

ENCONTROS FILOSÓFICOS

ENSAIOS SOBRE
MÉTODO,
EDUCAÇÃO E
ENSINO.

1ª EDIÇÃO, 2021.

EDGARD VINÍCIUS CACHO ZANETTE.
ELEMAR KLEBER FAVRETO.
(ORG.).

EDGARD VÍNÍCIUS CACHO ZANETTE.
ELEMAR KLEBER FAVRETO.
(ORG.)

ENCONTROS FILOSÓFICOS

ENSAIOS SOBRE MÉTODO,
EDUCAÇÃO E ENSINO.

1ª EDIÇÃO, 2021.



Encontros Filosóficos: Ensaios sobre Método, Educação e Ensino. Copyright® 2021 by Edgard Vinícius Cacho Zanette, Elenar Kleber Favreto. Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY.



Pode ser reproduzida, adaptada ou copiada, desde que mencionada a fonte/autoria. A violação dos direitos dos autores é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei N. 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

UERR Edições

Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, N. 231.
Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.
Tel. (95) 2121-0944
CNPJ: 08.240.695/0001-90
contato@edicoes.uerr.edu.br

Conselho Editorial

Isabella Coutinho Costa
Márcia Teixeira Falcão
Mário Maciel de Lima Júnior
Rafael Parente Ferreira Dias
Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira

Equipe Editorial

Carlos Eduardo Bezerra Rocha
Cláudio Souza da Silva Júnior
Josiane Gabriel Teixeira da Cruz

Projeto, diagramação e capa

Cláudio Souza Jr.

Revisão ortográfica

Isabella Coutinho Costa

Universidade Estadual de Roraima

Regys Odlare Lima de Freitas,
Reitor.
Cláudio Travassos Delicato, Vice-
Reitor.
Karine de Alcântara Figueiredo,
Pró-Reitora de Ensino e Graduação.
Vinícius Denardin Cardoso, Pró-
Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e
Inovação.
André Faria Russo, Pró-Reitor de
Extensão e Cultura.
Alvim Bandeira Neto, Pró-Reitor de
Planejamento e Administração.
Ana Lídia de Souza Mendes, Pró-
Reitora de Orçamento e Finanças.
Glória Maria Souto Maior Costa Li-
ma, Pró-Reitora de Gestão de
Pessoas.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Encontros filosóficos [livro eletrônico] : ensaios
sobre método, educação e ensino / organização
Edgard Vinícius Cacho Zanette , Elenar Kleber
Favreto. -- 1. ed. -- Boa Vista, RR : UERR
Edições, 2021.
PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-89203-20-9

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação
3. Filosofia - Estudo e ensino I. Zanette, Edgard
Vinícius Cacho. II. Favreto, Elenar Kleber.

21-91631

CDD-107

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia : Estudo e ensino 107

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

APRESENTAÇÃO

As ciências, as artes e a filosofia possuem perspectivas metodológicas e epistemológicas diferentes acerca do mundo, entretanto, buscam expressar os mesmos fenômenos e objetos, dando sentido às coisas e ao próprio homem neste processo. A relação entre estas diversas perspectivas pode gerar novas concepções de mundo, mais empenhadas em compreender o todo e sua relação com as partes, e não unicamente um compartimento minúsculo e específico do universo.

A interdisciplinaridade, portanto, move todo o processo de encontro de saberes, gerando novas questões e novas propostas de investigação das coisas do mundo. A filosofia pode ser pensada como um guia para esta interdisciplinaridade, haja vista a sua natureza de buscar compreender o todo, mas não deve ser considerada a única forma de abordagem dos problemas. Os conceitos filosóficos, as funções científicas e os afetos/perceptos artísticos se complementam na geração de um sentido mais amplo para os fenômenos, melhorando cada vez mais a nossa relação com o mundo, com o outro e com nós mesmos.

Esta obra é uma coletânea de textos e ensaios produzidos por professores e alunos da Graduação em Filosofia e da Pós-Graduação Lato Sensu em Fundamentos de Filosofia: Conteúdo e Método, da Universidade Estadual de Roraima (UERR), fruto de suas pesquisas em diversas áreas do conhecimento que, de uma forma ou de outra, se entrelaçam com uma ou várias interpretações filosóficas. As principais temáticas aqui abordadas, entretanto, são: o método, a educação e o ensino. O trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo os três primeiros sobre método, metodologia e epistemologia, e os dois últimos sobre educação em geral e ensino de filosofia.

Gostaríamos de registrar o nosso agradecimento aos professores e alunos da Graduação em Filosofia e da Pós-Graduação em Fundamentos de Filosofia: Conteúdo e Método da Universidade Estadual de Roraima, que colaboraram, de uma forma ou de outra, para a produção desta obra. Agradecemos também à Editora e à Gestão da Universidade Estadual de Roraima pelo apoio no desenvolvimento deste projeto.

Edgard Vinícius Cacho Zanette.
Elemar Kleber Favreto.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A MUDANÇA NO MODO DE CONCEBER A CIÊNCIA A PARTIR DO MÉTODO HIPOTÉTICO DEDUTIVO DE KARL POPPER.....8

Antonio Vaz de Meneses, Elemar Kleber Favreto.

CAPÍTULO 2

O CONCEITO DE VERDADE NA EPISTEMOLOGIA DE KARL POPPER E THOMAS KUHN.....22

Renata Viana Serafim, Elemar Kleber Favreto.

CAPÍTULO 3

O ANARQUISMO TEORÉTICO DE PAUL FEYERABEND: AS CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA PARA UMA SOCIEDADE MAIS DEMOCRÁTICA.....37

Adilson Ferreira Horta, Kleber Favreto.

CAPÍTULO 4

O ENSINO E O CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO.....56

Ivania Rodrigues de Oliveira, Elemar Kleber Favreto.

CAPÍTULO 5

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA FILOSÓFICA COMO UMA AÇÃO CONTEMPORÂNEA.....75

José Edilson de Paulo Oliveira, Edgard Vinícius Cacho Zanette.

CAPÍTULO I

A MUDANÇA NO MODO DE CONCEBER A CIÊNCIA A PARTIR DO MÉTODO HIPOTÉTICO DEDUTIVO DE KARL POPPER

Antonio Vaz de Meneses - Universidade Estadual de Roraima – UERR. E-mail: avdemeneses@gmail.com.

Elemar Kleber Favreto - Universidade Estadual de Roraima – UERR. E-mail: elemarfavreto@uerr.edu.br.

Resumo: Este trabalho tem por finalidade compreender o método científico através do pensamento filosófico de Karl Popper, onde apresentamos a sua crítica ao indutivismo, bem como a metodologia proposta por ele a respeito de como a Ciência deve ser orientada, ou seja, através do falsificacionismo como método. Além disso, também tentamos mostrar a sua concepção acerca do que pode e não pode ser considerado científico a partir deste método. Para atingir os objetivos propostos, metodologicamente optou-se por uma pesquisa bibliográfica, e o método de análise dedutivo. O resultado desta pesquisa permite concluir que o procedimento genuinamente científico começa onde termina a indução e que, para Popper, o único método científico a ser aceito é o método hipotético-dedutivo.

Palavras-chave: Ciência. Dedutivismo. Falsificacionismo. Indutivismo.

INTRODUÇÃO

Desde a Antiguidade, o critério de demarcação entre o que deve ser considerado ou não ciência foi sempre muito discutido. A noção de ciência que se tinha até então coincidia com a busca do saber absoluto. Tornava-se necessária, para os pensadores clássicos, da antiguidade à modernidade, a consolidação de uma distinção precisa entre o saber contingente, que se expressava na opinião, e o saber necessário, que constituía o objeto do discurso científico, uma vez que o único discurso que poderia satisfazer às exigências do rigor científico era aquele que apontasse, nos fenômenos, conexões causais cuja necessidade pudesse ser demonstrada.

Para estes pensadores, o problema epistemológico decisivo que se colocava era determinar uma distinção clara entre o que era ciência, por um lado, e o que era opinião, por outro. A noção de ciência, portanto, devia buscar o absoluto, já que seria considerado verdadeiro acima de qualquer dúvida. O simples enunciado nunca poderia ser satisfatório numa investigação científica, mas apenas a sua demonstração.

Aristóteles, no século III a.C., separava o que é científico (episteme) do que é sensação, ou seja, “[...] se refere ao ponto de vista da verdade (ciência) ou simplesmente da *dóxa* (opinião)” (MARIAS, 1981, p. 22). Esse problema da procura da verdade evidente, presente na obra aristotélica, passou a ser muito questionado e acabou sofrendo uma grande derrocada no século XX, com o surgimento do pensamento contemporâneo.

Antes da contemporaneidade, o pensamento filosófico ocidental (que partia da presunção da evidência da verdade), durante muitos anos, tentou explicar porque, afinal, as teorias se mostravam frequentemente incorretas. Descartes, por exemplo, postulava que se partíssemos do estabelecimento de axiomas¹, necessariamente verdadeiros, que gerassem, por dedução, novas verdades, estaríamos livres do erro. Para ele, o cientista devia se libertar de todas as suas ideias preconcebidas. Para ele, portanto, chega-se à certeza, por intermédio da razão, pelos princípios absolutos do conhecimento humano (DECARTES, 1983).

Para um empirista, por outro lado, o rigor e a correção no uso e na aplicação do método indutivo era a única garantia contra o erro. Depois de muitos anos de debates científicos, é notória a vinculação do positivismo lógico, no início do século XX, à tradição empirista iniciada principalmente por Francis Bacon (1561-1626), responsável pela base da ciência moderna e do método indutivo.

A indução, método que permitia que o homem chegasse, a partir de dados particulares, a conclusões universais, já existia muito antes do século XVII, mas é Bacon que o aperfeiçoa e o introduz na busca pelo conhecimento verdadeiro. Neste sentido, Bacon critica Aristóteles por considerar que o emprego da indução completa como simples enumeração não pudesse propiciar um conhecimento completo do universo. Para Bacon (2002), são essenciais a observação e a experimentação dos fenômenos, pois somente a experimentação pode confirmar o que é verdadeiro ou falso.

1 Axioma: verdade evidente por si mesma, que não precisa ser demonstrada.

Assim, como vimos, durante muito tempo o pensamento filosófico ocidental tentou explicar porque nossas teorias muitas vezes estavam erradas, entretanto, não conseguiu desenvolver um processo metodológico que pudesse colocar a prova tais teorias. Karl Popper, no século XX, ao demonstrar que o erro, em vez de ser um mal que pode ser evitado através do recurso a algum procedimento metodológico específico, é um componente presente em qualquer teoria científica, promove o progresso e o desenvolvimento da ciência, transformando completamente a discussão epistemológica. No seu estudo da lógica do desenvolvimento da ciência, Popper vai destruir um dos princípios filosóficos mais defendidos pelos cientistas e por muitos filósofos do seu tempo: o princípio da indução como método de procedimento científico.

Este trabalho, portanto, busca demonstrar como Popper modificou o pensamento epistemológico do século XX a partir dessa mudança de perspectiva sobre o erro. Para tanto, nos utilizamos de uma pesquisa bibliográfica e um método de análise dedutivo.

A CRÍTICA POPPERIANA AO MODELO INDUTIVISTA

Indução é um processo mental, por intermédio do qual, partindo de dados particulares suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Uma característica que não pode deixar de ser assinalada é que o argumento indutivo, da mesma forma que o dedutivo, fundamenta-se em premissas. Contudo, se nos dedutivos, premissas verdadeiras levam a conclusões verdadeiras, os indutivos conduzem apenas a conclusões prováveis ou, de acordo com Cervo e Bervian (1978, p. 25), “[...] pode-se afirmar que as premissas de um argumento indutivo correto sustentam ou atribuem certa verossimilhança a sua conclusão. Assim, quando as premissas são verdadeiras, o melhor que se pode dizer é que sua conclusão é, provavelmente, verdadeira”.

Apesar de ter sido importante para a consolidação da ciência como saber independente, o método indutivo apresentava sérios problemas que não poderiam ser ignorados. O primeiro a identificar esses problemas foi o filósofo David Hume, no século XVIII. A partir das críticas destacadas por Hume, Popper apresenta o que ele vê como limitações do indutivismo.

Segundo Popper, Hume apresenta dois problemas presentes no método indutivo: um problema lógico e um problema psicológico (POPPER, 1999, p. 15). O problema lógico apontado por Hume se refere à possibilidade de concluirmos algo a partir de experiências passadas apenas justificando o fato de estarmos lidando com situações semelhantes e que, portanto, o contexto deslegitima a necessidade de uma nova experiência. O segundo problema, o problema psicológico, se refere à confiança que depositamos nas experiências que temos, esperando que elas se repitam no futuro, excluindo, assim, a necessidade de novas experiências. De acordo com Popper (1999, p. 160), agimos assim “[...] por causa do costume ou do hábito; isto é porque somos condicionados pelas repetições e pelo mecanismo da associação de ideias, mecanismo sem o qual, diz Hume, dificilmente poderíamos sobreviver”. Popper define ainda o que ele entende por indução:

É comum dizer-se “indutiva” uma inferência, caso ela conduza de enunciados singulares (por vezes denominados também de enunciados “particulares”), tais como descrições dos resultados de observações ou experimentos, para enunciados universais, tais como hipóteses ou teorias (POPPER, 1972, p. 27).

Para Popper, o problema filosófico tradicional da indução está presente na seguinte indagação: “Qual é a justificativa para a crença de que o futuro será como o passado? Ou talvez, qual é a justificativa para as inferências indutivas?” (POPPER, 1999, p. 14). Esse problema surge devido ao fato de que:

Está longe de ser óbvio, de um ponto de vista lógico, haver justificativa no inferir enunciados universais de enunciados singulares, independentemente de quão numerosos sejam estes; com efeito, qualquer conclusão colhida desse modo sempre pode revelar-se falsa: independentemente de quantos casos de cisnes brancos possamos observar, isso não justifica a conclusão de que todos os cisnes são brancos (POPPER, 1972, p. 27).

Conforme nosso autor, as nossas conclusões advêm de experiências passadas, mas não podemos supor que os resultados obtidos através dessas experiências se repitam no futuro. Uma observação ou resultado de um caso particular somente se refere àquele caso particular, naquela situação em que ele ocorre.

Mesmo que em uma experiência ou observação de um fenômeno apareça um comportamento regular, este não pode ser considerado como uma “Lei da Natureza” (POPPER, 1998, p. 79). No máximo temos uma informação resumida acerca de um fenômeno ou experiência. Popper afirma que casos particulares não nos permitem prever eventos futuros. Para ele, essa previsibilidade, que é possibilitada a partir da aceitação do método indutivo como método utilizado pela ciência, não se justifica.

ETAPAS DO MÉTODO HIPOTÉTICO-DEDUTIVO DE POPPER

Sem a indução como principal método para a Ciência, Popper propõe para a pesquisa científica o método hipotético-dedutivo, onde: toda a pesquisa tem sua origem num problema para o qual se procura uma solução, por meio de tentativas (conjecturas, hipóteses, teorias) e eliminação de erros.

Esse método consiste no abandono das hipóteses que são geradas a partir da experiência para a adoção de hipóteses que são formuladas e depois “postas à prova”. Em outras palavras, deixa-se de lado o método segundo o qual a ciência começa pela experiência para a adoção de um método que considera o início da ciência no problema a ser formulado, antes mesmo de qualquer experiência. “Portanto, a observação não é o ponto de partida da pesquisa, mas um problema. O crescimento do conhecimento marcha de velhos problemas para novos por intermédio de conjecturas e refutações” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 76). Para Popper (1986, p. 93), “[...] o conhecimento humano consiste em teorias, hipóteses e conjecturas que nós formulamos como produto de nossas atividades intelectuais”.

PROBLEMAS E CONJECTURAS

A primeira etapa do método proposto por Popper é o surgimento do problema. Toda a investigação nasce de algum problema teórico/prático e é ele que irá dizer o que é relevante ou irrelevante observar, os dados que devem ser selecionados. Esta seleção, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 76), “[...] exige uma hipótese, conjectura e/ou suposição de guia ao pesquisador”.

Conjectura é uma solução proposta em forma de proposição passível de teste dedutivo, direto ou indireto, em suas consequências: “Se... então.” Verificando-se que o antecedente (“se”) é verdadeiro, também o será forçosamente o conseqüente (“então”), isto porque o antecedente consiste numa lei geral e o conseqüente é deduzido dela (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 76-77).

Popper apresenta o seguinte exemplo:

Se – sempre que – um fio é levado a suportar um peso que excede àquele que caracteriza sua resistência à ruptura, ele se romperá (lei universal); o peso para esse fio é de um quilo e a ele foram presos dois quilos (condições iniciais). Deduzimos: este fio se romperá (enunciado singular) (POPPER, 1972, p. 62).

A conjectura é colocada para explicar ou prever aquilo que despertou nossa curiosidade intelectual ou dificuldade teórico-prática. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 77), “[...] no oceano dos fatos, só aquele que lança a rede das conjecturas poderá pescar alguma coisa”.

As duas condições essenciais do enunciado-conjectura (hipóteses) são: 1) a “compatibilidade” com o conhecimento existente, e 2) a “falseabilidade”.

O FALSIFICACIONISMO

O princípio de verificabilidade dos pensadores do Círculo de Viena foi um dos principais pontos combatidos por Popper. Para ele, uma proposição poderia ser considerada verdadeira ou falsa, não a partir de sua verificabilidade, e sim da sua refutabilidade (ou falseabilidade).

A observação científica, segundo ele, é sempre orientada previamente por uma teoria a ser comprovada, ou seja, a ciência que se baseia no método indutivo seleciona os fenômenos que serão investigados para a comprovação de algo que já se supõe. Por essa razão, o critério de verificabilidade nem sempre será válido. O princípio proposto por Popper, ao invés de buscar a verificação de experiências empíricas que confirmassem uma teoria, buscava fatos particulares que, depois de testados, refutariam a hipótese. Assim, ao invés de se preocupar em provar que uma teoria é verdadeira, ele se preocupava em provar que ela era falsa. Quando a teoria resistisse à refutação pela experiência, poderia ser considerada comprovada, ou provisoriamente verdadeira.

Devido às suas críticas ao método indutivo, definindo-o como extremamente limitado e insuficiente, Popper pensou um novo método que superasse todas essas limitações, mas mantendo uma das características do conhecimento científico: a experimentação. Esse novo método, além de superar as limitações da indução, deveria ser suficiente enquanto critério de

demarcação², ou seja, precisaria, a partir de si mesmo, ser capaz de estabelecer a diferença entre a Ciência e as outras formas de conhecimento.

Popper propõe então o que ele chamou de falsificacionismo (também chamado de falseabilidade ou falseacionismo), um método que, além de apresentar elementos para uma demarcação, possibilitou uma nova forma de a Ciência ver a si mesma e as suas descobertas.

A indução, para Popper, apresentava, como dito, uma limitação considerada como um problema que comprometia a confiabilidade presente em uma teoria dita científica. Os indutivistas utilizavam a experimentação enquanto critério de verificação, ou seja, para uma teoria científica ser verdadeira ela deveria ser comprovada através de um número determinado de testes. Esse procedimento não poderia, para Popper, ser colocado como critério, pois, não importava quantas vezes uma teoria se confirmasse, essa confirmação jamais poderia dar a certeza de que a teoria sempre se confirmaria.

Popper vai superar esse problema da indução ao propor o método falsificacionista. Para ele, a finalidade da experimentação de uma teoria científica não deve ser a de comprovar essa teoria, mas de falseá-la, ou seja, o cientista não defender sua teoria através de um número cada vez maior de testes, estes, por sua vez, deveriam tentar mostrar se a teoria é falsa, deveriam buscar a refutação da teoria, pois assim se eliminariam aquelas que não podem ser passíveis de experimentação:

Contudo, só reconhecerei um sistema como empírico ou científico se ele for passível de comprovação pela experiência. Essas considerações sugerem que deve ser tomado como critério de demarcação, não a verificabilidade, mas a falseabilidade de um sistema. Em outras palavras, não exigirei que um sistema científico seja suscetível de ser dado como válido, de uma vez por todas, em sentido positivo; exigirei, porém, que sua forma lógica seja tal que se torne possível validá-lo através de recurso a provas empíricas, em sentido negativo: deve ser possível refutar, pela experiência, um sistema científico empírico (POPPER, 1972, p. 42).

