enriquece, assim como também está no meio da sabedoria e da ignorância. Eis com efeito o que se dá.[...]” (p. 21).

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2279>. Acesso em: 11 fev. 2009.

Um mito é uma narrativa que trata de algo sem necessariamente submeter-se às formas lógicas, como nas ciências. Em geral, os mitos estão envolvidos com a religião dos povos e com as crenças das pessoas. Para encerrar este momento, você pode perguntar aos alunos se eles conhecem algum mito.

Ernest Cassirer, no livro *A filosofia das formas simbólicas*, desenvolve profunda reflexão sobre os mitos. Para ele, o mito seria a primeira forma de interpretação do mundo, o que deu lugar, depois, à religião, sem que esta lhe seja superior. Todo o contato do homem com a natureza e com os outros homens é realizado

por meio de símbolos. O homem toca o mundo pelos signos, ele os inventa e deles tira o sentido das coisas.

Desde os primórdios da história, o homem acredita e representa suas crenças e suas visões do mundo. Os símbolos são a forma que o homem usa para representar sua vida. Por exemplo:

- ▶ Quando falamos à pessoa amada *“você é tudo de que meu coração precisa”*, é fácil entender que estamos dizendo que amamos e que sofreremos se não formos correspondidos.
- ▶ Quando uma criança pega algum objeto que estava no chão e coloca na boca, dizemos *“caca!”* – usamos um símbolo (uma palavra) que representa a sujeira.

Os símbolos são compartilhados por várias pessoas, mas também podem ser muito pessoais,

acontecendo o mesmo com os significados. Lembre-se de que o signo é a representação dos sentidos de algo: pode ser uma imagem, um som, um cheiro, um sabor, um gesto, uma temperatura, uma dança. O significado é o “conteúdo” desse signo, a ideia que está por trás daquilo que se apresenta para as pessoas ou para si mesmo.

Sobre o mito anterior, ainda que Cassirer faça uma crítica ao tipo de uso que Platão fez do mito, podemos perceber que se trata de uma narrativa simbólica, e que cada símbolo ou signo corresponde a um ou mais significados no mundo.

Exercícios

Depois de apresentar os desenhos a seguir, peça aos alunos que expliquem seu significado:

Signo	Significado
	Significa que o clima está parcialmente nublado, isto é, o sol aparecerá um pouco durante o dia, mas será encoberto pelas nuvens.
	Significa que é proibido fumar no ambiente.
	Significa o amor.
	Significa reciclagem.
	Significa a fé cristã.
	Significa dinheiro e riqueza.

Depois desse exercício, peça aos alunos que encontrem, na sala, outros signos ou mencionem alguns observados em seu caminho para a escola, sempre indicando significado deles.

Escrever e refletir – Dos mitos à cultura

Na aula anterior, introduzimos a ideia, segundo Cassirer, de que o homem é um ser simbólico, que se vale dos símbolos para entender o mundo. Além disso, insistimos na ideia de mito como uma forma simbólica para pensarmos o mundo.

Nesta aula, vamos avançar, discutindo o conceito de cultura, principalmente com base no livro *A ideia de cultura*, de Terry Eagleton (Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Ed. Unesp, 2005). Para começar, escreva na lousa a seguinte questão: *Quem governa a sua vida, seus impulsos ou suas ideias?* Depois de ouvir as respostas dos alunos, você pode introduzir a problemática sobre a cultura.

Cultura versus Natureza

Quando falamos a palavra “cultura”, podemos pensar em duas possibilidades. Uma na qual essa palavra é entendida como acúmulo de conhecimentos e outra na qual a palavra “cultura” é entendida como ação dos homens sobre a natureza por meio do trabalho.

O conceito de cultura é derivado da natureza, em especial do ato de cultivar uma lavoura. Por isso, a cultura tem seu início absolutamente material, passando, mais tarde, a ser entendida como atividade do **espírito**, principalmente como atividade dos homens urbanos, não mais do meio rural.