Quando se afirma que uma teoria pode ser falsa, suas possíveis limitações que foram colocadas em jogo e, portanto, é passível de ser testada,

2 O critério de demarcação pretende determinar o que é ciência e o que não é.

colocada à prova. O que Popper propôs foi uma nova forma de se pensar uma teoria científica. Devemos pensar uma teoria a partir das suas possíveis falhas, testando-as através da experiência, mas se ela mostrar um único ponto de ruptura, ela deve ser desconsiderada como teoria válida:

Com efeito, irei propor que o método empírico seja caracterizado como um método que exclui exatamente aquelas maneiras de evitar a falseabilidade que, tal como insiste corretamente meu imaginário crítico, são logicamente possíveis. Segundo minha proposta, aquilo que caracteriza o método empírico é sua maneira de se expor à falsificação, de todos os modos concebíveis, o sistema a ser submetido a prova. Seu objetivo não é o de salvar a vida de sistemas insustentáveis, mas, pelo contrário, o de selecionar o que se revele, comparativamente, o melhor, expondo-os todos à mais violenta luta pela sobrevivência (POPPER, 1972, p. 44).

O que se vislumbra, portanto, é que o método popperiano está profundamente atrelado ao experimentalismo, já que é através dele que o falsificacionismo se desenvolve e busca testar as teorias científicas, desfazendo-se daquelas que logo de início se apresentam como possíveis engodos ou que não são passíveis de experimentação.

A CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA A PARTIR DO MÉTODO DE POPPER

O método científico hipotético-dedutivo, proposto por Popper, representa uma mudança no modo como concebemos a Ciência. Enquanto o indutivismo e o verificacionismo defendiam que uma teoria científica “nasce” com a observação e, a partir desta cria-se um problema, buscando teorias que poderiam ser frequentemente verificadas com a realidade, a visão de Ciência de Popper exige que o conhecimento científico comece com o problema, seja ele formulado de modo teórico ou prático. O fundamental na concepção do problema é a relação que ele realiza entre o saber e o não-saber. Segundo Popper (2006, p. 49):

[...] o conhecimento não parte de percepções, de observações nem da recolha de dados ou de fatos, mas sim de problemas. Sem problemas não há saber, como não há problemas sem saber. Quer isto dizer, que o conhecimento começa com a tensão entre o saber e o

não-saber. Não há problema sem saber - não há problema sem não-saber. Isto porque todo o problema resulta da descoberta de que algo do nosso pretendo saber não está em ordem; ou, considerado numa perspectiva lógica, da descoberta de uma contradição intrínseca no nosso suposto saber, ou de uma contradição entre o nosso pretendo saber e os factos; ou, de uma forma ainda mais rigorosa, da descoberta de uma aparente contradição entre o nosso suposto saber e a suposta realidade (POPPER, 2006, p. 49).

Além da diferença nos passos do método científico, com Popper também há uma mudança no modo como nos relacionamos com as teorias científicas. Até então predominava o cientificismo, ou seja, a ideia de que a ciência produz “verdades” definitivas (absolutas) e que, depois de formuladas, tornavam-se quase inquestionáveis.

A proposta de Popper não é contrária à ideia de que a Ciência busca a verdade, porém, o conhecimento científico deve ser visto como provisório. Uma teoria, para ser científica, deve carregar em si a possibilidade de ser falsa. Devemos buscar a verdade, mas jamais pensar que, ao encontrar uma teoria mais ou menos coerente, que tenha resistido a um número “x” de testes, chegamos a uma verdade definitiva. Pelo contrário, a teoria deve ser sempre provisória.

Para Popper o que a ciência visa é “[...] encontrar explicações satisfatórias de qualquer coisa que nos impressione como necessitando de explicação” (POPPER, 1999, p. 180). Entretanto, uma explicação de algum fenômeno não pode ser tomada como definitiva, ou seja, para Popper, as teorias científicas nascem para serem superadas por teorias mais explicativas.

Os avanços da ciência não representam um amontoado de teorias provadas como verdadeiras, já que elas vão sendo substituídas por outras. A Ciência é constituída por um conjunto de teorias abandonadas e por outras que respondem provisoriamente aos problemas levantados, o que elimina o erro e a imprecisão científica. As novas teorias podem ser reformulações das antigas teorias, mostrando como a eliminação do erro na resposta ao problema pode gerar maior probabilidade de a nova teoria se comportar provisoriamente de modo satisfatório.

Assim, a tentativa de eliminação dos erros de uma determinada teoria faz com que, naturalmente, surja a necessidade de uma nova teoria considerada mais completa que a anterior. Isso não significa que a primeira teoria não esteja presente na segunda, ou seja, as teorias novas que surgem a partir do

falseamento de teorias antigas, são teorias que mantêm, até certo ponto, a estrutura das antigas, fazendo apenas com que essa estrutura evolua a ponto de corrigir os erros que fizeram com que a estrutura anterior fosse falseada.

Essa correção dos erros faz parte do princípio que Popper denomina de: seleção. Somente “[...] as instruções mais ou menos bem adaptadas sobrevivem e são herdadas” (POPPER, 2004, p. 53). Destaque-se que o processo de seleção, para Popper, no caso da Ciência, não elimina totalmente a teoria antiga, porém, voltamos a repetir, elimina-se o erro e a imprecisão.

Na visão popperiana, a Ciência progride desse modo: mantêm-se a instrução da teoria anterior e, através de uma seleção, eliminam-se os erros e conservam-se os acertos melhorando-os sempre que possível. Cabe ressaltar que, embora a teoria nova conserve alguns elementos da anterior, não podemos considerar que a nova teoria seja apenas a anterior mais evoluída, ela torna-se uma outra teoria.

Popper trabalha com a ideia de teorias diferentes que partem das anteriores, mas que em sua natureza são outras, pois representam uma descoberta nova ou um passo à frente em relação àquela que elas estão substituindo:

[...] para que uma nova teoria constitua uma descoberta ou um passo avante, ela deve conflitar com a sua predecessora; isto é, deverá conduzir a pelo menos alguns resultados conflitantes. Porém, isso significa, sob um ponto de vista lógico, que ela deve contradizer sua predecessora; ela deve derrotá-la (POPPER, 2004, p. 67).

Finalmente, sublinhe-se que, para Popper, teorias superadas não perdem totalmente a sua validade. Mesmo admitindo que antigos experimentos não trazem novas possibilidades, ele defende a ideia de que as antigas teorias podem ser aplicadas aos casos que elas explicavam:

Velhos experimentos jamais conduzem a novos resultados futuros. O que acontece apenas, é que novos experimentos permitem decidir acerca de velhas teorias. E a teoria antiga, ainda que superada, frequentes vezes mantém sua validade, como uma espécie de caso limite de uma teoria nova; ela continua a ser aplicada, pelo menos com bom grau de aproximação, aos casos que abrangia no passado (POPPER, 1972, p. 277).

Uma teoria, mesmo que superada, pode ser utilizada desde que dentro dos limites que lhe davam validade. Isto também não significa uma ciência cumulativa, tendo em vista que a nova teoria mantém os avanços corroborados da antiga teoria. O que Popper demonstra é que, o surgimento de uma nova teoria não necessariamente inutiliza a anterior, mas tenta explicar a mesma realidade que as anteriores, por isso ela abrange parte da antiga teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso entendimento, o procedimento genuinamente científico começa onde termina a indução, pois é a partir do contato cotidiano com o universo sensível que nos cerca que formamos nossas concepções metafísicas não testáveis, sobre as quais construímos nossas teorias, ao imaginarmos nexos causais entre fenômenos observados. A observação baseada apenas na experiência é sempre uma etapa posterior à elaboração de uma hipótese original, tendo a finalidade única de testar esta hipótese.

Para Popper uma proposição poderia ser considerada verdadeira ou falsa não a partir de sua verificabilidade, e sim da sua refutabilidade. A observação científica, segundo ele, é sempre orientada previamente por uma teoria a ser comprovada, ou seja, a ciência baseada no método indutivo seleciona os fenômenos que serão investigados para a comprovação de algo que já se supõe, por essa razão, o critério de verificabilidade nem sempre será válido.

O princípio proposto por Popper, ao invés de buscar a verificação de experiências empíricas que confirmem uma teoria, busca fatos particulares que, depois de verificados, irão refutar a hipótese. Assim, ao invés de se preocupar em provar que uma teoria seja verdadeira, ele se preocupa em provar que a sua falsidade. Se a teoria resiste à refutação pela experiência, deve ser considerada comprovada. Com o princípio da falseabilidade, Popper estabeleceu a busca pela refutação de uma teoria como o ponto em que é possível considerá-la científica. As teorias que não oferecem possibilidade de serem refutadas por meio da experiência não devem, para ele, ser consideradas científicas.

Quanto ao falsificacionismo, percebemos que ele permite a Popper resolver dois problemas: o da demarcação entre ciência e não ciência e o do papel da indução na ciência. A falsificabilidade não é apenas o método de demarcação, mas o princípio de condução da própria ciência. O problema da demarcação consiste em encontrar um critério que permita separar ciência de

pseudociência, sendo científico, aquilo que se submete a testes experimentais a fim de buscar o seu falseamento.

Existem diversas formas de conhecimento em nosso mundo, mas a ciência talvez é um conhecimento que necessita, constantemente, buscar explicação sobre os seus limites. Isso acontece porque com grande frequência alegações são feitas e ditas como “científicas”, quando na verdade não são. O ponto mais importante a respeito dessa questão é saber que não importa a opinião: ciência é algo definido por regras próprias, mas que ainda estão sujeitas à passagem do tempo. Qualquer forma de conhecimento que não siga essas regras, não pode ser considerado ciência. É por essa razão que, no mundo atual onde a ciência faz parte do nosso dia a dia, a pseudociência é um dos maiores problemas a serem enfrentados, pois geram entraves ao próprio desenvolvimento do ser humano.

Quanto ao progresso do conhecimento científico, de acordo com Popper, a ciência progride mediante o método das conjecturas e refutações. As conjecturas ou hipóteses estão sujeitas a testes rigorosos aos quais podem sobreviver ou não. As que sobrevivem às tentativas de refutação revelam-se mais resistentes, mas nunca verdadeiras, apenas provisoriamente verdadeiras. Constituem, em comparação com outras, uma melhor aproximação à verdade. O seu grau de verossimilhança é o critério que as torna melhores do que teorias rivais. Aproxima-se mais da verdade a conjectura que resolve melhor certo conjunto de problemas do que as suas competidoras.

A reestruturação do pensamento científico, proposta por Popper, nos permite olhar para a ciência de uma forma diferente. O conhecimento científico passou a ser visto de outra forma. A partir dele, passamos a olhar para a ciência como um conhecimento em constante construção, que nos permite, aos poucos, explicar, mesmo que provisoriamente, alguns problemas com que nos deparamos cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- BACON, F. *Novum Organum*. Trad. José Aluysio R. Andrade, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/norganum.pdf>>. Acesso em: 02 de outubro de 2020.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários*. 2. ed. São Paulo: T. A. Edusp, 1980.
- DESCARTES, R. *Meditações*. 3. ed. S. Paulo: Abril Cultural, 1983.

- DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. Dicionário de Filosofia. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. (Série debates).
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARIAS, J. História de la filosofía. 33. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1981.
- POPPER, K.R. A lógica da Pesquisa Científica. São Paulo: Cultrix, 1972.
- _____. Autobiografia intelectual. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1986.
- _____. Realismo y el objetivo de la ciencia: Post Scriptum a La lógica de la investigación científica. Vol. I. Trad. Marta Sansigre Vidal. Madri: Tecnos, 1998.
- _____. Conhecimento Objetivo. Trad. Milton Amado. Itatiaia: Belo Horizonte, 1999.
- _____. A lógica das ciências sociais. Trad. Estevão de Resende Martins. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- _____. Conjecturas e refutações. Trad. Benedita Bittencourt. São Paulo: Almedina, 2006.
- ROMANINI, M. Crítica de Karl Popper ao Problema da Indução e suas Consequências para o Princípio de Verificabilidade. Kalagatos, Fortaleza, v. 10, n. 20, p.305-335, ago. 2013. Disponível em:<<http://www.uece.br/kalagatos>>. Acesso em: 11 de novembro de 2020.

CAPÍTULO 2

O CONCEITO DE VERDADE NA EPISTEMOLOGIA DE KARL POPPER E THOMAS KUHN

Renata Viana Serafim - Universidade Estadual de Roraima – UERR. E-mail: renata-viana34@outlook.com.

Elemar Kleber Favreto - Universidade Estadual de Roraima – UERR. E-mail: elemarfavreto@uerr.edu.br.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o conceito de verdade na perspectiva filosófica de Karl Popper e Thomas Kuhn, e como ela se relacionava às suas respectivas teorias acerca da ciência. Em seu método, Popper defende que ao colocar frente a frente a verificação e o falseamento, a experiência acaba por determinar a aceitação e a recusa de uma teoria. Assim, a teoria é falseada porque não corrobora com a explicação do todo, pois, quanto mais dados, menor a chance de a teoria ser falseada, já que esse falseamento está relacionado ao progresso da ciência, por ser ele visto como um acúmulo de teorias. Thomas Kuhn, por sua vez, fundamenta a metodologia da ciência em estruturas capazes de sustentar toda a pesquisa em uma determinada área (paradigma), de modo que o progresso surgiria através do acúmulo de conhecimentos, entretanto, ele também poderia ocorrer através de revoluções ocasionadas no âmbito interno das próprias ciências. A questão da verdade, para ambos os filósofos, portanto, é uma das principais dimensões do moderno método científico, ficando claro que ela deve ser um horizonte a ser perseguido. A metodologia empregada neste estudo foi puramente bibliográfica, partindo de um método descritivo-interpretativo, onde buscamos analisar os conceitos filosóficos empregados na obra de Popper e Kuhn.

Palavras-chave: Verdade, Ciência, Experiência, Natureza.

INTRODUÇÃO

Karl Popper (1902-1994) iniciou suas reflexões filosóficas da ciência seguindo a abordagem do positivismo lógico, entretanto, suas investigações o levaram, posteriormente, a uma nova perspectiva do avanço científico,

diferente daquela abordada por seus colegas do Círculo de Viena. O critério de demarcação da ciência, que fez Popper se distanciar do positivismo, ficou conhecido como “falseacionismo”, ou ainda, “falsificacionismo”. Tal critério parte do particular para o universal, assim como o verificacionismo positivista, entretanto, para Popper, as hipóteses não possuem o intuito de corroborar uma teoria, mas o de buscar o seu falseamento, ou seja, as hipóteses e experimentações tentam colocar a teoria à prova, fortalecendo-a caso elas não a derrubem. Assim, quanto mais dados, menor a chance de a teoria ser falseada, já que ela só será falseada caso não consiga dar conta de explicar o todo.

Por outro lado, Thomas Kuhn (1922-1996), ao fundamentar a elaboração da estrutura das revoluções científicas, desvelou os mecanismos internos das ciências, apresentando uma teoria sobre a sua natureza, onde o desenvolvimento científico se daria a partir de uma sucessão de períodos evolutivos. Desse modo, ele descreveu como poderia ocorrer um desenvolvimento científico significativo, onde as ciências evoluiriam através do que ele chamou de “paradigmas”. Assim, para Kuhn, a ciência progrediria através do avanço cumulativo do paradigma, entretanto, o verdadeiro progresso ocorreria com a substituição de um paradigma por outro, tendo como premissa a aquisição de um tipo de pesquisa mais esotérico, do qual o anterior não permitiria.

Ambos os filósofos da ciência apresentaram teorias epistemológicas baseadas na metodologia científica contemporânea, defendendo e afirmando que a ciência é o caminho para o conhecimento da realidade que nos cerca. Deste modo, as duas teorias demarcam o conhecimento a partir de suas estruturas, na qual Popper, por um lado, cria um método baseado em suposições, que surgem da seleção e do teste de hipóteses de um determinado fenômeno a ser observado; enquanto Kuhn, por outro lado, desenvolve uma metodologia na qual o paradigma serve como modelo a ser seguido pelos cientistas, mas que pode, a qualquer tempo, ser superado na forma de uma revolução científica.

Sendo assim, apesar de ambos os posicionamentos compartilharem da observação e da experimentação como princípios de pesquisa, discordam, embora tenham concepções semelhantes, de como se pode chegar à verdade, mesmo admitindo que ela, em sua concepção absoluta, seja improvável.

Dados os objetivos desta pesquisa, vale ressaltar que a metodologia empregada foi puramente bibliográfica, partindo de um método descritivo-interpretativo, onde buscamos analisar os conceitos filosóficos empregados na

obra de Popper e Kuhn. Portanto, partiremos de uma descrição dos conceitos e definições expostas pelos autores em seus textos, fazendo uma análise posterior, que poderá nos levar a conceber certa interpretação a respeito de como se pode chegar à verdade, a partir da apresentação das teorias epistemológicas baseadas na metodologia científica da pesquisa de ambos os filósofos.

A EPISTEMOLOGIA DE KARL POPPER

Popper defende a ideia de um racionalismo crítico, possibilitando ao homem uma maior participação na construção do conhecimento científico, já que não haveria “verdade” indubitável, toda verdade científica seria, por definição, questionável. Dessa forma, Popper (2003, p. 9) critica e rejeita o princípio de indução como critério de verdade, e diz que:

Ao rejeitar o método de indução, pode-se dizer que privo a ciência empírica do que parece ser sua mais importante característica; e isto significa que removo as barreiras que separam a ciência da especulação metafísica. [...] minha principal razão para rejeitar a lógica indutiva é precisamente que ela não proporciona um marco discriminador apropriado do caráter empírico, não-metafísico, de um sistema teórico; ou em outras palavras, que ela não proporciona um “critério de demarcação” apropriado.

Ao direcionar, portanto, suas críticas ao método da verificabilidade¹, Popper (2003, p. 9) se depara com o “[...] problema de encontrar um critério que nos permita distinguir entre as ciências empíricas de um lado, e a matemática e a lógica, assim como os sistemas metafísicos, de outro lado, chamo de problema da demarcação”.

Dessa maneira, o filósofo austríaco propõe um critério de demarcação que possibilite a separação dos conhecimentos, mostrando que só através da refutação e da falseabilidade é que se conseguirá progredir dentro da ciência. Assim, o que não é possível testar, não deve ser considerado científico, ou seja, a teoria científica deve ser suscetível à refutação.

Para defender a sua metodologia da ciência, Popper tenta mostrar que a ciência se baseia na observação e na teorização, explicitando que o “jogo”

¹ Método do positivismo lógico, que se utilizava da indução como principal princípio científico.

da ciência é interminável, pois ela estaria submetida ao princípio da refutabilidade como critério de demarcação. Isto é, que o discurso científico deve ser destacado dos outros tipos de conhecimento, porque exige que o investigador o coloque à prova, criando hipóteses e experimentando-as sempre que possível, de modo a mostrar que a cada novo experimento há também um novo horizonte de conhecimentos. Essa é a proposta inovadora do método científico de Popper.

Por conseguinte, as teorias deveriam, segundo o epistemólogo, ser submetidas a experimentos rigorosos e confrontadas a outros dados e teorias, nesse sentido, destaca-se que uma teoria científica só pode ser considerada realmente científica quando ela é passível de falseamento. A teoria que não puder ser colocada à prova (passar pelo processo de refutação) não pode ser considerada científica.

Segundo Popper (1975, p. 331):

É tarefa do cientista submeter sua teoria a testes sempre novos e audaciosos, entendendo que nenhuma teoria é definitiva, deste modo, o cientista realiza os mais rigorosos testes possíveis, e comparando então as predições e resultados com a realidade. Se estas tentativas levarem a refutação, então o cientista terá que reconstruir suas teorias.

Partindo desta linha de desenvolvimento da ciência, a teoria deve manter-se verdadeira até que seja possível refutá-la pelos limites da ciência, desse modo, a teoria científica deve ser passível de falseamento, mas não deve ser falsa, caso contrário, erros de cálculo seriam cometidos seguindo-se a teoria falsa. Assim, seria necessário buscar uma nova teoria capaz de explicar e prever os acontecimentos que dizem respeito àquela área determinada.

Para tanto, os limites da ciência se definem na medida em que se produzem teorias falseáveis, que serão válidas enquanto passarem pelo crivo da refutação (POPPER, 1975). Por isso, não há como a ciência tratar de assuntos do domínio da religião, pois ela possui suas doutrinas e, seus dogmas, que envolve a fé, e que muitas vezes são consideradas “verdades absolutas”, ou seja, todas as teorias que derivam da metafísica, da astrologia, da religião, dentre outros, não podem ser falseadas, justamente porque não podem ser colocadas à prova através da experiência.

A falseabilidade é, para Popper, o princípio de demarcação entre ciência e não ciência, sendo uma tentativa de se chegar a um conhecimento mais

abrangente acerca daquela ciência em especial, já que a busca da refutação consolidará o conhecimento dessa ciência através de uma teoria que se mostrará cada vez mais robusta.

O falseacionismo, portanto, é um método baseado em suposições acerca de determinadas características ou consequências de uma teoria, de modo que, em seguida, ela seja examinada, testada e experimentada até ser apontada como insuficiente. Ou seja, é necessário, segundo Popper, submeter as teorias a testes rigorosos, por conseguinte, o critério de falseabilidade tem a função de estabelecer uma divisão clara e precisa entre os sistemas científicos e os não científicos (“metafísicos”).

Popper (2003, p. 299) afirma que: “Podemos dizer que uma teoria que não seja, de fato, refutada pelos testes a que são submetidas aquelas novas, audaciosas e improváveis previsões a que dá origem, será uma teoria corroborada por estes mesmos testes”. Desta maneira, para salvar uma teoria da refutação, muitos cientistas formulam hipóteses “ad hoc”, capazes de deduzir consequências da teoria que, em determinadas circunstâncias, não consegue explicar o fenômeno, isso lhes possibilitam novas experiências e novas previsões. Entretanto, esse procedimento não deve ser uma constante, ao menos na metodologia formulada por Popper.

Este procedimento resume-se em colocar frente a frente a verificação e o falseamento, pois é a partir dele que se determina a aceitação ou a recusa de uma determinada teoria. Deste modo, a teoria só pode ser falseada se ela não der mais conta de explicar o todo, o que sugere que quanto mais dados forem coletados, mais experiências forem realizadas, menor será a chance de a teoria ser falsa, e mais próximo do que se supõe ser verdadeiro ela estará.

O falseamento está relacionado, portanto, ao progresso da ciência, e esse progresso não se dá unicamente por acumulação de teorias, mas por refutação daquelas que não são mais capazes de explicar os fenômenos, entretanto, ainda assim ocorre uma acumulação de conhecimentos (experiências, hipóteses, etc., e até mesmo teorias) capazes de auxiliar na construção de novas descobertas científicas.

Seguindo um caminho semelhante ao de Popper, Thomas Kuhn, por sua vez, defende que o progresso da ciência não advém do acúmulo de teorias, mas da revolução de modelos que explicam a realidade, da revolução de “paradigmas”.

THOMAS KUNH E O MODELO DE CIÊNCIA

Thomas Kuhn geralmente é classificado como defensor de uma perspectiva historicista da ciência, justamente por entendê-la como uma atividade concreta, que se dá ao longo do tempo, sendo que em cada período histórico ela apresentaria peculiaridades e características próprias.

Desse modo, Kuhn critica a historiografia da ciência como um repositório de “anedotas e cronologias” que não contribuem para provocar mudanças significativas na imagem de ciência hoje aceita, dado que ela é vista, por parte da comunidade científica, como um repositório de técnicas de manipulação, e não como um real avanço do conhecimento humano.

Assim, o autor norte-americano diz que a ciência: “[...] terá tantas possibilidades de assemelhar-se ao empreendimento que os produziu como a imagem de uma cultura nacional obtida através de um folheto turístico ou um manual de línguas” (KUNH,2006, p. 19).

Ao fundamentar a elaboração da estrutura das revoluções científicas, Kuhn, desvelou os mecanismos internos das ciências, apresentando uma teoria sobre a sua natureza, onde o desenvolvimento científico se daria a partir de uma sucessão de períodos evolutivos. Desse modo, ele descreve como poderia ocorrer um desenvolvimento científico significativo, onde as ciências evoluiriam através do que ele chamou de “paradigmas”.

Para Kuhn, a ciência progrediria através do avanço cumulativo do paradigma (na perspectiva do que ele chamou de “Ciência Normal”), entretanto, o verdadeiro progresso ocorreria com a substituição de um paradigma por outro (o que ficou conhecido como “Revolução Científica”), tendo como premissas a aquisição de um tipo de pesquisa mais esotérico, do qual o anterior não permitiria.

De acordo com a proposta do filósofo norte-americano, é através do método paradigmático que se revela a existência de uma verdadeira revolução científica, que tem como ponto de partida um momento de indefinição de um determinado campo de pesquisa, chamado de momento pré-paradigmático, onde diversas teorias estariam concorrendo para explicar um determinado conjunto de fenômenos.

Quando uma teoria se sobressai às outras, cria-se um momento de definição e instrumentação do paradigma. Nesse momento é que o paradigma tornar-se uma ciência familiar, passando a ser classificado como ciência normal, que contém a soma de fatos resultantes acessíveis à observação e à

experimentação, resumindo-se na aceitação das pesquisas realizadas por uma comunidade científica, em um determinado tempo, que acredita que esse conjunto de teorias e instrumentos é capaz de fornecer fundamentos para a sua própria ciência.

Para Kuhn (1997, p. 30 e 31): “o estudo dos paradigmas [...] é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica na qual atuará mais tarde”. O estudante que adentra uma ciência será doutrinado naquela ciência específica, já que terá contato com os cientistas e suas teorias, membros de uma comunidade científica específica, para aprender sobre determinado campo de estudo, sobre o método que vai ser utilizado e seguido, os instrumentos e técnicas mais usuais dessa ciência, bem como os problemas a serem solucionados.

É por intermédio da educação que o jovem aluno adquire e aprende os esquemas conceituais das atividades, desse modo, ele internaliza o modo de desenvolvimento e passa a seguir os conceitos, teorias, métodos, modelos e técnicas praticados pela comunidade. Assim, formar-se uma rede de compromissos da qual o cientista compartilha experiências, de acordo com sua prática profissional. É o paradigma que faz com que um cientista faça parte, como membro, de uma determinada comunidade científica, é o modelo que o identifica como elemento dessa comunidade.

O conceito de paradigma se desenvolveu a partir das experiências de Kuhn como cientista, tendo em vista que ele foi Físico. Dessa forma, ele percebeu que a prática científica é uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelo paradigma, dessa forma, a ciência torna-se uma tentativa de forçar a natureza a se adequar a esquemas conceituais fornecidos pela educação profissional. Na ausência de um paradigma, todos os acontecimentos relevantes são partes fundamentais no desenvolvimento de uma ciência (KUHN, 1991).

Apesar de haver diversas concepções de paradigma na obra de Thomas Kuhn, em uma passagem específica ele os descreve como sendo “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p. 13). Ou seja, um paradigma fornece os fundamentos sobre os quais a comunidade científica desenvolve suas atividades, ele representa um modelo, um mapa a ser seguido pela comunidade científica como método ou base fundamental na exploração da natureza. Nas próprias palavras de Kuhn (2011, p. 271): “[...] um paradigma

é o que os membros de uma comunidade científica compartilham e, reciprocamente, uma comunidade científica consiste em homens que compartilham um paradigma”.

As pesquisas, fielmente assentadas nas teorias, métodos e exemplos de um paradigma, são denominadas por Kuhn (2011. p. 29), como dito, como “ciência normal”. Essas pesquisas apontam para o alcance do conhecimento dos fatos que são identificados pelo paradigma como essencialmente significativos e também ao aperfeiçoamento do ajuste da teoria aos fatos nas observações mais precisas dos fenômenos. Ou seja, é uma atividade que pode ser considerada uma resolução de quebra-cabeças, no qual é necessário seguir regras bem definidas.

O cientista tem o compromisso de seguir fielmente as regras, princípios e modelos, mesmo que o quebra-cabeça apresente uma grande dificuldade na sua solução, já que é esse compromisso que garante a fundamentação da teoria para solucionar o problema. Para melhor definir as etapas que Thomas Kuhn apresentou, devemos compreender as suas quatro fases do progresso científico.

A primeira fase, como já comentado, ficou conhecida como pré-paradigmática, já que diz respeito à “pré-história” de uma ciência (escolas e teorias). É o período no qual se reúnem as divergências entre os pesquisadores, sobre quais fenômenos devem ser estudados, quais regras devem ser seguidas, quais métodos e valores devem direcionar as buscas, quais técnicas e instrumentos, bem como o quê, como e a partir de quais princípios se deve desenvolver a atividade científica. Essa é uma fase de incertezas e questionamentos, ocasionando debates “[...] frequentes e profundos a respeito de métodos, problemas e padrões de soluções legítimos [...] com a finalidade de definir escolas para produzir um acordo” (KUHN, 2006, p. 73).

Esta fase se manterá até o surgimento de possibilidades de respostas para a solução dos problemas elencados. E enquanto os estudos se desenvolvem, predominando um estado de coisas, a disciplina ainda não se configura como ciência, ainda não se constitui uma ciência genuína. A disciplina só vai se configurar quando uma das “escolas” vencer a disputa e constituir um paradigma.

A segunda fase é a da ciência normal, na qual encerra-se a fase pré-paradigmática. É caracterizado como o próprio operar da ciência, momento em que os cientistas trabalham seguindo os métodos e princípios estabelecidos num determinado paradigma, adotado pela maioria da comunidade científica. É caracterizado como um período de natureza teórica e experimental na busca

de soluções dos problemas a que o paradigma permite detectar e resolver, ou seja, a ciência normal se caracteriza como uma fase de investigação.

Nesta investigação, os cientistas buscarão utilizar como base fundamental o paradigma como um modelo a ser seguido. Caso haja um erro em seu desenvolvimento, ele é caracterizado como erro do cientista, e não do paradigma. Uma analogia que podemos fazer disso é com o jogo de xadrez, onde a derrota de um jogador não responsabiliza o jogo de xadrez em si, com suas regras e princípios, mas à inexperiência ou imprudência do jogador. Deste modo, entende-se que o fracasso encontra-se nas falhas cometidas pelo jogador, no caso do cientista, e não nas regras do jogo, ou da ciência (paradigma), pois elas funcionam corretamente.

Para que um paradigma seja adotado pelos cientistas, ele deve ser reconhecido pela grande maioria dos pesquisadores daquela comunidade científica, tendo sido considerado exemplar, superando todas as divergências na sua fase pré-paradigmática. Sabendo-se que é o paradigma que vai fornecer aos cientistas os fundamentos necessários para o desenvolvimento das atividades da ciência, ele deve ser considerado como se fosse um mapa, um modelo a ser seguido. O termo paradigma, mesmo em Thomas Kuhn, possui, como vimos, uma significação muito ampla, mas pode ser sintetizado como: modelo, exemplo, diretriz.

A terceira fase está ligada à crise da ciência, ligada ao que Kuhn denominou de “anomalias”. A crise é que desempenha um papel importante (é pré-condição necessária) para as revoluções científicas (KUHN, 2006). É nesse momento que um paradigma é posto em questão, pois surgem problemas que o paradigma vigente não consegue mais dar conta de solucionar. Os problemas, assim que surgem dentro da ciência, devem ser resolvidos com a própria ciência, com vistas a desenvolver um novo método para solucioná-lo. Quando se esgotarem todas as tentativas de solucionar o problema dentro do próprio paradigma, ao persistir, ele se torna uma “anomalia”, e nesse momento podem surgir soluções que extrapolam as previsões do paradigma.

A situação de crise é caracterizada quando um ou mais cientistas encontram anormalidades que incidem sobre a teoria dominante do paradigma e, então, membros mais influentes, ousados ou criativos da comunidade científica podem propor novas alternativas paradigmáticas, procurando uma nova teoria que possa explicar o fenômeno e resolver o problema, desse modo, um novo candidato a paradigma pode se revelar.

Neste momento é que pode surgir a necessidade de substituição do paradigma, justamente por ele não oferecer mais confiabilidade, instalando-

se, então, um novo período de investigações, discussões e divergências, até que se chegue à configuração de um novo paradigma que possa substituir o anterior:

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução de área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações (KUHN, 2006, p. 116).

Portanto, na ocasião de substituição do paradigma, tudo o que envolve o modelo anterior é abandonado, todos os métodos, as generalizações teóricas, as aplicações, pois o paradigma antigo e o novo não podem ser medidos, são incomensuráveis, e, desta forma, é que se configura o que Kuhn chamou de “revolução científica”.

A quarta fase, portanto, é classificada como o período de revolução científica, que, em certo sentido, se assemelha à fase pré-paradigmática, entretanto, após ser comprovada a eficácia de uma nova teoria, ocorre a substituição do antigo paradigma por um novo, pois este se revela superior em praticamente todos os aspectos. Entretanto, essa passagem de um paradigma a outro está longe de ser simples e amigável dentro da comunidade científica, já que os membros mais antigos não permitirão que o paradigma seja abandonado em favor de um novo. Desse modo, haverá uma disputa interna dentro da comunidade, entre aqueles que aceitam o novo paradigma e os que defendem os antigos hábitos e crenças.

O fato é que quando as anomalias já não conseguem mais ser respondidas, havendo muitas hipóteses *ad hoc* e muitos fenômenos não explicados, o novo paradigma acaba ganhando força na medida em que consegue responder aos problemas e explicar os fenômenos. Com o tempo, ele se instala e uma nova ciência normal é formada.

Um paradigma enfraquecido e com todas as suas alternativas minadas, portanto, dá margem à revolução, pois já não oferece mais resistência aos problemas, assim, Kuhn (2006, p. 147) afirma que: “[...] a transição para um novo paradigma é a revolução científica”. Desse modo, a proposta de Kuhn é que o progresso da ciência se funda no estabelecimento de um processo que se realiza mediante revoluções. Sendo o paradigma um modelo seguido pela

comunidade científica, ele é também a base de toda a ciência, entretanto, novas formas de pensar e configurar esse modelo modificam incomensuravelmente o próprio operar da ciência.

A QUESTÃO DA VERDADE NAS EPISTEMOLOGIAS DE POPPER E KUHN

Antes de adentrar à questão da verdade na teoria epistemológica de amos os filósofos da ciência aqui elencados, se faz necessário apresentar um pouco a respeito do conceito de “verdade” a partir de sua etimologia.

A palavra “verdade” vem do grego *Alétheia*, que é uma junção de a (prefixo de negação) com *lethes* (que significa “esquecimento”), ou seja, “verdade” pode ser entendida como algo que não é passível de esquecimento, ou melhor, algo que não é esquecido (DORIGO; LEAL, 2016, p. 34).

Abbagnano (2012, p.1182-1183), por sua vez, aponta que: “[...] Em geral, entende-se por verdade a qualidade em virtude da qual um procedimento cognitivo qualquer torna-se eficaz ou obtêm êxito”. Dessa maneira, a verdade é em si e absoluta, entendido como algo eterno, que será passada e repassada ao longo do tempo como ela mesma, por isso, ela não pode cair num relativismo e muito menos num dogmatismo.

O relativismo pode ser entendido como aquilo que aceita tudo como válido, enquanto que o dogmatismo é a crença de que o ser humano pode chegar às verdades absolutas e inquestionáveis. Dessa forma, a questão da verdade na epistemologia de Popper e Kuhn consiste em compreendê-la nem de uma forma relativista e nem dogmática, apesar de ambos a conceberem como algo indubitável.

Segundo Popper, (1972, p. 251):

Uma grande vantagem da teoria da verdade objetiva ou absoluta é que ela nos permite dizer que buscamos a verdade, mas podemos não saber quando a encontramos; que não dispomos de um critério para reconhecê-la, mas que somos orientados assim mesmo pela ideia da verdade como um princípio regulador; e que, embora não haja critérios gerais para reconhecer a verdade – exceto talvez a verdade tautológica –, há sem dúvida critérios para definir o progresso feito na sua aproximação.

Para Popper, portanto, como pudemos verificar, chegar à verdade indubitável através da ciência é improvável, justamente por não conseguirmos conceber um conhecimento absoluto como tal, mas apenas provisório, já que não há condições (ou critérios), no conhecimento humano, para a demonstração da verdade absoluta. Assim, o conhecimento é sempre passível de falseamento, tendo em vista que nem mesmo o método é inviolável, pois sua natureza também o faz ser aberto e dinâmico. Desse modo, podemos dizer que Popper defende a verdade de uma forma objetiva e ligada à correspondência, mesmo que não seja possível reconhecê-la de modo definitivo.

No que toca ao questionamento sobre a verdade em Thomas Kuhn, podemos destacar que ela só será estabelecida de uma forma limitada ao paradigma vigente. Nesse sentido, mesmo ao nível da ciência normal não há uma verdade absoluta, já que ela é posta à prova em cada novo experimento, em cada nova proposição hipotética. Embora o paradigma forneça as ferramentas necessárias para a resolução dos quebra-cabeças, ele ainda é uma verdade provisória, pois uma quantidade de problemas insolúveis pode fazer com que parte da comunidade científica busque um novo modelo, capaz de solucioná-los, podendo colocar o próprio paradigma de lado em prol de um novo. Kuhn, assim como Popper, se orienta por uma verdade objetiva, mas diferente de seu contemporâneo, ela não é guiada pela correspondência, mas pela convenção de uma comunidade científica.

Entende-se, desse modo, que a verdade na ciência, para estes filósofos contemporâneos, não é absoluta ou relativa, ela é sim a mescla de ambas, pois na medida em que se busca “a verdade”, no sentido absoluto (embora seja difícil compreender esse sentido na obra de ambos os filósofos), tende-se também a abandonar aqueles conhecimentos que se julgava serem verdadeiros, quando o teste de hipóteses ou o modelo entram em contradição.

As duas teorias, dessa forma, demarcam o conhecimento a partir de suas estruturas, na qual Popper, por um lado, cria um método baseado em suposições, que surgem da seleção e do teste de hipóteses de um determinado fenômeno a ser observado, enquanto Kuhn, por outro lado, desenvolve uma metodologia na qual o paradigma serve como modelo a ser seguido pelos cientistas, mas que pode, a qualquer tempo, ser superado na forma de uma revolução científica.

Apesar de ambos os posicionamentos compartilharem da observação e experimentação como princípios de pesquisa, discordam, embora tenham concepções semelhantes, de como se pode chegar à verdade, mesmo admitindo que chegar à verdade absoluta seja improvável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que vimos nesta pesquisa, é preciso destacar que os dois filósofos da ciência, Popper e Kuhn, desenvolveram suas teorias baseadas em metodologias científicas contemporâneas, destacando que a ciência seria o melhor caminho para se chegar ao conhecimento acerca do mundo que nos cerca.

O fato é que Popper defende uma ciência que se baseia na observação, experimentação e teorização, tendo explicitado que o jogo da ciência é um princípio interminável, na medida em que concebe o princípio de refutabilidade como o critério de demarcação entre o discurso científico e os outros tipos de conhecimento. E dado que as teorias deveriam ser submetidas a experimentos rigorosos, sendo sempre confrontadas a outros dados e teorias, destaca-se que elas só podem ser consideradas realmente científicas se forem passíveis de refutação, caso contrário, elas deixam de ser científicas.

Kuhn, por sua vez, fundamenta o conhecimento científico através de estruturas modelares, que constroem todo o “mundo” de uma determinada ciência, ou seja, o modelo (paradigma) é a própria forma de operar dentro da ciência. Assim, ele apresenta uma teoria sobre a natureza científica em que o seu desenvolvimento se dá a partir de um acúmulo de conhecimentos dentro do paradigma, mas que o verdadeiro progresso se dá na ciência revolucionária, onde novas teorias e novos “mundos” surgem.

Dessa maneira, como dito, ambos defendem o desenvolvimento de um método científico capaz de explicar e compreender o desenvolvimento do mundo, ou seja, capaz de conhecer a realidade. Entretanto, a teoria de Karl Popper difere da de Thomas Kuhn não só na forma como ele concebe os critérios de demarcação e progresso da ciência, mas também no que diz respeito à questão da verdade. Nesse quesito, podemos dizer que ambos concordam que a verdade é objetiva, entretanto, Popper defende que ela seja ligada à correspondência com a realidade, com a experiência, mesmo que não seja possível reconhecê-la definitivamente; enquanto Kuhn destaca que a verdade na ciência não é absoluta, mas inconstante, por se encontrar condicionada ao paradigma, mudando-se o paradigma, muda-se a verdade acerca do mundo.

Segue-se que apesar de ambos compartilharem da observação e da experimentação como critérios de pesquisa, concordando que provavelmente não se pode chegar à verdade absoluta, entretanto, ela deve servir como parâmetro de correspondência, para Popper, ou como convenção e modelo científico, para Kuhn.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

DORIGO, G.; LEAL, F. Ensino_Médio:_Filosofia. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2016.

KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. A estrutura das revoluções científicas. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. A estrutura das revoluções científicas. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAKATOS, I. A crítica do desenvolvimento do conhecimento. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1979.

MASSONIR, N.T. Epistemologias do século XX. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, Programa de pós-Graduação em Ensino de Física, 2005.

POPPER, K. A lógica da pesquisa científica. Campinas: Edicamp, 2003.

_____. Conjecturas e Refutações. Coimbra: Almedina, 2003.

_____. Conjecturas e Refutações. 3. ed. Trad. de Sérgio Bath. Brasília: Editora da UNB, 1972.

_____. Conhecimento objetivo. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1975.

_____. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: Editora Cultrix, 1985.

_____. O realismo e o objectivo da ciência. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

CAPÍTULO 3

O ANARQUISMO TEORÉTICO DE PAUL FEYERABEND: AS CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA PARA UMA SOCIEDADE MAIS DEMOCRÁTICA.

Adilson Ferreira Horta - Universidade Estadual de Roraima – UERR, E-mail: hortapqdt2@hotmail.com.

Elemar Kleber Favreto - Universidade Estadual de Roraima – UERR, E-mail: elemarfavreto@uerr.edu.br.