O indivíduo culto não é mais o lavrador, e sim o estudioso da cidade. Nessa concepção mais tradicional de cultura, ela aparece como relação do homem com a natureza – a cultura pertence ao mundo dos homens e é a sua forma de vencer os descaminhos e os sofrimentos causados pela natureza; a cultura está no mundo do espírito humano e deve, por seu turno, colonizar quem está próximo à natureza e distante do mundo intelectual.

Liberdade e determinismo

Se retomarmos a questão posta à lousa, temos aqui uma importante reflexão. Quem nos governa, a natureza ou nossas ideias? Nosso corpo ou nosso pensamento? Dessa maneira, a cultura pode significar o uso da liberdade, enquanto a natureza pode significar o determinismo biológico.

Ao imaginar, sonhar, planejar, escrever, trabalhar, conduzir, governar, rezar ou se divertir, o homem exerce sua liberdade, enfrenta os sofrimentos causados pela natureza, prevê condições de alívio e consola-se diante do inevitável ou das suas derrotas. O homem percebe seu lugar de origem, sua identidade e, ao mesmo tempo, compreende que pode mudar e ter suas raízes autotransportadas.

A natureza estaria apenas posta diante dos homens, exigindo deles não mais que uma vida animal, submetendo-os aos destinos dos que não pensam antes de agir, dos que não imaginam nem planejam uma vida mais significativa. A natureza impõe o corpo, a fome, o impulso sexual, a necessidade de saciar a sede, a doença, o cansaço, o calor e o frio. Com a natureza, o destino do homem está traçado. Um destino nada significativo, assim como a vida e a morte de qualquer animal.

A cultura em transição com a natureza

Um dos atos culturais por excelência é a arte. Seria possível imaginá-la sem a natureza? Como pensar um quadro paisagístico sem a paisagem e sem o material como a tela e a tinta que se originam na natureza? Uma música sem paixão? Um marceneiro sem a madeira? Um escultor sem a pedra ou o metal? Segundo essa concepção, natureza e cultura estão em acordo recíproco.

Por isso, o homem não é fruto determinado de seu ambiente; ele é livre, mas é intimamente influenciado pela natureza. Voltando ao exemplo da arte, por mais livre que seja um pintor, ele estará, ao mesmo tempo, limitado e inspirado por seus instrumentos – o tipo de pelo animal de seu pincel, o tipo de pigmento de sua tinta, a paisagem, o objeto ou o corpo que quer representar. Limitado, porque talvez não consiga colocar na tela seus sentimentos mais profundos; inspirado, porque sabe que pode fazer algo cada vez mais belo, com base naquilo que a natureza lhe oferece, porque domina sua técnica, avança em seus limites, diz o que ainda não foi dito, ou reproduz o já expresso de seu próprio modo.

Assim, convém relativizar a ideia naturalista, que afirma ser a cultura uma expressão da natureza e sua determinação, o que devemos fazer também com o idealismo, pois as ideias estão associadas diretamente ao ambiente das pessoas. O fazer e o natural estão, portanto, indissociavelmente ligados.

A cultura é uma construção de si mesmo

Quando pensamos que a cultura constrói cada um de nós, o nosso eu, podemos supor uma divisão em nós: o *eu inferior* e o *eu superior*. Nessa relação, a natureza estaria no *eu*

inferior, como desejo e paixão, e a cultura estaria no *eu superior*, como vontade e razão.

Desse modo, a natureza não estaria apenas em nosso corpo ou em nosso entorno. Ela está no mais íntimo de cada um de nós. Mesmo assim, a natureza não seria capaz de nos saciar, porque não poderíamos viver apenas de desejos e porque, se isso fosse possível, não precisaríamos de cultura. A cultura é uma necessidade física e subjetiva de cada um de nós.

Por essa ideia de cultura, podemos entender que somos capazes de nos inventar, já que estamos sempre nos fazendo. Assim, por exemplo, uma pessoa culta é aquela pessoa que inventou um ser para si.

Por exemplo, se alguém quiser ser roqueiro, o que deve fazer? No mínimo, deve aprender a escutar *rock*, conversar com quem entende do assunto, ler sobre ele, aprender a tocar algum instrumento. O indivíduo não nasceu roqueiro; ele se inventou, criou uma forma pessoal de ser. Do mesmo modo, qualquer um de nós pode se inventar. Caso não nos inventemos, estaremos determinados pelo mundo que nos rodeia. Podemos ser pessoas pacientes, agradáveis, chatas; enfim, tudo é questão de escolha e atividade cultural. Mas nem sempre se inventar é fácil. Somos uma espécie de planta que precisa ser cultivada por nós mesmos.

Cultura e Estado

Para discutir a relação entre cultura e Estado, apresente aos alunos, inicialmente, um conceito sucinto de Estado. Em seguida, pergunte-lhes: *Além de nós e das influências que recebemos de outras pessoas, quem pode nos ajudar a nos inventar?* Com certeza, não é partindo do nada que imaginamos o que

queremos ser ou nos tornar. Por isso, precisamos da ajuda ou do exemplo dos outros. Por exemplo, se alguém quiser ser ator, necessitará de apoio para isso, desde o financeiro até o incentivo para o exercício da arte de representar.

Ora, o Estado brasileiro tem o dever de ajudar as pessoas a se formar como cidadãos, como repetimos exaustivamente. No entanto, a mera repetição dessa ideia produz resultados infinitamente pequenos. É preciso considerar outros campos de atuação estatal que incluem, por exemplo, a regulamentação dos meios de comunicação, as políticas educacionais e os incentivos artísticos e culturais. Nessa concepção, a cultura é o que está entre a maquinaria do Estado e a sociedade civil, criando tensões e, ao mesmo tempo, produzindo unidades entre um e outro. Do ponto de vista do Estado, a cultura deve ser civilizadora, isto é, deve fazer com que as pessoas se tornem mais sociáveis.

Conceito de cultura

Em geral, podemos dizer que a cultura é a ação dos homens com ou sobre a natureza, por meio da *objetivação da consciência* (Hegel), pelo *trabalho em sociedade* (Marx), pela *instituição de símbolos* (Cassirer), por uma *lei simbólica* (Lévi-Strauss), por meio do *contrato social* (Rousseau), por meio da *educação* (Cícero). Em síntese, essa ação produz técnicas, valores, conhecimentos, ideias, religiões, artes e tudo o que circunscreve o mundo humano.

Opção de leitura

O próximo texto ajudará a desenvolver ainda mais o conceito de cultura. Oriente uma discussão com os alunos, retomando as ideias iniciais sobre cultura.

“[...] Efetivamente, é fácil ver que, entre as diferenças que distinguem os homens, muitas passam por naturais, quando são, unicamente, a obra do hábito e dos diversos gêneros de vida adotados pelos homens na sociedade. Assim, um temperamento robusto ou delicado, a força ou a fraqueza que disso dependem vêm muitas vezes mais da maneira dura ou efeminada pela qual foi educado do que da constituição primitiva dos corpos. Acontece o mesmo com as forças do espírito, e a educação não só estabelece diferença entre os espíritos cultivados e os que não o são, como aumenta a que se acha entre os primeiros à proporção da cultura; com efeito, quando um gigante e um anão marcham na mesma estrada, cada passo representa nova vantagem para o gigante. Ora, se se comparar a diversidade prodigiosa do estado civil com a simplicidade e a uniformidade da vida animal e selvagem, em que todos se nutrem dos mesmos alimentos, vivem da mesma maneira e fazem exatamente as mesmas coisas, compreender-se-á quanto a diferença de homem para homem deve ser menor no estado de natureza do que no de sociedade; e quanto a desigualdade natural deve aumentar na espécie humana pela desigualdade de instituição. [...]”

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2284>. Acesso em: 25 jan. 2008.

Etnocentrismo, relativismo e alteridade

Para estas aulas, leia o texto a seguir com os alunos e, em seguida, proponha uma discussão.

“Etnocentrismo é uma visão do mundo na qual o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos por meio dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno em que se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, esses dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas.”

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).