Resumo: O conhecimento científico se desenvolve a partir de influências exercidas pelas diversas escolas, tradições e comunidades científicas, que contribuem com seus modelos, correntes e experimentos para a fundamentação de uma ciência que possibilite o desenvolvimento da própria sociedade; dentre estes modelos, podemos destacar a epistemologia anarquista de Paul Feyerabend, que defende uma liberdade pluralista para a ciência. Feyerabend defende uma epistemologia anárquica, em que não são necessários métodos rígidos para conhecer as coisas ou até mesmo refutar o que já se conhece, tendo em vista que o uso de um único método acaba inibindo a liberdade e a criatividade, tornando a ciência um conhecimento estático e dogmático. Este tipo de ciência, ao limitar o conhecimento, contribui para o desenvolvimento de uma sociedade monocrática/autocrática. Sendo assim, para Feyerabend, o único princípio que não inibe o progresso da ciência e de uma sociedade democrática é aquele que diz que “tudo vale”. Esta máxima, defendida por Feyerabend, tem o objetivo de proporcionar à ciência uma liberdade, um pluralismo de conhecimentos e teorias, que possibilitará a efetivação de uma sociedade realmente democrática. Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica sobre as principais obras de Paul Feyerabend, sendo, portanto, uma pesquisa puramente teórica. Está dividido em três partes: 1) conceituação da teoria do autor; 2) críticas do autor à epistemologia contemporânea; 3) relação do conhecimento científico com a democracia.

Palavras-chave: Epistemologia. Método. Anarquismo. Democracia.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da ciência, para Paul Feyerabend¹, se efetiva de acordo com o seu contexto histórico, englobando todas as áreas do conhecimento humano, tendo como preceitos a liberdade de pesquisa e o pluralismo que possibilite usufruir de todos os procedimentos, teorias, experiências, métodos, conceitos, recursos tecnológicos, entre outros. A ciência, ao se desenvolver, tem proporcionado fundamental importância para o desenvolvimento e transformação da sociedade, influenciando na configuração da vida e nos modelos sociais.

Feyerabend defende uma ciência sem fronteiras, primando pela liberdade e por uma “anarquia epistemológica” que privilegia essa liberdade, bem como a possibilidade de quebrar as regras metodológicas estabelecidas, fazendo uso de todos os métodos e conhecimentos possíveis o desenvolvimento do conhecimento científico e da sociedade.

Partindo de uma pesquisa puramente teórica e bibliográfica, este trabalho está dividido em três partes: primeiro, uma breve explanação dos principais conceitos epistemológicos de Paul Feyerabend, mostrando como ele concebe a ciência de uma maneira mais livre e aberta; segundo, como Feyerabend postulou suas críticas aos epistemólogos Karl Popper e Thomas Kuhn, seus contemporâneos, que ainda pensavam uma ciência dogmática; e, terceiro, como Feyerabend relaciona a liberdade metodológica da ciência com a democracia e a liberdade social.

A EPISTEMOLOGIA ANARQUISTA DE FEYERABEND

Paul Feyerabend tem fundamental representação na radicalização da revolução dentro da ciência. Foi defensor da liberdade da ciência, sendo esta prática considerada absolutamente necessária para o seu desenvolvimento enquanto conhecimento. Ele se opôs a qualquer tipo de exigência e restrição

1 “Paul Feyerabend (Viena, 1924 - Zurich, 1994), epistemólogo austríaco. Dedicou-se ao teatro em Weimar e em Viena, estudou física e logo deixou a Áustria (1955) para ensinar em Berkeley. Seus pensamentos receberam as influências do segundo Wittgenstein e de Karl Popper. Seus trabalhos são centrados nos campos da lógica formal e do empirismo, que se basearam em uma crítica feroz a violência metodológica das ciências naturais e das teorias empíricas; preconizou uma nova metodologia científica, que o mesmo qualificou de anarquista e cujo eixo fundamental era a separação entre a ciência e o Estado” (BIOGRAFIAS Y VIDAS, 2020, tradução nossa).

impostas, tais como: seguir uma única linha de pesquisa, ter um único método, dentre outros que impediam o desenvolvimento da ciência e do indivíduo livremente.

Dessa forma, Feyerabend defendeu uma ciência que privilegiava a cultura de uma sociedade natural, no sentido de que se possa fazê-la de uma forma independente, transgredindo até mesmo as regras metodológicas rígidas estipuladas até então, sem submissão às exigências de ideologias, crenças e mercados. Isso nos remeteria a uma completa desvinculação da ciência à religião, aos negócios e, principalmente, ao Estado, permitindo que ela fosse desvincilhada de um único método, ou modelo dogmático. Nesse sentido, Feyerabend (2011, p. 31) é convicto quando diz que “[...] o anarquismo é com certeza um excelente remédio para a epistemologia e para a filosofia da ciência”, ou seja, o anarquismo torna-se um fármaco que poderá possibilitar à ciência uma liberdade para usufruir de um pluralismo de conhecimentos, valendo-se da contrarregra, proporcionando uma amplitude no seu desenvolvimento. Todos os conhecimentos, teorias, experiências devem ser, portanto, considerados válidos para construir a ciência livre.

Feyerabend (2011, p. 35) evidencia também que “[...] os anarquistas profissionais opõe-se a qualquer tipo de restrição e exigem que ao indivíduo seja permitido desenvolver-se livremente”, assim sendo, para Feyerabend (2011, p. 31), “[...] a ciência é um empreendimento essencialmente anárquico”, não tendo uma só regra, sendo uma atividade da qual tudo vale para a configuração do conhecimento e, de certo modo, contrariando as regras e padrões estabelecidos. Assim, a ciência estaria livre das obrigações impostas pelo método, tendo uma amplitude para estimular o progresso e desenvolver as pesquisas, abrangendo todos os flancos e se utilizando de todos os meios, teorias, diálogos, debates, experiências, dentre outros.

Na configuração de sua teoria, entende-se que nosso autor considera como um fato reconhecido que a ciência é uma atividade metodológica e pode usufruir do anarquismo para redimensionar a pesquisa, podendo proporcionar novas formas de vida e novas contribuições sociais, procurando, desta forma, separar a ciência do conhecimento humano que ainda precisa estar atrelado e condicionado a seguir regras, métodos e leis preestabelecidas.

Para Feyerabend (2011, p. 37), “[...] um método que contenha princípios firmes, imutáveis e absolutamente obrigatórios para conduzir os negócios da ciência se depara com considerável dificuldade quando confrontado com resultados de pesquisas históricas”, deste modo, ao confrontar o método com a sua história, verificar-se-á que ele tem muito mais

do que é apresentado ao nosso conhecimento, já que se evidencia a necessidade de violar regras para a evolução da ciência e do próprio método. Segundo nosso autor, “[...] descobrimos, então, que não há uma única regra, ainda que plausível e solidamente fundada na epistemologia, que não seja violada em algum momento” (FEYERABEND, 2011, p. 37). Nesse sentido, a própria história da ciência mostra que o método deve ser aberto, e não rígido como a epistemologia clássica quer apresentar.

Toda metodologia tem um limite, não existe um método imutável, que nunca foi ou nunca será violado ou mesmo que suas regras metodológicas garantam a existência de uma verdade, de uma universalidade. Por mais que na ciência prevaleça um método bem edificado para sua configuração, existem situações onde são necessárias hipóteses ou procedimentos que possibilitem uma revolução nos resultados. Nas palavras de Feyerabend (2011, p. 37): “Fica evidente que tais violações não são eventos acidentais, que poderiam ter sido evitadas. Pelo contrário, vemos que são necessárias para o progresso”. Ou seja, entende-se que, para Feyerabend, é necessário violar regras metodológicas para que se possa evoluir cientificamente. O que deve ficar claro é que não há um único método para a ciência, já que a própria retrospectiva histórica da ciência nos mostra isso.

A grande questão que gira em torno da epistemologia de Feyerabend, portanto, é a ideia de que fixar um único método pode acabar com o próprio operar científico, tendo em vista que ele acabaria por deixá-la estática e engessada, gerando uma clara dificuldade em seu progresso: “Porque, dada qualquer regra, não importa quão fundamental ou racional, sempre há circunstâncias em que é aconselhável não apenas ignorá-la, mas adotar a regra oposta” (FEYERABEND, 2011, p. 37-38). Exemplo disso é que para o desenvolvimento de uma determinada ciência existe a necessidade de se valer da elaboração de “[...] hipóteses ad hoc, ou hipóteses que contradizem resultados experimentais bem sucedidos” (FEYERABEND, 2011, p. 38). Isso mostra que cada ciência possui procedimentos que contradizem a regra do método único, postulando uma infinidade de métodos e uma variedade de procedimentos em cada pesquisa, não apenas em cada ciência.

Na verdade, o engessamento da ciência ocorre porque os cientistas não buscam conhecer o desconhecido, dando prioridade àquilo que já é conhecido. Valendo-se do mesmo método, analisam teorias existentes, aprofundam-se na mesma perspectiva teórica, como se fosse uma ideologia a ser defendida, e adaptam-se aos benefícios políticos, sociais, culturais, financeiros e mercantis que essa teoria pode render. De acordo com o entendimento de do filósofo austríaco, é necessário que se quebre padrões estabelecidos, entretanto, a

maioria dos cientistas ainda se recusam a abandonar o padrão metodológico que seguem, não aceitando que tais regras sejam violadas, por isso, a ciência permanece estanque, engessada, estática e pouco produtiva. Os cientistas recusam-se a sair de suas zonas de conforto e buscar o que está além dos limites estipulados por eles mesmos.

Se os maiores cientistas, aqueles que descobriram um novo campo de pesquisa, tivessem mantido seus princípios epistemológicos fixados em um único método e, principalmente, ao que já haviam conhecido, a ciência não teria progredido em determinadas áreas, como bem destaca Feyerabend (2011, p. 37):

A invenção do atomismo na antiguidade, a Revolução Copernicana, o surgimento do atomismo moderno, (teoria Cinética, teoria da Dispersão, Estereoquímica, teoria quântica) [...], ocorreram apenas porque alguns pensadores decidiram não se deixar limitar por certas regras metodológicas, óbvias, ou porque as violaram inadvertidamente.

Graças à ousadia e à determinação destes cientistas em não aceitar uma única metodologia como eterna e imutável, a ciência progrediu e alcançou novos patamares, gerando novos conhecimentos e novas formas de organização social.

De acordo com a concepção de Feyerabend (2011, p. 40), um único método na ciência torna-se uma forma de doutrinação, guiando o cientista:

Assim como um bem treinado animal de estimação obedecerá a seu dono, por maior que seja o estado de confusão em que se encontre e por maior que seja a necessidade de adotar novos padrões de comportamento, da mesma maneira o racionalista bem treinado irá obedecer à imagem mental de seu mestre, manter-se fiel aos padrões de argumentação que aprendeu, apegar-se-á a esses padrões, por maior que seja o estado de confusão em que se encontre, e será inteiramente incapaz de compreender aquilo que considera certo, a “voz da razão” não passa de um efeito causal subsequente do treinamento que recebeu [...]

Evidencia-se, dessa maneira, que o método único acaba por domesticar os cientistas, inibindo sua criatividade e repetindo o que já foi ensinado a repetir, ou melhor, os cientistas seguem o método no qual foram domesticados.

Feyerabend, dentro desse contexto de domesticação, atenta também para uma característica que se desenvolve no meio social, alienando o ser humano e petrificando o desenvolvimento do conhecimento reflexivo. Esta característica se desenvolve justamente nos meios de comunicação na forma de propaganda. A propaganda, para Feyerabend, é utilizada como “lavagem cerebral” no que diz respeito ao que conhecemos, ou seja, ela limita aquilo que conhecemos. Isso evidencia mais uma vez o que é o método único e os danos que ele causa ao progresso da ciência e ao desenvolvimento humano, já que ele sempre limitará o conhecimento de modo geral.

Feyerabend (2011, p. 42) tem como princípio básico a “[...] tese de que o anarquismo contribui para que se obtenha progresso em qualquer dos sentidos que se escolha atribuir ao termo”, de modo que se possa fazer uso do anarquismo em qualquer procedimento que se faça necessário: “Mesmo uma ciência pautada por lei e ordem só terá êxito se se permitir que, ocasionalmente, tenham lugar procedimentos anárquicos” (FEYERABEND, 2011, p. 42).

Para o desenvolvimento da ciência é necessário que se trabalhe contraindutivamente, conforme destaca Feyerabend (2011, p. 43): “Examinar o princípio sem detalhes concretos, significa traçar as consequências de contrarregras que se opõe às regras bem conhecidas do empreendimento científico”. Deste modo, contrariar o método utilizando situações hipotéticas para testar a teoria ante os fatos e resultados experimentados fortalecerá a eficácia do que se pesquisa. Já que “[...] a contrarregra correspondente aconselha-nos a introduzir e elaborar hipóteses que sejam inconsistentes com teorias bem estabelecidas e/ou fatos bem estabelecidos. Aconselha-nos a proceder contraindutivamente” (FEYERABEND, 2011, p. 43). O cientista precisa introduzir, portanto, outras concepções e valer-se de uma metodologia pluralista, utilizando todos os meios possíveis de conhecimento, colocando frente a frente: modelos, teorias, métodos, fatos, entre outros. Isso garante uma liberdade e uma multiplicidade do conhecimento. Por outro lado, aquele que se utiliza de um único método não desenvolve uma visão ampla e periférica, justamente por este único caminho torna-lo cego à amplitude do desenvolvimento da ciência.

O conhecimento não pode ser colocado numa caixa, onde se possa abrir posteriormente para que o desconhecido se torne conhecido. Afirma Feyerabend (2011, p. 44) que o conhecimento:

[...] é, antes, um sempre crescente oceano de alternativas mutuamente incompatíveis, no qual cada teoria, cada conto de fadas e cada mito que faz parte da coleção força os outros a uma articulação maior, todos contribuindo, mediante esse processo de competição, para o desenvolvimento de nossa consciência.

O conhecimento é uma crescente evolução que se guia pela liberdade de desenvolvimento. Por isso, nosso autor tem como proposta a utilização de um pluralismo metodológico em que “tudo vale”, todas as teorias, métodos, conceitos, dentre outros. Para tanto, a epistemologia deve se valer do uso do “remédio” denominado “anarquismo epistemológico” para que se possa evoluir nas pesquisas científicas.

A história da ciência é inseparável da própria ciência, sendo que sua história fundamenta o seu desenvolvimento. Feyerabend (2011, p.45) nos revela que: “A tarefa do cientista, contudo, não é mais buscar a verdade, ou louvar a Deus, ou sistematizar as observações, ou aperfeiçoar as previsões. Essas não passam de efeitos colaterais de uma atividade”. Deste modo, a tarefa do cientista é sustentar o movimento do todo, tornar forte a posição fraca de teorias e enriquecer a sua cultura. Assim, os especialistas precisam se valer de todos os pressupostos teóricos para que a relação do homem com a realidade do mundo também possa se valer de um princípio anárquico.

A partir desse movimento, Feyerabend (2011, p. 46), ao postular os questionamentos abaixo, já prontamente os responde:

Como nos seria possível examinar algo que estamos utilizando o tempo todo? Como podemos analisar, para revelar seus pressupostos, os termos em que habitualmente expressamos nossas observações mais simples e diretas? Como descobrir a espécie de mundo que pressupomos, ao agir como agimos? A resposta é clara: não podemos descobri-lo a partir de dentro.

Na busca de solucionar este impasse, para que o cientista não entre em conflito com seus conceitos e teorias, seria necessário desenvolver e criar um novo mundo de conceitos que envolva padrões externos de críticas, opiniões, pré-suposições, pré-conceitos, modos de vida e de ver o mundo. Para tanto, é necessário que o cientista crie contrarregras, tendo como guia a utilização de outras teorias para confrontá-las umas com as outras. Dado que: “A contraindução, portanto, é sempre razoável e tem sempre uma chance de êxito” (FEYERABAND, 2011, p. 46), a variedade de opiniões se torna

necessário para o conhecimento objetivo. Ela é uma busca que estimula as expectativas do cientista, pois ele só alcançará o máximo de dados empíricos com a utilização de uma metodologia pluralista, onde poderá comparar suas teorias com outras, com novas experiências, dados, ou fatos e, deste modo, tentará aperfeiçoá-la, não descartando-a quando novas concepções surjam. Ou seja, o cientista não deve simplesmente seguir fielmente ou abandonar dramaticamente uma determinada teoria, por mais forte ou fraca que ela seja, ele deve sim fortalecer suas bases com outros conhecimentos e procedimentos, diversificando sua metodologia.

Para tanto, Feyerabend apresenta a contraindução para substituir a indução, não como uma nova metodologia, mas porque ela aborda a utilização de multiplicidades de teorias, concepções metafísicas, entre outros aspectos metodológicos, e também porque vem de encontro às regras, sendo uma contrarregra, se opondo às teorias ou fatos pré-estabelecidos e apontando os limites que uma metodologia apresenta, já que, “[...] todas as metodologias, até mesmo as mais óbvias, tem seus limites” (FEYERABEND, 2011, p. 47). Não existe um método que diga tudo e que não possa ser violado.

A contraindução trata justamente da invenção e da elaboração de hipóteses frágeis que, como um ponto de vista, tornam-se altamente aceitáveis frente as teorias ou fatos estabelecidos, tornando o conhecimento um campo de possibilidades. O fato é que tradições que se fixam em um único método possibilitam o descarte de conhecimentos, de modo que as “[...] teorias são abandonadas e substituídas por explicações que estão mais de acordo com a moda muito antes de terem tido a oportunidade de mostrar suas virtudes” (FEYERABEND, 2011, p. 62), sabendo-se que “[...] o que for incompatível com os resultados devem ser eliminados” (FEYERABEND, 2011, p. 63).

É preciso destacar que o conhecimento pode ser obtido por uma multiplicidade e infinidade de concepções, ou seja, um pluralismo de teorias, sem que haja a manifestação e aplicação de uma ideologia ou um único método preferido. Conforme aponta Feyerabend (2011, p. 64): “O pluralismo de teorias e concepções metafísicas não é apenas importante para a metodologia; é, também, parte essencial de uma perspectiva humanitarista”, que possibilitará o desenvolvimento de conceitos livres e de uma sociedade realmente democrática.

De acordo com as conformidades da teoria do autor austríaco, percebe-se que a utilização de um único método na configuração da ciência tende a estagnar seu próprio desenvolvimento, pois aquele que tem a finalidade de

aprofundar-se no que já conhece, propiciando a simples verificação ou o confuso abandono de teorias, atrofia e engessa o desenvolvimento do conhecimento. Mantendo-se fiel às teorias, os métodos acabam por domesticar quem os utiliza, por isso Feyerabend, como já enfatizamos, é defensor de uma metodologia anarquista em que “tudo vale” para se conhecer, tudo vale para desenvolver a ciência, tudo vale para o progresso da humanidade a partir da utilização de todas as possibilidades de conhecimento.

Em uma ciência em que “tudo vale”, “[...] podemos até agir sem nenhum padrão, apenas seguindo alguma inclinação natural. [...] Isso significa que, ao avaliar um processo histórico, podemos usar uma prática ainda não especificada ou não especificável” (FEYERABEND, 2011, p. 38). Partindo deste princípio, nosso autor destaca também que:

Pesquisas interessantes nas Ciências (e, aliás, em qualquer área) muitas vezes levam a uma revisão imprevisível de padrões, embora esta não seja a sua intenção. Se basearmos nossas avaliações em padrões aceitos, a única coisa que podemos dizer sobre essa pesquisa, portanto, é que “tudo vale” (FEYERABEND, 2011, p. 51).

O princípio “Tudo Vale” não é o único princípio que tende a configurar uma nova metodologia, mas sim a única maneira de se aprofundar nas pesquisas com a adesão de múltiplas possibilidades de metodologias e conhecimentos na construção de teorias científicas.

Portanto, Feyerabend, ao resguardar seus princípios sobre o desenvolvimento do conhecimento científico, fixa seus esforços na defesa de uma epistemologia anárquica, com vistas a se utilizar de todos os princípios e teorias para validar uma ciência. Destaca-se que, em sua teoria, ele também evidência algumas críticas às epistemologias de Karl Popper e de Thomas Kuhn. Críticas focadas no que diz respeito à utilização de um único método pela comunidade científica para resolver os problemas, desenvolver e fundamentar o conhecimento científico.

AS CRÍTICAS DE FEYERABEND À KARL POPPER E THOMAS KUHN

Na construção da ciência, a epistemologia de Paul Feyerabend faz duras críticas à Popper e Kuhn. Mesmo que nosso autor tenha sido aluno de Popper e amigo de Kuhn, ele não concordava com as teorias que ambos defendiam a respeito da inserção e utilização de uma única metodologia científica. Segundo Feyerabend (1979, p. 261), “[...] primeiro, contém a descoberta de Popper de que a ciência progride pela discussão crítica de visões alternativas. Segundo, contém a descoberta de Kuhn da função da tenacidade que ele expressou erroneamente”.