Comentário

Existem diversas culturas, já que existem diversas maneiras de agir e de interpretar o mundo, dando sentido às coisas. Essas culturas mantêm contato entre si, mas nem sempre esse contato é algo de que todos saem ganhando, porque muitas culturas se sentem superiores a outras, o que implica diversas maneiras de ver o mundo.

Quando um grupo se acha superior a outro, no sentido cultural, chamamos a isso **etnocentrismo**. Todas as vezes em que há uma ação etnocêntrica, deflagram-se várias formas de violência. Por causa do etnocentrismo, por exemplo, os europeus se sentiram superiores aos povos americanos e africanos, submetendo-os à escravidão e à pilhagem e impondo-lhes sua cultura, em especial a religião. Além disso, internamente, cada país tem muitas culturas, havendo, também, várias religiões.

A principal área de conhecimento que estuda outras culturas chama-se **Antropologia**. Por ela, aprendemos não apenas o que é o etnocentrismo, mas a importância de pensar o outro como diferente de nós, como alguém que tem muito a ensinar e muito a aprender conosco. Para que isso ocorra e reduzam-se as tensões entre diferentes culturas, temos de dar o passo mais importante, na direção do relativismo. O que chamamos de **relativismo** é a ideia de que todos os valores são criados em meio ao processo cultural das sociedades. Por isso, todo julgamento que fazemos decorre de nossa cultura, e assim como cada um vê o outro de uma forma, nós também somos vistos e considerados com base em nossa própria cultura.

Agora, é hora de perceber a diferença entre opinião e cultura. **Opinião** é uma fala pessoal, enquanto a **cultura** precede as opiniões e é partilhada por um grupo de pessoas.

Depois de tudo isso, podemos perguntar, então, qual é a melhor cultura? É possível haver uma cultura melhor do que as outras? Para que fosse possível responder e apontar uma cultura superior, teríamos de assumir uma postura etnocêntrica.

Atualmente, é comum ouvir que algumas culturas são tecnologicamente mais desenvolvidas do que aquelas industrializadas e rurais, apontando-se as primeiras como melhores. No entanto, pode-se perguntar: o que é mais importante, ter tecnologia ou ter igualdade de fato?

Outro problema importante surge quando nos colocamos uma questão simples: como agir, em relação aos outros? A maneira mais recomendada é pela alteridade, isto é, pela valorização de tudo aquilo que é do outro e diferente de nós.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

Para avaliar a Situação de Aprendizagem, você pode considerar o exercício relativo ao quadro sobre signo e significado, as anotações feitas pelos alunos no Caderno, após as discussões em sala e – sempre – a participação de cada um nos debates.

Propostas de Questões para Avaliação

1. Com base nas discussões em sala, escreva qual o seu conceito de cultura.

Para esta resposta, é importante que os alunos apresentem o conceito de cultura, desenvolvido com base nos tópicos “Cultura versus natureza”, “Liberdade e determinismo”, “A cultura em transição com a natureza”, “A cultura é uma construção de si mesmo” e “Cultura e Estado”. Caso você prefira, deixe-os escolher um dos tópicos ou peça que estabeleçam a relação entre mais de um deles. É fundamental que este exercício escrito seja avaliado e que seus resultados sejam levados aos estudantes.

Competências e habilidades: nesta questão, o aluno pode demonstrar que domina a norma culta da língua portuguesa e que consegue identificar e aplicar conceitos filosóficos para desenvolver o conceito de cultura, com base nos conteúdos desenvolvidos nas discussões em sala. Será necessário, também, que o aluno organize uma argumentação consistente, ao relacionar as informações que conhecia aos tópicos apresentados na proposição da questão.

2. O que é etnocentrismo? Discuta-o com base em um ou mais exemplos da vida cotidiana.

Aqui, espera-se que o aluno demonstre compreensão do conceito de etnocentrismo, com base em uma reflexão sobre acontecimen-

tos cotidianos, por exemplo, relacionados à “superioridade” das sociedades tecnológicas ou à “superioridade” de uma religião em relação às outras. É possível, igualmente, usar exemplos históricos para trabalhar a questão, como a conquista da América, o imperialismo, o nazismo etc.