A grande questão defendida por Feyerabend gira em torno da crítica ao uso de um único método para se conhecer e fazer ciência, pois esse uso acaba por eliminar e até condenar os talentos que possam estar escondidos dentro dos cientistas, dado que eles ficam presos ao método que restringe seus pensamentos mais audaciosos, que poderiam implicar no desenvolvimento de novas ideias e, principalmente, de novas descobertas, tendo em vista que “[...] algumas dessas ideias são tão velhas quanto as montanhas” (FEYERABEND, 1979, p. 261). O que se pode afirmar, dentro do pensamento de nosso autor, é que ele procura mostrar que as metodologias utilizadas e apresentadas por Popper e Kuhn em nada ajudam a ciência, porque não são inteiramente novas, simplesmente mantêm-se no mesmo parâmetro, com algumas modificações, e se apresentam como se fossem algo totalmente diferente.

Conforme o que apresenta as teorias de Popper e Kuhn, o cientista, quando busca resolver problemas, deve se utilizar indistintamente de um procedimento único, adaptando seu método e modelo ao problema a ser resolvido. Já o que defende nosso autor, como vimos, é que não existe um único método que possa ser utilizado como guia para todas as resoluções de problemas. Na verdade, a proposta de Feyerabend é deixar com que o cientista pesquise livremente, podendo até mesmo abandonar teorias por se tornarem obsoletas ou porque já não conseguem mais responder aos problemas. Isso quer dizer que o cientista, ao buscar esse tipo de anarquismo em relação à sua pesquisa, pode se valer de todos os meios, teorias, pesquisas, conhecimentos empíricos e, acima de tudo, críticas sobre o que faz. Isso pode lhe proporcionar, assim, uma liberdade para o desenvolvimento e exposição de seu talento, de modo a fundamentar novas ideias, novas perspectivas, com base na liberdade que o pluralismo lhe proporciona.

Feyerabend (1981, p. 9, tradução nossa) aponta que:

A crítica significa que não aceitamos simplesmente os fenômenos, processos, instituições que nos cercam, mas os examinamos e tentamos modificá-los. A crítica é facilitada pela proliferação: não trabalhamos com uma teoria única, sistema de pensamento, padrão institucional até que as circunstâncias nos forcem a modificá-la ou rejeitá-la; usamos a pluralidade de teorias (sistemas de pensamento, padrões institucionais) desde o início. As teorias (sistemas de pensamento, formas de vida, padrões) são usadas em sua forma mais forte, não como esquemas para o processamento de eventos cuja natureza é determinada por outras considerações, mas como descrições ou determinantes de sua verdadeira natureza.

Dessa maneira, as críticas de Feyerabend à Popper e Kuhn giram em torno de uma comunidade científica que se vale do uso de uma metodologia única e da restrição do desenvolvimento da liberdade dos cientistas, que estarão fadados a estudar aquilo já é conhecido, sem a preocupação de buscar o desconhecido, sem ter a liberdade de criar livremente, obedecendo sempre aos mesmos critérios, normas e leis.

De acordo com a visão de Feyerabend (1979, p. 270):

Não há necessidade, contudo, de levar mais adiante a objeção. Não há necessidade de argumentar que a verdadeira ciência pode diferir da sua imagem do terceiro mundo precisamente nos sentidos que possibilitam o progresso. Pois o modelo popperiano de um enfoque da verdade ruirá até nos limitarmos exclusivamente a ideias. Porque existem teorias incomensuráveis.

A ciência encontra limites quanto à busca da verdade quando se depara com teorias que não podem ser medidas e que são inexplicáveis, tais como as teorias metafísicas. A partir dessa crítica à Popper, principalmente no que diz respeito à verdade objetiva das teorias, Feyerabend acaba apoiando Kuhn, dizendo que não se pode chegar à verdade porque ela se limita a cada paradigma, sendo, portanto, incomensuráveis, ou seja, não se pode medi-las.

Nas discussões com Thomas Kuhn, Feyerabend (1979, p. 271) aborda que:

[...] ambos concordamos em que novas teorias, embora fossem frequentemente melhores e mais minuciosas do que as predecessoras, nem sempre eram tão ricas que pudessem lidar com todos os problemas a que sua predecessora dera uma resposta definida e precisa. O crescimento do conhecimento ou, mais especificamente, a substituição de uma teoria compreensiva por outra tanto envolve perdas quanto ganhos.

Por conseguinte, Feyerabend defende o estudo de teorias já existentes, não para abandoná-las, como propõem Popper e Kuhn, mas para aperfeiçoá-las e sempre utilizá-las de acordo com as circunstâncias. Apesar de ter Popper e Kuhn como próximos, havia em Feyerabend o forte sentimento de não concordância com o que ambos defendiam, pois, para ele, no desenvolvimento da ciência não existem fronteiras. Por isso, de acordo com o entendimento de nosso filósofo, Popper e Kuhn não fizeram uma descoberta genuína, simplesmente aperfeiçoaram o que já estava pronto, dado pela tradição e pela modernidade. Assim, para Feyerabend, Popper simplesmente tentou racionalizar a ciência a partir de seu método do falseacionismo, enquanto Kuhn apresentou uma nova roupagem ao método existente, determinando a ele um círculo vicioso, em que um paradigma substitui o outro, podendo ou não chegar a uma redescoberta.

Portanto, a epistemologia de Feyerabend, diferente daquela defendida por seus colegas, busca um pluralismo anárquico para o desenvolvimento da ciência, de tal forma que possibilite uma contribuição para a evolução de sociedades pautadas em uma ampla gama de conhecimentos, tornando-as mais democráticas.

A INFLUÊNCIA DA CIÊNCIA NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

A ciência é um empreendimento essencial e significativo para o desenvolvimento de uma sociedade livre, emancipada e democrática. A sociedade tem, em parte, uma dependência com o desenvolvimento da ciência para poder ter um crescimento na construção de seu universo de conhecimentos, pois, é através de suas descobertas que a sociedade molda seu leque cultural, desenvolvendo novas formas de conceber o homem e o mundo. De acordo com o princípio de uma sociedade democrática, Feyerabend (2011, p. 157) considera que “[...] o anarquismo é um remédio excelente para a epistemologia e para a filosofia da ciência”, por ser mais humanitário e mais

suscetível a estimular o progresso de suas alternativas representadas pela lei e a ordem. Pois, o anarquismo, como um bom remédio, promove o desenvolvimento do conhecimento ao estimular o questionamento e propiciar a adesão de outras teorias à configuração da ciência.

Para Feyerabend (2011, p. 14) “[...] uma sociedade livre é aquela em que todas as tradições têm os mesmos direitos e acesso igual aos centros de poder”. Proporcionar uma igualdade entre as tradições é extremamente útil, de modo que, na resolução de problemas, todas as pessoas envolvidas se utilizarão das ideias que elas valorizam e dos meios e procedimentos que elas consideram mais apropriados, não tendo como obrigação seguir um único método, ou uma única tradição: “No entanto, a ciência não é sacro santa. O simples fato de ela existir, ser admirada e produzir resultados não é suficiente para fazer dela uma medida de excelência” (FEYERABEND, 2011, p. 22). A interação de conhecimentos oriundos do senso comum e de outras formas de conhecer proporcionam uma evolução da ciência, já que outorgam uma maior liberdade, pluralidade e diversidade de conhecimentos na tentativa de promover mudanças no método original, entretanto, o próprio progresso científico atualmente se revela condicionado a uma única perspectiva metodológica. Segundo o nosso autor (2011, p. 28): “Na antiguidade, a relação entre as novas entidades e o mundo familiar do senso comum deu origem a várias teorias [...]”, que contribuíram para a efetivação de novos conhecimentos.

Quando “[...] alguns ou todos os participantes adotam uma tradição bem especificada e aceitam apenas aquelas respostas que correspondem a seus padrões” (FEYERABEND, 2011, p.38), considera-se que esta sociedade não é inteiramente livre, ou democrática, justamente por ter que obedecer aos critérios e métodos impostos pelos intelectuais. Uma ciência que se configura e tem a efetivação de seus preceitos fundada em um único método, proporciona reflexos na formação de uma sociedade monocrática, pois tanto a comunidade científica quanto a sociedade em geral terão um único guia ou instrumento para alcançar o conhecimento dito como racional. A sociedade, como se percebe na atualidade, se desenvolve de acordo com o modelo de ciência utilizado pela tradição, dado que o sistema educacional se configura a partir desse modelo, as profissões se projetam a partir desse modelo, o Estado se organiza a partir desse modelo, ou seja, as formas de vida se apresentam conforme o conhecimento científico se desenvolve e se delimita. Feyerabend (2011, p. 39) nos revela, diante disso, que “[...] uma sociedade livre é uma sociedade que adota todas as tradições de igual modo e acesso à educação e a outras posições de poder”.

A supremacia da ciência que vislumbra proceder obedecendo uma única perspectiva tende a atrofiar o desenvolvimento de uma sociedade livre e democrática, pois, “[...] transforma os seres humanos viventes em escravos bem treinados de sua própria e árida visão de vida” (FEYERABEND, 2011, p. 15). Uma ciência estática, engessada, que se mantém vinculada a um princípio único, obriga a sociedade a se desenvolver a partir do mesmo modelo, o que acarretará o desenvolvimento de uma sociedade monocrática e autoritária.

O desenvolvimento da sociedade, segundo o que a história da filosofia nos relata, mostra “[...] que a ciência fez contribuições maravilhosas para nossa compreensão do mundo e que essa compreensão levou a conquistas práticas ainda mais maravilhosas” (FEYERABEND, 2011, p. 125). Essas conquistas tiveram como fundo, em seu desenvolvimento, uma liberdade para explorar outros horizontes, como mostra Feyerabend (2011, p. 95): “Os intelectuais liberais estão entre os principais defensores da democracia e da liberdade”, mas, de acordo com a história, a liberdade dispensada por esta corrente torna-se condicionada:

Quando negros, índios, e outras raças oprimidas surgiram pela primeira vez em plena luz da vida cívica, seus líderes e simpatizantes entre os brancos exigiam igualdade. Mas a igualdade, inclusive a “racial”, não significava então igualdade de tradições; significava igualdade de acesso a uma tradição específica – a tradição do homem branco (FEYERABEND, 2011, p. 95).

A liberdade proporcionada por este modelo, o modelo centralizado em uma ciência positiva, delimitou o acesso dos diferentes povos à tradição original do “homem branco”, sendo oferecida a eles uma única cultura, impedindo-os de seguirem suas próprias raízes culturais, pois, “[...] os brancos que apoiavam a demanda, abriram a Terra Prometida – mas era uma Terra Prometida construída com suas próprias especificações e mobiliada com seus próprios brinquedos favoritos” (FEYERABEND, 2011, p. 95). Deste modo, não se promoveu uma liberdade igualitária, mas uma liberdade condicionada aos padrões e modelos já estabelecidos. Uma sociedade pluralista e democrática deve proteger-se da influência de um único modelo (método) estipulado pela ciência ou por qualquer outro tipo de conhecimento. Uma sociedade livre deve vislumbrar a igualdade de direitos, que “[...] só podem ser garantidos se a estrutura básica da sociedade for objetiva, ou seja, não influenciada por pressões indevidas de nenhuma das

tradições” (FEYERABEND, 2011, p. 132). Para que este processo se desenvolva “[...] será preciso deixar que todas as tradições se desenvolvam livremente lado a lado, exatamente como é exigido, de qualquer forma, pela estipulação básica de uma sociedade livre” (FEYERABEND, 2011, p. 132).

Uma ciência que privilegia a utilização de princípios pluralistas, que se harmoniza com outras tradições, conhecimentos e teorias, contribui para uma participação mais efetiva do homem na sociedade. Feyerabend (2011, p. 133) destaca que:

As pessoas em uma sociedade livre devem decidir a respeito de questões muito básicas, devem saber como reunir a informação necessária, devem entender o propósito de tradições diferentes das suas e os papéis que elas desempenham na vida de seus membros.

A participação e iniciativas do cidadão em contribuir nas resoluções fortalece a “[...] maturidade [...] que só pode ser adquirida por meio de contatos frequentes com pontos de vistas diferentes” (FEYERABEND, 2011, p. 133).

Portanto, uma sociedade livre, emancipada e democrática se edifica por meio da participação efetiva de seus integrantes nos assuntos que envolvem a sociedade e os negócios da ciência, “[...] porque em uma democracia todos devem ser capazes de viver como lhes parece e, porque nenhuma ideologia ou modo de vida é tão perfeito que não possa ser aprimorado com uma consulta a alternativas (antigas)” (FEYERABEND, 2011, p. 172), que oferecem um mundo de possibilidades de conhecimentos e perspectivas.

A ciência, na medida em que tiver como princípio básico o anarquismo, favorece o desenvolvimento do conhecimento pluralista com a participação de culturas, conhecimentos do senso comum, métodos, teorias, entre outros. Isso possibilita a edificação da sociedade de um modo mais humanitário, tornando não só ela mesma mais livre, na medida em que busca o princípio de que “tudo vale”, mas também a própria democracia, ao permitir que a cultura das minorias também possa ser inserida como forma de conhecer o mundo e o outro: “A ciência agora se tornou parte do tecido básico da democracia” (FEYERABEND, 2011, p. 126). Dessa forma, a ciência molda, delimita, determina o modelo político-social de uma sociedade, harmonizando o seu desenvolvimento. O que exige do homem maior reflexão a respeito de seus métodos e de sua forma de conduzir as suas descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos destacar que, segundo Feyerabend, o conhecimento e o desenvolvimento de uma sociedade podem ser obtidos por uma infinidade de concepções, por um pluralismo de teorias, sem que haja a aplicação e a utilização de um único modelo (método) ou ideologia. Assim, nosso autor, é defensor de uma ciência e uma sociedade livres, pluralistas e epistemologicamente anárquicas.

O fato é que Feyerabend, dentro de sua teoria anarquista, ao criticar as metodologias de Popper e Kuhn, mostra que a epistemologia contemporânea defende, de modo veemente, que o método único é o melhor caminho para o conhecimento científico e, portanto, para a edificação da sociedade. Na realidade, as teorias demarcam o conhecimento científico, separando o “bom” do “ruim”, ou seja, aquilo que deve ser considerado conhecimento “verdadeiro” e aquilo que deve ser desconsiderado na busca da “verdade”. Nesse sentido, Popper teria criado um método baseado em suposições que surgem da seleção do objeto a ser observado, buscando, através de testes constantes, a falsificação de teorias. Em contrapartida, Kuhn desenvolve uma metodologia na qual um paradigma é utilizado por uma comunidade como sendo o padrão de ciência, podendo ele, através de revoluções, ser substituído por outro quando entrar em crise. Apesar de ambas as concepções compartilharem da observação como um dos critérios de pesquisa, concordam, em partes, que seria improvável se chegar à “verdade absoluta” através da ciência.

Feyerabend é contra a releitura de um único método, no que se refere ao aprofundamento dos conhecimentos que já se conhece, mesmo tendo em vista o abandono de teorias. Dessa maneira, ele defende que o estudo de uma multiplicidade de teorias já existentes poderia proporcionar o aperfeiçoamento da ciência, de modo a poder utilizar e manter os conhecimentos sempre em condições de serem aprimorados e revitalizados, formando novas ideias e contribuindo para novos conceitos, de modo que não sejam completamente descartados. Mesmo se valendo da proximidade a Popper e Kuhn, Feyerabend não aceitou a teoria de nenhum dos dois, pois percebeu nelas resquícios positivistas de unidade do saber. Por isso, para nosso autor, tanto Popper quanto Kuhn não fizeram uma descoberta genuína, simplesmente aperfeiçoaram e seguiram um método que já estava estabelecido, dando-lhe apenas uma nova roupagem e, assim, formulando teorias a partir da tradição positivista e dos costumes da razão.

Por conseguinte, Feyerabend é um epistemólogo que defende uma metodologia anarquista, em que não se pode limitar o conhecimento e, mais precisamente, a forma como se chega a ele, tendo em vista a defesa de sua máxima “tudo vale” para se fazer ciência, onde não é possível ter um único método ou uma única teoria válida. Dado que, ficar preso a uma metodologia é também uma forma de aprisionar o progresso e, acima de tudo, o desenvolvimento da epistemologia, por isso, o cientista precisa se libertar e ser audacioso ao se valer de todos os meios para formular e chegar ao novo conhecimento, procurando, desta forma, se desatrelar do mundo metodológico ao qual está inserido. O objetivo de Feyerabend não é transformar a ciência em uma anarquia, mas dar subsídio para que os cientistas tenham como possibilidade o uso de princípios metodológicos anárquicos em suas pesquisas, adequando-os a uma liberdade pluralista e dando ao desenvolvimento da ciência um caráter mais democrático.

Portanto, de acordo com a teoria anarquista de Feyerabend, a ciência molda, determina, delimita o conhecimento humano, de modo que isso reflete também na organização da sociedade. Uma ciência engessada, que tem um único método como princípio, desenvolve uma sociedade monocrática e autoritária, já uma ciência livre, pluralista, adepta do “tudo vale”, tem como possibilidade o uso do “remédio anárquico”, edificando uma sociedade também livre, emancipada e mais democrática.

REFERÊNCIAS

- BIOGRAFIAS Y VIDAS. La Enciclopedia Biográfica en Línea: Paul Feyerabend. Disponível em: <<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/feyerabend.htm>>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.
- DA SILVA, A.L.S. Infoescola: Epistemologia de Feyerabend. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/ciencias/epistemologia-de-feyerabend/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.
- FEYERABEND, P. A Ciência em uma sociedade livre. Trad. Vera Jocelyne. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- FEYERABEND, P. Consolando o especialista. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Org.). A Crítica e o desenvolvimento do conhecimento. Trad. Otávio Cajado. São Paulo: Ed. Cultrix, 1979.
- FEYERABEND, P. Contra o método. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- FEYERABEND, P. Problems of empiricism. Cambridge: Cambridge

University Press, 1981. (Philosophical papers; 2).

KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LAKATOS, I. A crítica do desenvolvimento do conhecimento. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1979.

MASSONIR, N.T. Epistemologia do século XX. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Texto de apoio ao Professor de Física. Vol. 16 N. 3 – ISSN 1807- 2763, 2005.

POPPER, K. A lógica da pesquisa científica. Campinas: Edicamp, 2003.

POPPER, K. Conjecturas e refutações. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

POPPER, K. O realismo e o objetivo da ciência. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

REGNER, A.C.K.P. Feyerabend e o Pluralismo metodológico. Departamento de Filosofia – Epistême: Filosofia e História das Ciências em Revista. UFRGS, Porto Alegre RS – V. 1, n. 2, 1996, p. 61- 78.

CAPÍTULO 4

O ENSINO E O CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO.

Ivania Rodrigues de Oliveira - Universidade Estadual de Roraima – UERR, E-mail: vonesilva.rodrigues@gmail.com.

Elemar Kleber Favreto - Universidade Estadual de Roraima – UERR, E-mail: elemarfavreto@uerr.edu.br.

Resumo: O texto em questão traz uma reflexão sobre a contribuição da filosofia para a área educacional, tendo em vista esta ser a base do aperfeiçoamento humano, pois contribui para o desenvolvimento do indivíduo como sujeito e cidadão. As contribuições da filosofia serão vislumbradas a partir do papel social que o professor exerce na escola. Para tanto, esta pesquisa baseia-se em estudo bibliográfico, pois fundamenta-se na utilização de obras literárias, de diversas ordens, apresentando algumas questões relacionadas ao ensino de Filosofia no Brasil, em sua íntima relação com o contexto escolar, bem como a formação e a prática docente, contribuindo para uma discussão deste ensino e de seus respectivos valores expressos no currículo escolar.

Palavras-Chave: Filosofia. Educação. Currículo. Professor.

INTRODUÇÃO

Entender o ensino de Filosofia no Brasil, e mais precisamente na escola, requer a compreensão dos valores expressos no currículo, assim como a sua contribuição para a área educacional de modo geral, por meio da formação e da prática docente, haja vista ser esta uma disciplina considerada teórico-crítica, que consiste em possibilitar o pensar filosófico, tanto para o professor que ensina quanto para o aluno que aprende, numa relação mútua de trocas de experiências e conhecimentos.

O educador, na busca por desenvolver um trabalho para a formação da cidadania, deve ser capaz de despertar no educando o gosto pelo pensamento crítico, sem correr o risco de se descuidar de ensinar-lhes habilidades e competências curriculares que servirão de base para o processo de ensino-aprendizagem. Isso pode vir a extrapolar os próprios limites da sala de aula, já que a cidadania deve ser capaz de guiar o ser humano por toda a vida, justificando, assim, a implementação de um esboço crítico mais desenvolvido, buscando ampliar as discussões em torno da atuação do homem, tanto na sua condição de humano, quanto na sua relação com o outro e o mundo do trabalho. Neste sentido, a Filosofia torna-se um conhecimento essencial para esse desenvolvimento crítico do ser humano, pois apresenta as condições que o pensamento humano alicerçou ao longo da história da humanidade.