Competências e habilidades: nesta questão, o aluno pode demonstrar que domina a norma culta da língua portuguesa e que consegue identificar e aplicar conceitos filosóficos para desenvolver o conceito de etnocentrismo, com base nos conteúdos desenvolvidos nas discussões em sala e em sua percepção dos ambientes histórico-sociais. Será necessário também que o aluno organize uma argumentação consistente, ao relacionar as informações que conhecia aos tópicos apresentados na proposição da questão.

3. O que é relativismo cultural? Selecione a resposta correta.
 - a) Ensinar aos outros que a melhor cultura é a nossa. Dessa maneira, eles aprenderão e aceitarão nossos valores, porque são superiores a todos os outros.
 - b) Perceber o que há de bom na cultura dos outros e destruir o que é ruim.
 - c) Olhar os outros sabendo que nosso juízo está submetido aos nossos valores.
 - d) Ignorar as pessoas que nós não entendemos.
 - e) Saber separar, de acordo com nossos valores, o que é ruim ou bom nas outras culturas e aceitar apenas aquilo que valorizamos.

Nesta questão, o aluno pode demonstrar que domina a norma culta da língua portuguesa e que consegue identificar e aplicar

conceitos filosóficos para desenvolver seu sentido de alteridade, com base nos conteúdos desenvolvidos nas discussões em sala e nas informações de que dispunha sobre a questão.

4. Qual das frases a seguir apresenta um exemplo de alteridade?
- a) Não há nada naquele país que me interesse.
 - b) Eu aprendi, com nossas diferenças, quanto que tenho de crescer.**
 - c) Não gosto de pessoas roqueiras.
 - d) Pessoas tatuadas são assustadoras.
 - e) Homem não chora.

Nesta questão, o aluno pode demonstrar que domina a norma culta da língua portuguesa e que consegue identificar e aplicar conceitos filosóficos para desenvolver seu sentido de alteridade, com base nos conteúdos desenvolvidos nas discussões em sala e nas informações de que dispunha sobre a questão.

5. Segundo Cassirer, o homem é um ser simbólico porque:
- a) gosta de desenhar.
 - b) tem uma compreensão intuitiva do mundo.
 - c) compreende o mundo e os outros, por meio de símbolos, ritos, gestos, mitos e religião.**
 - d) quer ver tudo mais bonito, razão que o levou a desenvolver a arte.
 - e) consegue descrever a realidade apenas observando-a.

Competências e habilidades: nesta questão, o aluno pode demonstrar que domina a norma culta da língua portuguesa e que consegue identificar e aplicar conceitos filosóficos para perceber a dimensão simbólica do homem, com base nos conteúdos desenvolvidos nas discussões em sala e nas informações de que dispunha sobre a questão.

Propostas de Situações de Recuperação

Após a realização das atividades regulares – aulas, exercícios, a Situação de Aprendizagem proposta neste Caderno e a avaliação –, você poderá identificar entre seus alunos alguns que não tenham alcançado seus objetivos, tanto no que concerne à apreensão dos conteúdos, quanto no desenvolvimento das habilidades e competências contempladas.

Retome com esses alunos a explicação sobre a questão da alteridade. Peça, por exemplo, que façam em casa uma pesquisa sobre situações históricas ou atuais em que o etnocentrismo provocou ações de violência sobre o outro e escrevam um texto emitindo suas opiniões sobre os fatos relatados.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. Tradução J. A. A. São Paulo: Iluminuras, 1991.

PLATÃO. *O banquete*. Rio de Janeiro: Difel, 1983. Texto clássico, imprescindível para preparar o conteúdo das aulas.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Importante texto para introduzir o tema do etnocentrismo.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA ARTE – NIETZSCHE

A Filosofia da Arte é fundamental para o desenvolvimento integral e existencial do educando. Por isso, nestas três últimas aulas,

você poderá discutir, com base em Nietzsche, a formação do pensamento estético, relacionando-o com a mitologia e a cultura.

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: Nietzsche; arte; dionisíaco; apolíneo.

Competências e habilidades: ao final desta Situação de Aprendizagem, o aluno deverá ser capaz de perceber a condição estética e existencial do homem. Desse modo, desenvolverá a escrita, relacionando-a ao sentido do belo e à compreensão da vida e da cultura, em sentido amplo.

Estratégias: aulas expositivas e exercícios de reflexão, leitura e escrita.

Recursos: lousa e texto para leitura.

Avaliação: como toda a tarefa é realizada em sala de aula, a observação e as anotações a respeito da participação são fundamentais. A correção dos exercícios e a organização do Caderno do Aluno são essenciais para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Dionisíaco e Apolíneo

Para iniciar estas aulas, elabore uma pequena biografia de Nietzsche, uma pequena apresentação sobre os deuses gregos Apolo e Dionísio ou peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre esses temas, trazendo-a para a sala, no início da atividade. Em seguida, discuta a respeito da duplicidade do apolíneo e do dionisíaco.

Para Nietzsche, os gregos perceberam que há duas forças diferentes na arte e na vida. Uma ele chamou de apolíneo e a outra de dionisíaco. Da mesma maneira que uma criança que para chegar ao mundo necessita dos dois sexos, a arte necessita dessas duas forças. Elas nem sempre estão unidas, lutam uma com a outra, porque são muito diferentes.

No entanto, ao observar essa luta e os momentos de reconciliação, pode-se retirar profundos ensinamentos sobre a vida. A luta do dionisíaco e do apolíneo nos revela a própria vida humana, que apresenta sonho, paixão, transformações, festa, prazeres do corpo e do espírito, situações sombrias, necessidade de ordem, lutas.

Apolo é o deus das imagens e das artes plásticas, o impulso do visual. Dionísio é o deus da música, do que é visual e corpóreo, como a dança. Os gregos conseguiram reunir essas duas forças na tragédia grega.

Observe algumas características do apolíneo e do dionisíaco, que podem ser expostas na lousa para os alunos:

Apolíneo	Dionisíaco
Sonho (homem adormece).	Embriaguez (do vinho e dos prazeres – a loucura).

Aparência (o homem copia as formas).	Da dança (sentir a natureza do corpo).
Filosofia (na razão que faz pensar).	Selvagem (viver com a força das paixões).
Luz (nada pode ser oculto).	Da mutação (não precisar sempre ser o mesmo, o devir).
Ordem (tudo deve ser harmônico).	Violência (como na natureza).
Do individual (se entende como único).	Do coletivo (esquecer de si em meio a algo maior, como na alegria da festa, ou da natureza).

Diferentemente da maioria dos intelectuais de seu tempo, Nietzsche procurou não olhar a arte apenas como serenidade, como era vista pela cultura romântica da sua época, mas como impulso, pulsão e instinto. Para ele, a arte que procura a serenidade é algo absolutamente superficial, assim como “a arte pela arte” era apenas “um verme que se morde o rabo”.

Para pensar a arte, Nietzsche recorreu à mitologia da religião grega antiga, em especial aos deuses Dionísio (o deus do vinho e do prazer) e Apolo (o deus da perfeição, da cura e do Sol).

Para Nietzsche, Apolo representava o desejo de descansar dos problemas da vida, como no sonho, mas, ao fazer arte, o homem encontraria uma reparação dos infortúnios da vida. Dessa maneira, por meio da criação de imagens, o homem enfrentaria a sua finitude, a sua solidão e a força destruidora da natureza presente em cada um. A arte seria, assim, um consolo para o sofrimento da existência. Desse modo, cada um dos deuses gregos representava algo de profundamente humano.

Dionísio, por sua vez, representava o outro lado da arte, a embriaguez como o esvaziamento do eu. Por ele, esqueceríamos de nós e nos uniríamos à natureza, produzindo prazer e terror. A subjetividade acabaria anulada no profundo contato com a exterioridade da arte.