Para a construção do referencial teórico-metodológico deste trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica, pois seu estudo é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos e documentos legais, mas de ordem predominantemente qualitativa.

Importa dizer ainda que as contribuições que aqui serão apresentadas não pretendem ser um fim em si mesmas, ao contrário, o que se propõe é discutir criticamente o ensino de filosofia e a sua interação com a história da filosofia. Entretanto, tal aprendizagem necessita da mediação do professor de filosofia para que o processo ensino-aprendizagem tenha o sucesso esperado, contribuindo assim de forma efetiva para o entendimento do mundo e de seus problemas.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Ao longo da história, a educação tem merecido atenção especial de muitas áreas do conhecimento, entre elas está o interesse por parte da Filosofia, que remonta aos gregos antigos, que fundaram diversas escolas e colocaram os ensinamentos filosóficos como um dos alicerces da educação (um dos mais emblemáticos foi Platão, que desenvolveu sua teoria política a partir de uma educação filosófica). Mais tarde, outros autores, como Rousseau e Kant, fixaram, permanecendo até os dias de hoje, a tese de que a educação é a base da formação humana e de toda sua compreensão de mundo (NOVELLI, 2005).

O ensino de Filosofia torna-se, a partir de sua relação com a educação em geral, fundamental para o desenvolvimento da cognição humana, embora

no Brasil esse ensino tenha enfrentado diversas dificuldades para se legitimar como disciplina escolar:

Constata-se, historicamente, a ausência de uma legislação educacional que tenha permitido sua inserção no currículo e a inexistência de políticas educacionais que tenha possibilitado aos professores de Filosofia plenas condições de ensino. Essa contingência do ensino na estrutura educacional brasileira não é recente. Remonta ao início da colonização, com a educação dos jesuítas. Já naquele tempo, emergiam os problemas relacionados à filosofia e seu ensino, ou seja, a falta de um lugar definido para a Filosofia no currículo escolar, com alternâncias de presença e ausência da Filosofia enquanto disciplina escolar. Além disso, a Filosofia assumiu, dependendo do período histórico, funções diversas como, formar homens letrados, eruditos, ou para sustentar concepções doutrinadoras de cunho religioso e/ou político (HORN; MENDES, 2007, p. 166).

Tal contingência serviu para que, já na época da Ditadura Militar, o ensino de Filosofia fosse considerado praticamente sem função, já que alegava-se que ela servia apenas para uma formação política, o que fomentou a sua retirada do currículo escolar (HORN; MENDES, 2007).

Com isso, o ensino de Filosofia passou de essencial a desnecessário, pois sua principal contribuição era, segundo o que reporta Ruiz (2003), a de garantir o pensamento reflexivo e questionador, sofrendo uma ruptura abrupta, além de profundas transformações, que passaram a se efetivar na educação, pois o ensino dessa filosofia deixou de fazer parte do currículo escolar, onde “[...] o fim da Filosofia significou o fim de toda uma prática de reflexão questionadora que, bem ou mal, tinha se iniciado nos anos 60” (HORN; MENDES, 2007, p. 166).

Dessa forma, o contexto que acabou por envolver o ensino de Filosofia na escola tornou-se complexo, uma vez que se desenvolveu um forte movimento de contestação contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5.692/71, que retirou a Filosofia do currículo escolar, conforme se verifica no exposto por Horn e Mendes (2007, p. 167):

Esse processo de luta culminou, no final do período de repressão, com o início da abertura política, onde a Lei 5.692/1971 recebeu uma emenda, por meio da Lei N°. 7.044/1982. A partir daí, a Filosofia poderia fazer parte do currículo, mas era concebida em todos os cursos de 2°. Grau como disciplina complementar, ou mesmo atribuindo-lhe caráter de optativo. Isso limitou bastante o espaço para o ensino de Filosofia, com ações de inclusão isoladas, atendendo a interesses nem sempre muito claros ou compatíveis com o que se poderia esperar da Filosofia. Em alguns casos, a maneira como foi incluída e o que foi feito com a Filosofia em sala de aula serviu para reforçar os argumentos daqueles que são contrários ao ensino de Filosofia, afirmando que a Filosofia na escola será apenas um espaço de atuação para padres e pastores conservadores exercerem sua doutrinação.

Apesar de ser concebida como disciplina complementar, nos cursos de 2° grau, muitas vezes de caráter optativo, nessa época já se iniciava, conforme aponta Ruiz (2003), um processo de entendimento a respeito da importante contribuição que a Filosofia poderia dar para a educação. Já se compreendia esse conhecimento, mesmo que do ponto de vista doutrinário, como uma vertente do pensamento que podia contribuir para que a educação fosse pensada, analisada e refletida de uma maneira mais profunda.

Ao final da década de 80, com a consolidação da abertura política e o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, uma nova vertente ganhou força, aumentando, assim, as discussões em torno da temática do “[...] currículo escolar e o papel da educação na transformação social, política e econômica da sociedade brasileira” (HORN; MENDES, 2007, p. 168).

Essa discussão trouxe para o bojo educacional, importantes contribuições, principalmente no que diz respeito à influência que cada área do conhecimento deveria ter no desenvolvimento integral do indivíduo, destacando-se aí o ensino de Filosofia. Considerou-se a educação como o único instrumento capaz de ajudar a criar uma sociedade que pudesse ser mais justa e igualitária.

Foi por volta desta década que aconteceram, de fato, intensos debates a respeito do ensino de Filosofia, principalmente aquele que era ministrado nas escolas de 2° grau em todo o Brasil, uma vez que:

O ensino de filosofia deveria ser orientado tanto pelo estudo da história da filosofia quanto pela discussão dos temas filosóficos concernentes ao cotidiano. Propôs-se também que a disciplina em si fosse pensada mediante atividades de exposição temática e discussão sobre tais temas, perfazendo o percurso que vai desde a filosofia antiga até as questões da filosofia contemporânea (HABERMAS, 1990, p. 21).

Assim, com o passar dos anos, e com a chegada do novo século, por conta da necessidade de um ensino de qualidade que contribuísse para a construção de uma sociedade equilibrada, dotada de direitos e deveres, igualitária e justa, passou-se a dar maior valor ao ensino de Filosofia, onde a educação filosófica passou a ser considerada um pensamento reflexivo e uma constante indispensável à formação humana, buscando se aproximar da concepção acima, apontada por Habermas.

Os esforços do movimento em defesa do ensino de Filosofia surtiram efeito, pois em 02 de junho de 2008, através da Lei nº 11.684, que alterou os dispositivos da Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Filosofia voltou aos currículos como disciplina obrigatória no Ensino Médio brasileiro. A partir deste marco, o ensino de Filosofia passou por novo período de desenvolvimento, desde a formação de professores, a regulamentação de diretrizes curriculares e a construção de materiais, didáticos e paradidáticos, para auxiliar na compreensão dos conteúdos e objetivos da disciplina.

Assim, passou-se a acreditar que “[...] a educação além de estimular o pensamento reflexivo do ser humano, deve propiciar a construção do raciocínio lógico e da criticidade” (SEVERINO, 1994, p. 10). A ideia do ensino de filosofia consiste em ajudar o indivíduo a despertar efetivamente para os questionamentos cotidianos, de acordo com a sua realidade, tornando-o agente de sua própria história, fazendo-o entender que:

A Filosofia é fundamental na vida de todo ser humano, visto que proporciona a prática de análise, reflexão e crítica em benefício do encontro do conhecimento do mundo e do homem. O educando, tendo a filosofia como companheira, se torna em um indivíduo de bom discernimento, de bom senso, possível a uma auto avaliação e sempre em busca do novo (GILBERT, 1995, p. 31).

Dessa forma, o ensino de Filosofia foi capaz de dotar tanto o professor quanto o aluno de instrumentos intelectuais que fossem úteis ao conhecimento e à interpretação das situações cotidianas. Isso propiciou o vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual se deve manter estreitas relações, pois disso tudo depende, sem dúvida alguma, a construção de um ensino voltado, de fato, para o desenvolvimento humano.

Entretanto, com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no início da segunda década do novo milênio, que culminou na promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (que alterou as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007, revogou a Lei nº 11.161/2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral), o ensino de Filosofia enfrenta um novo desafio, mostrar a sua importância como disciplina obrigatória, e não apenas como conhecimento obrigatório, como foi retratado na BNCC.

Esta pequena reconstrução história do ensino de filosofia no Brasil mostra como esse conhecimento teve sua obrigatoriedade questionada e defendida por muitos, apresentando um panorama necessário para a nossa discussão.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO FILOSÓFICO

Na tentativa de reconstruir algumas perspectivas da história do ensino de Filosofia, que demanda entender como se deu todo o processo de formação e valorização desse ensino no contexto brasileiro, delineou-se, inicialmente, um estudo cronológico dos fatos que marcaram esse momento em nosso país.

Este estudo culmina com o destaque das principais características que constituem o pensamento filosófico, diante da enorme contribuição que a Filosofia tem possibilitado à educação, no que tange ao desenvolvimento integral do indivíduo como cidadão. Assim, para que possamos entender melhor, é correto iniciarmos falando que desde quando surgiu a Filosofia, por volta do século VI a. C., tem-se uma nova ordem de pensamento, com liberdade de expressão e busca pela compreensão do mundo (SILVA, 2008). Daí a ideia inicial de que:

A filosofia é o meio pelo qual o homem se torna crítico, pois, é a partir do momento em que passa a pensar, refletir, analisar os conceitos da sociedade, que se vê como um membro com possibilidade de viver e de

alterar o funcionamento desta. E, é somente assim que conseguimos expor ideias novas e interagir sobre o meio em que vivemos. Por conseguinte, não aceitamos exclusiva e unicamente o que nos é posto como certo a ser seguido. Sendo assim, quando começamos então, a filosofar, começamos também a ponderar a cotidianidade dos seres humanos (FERNANDES; FERNANDES JÚNIOR, 2008, p. 02).

De acordo com Fernandes e Fernandes Júnior (2008), a Filosofia representa a busca pelo conhecimento mais profundo e essencial do ser humano. Isso só é possível se o homem aprender a pensar, refletir, analisar e ponderar fatos e conceitos. Por isso, a explicação de que a Filosofia é, desde o seu surgimento, o ponto de partida para o entendimento de todo o conhecimento humano organizado, tem fundamento na medida em que o próprio operar da ciência se manifestou inicialmente através da Filosofia, como podemos evidenciar nas palavras de Francelin (2004, p. 50):

Manifestando-se em situações diversas nem sempre por meio de procedimentos racionalmente rigorosos, a ciência surge, inicialmente, como pensamento. Isto pode parecer um tanto vago, mas não é exagero lembrar que a ciência manifesta-se, nos primórdios do pensamento ocidental, como um conhecimento filosófico.

Isso representa, de certa forma, o esforço que o ser humano tem feito para compreender o mundo, buscando dar significado às suas mais diferenciadas dimensões. A Filosofia “[...] é a própria manifestação da vida humana em sua mais alta expressão” (LUCKESI, 1990, p. 23).

Marcondes (*apud* FRANCELIN, 2004, p. 50) também nos demonstra isso ao dizer que “[...] o conhecimento que pode ser chamado de filosófico-científico surge e se desenvolve ao longo dos séculos como tentativa de ‘rigoroso’ exercício da razão [...]”. Ou seja, é da natureza humana o questionamento, desde muito cedo, da origem das coisas como as conhecemos.

Por outro lado, tendo em vista a necessidade de se compreender o mundo e as principais características do pensamento humano, o conhecimento científico busca nela, a Filosofia, fundamentação teórica para as suas indagações, que envolvem as mais diferentes modalidades do saber humano, do pensamento e do redirecionamento deste pensar:

Se o conhecimento é a relação que se estabelece entre o sujeito que deseja conhecer e o objeto a ser conhecido, a Filosofia cada vez mais ocupa-se com as condições e os princípios do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro. Dessa forma, ela visa o estudo, a reflexão e interpretação de diversas questões, buscando fundamento para o conhecimento, sendo ele tido como racional, epistemológico ou subjetivo (CHAUÍ, 1994, p. 46).

O operar filosófico, deste modo, tem em vista a própria atividade do pensamento, assim como as consequências das práticas humanas. Isso permite ampliar a compreensão das concepções de: liberdade, deveres, política, racionalidade, etc., que representam os principais pilares para a conquista real da cidadania (CHAUÍ, 1994).

Entender o pensamento filosófico e suas respectivas características é, portanto, perceber que ele é, segundo Aspis, um pensamento criativo, crítico e revolucionário:

O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos e consequências e aberto a se corrigir. Pensamento criativo, capaz de rir de si mesmo, buscador de compreensão, sempre atento ao seu tamanho justo. Esse pensamento não se permite obediência à regra inquestionável do consumo automático, infundado e sem fim. Esse pensamento não se permite tornar-se ação baseada nos critérios da indústria. Ele não se permite o preconceito, não se permite coisificar. É, de alguma forma, uma ferramenta de libertar-se, libertação no sentido nietzscheano, libertar-se das opiniões, das obrigações, da preguiça e do medo (ASPIS, 2004, p. 309).

Em se tratando disso, o pensamento filosófico pode basear-se em diversas questões relacionadas ao exercício da cidadania, dentre delas: o cidadão, as relações sociais e a dinâmica da sociedade, que são elementos constituintes e norteadores desse processo dentro da sociedade.

Para Garcia (2008), ao passo que o indivíduo consegue entender-se como ser humano, ocorre a tomada de consciência de seus direitos e deveres e da importância de participar das ações do Estado, o que nos permite pensar que a Filosofia estabelece uma conexão entre a vivência cotidiana e a atividade do pensamento.

Tudo isso nos leva a perceber que o pensamento filosófico mantém estreita relação com a cidadania, uma vez que “[...] seu desenvolvimento depende de uma consciência de si que nos situa no mundo em um processo de relação com os demais indivíduos, no qual há a percepção de nossos direitos e deveres” (GARCIA, 2008, p. 01).

O pensamento filosófico, portanto, nos leva a pensar a própria educação de um modo reflexivo, que esteja baseado na conexão existente entre a realidade cotidiana do aluno e a contextualização própria da reflexão filosófica.

A PRÁTICA FILOSÓFICA NA ESCOLA: FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E CURRÍCULO

Gilbert (1995), ao abordar o ensino de Filosofia, nos propõe pensar, por um breve momento, em todas as contribuições proporcionadas no campo da formação, da prática docente e do currículo, quando o eixo fundamental é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a realidade social.

Precisamos observar que o ensino de Filosofia tem ocupado novos espaços nos meios educacionais. Sua presença nesse contexto pode representar um compromisso, uma postura política, “[...] um espaço onde se fornecem aos alunos instrumentos e/ou métodos do aprender a ‘pensar’, estudar e escrever” (GONTIJO; VALADÃO, 2004, p. 296).

Tão importante quanto estar presente no contexto escolar, o ensino de Filosofia tem o papel de possibilitar uma revisão crítica sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, sobre os procedimentos adotados, assim como questionar as chamadas “verdades absolutas”. Ou seja:

Tão importante quanto construir um espaço na sala de aula onde os alunos possam compartilhar o pensamento também é fundamental que haja espaço para que os professores possam intercambiar suas experiências, possam confrontar suas concepções de filosofia e de ensino (GONTIJO; VALADÃO, 2004, p. 299).

Para Novelli (2005, p. 129), o ensino de Filosofia, ao primar pela produção do pensamento filosófico, “[...] deve assumir o homem como seu objeto de consideração”. Ao fazê-lo, implica perceber que para se aprender

Filosofia é necessário ter a mediação do professor, pois o aprendizado é sempre uma atividade mediada.

Sob essa ótica, delinham-se três pontos de discussão, interligadas entre si. O primeiro ponto diz respeito à formação do professor. O segundo refere-se à prática docente. E o terceiro, mas não menos importante, trata do currículo escolar.

Inicialmente, vale destacar que a formação do professor não deve refletir única e exclusivamente a sua prática pedagógica e profissional, mas também o que gira em torno das correntes filosóficas da educação e seu ensino, da realidade social e outros aspectos da educação em geral. Dessa forma, o professor deve estar munido de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações cotidianas (IMBERNÓN, 2002).

A formação do professor deve, portanto, garantir rigorosidade metódica, prática de pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade política, ética pessoal e profissional, respeito aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, bem como, a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Pois, a educação, além de estimular o pensamento filosófico e reflexivo, deve propiciar a construção do raciocínio lógico e da criticidade: “Para isso, a formação filosófica do educador é essencial, pois ele será o orientador, auxiliará no desenvolvimento do sujeito e do seu conhecimento” (ASPIS, 2004, p. 305).

Daí a necessidade de o professor construir a sua prática pedagógica baseada no conhecimento filosófico, de forma que este possa orientar sua ação docente, estimular o pensamento reflexivo, propiciar a construção do raciocínio lógico e da criticidade. Por isso é que a formação filosófica do educador torna-se fundamental para o seu desenvolvimento como docente, de modo a auxiliar na formação dos novos cidadãos (ARANHA; MARTINS, 1992).

A Filosofia, ao cumprir com a sua função para com a formação do professor, passa a contribuir também para o aprimoramento da prática docente, bem como para o entendimento das diferentes demandas que hoje se apresentam no contexto educacional.

Há que se destacar, deste modo, que a prática docente vem se aprimorando desde os primórdios da educação, por meio dos ensinamentos e das experiências transmitidas pelas gerações, bem como pelas tradições e pelos costumes, mesmo que de forma informal e nada sistematizada. Com o passar dos anos, esses conhecimentos e experiências passaram a ser mediados

pelo professor, por um profissional capacitado para agir de acordo com as situações vivenciadas no contexto escolar, mais precisamente na sala de aula. Isso possibilitou o aperfeiçoamento de atividade e dos materiais auxiliares a ela (SEVERINO, 1994).

Refletir a respeito da prática docente no contexto educacional atual representa, nesse sentido, estar atento às mudanças nos diversos âmbitos da sociedade, apropriando-se delas e relacionando-as a essa nova visão da educação. Fazer isso implica colocar a prática pedagógica do professor em constante reformulação e construção, gerada no conflito entre o velho e o novo, tendo como âmbito o saber filosófico e o pedagógico, bem como os aspectos essenciais desse processo.

No que tange à relação entre a Filosofia e o currículo escolar, percebemos que nem tudo o que acontece no procedimento pedagógico está explícito no currículo. Citamos aqui o currículo oculto, que não forma propriamente uma teoria, mas está presente no dia-a-dia da educação ou da escola. Este currículo abrange os procedimentos que estão implícitos na escola, mas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. São os procedimentos, os valores e as atitudes que, de alguma forma, implicam na significação e efetivação do processo (FREIRE, 2003).

Nestas circunstâncias, ao lado da formação para a vida e para o trabalho, é preciso também incorporar no currículo escolar, a formação para a cidadania, necessitando, portanto, da Filosofia como fundamento dos valores sociais, de modo a formar alunos capazes de distinguir quais são seus direitos e deveres, contribuindo para a transformação da realidade social.

O currículo escolar, neste caso, insere-se como fator relevante tanto para a construção social, como para o desenvolvimento do homem, assim como o sucesso da aprendizagem. É por isso que se faz necessário a efetivação de um currículo que contemple todos os objetivos escolares, bem como uma ampla formação filosófica na escola (FARIAS, 2006).

Neste contexto, ao definirmos o currículo, estamos também definindo as funções da própria escola, situando-a histórica, política e socialmente. Pois, o currículo não é simplesmente uma listagem de conteúdos a serem repassados, mas todas as implicações contidas neste ato:

O currículo, então, é visto não como conhecimentos pré-determinados e rígidos, formatados em disciplinas estanques e fragmentadas, mas como uma ferramenta para construção do próprio homem, como ser reflexivo e ativo na sociedade em que vive (FARIAS, 2006, p. 14).

Assim sendo, a escola é responsável por ensinar muito mais que conteúdos, afinal, “[...] do currículo também fazem parte crenças, reflexões, desejos, necessidades e esperanças dos envolvidos no processo educativo” (FARIAS, 2006, p. 15). Os conteúdos, deste modo, devem ser (re)pensados conforme a participação dos educandos e dos educadores, segundo cada componente curricular.

Nesta compreensão, acredita-se que o currículo deva priorizar também o pensamento filosófico como guia para o desenvolvimento de seus objetivos, sem esquecer de relacionar a realidade social e política do aluno. Disso envolve também verificar que “[...] o respeito e a valorização do saber dos estudantes, a integração e a ampliação desse saber, constituem o cerne e o propósito da educação básica” (BRASIL, 2004, p. 51). Pois, aprender ou conhecer não acontece simplesmente por transmissão, socialização ou troca, requer a responsabilidade, tanto por parte de quem ensina quanto de quem aprende.