Portanto, há na cultura grega as duas dimensões, a saber: a dimensão apolínea da continuidade, da construção e do otimismo; e a dimensão dionisíaca, do retorno à natureza, da ruptura e do pessimismo. Unidos, esses dois elementos produziram a tragédia grega, com as imagens provenientes de Apolo, e a música, proveniente de Dionísio.

Trabalho de pesquisa

Os alunos deverão ser divididos em grupos correspondentes aos seguintes temas:

1. Fotografia
2. Escultura
3. Cinema
4. Pintura
5. Dança
6. Música
7. Literatura

Depois, peça que pesquisem em casa uma ou duas obras do tema que coube a seu grupo, fazendo uma interpretação apoiada nas discussões em sala sobre a arte em Nietzsche. Para a aula de apresentação, os alunos terão de trazer para a sala de aula um texto com as seguintes proposições resolvidas:

- Nome das obras observadas e características dionisíacas e apolíneas nelas observadas.

Não esqueça que o fundamental é a tentativa de os alunos ensaiarem uma aproximação aos conceitos, mesmo que não consigam desenvolver reflexões mais profundas sobre o tema.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

Na avaliação desta Situação de Aprendizagem, devem ser considerados os dados da pesquisa que os alunos fizeram em casa, com ênfase nos textos produzidos, além da participação nos debates realizados em sala.

Propostas de Questões para Avaliação

1. Uma questão importante para a Filosofia da Arte diz respeito ao gosto. Destaque nomes de músicas, filmes e livros de que você gosta e apresente critérios para este gostar.

É importante que os alunos apresentem pelo menos uma música, um livro e um filme, associando a cada um hipóteses sobre critérios para gostar deles, em esforço reflexivo.

2. Escreva sobre a relação da solidão, da morte e da dor com a arte.

O importante para a questão 2 é uma discussão do aluno a respeito das motivações da arte. Espera-se que ele possa pensar em sua própria experiência estética e histórica para discorrer sobre essa relação. Muito mais do que uma resposta erudita, almeja-se uma reflexão.

3. Escreva agora sobre a relação da alegria com a arte.

Assim como na questão 2, aqui o importante é uma discussão do aluno a respeito das motivações da arte. Espera-se que ele possa pensar em sua própria experiência estética e histórica para discorrer sobre essa relação. Muito mais do que uma resposta erudita, almeja-se uma reflexão.

4. Dê exemplo de uma obra de arte que pode ser um filme, um espetáculo de teatro ou mesmo uma música que confirme a ideia de Nietzsche de que a arte não é apenas serenidade. Justifique sua escolha.

O aluno deve apresentar um exemplo de obra que traga elementos questionadores e reveladores de conflitos, destacando-os para justificar sua associação com a negação da serenidade.

Propostas de Situações de Recuperação

Após a realização das atividades regulares – aulas, exercícios, a Situação de Aprendizagem proposta neste Caderno e a avaliação –, você poderá identificar entre seus alunos alguns que não tenham alcançado seus objetivos, tanto no que concerne à apreensão dos conteúdos, quanto no desenvolvimento das habilidades e competências contempladas.

Retome com esses alunos as discussões sobre a compreensão da condição existencial da arte. Em seguida, peça-lhes que apliquem os conceitos apreendidos a uma reflexão sobre um evento artístico (de qualquer natureza) do qual tenham participado. Essa reflexão deverá ser apresentada em um texto de 15 a 20 linhas, que deverá ser corrigido por você e devolvido aos estudantes com sua avaliação.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livro

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005. Além dos livros de Nietzsche – todos com boas edições em português –, há boas informações sobre sua filosofia neste livro de Marilena Chaui.

Site

Sistemas de bibliotecas da Unicamp. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/bc>>. Acesso em: 18 fev. 2009. Neste *site*, você encontra a dissertação de Mestrado de José Fernandes Weber, *Arte, ciência e cultura nos primeiros escritos de Nietzsche*, que, apesar de ser um texto escrito em linguagem acadêmica, faz uma abordagem simples das questões aqui tratadas.