FILOSOFIA EM SALA DE AULA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO EM GERAL

A Filosofia tem ocupado novos espaços nos meios educacionais atuais, principalmente dentro do ambiente escolar. Devido a sua importância, esse tipo de conhecimento tem cumprido o papel de possibilitar uma revisão crítica sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

A escola, ao primar pela produção do pensamento crítico e cidadão, de modo a abarcar o conhecimento filosófico em sala de aula, relaciona o desenvolvimento dos conteúdos pertinente ao currículo escolar à realidade social e política do aluno. Com relação a isso, Aspís e Gallo (2009) apontam que, cotidianamente, os educandos (crianças, adolescentes, jovens e mesmo os adultos que ainda estudam) estão sendo preparados para viver em sociedade. A eles são repassados valores e regras, além do conhecimento cultural, político e social, possibilitando a construção da sua subjetividade. Contudo, poucas são as vezes são convidados a pensar sobre esse processo de construção da sua subjetividade e identidade, necessitando da Filosofia como um conhecimento imprescindível para que este processo ocorra (ASPIS; GALLO, 2009).

O ensino de Filosofia, portanto, é importante em sala de aula porque tem como objetivo levar o aluno a refletir sobre o seu cotidiano e, com maior profundidade, sobre o seu papel na sociedade, haja vista tantas transformações do contexto vivido. Conforme afirmam Aspís e Gallo (2009, p. 11):

O ensino de Filosofia pode proporcionar aos jovens uma outra disciplina em seu pensamento. Este ensino pode apontar para outra chave de análise e síntese para a construção de significado do mundo e de si próprio, além daqueles que já são oferecidos normalmente em nossa educação. Talvez por isso estejamos convencidos de que temos de ensinar Filosofia na escola.

Prova disso, é que vivemos em um momento repleto de transformações em todos os campos: social, político, econômico e cultural. De um lado, a sociedade, a escola e a família vivem uma crise de valores. De outro, o mundo, em meio a tantos avanços tecnológicos, não para de se transformar. Em meio a tudo isso está o aluno (criança, adolescente, jovem ou adulto), remetido a adotar e repensar seus valores e atitudes. E como toda teoria pedagógica possui fundamentos que estão profundamente relacionados a algum sistema filosófico, dando sentido às suas práticas em sala de aula, os objetivos a serem alcançados com o ensino desse componente advêm do tipo de ação educativa que está sendo desenvolvida pelo professor:

A Filosofia nasce, segundo o que tradicionalmente estudamos da história da Filosofia ocidental, quando os homens começam a se perguntar sobre o significado de suas vidas na polis, sobre seus valores e seus conceitos. A filosofia se coloca aí, desde cedo, como a busca da verdade, a busca da essência, a busca do que verdadeiramente são as coisas (ASPIS; GALLO, 2009, p. 12).

Deste modo, a importância de a Filosofia ser trabalhada em sala de aula está no fato de ser um conhecimento que nasceu da busca pela verdade, pela autenticidade do pensamento, do saber o porquê e para quê. Ela é crítica porque tanto produz análise, reflexão e síntese, quanto propicia o exercício de pensamento, de criação e produção de conhecimento. É dessa forma que se configura, ou ao menos quer que se configure, o ensino de Filosofia na escola hoje, pois concorda-se com Aspis e Gallo (2009, p. 14), quando dizem que:

Imaginamos ser possível um ensino de Filosofia para jovens que seja uma arma de produção de suas próprias versões do mundo, ou seja, de subversões. Um ensino que se dê de maneira tal que leve ao desenvolvimento de uma disciplina filosófica no pensamento. Além da forma de pensar da ciência, para a qual treinamos tão bem os jovens, além da lógica do mercado, suas seduções, o

marketing, para além das tradições e senso comum, apresentar aos jovens e dar oportunidades de ensaiarem uma outra forma de pensar: a Filosofia. A partir das suas questões, dos problemas da vida hoje, apresentar filosofias criadas na história, ensinar a lerem os textos filosóficos, ensinar a reconhecerem como se compõem os discursos, como a Filosofia opera uma síntese da cultura em cada época de forma conceitual criando saídas para os problemas dos homens.

Não há dúvida, portanto, de que, sob essa nova perspectiva do ensino, a Filosofia pode contribuir para uma reformulação das concepções de educação que temos hoje. De modo que se possa praticar um ensino que se baseie em metodologias de trabalho dinâmicas, criativas, sistematizadas e contextualizadas à realidade vivenciada pelos alunos.

Além do que, essa prática não deve se restringir apenas à sala de aula, mas também à todos os espaços escolares em que se priorize o conhecimento, pois “[...] a filosofia não deve ser vista como uma ciência isolada, mas sim que busca se apoiar em fundamentos históricos e sociológicos” (RUIZ, 2003, p. 59).

Enquanto conhecimento, os alunos devem ter a consciência de que “[...] a Filosofia é um saber que está sempre incompleto, pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo [...]” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 16), haja vista que este é um ensino que tem como objetivo proporcionar experiências filosóficas, uma leitura do cotidiano rumo à (re)construção de novos conceitos, significados e, é claro, de conhecimentos.

“Assim, aprender a ler e escrever Filosofia é um bom caminho para aprender a pensar filosoficamente” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 19). Seu papel é descrever e debater a construção, sistematização, contextualização do conhecimento, uma vez que esta é uma época em que se deve repensar como o ensino de fato deve acontecer na sala de aula:

Sendo assim, precisa-se refletir sobre a urgência de criar-se nas escolas um ambiente que dê conta dessas transformações sociais, pois é nessa sociedade que alunos e alunas vão interagir, e, quem sabe, como idealizava Paulo Freire, provocar transformações que levem a um bem viver coletivo (RUIZ, 2003, p. 65).

Refletir a respeito disso tudo é perceber que neste momento não se pode negar o papel importante que a educação possui em nossa sociedade, muito

menos o papel exercido pelo ensino de Filosofia nesse contexto. Mesmo porque é por meio da educação, e deste ensino, assim como das demais áreas do conhecimento, que poderemos promover nos estudantes uma mobilização para uma consciência social, política e cultural. De modo que isso tenha vistas a se propiciar a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da organização do trabalho como um todo. Trabalho este que é desenvolvido na escola, dentre outros fatores que só um estudante politizado pode reivindicar (RUIZ, 2003).

O ensino de Filosofia no Ensino Médio é, portanto, de suma importância para a compreensão de uma educação libertadora, uma educação que não esteja unicamente ligada às amarras e aos desígnios do capital. Pensar a educação hoje é pensar o ensino livre dos dogmatismos e dos anseios de um “mundo robotizado”, onde impera a dinâmica do mercado, e não a formação do ser humano. A educação, de modo geral, deve estar voltada para a formação do homem em sociedade, portanto, voltada para a formação do cidadão, para o homem no exercício da sua cidadania. É uma das tarefas da filosofia, nesse sentido, contribuir para tal formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, ao longo desta pesquisa, que a importância de se tratar a respeito da contribuição dada pela Filosofia para a educação consistiu em: traçar, mesmo que de forma breve, o contexto histórico desta área do conhecimento, desde o seu surgimento no Brasil; balizar as principais características do pensamento filosófico, de seu papel e enfoque no contexto escolar, apontando, para isso, seu ponto de vista na formação docente, na prática pedagógica e no currículo; e, ainda, destacar como o ensino de Filosofia pode ser desenvolvido em sala de aula de modo a promover uma melhoria do ensino em geral.

Verificou-se, dessa forma, que o ensino de Filosofia só alcançará seus objetivos se consistir em uma prática pedagógica que possibilite ao aluno e ao professor a construção de uma consciência crítica e reflexiva de si mesmo e da sociedade onde vive, descobrindo-se como sujeito indispensável para tal sociedade, detentor de conhecimentos, direitos e deveres. Aspectos estes que são de suma importância para se pensar e explorar no currículo escolar.

Desse modo, o ensino de Filosofia deve estar de acordo com uma proposta libertadora, onde a educação, de modo geral, deva ser concebida de uma forma reflexiva, baseando-se, para tanto, na realidade do aluno. Isso nos leva a pensar que tal vivência cotidiana seja um dos aspectos principais a serem considerados, já que visa a preparação do aluno para a convivência e participação em sociedade, para o exercício da sua cidadania.

O professor do Ensino Básico, deste modo, durante sua formação acadêmica, precisa ter sólida formação científica, política e filosófica para poder construir uma prática significativa no ambiente escolar. Precisa, além disso, ter grande conhecimento de técnicas, habilidades distintas e competências, conhecer bem o conteúdo que pretende ministrar, além de ter uma boa visão e compreensão do homem como ser social e histórico, que modifica o meio em que vive ao mesmo tempo em que também é modificado.

Acredita-se, portanto, que um dos muitos papéis pertinentes ao ensino de Filosofia na escola hoje é o de contribuir para a formação social, cultural e política do indivíduo. Pois, seu desenvolvimento depende de uma consciência de si, numa íntima relação com os demais indivíduos, haja vista que um aluno politizado é aquele que atua politicamente em todos os espaços escolares e fora deles. É alguém que se preocupa com o que lhe é ensinado, almeja um ensino de qualidade, exige, discute, sugestiona e contribui para a melhoria das ações educativas que se desenvolvem no interior da escola.

Neste contexto, reafirma-se que a maior contribuição dada pelo ensino de Filosofia está em preparar discentes que possam desenvolver uma atitude filosófica em suas relações sociais, durante seu processo de produção do conhecimento e em sua ação cidadã. Sendo fundamental o desenvolvimento de um pensamento filosófico para que, por meio dele, se possa ampliar a compreensão das relações humanas em sociedade.

O pensamento filosófico, neste caso, serve de base para o entendimento de inúmeras questões, entre elas estão as que envolvem a educação, o ensino, a formação docente, a prática pedagógica, a sala de aula e o currículo. Ele é, portanto, uma importante ferramenta de desenvolvimento de várias habilidades fundamentais para a formação da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.

ASPIS, R.P.L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Caderno Cedes, Campinas*, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

ASPIS, R.L.; GALLO, S. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 1).

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16)

FARIAS, A.M. Alfabetização e educação popular no contexto das políticas públicas. In: Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, 1, 2006, Pinhão. Anais. Curitiba: SEED/PR, 2006. p. 14-21.

FERNANDES, C.A.; FERNANDES JÚNIOR, R.O. A história da filosofia antiga e a formação do pensamento ocidental. Centro de Pesquisas Estratégicas Paulino Soares de Sousa. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2008. Disponível em: <www.defesa.ufjf.br> Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

FRANCELIN, M.M. Configuração epistemológica da ciência da informação no Brasil em uma perspectiva pós-moderna: análise de periódicos da área. Ci. Inf., Brasília, v. 33, n. 2, p. 49-66, maio/ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 10 Fev. 2012.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, A.V. A contribuição do filosofar no ensino básico para uma educação em direitos humanos. Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Marília, PIBID/Capes, 2008. Disponível em: <www.unesp.br>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

GILBERT, R. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (orgs.). Territórios contestados. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONTIJO, P.; VALADÃO, E.B. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no distrito federal: história, práticas e sentidos em construção. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HAYDT, R.C.C. Curso de Didática Geral. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HORN, G.B.; MENDES, A.A.P. Filosofia, ensino e resistência: construindo

um espaço para filosofia no currículo do Ensino Médio da Escola Pública Paranaense. Universidade Federal do Paraná, 2007. p. 165-180. Disponível em: <www.utp.br>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

LUCKESI, C.C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

MARKONI, M.A.; LAKATOS, E.M. Técnicas de Pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NOVELLI, P.G.A. O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. Departamento de Educação. Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp. Trans/Form/Ação, São Paulo, 28(2): 129-148, 2005. Disponível em: <www.faac.unesp.br>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e a sua Formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RUIZ, M.J.F. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freiriano à formação do professor. Revista Hiberamericana de Educación, n. 33, 2003, p. 55-70. Disponível em: <www.rieoei.org>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

SEVERINO, A.J. Filosofia da Educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, V.G. A importância e a contribuição da Filosofia para a Educação. 8º Encontro de Iniciação Científica. 8ª Mostra de Pós-Graduação. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras de União da Vitória – PR – FAVIUV, 2008.

CAPÍTULO 5

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA FILOSÓFICA COMO UMA AÇÃO CONTEMPORÂNEA.

*José Edilson de Paulo Oliveira - Universidade Estadual de Roraima – UERR,
E-mail: oliveira2132@gmail.com.*

*Edgard Vinícius Cacho Zanette - Universidade Estadual de Roraima – UERR,
E-mail: edgardzanette@hotmail.com.*

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir o ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio na contemporaneidade e o anseio de fazer da disciplina um local de encontros entre os interesses e as indagações do jovem adolescente. Nessa perspectiva, este artigo tem como problemática central: como inserir o ensino da Filosofia numa proposta de educação crítica, isto é, como o professor deve fomentar articulações dos saberes filosóficos dentro de uma dialética viva que suscite uma transformação social nas vidas dos educandos? Propomos, assim, fundamentar uma concepção de ensino de Filosofia que associe os conteúdos do ensino médio à reflexão crítica viva, na qual os alunos usem a Filosofia para mudar suas próprias vidas. Com vistas a problematizar esse tema, os objetivos específicos são: a) discutir algumas ações pedagógicas que orientem o ensino da Filosofia; b) analisar o estudo da Filosofia no contexto da educação básica; c) assimilar a efetividade do ensino da Filosofia abordado no âmbito do ensino médio como uma Filosofia para a vida. A metodologia utilizada foi um estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa que se pauta na pesquisa bibliográfica como fonte de dados e conteúdos. Por fim, queremos mostrar que o ensino de Filosofia se caracteriza como uma ação pedagógica necessária e transformadora capaz de proporcionar uma interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento e com os assuntos da vida comum. Associando o exercício do filosofar às diversas realidades vividas pelos educandos, por meio de diálogos abertos promovidos em sala de aula, o professor é um agente fundamental no processo de desenvolvimento do senso crítico como uma capacidade que melhora a leitura de mundo e a criatividade na vida comum.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Método. Ensino Médio. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura contemporânea a questão do ensino e da aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio tem preocupado muitos pesquisadores da educação. A partir do seu recente retorno ao currículo do Ensino Médio, inúmeras questões foram levantadas, como a forma de ser abordada e quais instrumentos didáticos seriam os mais efetivos e adequados no sentido de suscitar no educando um pensar crítico. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61) a Filosofia tornou-se uma disciplina complementar, perdendo a sua presença obrigatória no currículo. Com a reforma educacional no regime militar através da LDB 5692/71, a Filosofia no Ensino Médio foi totalmente excluída do currículo.

Conforme aborda Martins (2000), apesar da tentativa dos militares em manter a ordem e a exclusão da Filosofia, de todas as formas houve uma reação significativa pela volta da disciplina ao currículo, o que fez surgir em 1982 a lei 7044, abrindo novamente a possibilidade do retorno da Filosofia nas escolas. Com a nova LDB 9394/96 o discurso acerca da relevância do ensino da Filosofia ganha força e cresce. Entretanto, o mesmo não ocorre na realidade escolar, pois a legislação, ao deixar a critério da escola a opção em ter ou não a disciplina de Filosofia, gerou vários problemas. Nesse contexto, o ensino da Filosofia se afirmou para o ensino médio, no entender de alguns, como complexo, irreal e desnecessário para a vida prática. No entanto, a LDB nº 9.394/96 no seu Art. 35 aponta que o ensino de Filosofia provoca um aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Dessa forma, é partir de 2009, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a Filosofia se tornou uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio em todo o país. Após a obrigatoriedade, entre os educadores a Filosofia aparece como um repensar sobre a prática docente em relação à efetividade da disciplina que não poderia ser entendida como irreal e complexa para os educandos do ensino médio, e mesmo como um desafio a ser superado não somente pelos teóricos da educação, pedagogos e licenciados em Filosofia, mas sim pela comunidade educacional que agora precisava demonstrar a necessidade da Filosofia e a sua mutualidade com as demais áreas do conhecimento:

A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena. [...] Isso fica mais claro quando apontamos o foco para a interdisciplinaridade, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda a formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos (BRASIL, 1999, p. 328-329).

Conforme indicado expressamente na resolução 03/98, a saber, no 2º, alínea b do artigo 10, as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar o tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia, tais como: I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política; III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. Nesse contexto, o papel da Filosofia fica concatenado e pode-se, a partir de qualquer posição em que estiver ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar (BRASIL, 1999, p. 328-329).

FILOSOFIA E OS DESAFIOS DE SUA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

O desafio é tratar o ensino da Filosofia como um elemento necessário capaz de proporcionar uma correlação com as demais áreas do conhecimento e que aponta ao exercício do filosofar associado às diversas realidades vividas pelos educandos através de diálogos abertos que devem ser provocados pelo lúdico, pois a “visão educacional que adotamos compreende um aspecto transformador, uma vez que exige uma postura crítica por parte do professor de forma a promover a reflexão” (PERRENOUD, 2008, p. 170).

Nessa perspectiva contemporânea e crítica, discutem-se as possibilidades do ensino da Filosofia a partir de três vias: 1) a via histórico-teórica: que trabalha a história da Filosofia em um posicionamento mais paradigmático. 2) a via temático-problemática: esta segunda via sustenta que a Filosofia deve ser ensinada de forma temática despertando no aluno o pensamento crítico para o dia a dia, porém, o ensino temático corre o risco de não ser sequencial, isto é, o achismo pode tomar conta da disciplina filosófica, transformando o filosofar terminantemente taxativo. Assim esta via torna-se também descartável. 3) e a terceira via: histórica, com problemas e argumentos, esta via apresenta o ensino da Filosofia como transversal (abrange diversos saberes) pelo que se propõe ao professor a aplicação de um estilo dialético, pautado nas histórias que não são filosóficas, mas que serão tratadas como tais (PORTA, 2002, p. 181).

Seja qual via seja abordada, em uma perspectiva contemporânea, faz-se necessário suscitar no aluno a curiosidade e a vontade de conhecer a Filosofia de forma que esta seja mais que uma disciplina para preencher o currículo escolar. Que ela promova nos educandos experiências que os levem a descobrir a capacidade de discernir e pensar sobre a vida e o mundo. Este desejo de saber é o motor da vida filosófica, pois, como bem explica Aristóteles, “naturalmente todos os homens tendem ao saber” (ARISTÓTELES, 2005, p. 200).

Por meio dessa afirmação, Aristóteles indica que o ato de filosofar é uma constante busca humana com vistas a dar razões e argumentos. Um desejo insaciável, um querer constante em saber o porquê do porquê. Ora, embora o filosofar, como diz Aristóteles, seja natural desejo, o preconceito infundado contra a Filosofia é visível na sociedade e se estende às escolas do Ensino Médio até do Ensino Superior.

Esta aversão pode ter sido construída pela equivocada associação entre

a reflexão oriunda dos filósofos como se elas fossem explicitações inúteis e distantes do real. Nesse sentido, a “[...] filosofia ocidental é meramente uma reflexão com a qual ou sem a qual, o mundo continua tal e qual” (CHAUÍ, 2000, p. 10). Assim, acreditamos que a Filosofia é bem mais que aceitar o mundo “tal qual”, pois por meio da ação filosófica, temos uma estratégia fundamental de emancipação e reconhecimento da condição existencial e social dos sujeitos humanos. De todo modo, na busca por respostas é comum o professor de Filosofia escutar indagações como: para que Filosofia?

Diante desta questão, Chauí responde a essa pergunta formulando outras novas perguntas:

Não vemos nem ouvimos ninguém perguntar, por exemplo, para que matemática ou física? Para que geografia ou geologia? Para que história ou sociologia? Para que biologia ou psicologia? Para que astronomia ou química? Para que pintura, literatura, música ou dança? Mas todo mundo acha muito natural perguntar: Para que Filosofia? (CHAUÍ, 2000, p. 10).

Outro fator que também é necessário analisar é o contexto da vida humana no capitalismo. Temos um esquema bem conhecido, aquele do primado do “Ter sobre o Ser”. Em muitas escolas, seguindo o modelo do mercado neoliberal, elas simplesmente valorizam as disciplinas que mais contribuem para a formação técnica dos futuros profissionais. Por isso a afirmação da inutilidade da Filosofia reflete, muitas vezes, as características dessa sociedade capitalista na qual a finalidade lucrativa, prática e imediata se sobrepõe à formação sólida, holística e crítica.

O filósofo francês Gilles Lipovetsky define que nesta época a constatação é banal:

[...] à medida em que nossas sociedades enriquecem, surgem incessantemente novas vontades de consumir. Quanto mais se consome, mais se quer consumir: a época da abundância é inseparável de um alargamento indefinido da esfera das satisfações desejadas e de uma incapacidade de eliminar os apetites de consumo, sendo toda saturação de uma necessidade acompanhada imediatamente por novas procuras. Daí a tradicional pergunta: a que se deve essa escalada sem fim das necessidades? O que é que faz correr incansavelmente o consumidor? (LIPOVETSKYL, 2007, p. 38).

Ao analisar a prática pedagógica e situá-la em três dimensões: do saber, do saber ser e saber fazer (LIBÂNEO *apud* CANDAU, 1987) chama atenção para outro problema resultante da formação deficiente do professor. Segundo o autor supracitado, a prática escolar pode facilmente se encaminhar para um fragmentário reducionismo sociopolítico, improvisado, sem fundamentos e burocrático.

Não se pode ensinar Filosofia apenas pedindo que os estudantes pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões. Isso é o mesmo que numa aula de física pedir que os estudantes descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravidade sem estudar física (NASCIMENTO *apud* GARRIDO, 1988).

Neste aspecto, a educação no ensino médio deve apresentar-se bem fundamentada nos diálogos interdisciplinares, pois, de acordo com Freire (2003), a educação é um ato de amor e, por isso, não devemos temer o debate, pois ninguém pode ter medo de amar! A análise da realidade não pode fugir da discussão criadora, pois com o contrário corre-se o risco de se tornar uma farsa.

Assim, a inserção do ensino da Filosofia no ensino médio se afirma como um saber capaz de provocar interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, inquietações, reflexões e mudanças necessárias para a construção da autonomia do educando, cabendo aos licenciados na área estimular nos educandos as condições necessárias para a reflexão filosófica. Segundo Dimenstein et al. (2008, p. 3) por ser uma “[...] disciplina formadora por excelência, a filosofia dispõe de recursos valiosos para fornecer ao estudante conhecimento sólido e permanentes, que ultrapassam a informação superficial e efêmera”.

O espaço social que o ensino de Filosofia ocupa na sociedade atual nos faz refletir e questionar as relações existentes entre a ordem social, a escola e a prática de ensino. Um dos pontos que vem nortear estas reflexões é a possibilidade de compreender melhor a irrupção do novo por meio da prática educativa: “A educação não é simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho” (ARANHA, 2007, p. 31).

No entanto, se faz jus esclarecer o papel do professor no ensino de Filosofia no Ensino Médio, pois não se pode pressupor que o estudante desse nível acadêmico, na atual conjuntura educacional fragmentária e deficitária,

esteja familiarizado com a interpretação de textos e com a escrita numa perspectiva crítica. Aranha e Martins, (1986, p. 3) afirmam:

[...] o professor de Filosofia, ao lado dos professores de outras áreas do saber, exercerá papel importante no desenvolvimento da habilidade de análise e interpretação. Por isso, terá a função predominantemente pedagógica que é anterior ao próprio projeto de ensino de Filosofia.

As condições para o ensino de Filosofia devem ser criadas. Isto é, assim como ocorre nas outras disciplinas, saber ler e interpretar um texto qualquer são elementos propedêuticos que permitem o acontecer filosófico em sala de aula. Para Pereira (2007), a educação integra a sociedade, e seus problemas particulares não se distinguem dos problemas sociais, políticos e religiosos. Nesse sentido,

[...] é necessário aliar, dentro da educação, uma concepção humanista que entenda o homem e sua realização total com o fim a ser atingido, com uma concepção de tecnologia, com a aplicação do conhecimento organizado em tarefas práticas e concretas que permita não só a compreensão dos processos objetos, mas também uma maior eficácia da sua ação global (PEREIRA, 2007, p. 6).

Nesse sentido, Baruselli (2015), ressalta a importância de observamos que a filosofia não é um corpo de doutrina, não é um saber pronto, acabado e definido, com um determinado conteúdo. Nessa perspectiva, não pode ser algo em que o professor deve ensinar e o aluno simplesmente reproduzir as informações. A Filosofia é uma disciplina em constante movimento que só é aprendida no seu exercício, quando o indivíduo pensando por si mesmo e construindo conceitos ele repensa o seu mundo, sua própria vida e se lança no mar de dúvidas que lhe auxiliará a melhor se portar diante do mundo. A Filosofia é uma espécie de postura diante do mundo. Eis porque:

A filosofia é um modo de pensar, é uma postura diante do mundo. Ela é, antes de tudo, uma prática de vida que procura pensar os acontecimentos além de sua aparência. Ela pode se voltar para qualquer objeto. Pode pensar a Ciência, seus valores, seus métodos, seus mitos; pode pensar o próprio homem em sua vida cotidiana (BARUSELLI, 2015, p. 17).

Assim, Kant (1992) diz que só se aprende Filosofia no uso autônomo da razão e não com o uso imitativo. Diz Kant que a Filosofia é ao mesmo tempo uma prática concreta e uma elaboração de conceitos e ideias para a autonomia e a elevação espiritual da humanidade.

Conforme Morin (2003), nós, seres humanos, se procurarmos olhar para dentro de nós mesmos, a partir de um “olhar de observador”, logo perceberemos que não só nos constituímos em um sistema, mas fazemos parte de sistemas. No entanto,

[...] se tomarmos este princípio como ponto de partida perceberemos que a escola, e até mesmo as universidades não deixam de serem sistemas, que estão interligadas direta e indiretamente a outros sistemas e, por conseguinte, só chegaram a esta condição porque são constituídas de sistemas em menores proporções, que são os próprios indivíduos que as compõem. Nesse sistema está o professor, que não deixa de ser um agente protagonista no respectivo processo e, por conseguinte, o seu fazer pedagógico, para o qual é adotado, na condição de um dos elementos caracterizadores (GONZAGA, 2007, p. 14).

Para Soares (2012), o ensino de Filosofia não é uma tarefa fácil, mas as dificuldades enfrentadas não desmotivam os pesquisadores, grupos de pesquisa e docentes engajados na reflexão sobre os possíveis caminhos para o ensino de Filosofia. Afinal, o filósofo educador, compreendido como sendo o filósofo responsável pelo ensino de Filosofia, tem um papel relevante no ambiente escolar. Como aponta Giacóia (2004, p. 104):

Por essa razão, o verdadeiro filósofo é também o verdadeiro educador, pois ele não proporciona ao discípulo réplicas sem vida de seus membros naturais, próteses artificiosas, nem subterfúgios consoladores. Ao filósofo, como verdadeiro educador, cumpre ser o guia e o promotor daquele que se encontra a caminho para sua mais genuína vocação, para o seu amor mais elevado – em outras palavras, para a justa completa maturação e florescimento daquele indefeso cerne entrevado, informe, agrilhado e soterrado de entulho, que aspira por desabrochar, por ser libertado e trazido à luz da figuração.

Nesse contexto, Soares (2012) enfatiza ainda que a presença de qualquer disciplina na escola raramente é contextualizada pelos professores responsáveis pelo conteúdo ensinado, porque ao ser ministrado na sala de aula pouco ou nada se fala aos alunos das motivações de sua existência como disciplina. Com o ensino de Filosofia nas escolas não é diferente, os alunos acabam estudando Filosofia sem conhecer os acontecimentos históricos relacionados com a presença da disciplina na escola. Não se pode perder de vista que o ato de difundir algum conteúdo através de uma disciplina escolar muitas vezes cumpre uma necessidade social, econômica ou política:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional, e ainda, seu conhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional (BITTENCOURT, 1998, p. 10).

Conforme a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt a relação entre a presença de uma disciplina na sala de aula e a “conjuntura educacional” é o que impulsiona sua existência. O problema da omissão da trajetória histórica da disciplina da Filosofia é relacionado à necessidade de pensar a filosofia segundo a exigência dos tempos atuais.

O ENSINO DA FILOSOFIA E A PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA

Segundo Soares (2012) a História da Filosofia não necessariamente significa seguir uma linha do tempo recortando obras e filósofos como se fosse um catálogo. Sobre tal conectividade, observa-se, nas palavras de Deleuze (1992, p. 170): “[...] a história da Filosofia deve, não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz”.

Assim, a proposta de Deleuze é reconhecer na Filosofia seu potencial para criar conceitos. O ensino de Filosofia não seria uma reflexão sem propósito ou um debate descomprometido: “A Filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa nem reflexiva: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar conceitos” (DELEUZE, 1992, p. 170).

Desse modo, propondo um deslocamento na discussão acerca do modo de pensar o ensino da Filosofia, Pagni (2004) traz à tona os restos esquecidos pelo debate corrente: o ofício do professor. Sua proposta é pensar o professor em seu ofício, não a partir de um pensamento que venha de fora, mas a partir da própria contingência de sua atividade docente. Na verdade, sua proposta implica deslocar a atenção que normalmente é dada às tematizações do ensino da Filosofia para pensar a angústia de um professor que tem a função de ensinar a Filosofia. A partir de Nietzsche, Adorno e Lyotard, Pagni (2004) argumenta que esse modo de pensar seria pautado por uma atitude de resistência ao modelo instituído de se pensar o ensino da Filosofia. Assim, o problema que propõe Pagni (2004, p. 227) pode ser sintetizado na seguinte passagem:

[...] como os professores de Filosofia poderiam filosofar para que o aprendiz também fosse despertado para tal, diante de uma situação em que a determinação da cultura só ampliou a deformação profissional daqueles e apenas auxiliou a sufocar a disposição destes para aprender a pensar criticamente o tempo presente?

Como se pode verificar, para se pensar criticamente o ofício do professor de Filosofia, ao qual se refere Pagni (2004), poder-se-ia continuar buscando respostas na literatura específica acerca do ensino da Filosofia. Contudo, o risco de reproduzir os mesmos problemas recorrentes desse registro – da importância da Filosofia, da metodologia para se ensinar e da temática a ser ensinada – é muito grande, por isso, o caminho a seguir seria o de criar um distanciamento do modo “tradicional” do fazer filosófico e do saber filosófico/educacional sobre o ensino da Filosofia, dando um novo tratamento ao problema. Novo aqui não deve ser entendido como novidade. Em sintonia com o entendimento de Deleuze (1968, p. 177):

O que se estabelece no novo não é precisamente o novo. Pois o que é próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar (solliciter) no pensamento forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, em uma terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível.

Neste contexto, a discussão sobre a importância do ensino da Filosofia foi sendo resgatada, inicialmente, às escuras, em razão da repressão militar, e, posteriormente, de maneira mais intensa, a partir da retomada da democracia nos anos 1980, com as manifestações em torno da volta da Filosofia aos

currículos do Ensino Médio. A discussão sobre o ensino da Filosofia no processo formativo tornou-se central no debate sobre o ensino da Filosofia, tendo como intuito recuperar o campo de intervenção social a ela reservado e que fora perdido. Nesse contexto, os debates nos Departamentos de Filosofia das universidades brasileiras desempenharam um importante papel, ainda que existissem discordâncias entre eles acerca dessas questões (GALLO, 2004).

Desta forma, o ensino de Filosofia afirma-se como saber útil e necessário para estabelecer reflexões sérias e sistemáticas sobre toda e qualquer área do conhecimento nos seus mais diversos graus de complexidade. A Filosofia contribui como uma perspectiva plástica para a formação crítica, muitas vezes preenchendo os hiatos educacionais éticos e estéticos dos jovens. Através da Filosofia eles discutem seus próprios comportamentos e os padrões de beleza estabelecidos.

Entretanto, como incentivar a continuidade de um ensino prazeroso nas escolas ou propor ações que possam beneficiar e ampliar esse processo não percebido pelos educandos? O problema é que “a inserção de novas possibilidades comunicativas, a conectividade, a troca de informações em rede, características do nosso tempo, demonstram que o sujeito já não se encontra ali localizado num espaço-tempo” (COUTO, 2010, p.28). A via tecnológica e as redes sócias não podem ser esquecidas na edificação da via filosófica seguida pelo professor. É fundamental que ele pense em um ensino de Filosofia para adolescentes, o qual faça sentido e referências às vidas cotidianas dos educandos. O professor de Filosofia pode e deve ser um sábio, mas em sua sabedoria, precisa saber se comunicar e se relacionar com os educados.

Cabe à escola e aos docentes propor alternativas para um ensino sério e significativo, evitando a ideia de as aulas se reduzirem a explicitar conteúdos. Com base nessa fundamentação de que os professores/educadores são capazes de fazer e refazer sua práxis docente é que se enfatiza o domínio dos conteúdos trabalhados em sala de forma direta e/ou indireta, fundamentando o fazer docente. Como muito bem disse Freire (2011) o ensino e a pesquisa não andam dissociados da prática docente. Todavia, os desafios da manutenção e atualização desses conhecimentos específicos se consolidam como um desafio a ser superado. Freire (2011) afirma ainda a necessidade de uma interface dos conhecimentos específicos com a realidade percebida pelo educando, isto é, é preciso dar sentido ao conhecimento, pois sem historicidade ele é vazio.

A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO COMO PROBLEMA FILOSÓFICO

A partir da abordagem do Ensino de Filosofia como problema filosófico, Gelamo (2009) discute tal concepção e destaca a posição de dois filósofos proeminentes, Kant e Hegel. Segundo o intérprete eles viveram em uma época na qual o pensamento sobre a formação (*Bildung*) estava em um de seus momentos de maior destaque. O momento histórico que circunscreve o Iluminismo (*Aufklärung*) propiciava a expansão da educação e do seu debate, pois havia um movimento para divulgação dos saberes e a formação de todas as pessoas.

Para Gelamo (2009) a escolha dos dois filósofos decorre da importância que ambos deram às questões da Filosofia no processo formativo, em especial, ao ensino filosófico. Para além de uma abordagem meramente pedagógica, eles pensaram o ensino como um problema filosófico, procurando, de certo modo, compreender suas funções como professores de Filosofia. Este mesmo autor destaca o pensamento kantiano, uma vez que Kant procurava compreender a importância da Filosofia na formação do homem – uma vez que ele entende que a Filosofia o auxilia a emancipar-se.

Sobre a prática pedagógica, Kant (1996, p.11) parte da constatação de que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”. Nesse preciso momento de sua obra, considera a educação uma forma de atenção à criança no processo da sua formação intelectual e disciplinar.

Gelamo (2009), a princípio, centra a discussão sobre a questão da formação em dois elementos (ou funções) formativos: se, por um lado, a formação intelectual tem a intenção de dar condições de autonomia e liberdade ao homem, por outro, a formação disciplinar procura impedir que as forças naturais humanas, ou seja, que o seu estado inicial de selvageria, se torne um impedimento para o uso da razão.

Segundo Soares (2012), a Filosofia como disciplina enfrenta a necessidade de aparecer na sala de aula como forma de conhecimento desvinculada dos interesses econômicos ou de uma utilidade imediata. Se os professores de Filosofia são frequentemente questionados sobre a pertinência pedagógica de estudar o conteúdo filosófico, é porque os professores nas escolas desconhecem a Filosofia, o que é lamentável.

Conforme Luiz (2012) o processo de interdisciplinaridade do ensino deve ser compreendido como conjunto articulado para construir uma relação

harmônica que favoreça uma compreensão dos fenômenos e não um entendimento confuso e fragmentado da realidade percebida. Este mesmo autor afirma que a relação entre projeto pedagógico, os saberes específicos e experiência adquirida dos docentes são elementos fundamentais para a orientação dos educandos que enfrentam a necessidade de se tornar cidadãos plenos e capazes de escolher seu futuro profissional.

As trocas e discussões articuladas e sistematizadas são essenciais para essa construção, pois convoca os educandos a repensarem seus conceitos, construir e reconstruir seus entendimentos pela realidade observada.

Gelamo (2009) destaca que é de suma importância não só que se tenha uma metodologia para se ensinar os conteúdos da Filosofia, mas também que se ensine o método filosófico de pensamento. Método e conteúdo complementam-se no ensino da Filosofia e no próprio filosofar, ou seja, ensinar conteúdo da Filosofia é ensinar a filosofar e ensinar a filosofar é ensinar a partir de um método filosófico. E acrescenta que é essencial que os alunos aprendam os três níveis de pensamento no ensino da Filosofia. Mas, dentre eles, apenas o especulativo pode ser considerado essencialmente filosófico, embora seja o mais difícil de ser realizado:

O pensamento dialético e o abstrato afiguram-se como etapas necessárias para o aprendizado e para a formação do pensamento especulativo, por trazerem em si os conteúdos que compõem o pensamento filosófico. Por esse motivo, o ensino da Filosofia deve se restringir ao exercício desses três tipos de pensamento, respeitando uma sequência que possibilite ao aluno aprender a complexidade de cada uma dessas formas, elevando seu espírito ao pensamento filosófico (GELAMO, 2009, p. 75).

Assim, Gelamo (2009) enfatiza que através do pensamento especulativo é possível elevar a consciência à compreensão do devir da história em seu processo dialético e conferir-lhe unidade. A forma especulativa, nesse sentido, é a superação tanto da abstração quanto da dialética, pois unifica aquilo que ambas fragmentaram.

Apontamentos deste autor mostram que:

Para Hegel, aprender a filosofar é aprender os conteúdos da Filosofia, seus meandros e suas técnicas. Aprender a filosofar tem de ser um processo mediado pela intervenção do saber acumulado pela Filosofia. Entretanto, não se faz Filosofia apenas estudando a sua história, ou seja, sem que se faça um

exercício filosófico. Assim, não se pode separar um aspecto do outro, mesmo porque eles são inseparáveis. Podemos dizer que, para ele, o estudo da Filosofia por meio do conteúdo e do método filosófico prepararia o aluno para o bem filosofar, ou seja, o filosofar só se realizaria por aqueles que se apropriarem do saber filosófico e dele fizessem uso (GELAMO, 2009, p. 77).

De acordo com Gelamo (2009), o aprender Filosofia ou o filosofar não poderia estar restrito ao estudo, ainda que sistemático, da história da Filosofia de maneira autodidata, uma vez que não seria capaz de fazer as devidas conexões entre os conteúdos da Filosofia e o filosofar. Para ele não se pode confundir conteúdos filosóficos com a história dos conteúdos filosóficos, sobre a qual um autodidata fundamentaria seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar os restos esquecidos de nós mesmos, isto é, pensar aquilo que afeta nossa vida, mas a que continuamente não prestamos a devida atenção, faz parte do percurso filosófico. Pensar aquilo que está ligado à nossa própria experiência e que sequestra nosso pensamento, é fundamental em sala de aula. No entanto, como discutimos, pensar nossa existência, como professor, só pode ser, então, através da nossa relação com os alunos.

A inserção da Filosofia como disciplina no ensino médio compreende a necessidade da formação crítica e autônoma do cidadão no final da educação básica, pois esse saber fornece condições para o modo de pensar e agir através da ação reflexiva respondendo e indagando às sociedades contemporâneas. Uma escola sem Filosofia, bem como um país sem Filosofia na sala de aula, são locais vazios e sem futuro. O processo democrático no Brasil só se firma através da construção da educação emancipadora. Logo, o estudo da Filosofia não pode ser entendido como mais uma disciplina que compõe o currículo, mas como uma área do conhecimento que traduz o desenvolvimento da humanidade desde seus primórdios. A Filosofia deve permear o currículo do ensino médio propondo uma reflexão sobre o conhecimento construído e sugerindo o processo dialógico como meio de intervenção nos conflitos contemporâneos. Seu papel possui uma função epistemológica na formação do estudante a fim evitar discursos sem fundamentação crítica e social. Se os sujeitos são desinteressados em Filosofia, isso reflete a sociedade atual, pois, para que se possa entender e fundamentar questões éticas, técnicas, sociais e profissionais, precisamos da luz de um conhecimento emancipatório.

Nesse sentido, a Filosofia não é um meio de preenchimento de vazios, e nem pode ser abordada como tal, mas deve ser caracterizada como uma disciplina e mais que uma disciplina. Assim, por não ser algo vazio ela traz à luz reflexões e elementos verdadeiramente novos e necessários aos apelos da proposta pedagógica em questão, como algo diferenciado sobre o processo educativo. Sua função não é meramente transmitir certos conteúdos, sua proposta é atender e despertar o desejo de conhecer nos educandos.

Esta é a discussão sobre a contribuição da Filosofia na construção do pensamento crítico das crianças, integrando a pluralidade de saberes que circulam dentro do universo escolar. Outra questão a ser elencada é a de o ser humano não se questionar criticamente a respeito do seu modo de agir, isto é, sobre os valores e representações que dão sentido ao seu modo de ser e viver. Sem a Filosofia, todos corremos o risco de perder a consciência de si mesmos e do sentido do nosso ser. Sociedades totalitárias são aquelas nas quais a vida não acontece de forma filosófica, pois os sujeitos humanos em tais regimes, privados da liberdade de pensar criticamente, são obrigados a obedecer. Ora, a Filosofia entra como ação necessária, não apenas como uma exigência teórica especulativa, mas como uma exigência interna da própria vida humana, que se interroga e busca legitimar-se e encontrar suas possíveis razões. Como tal, a busca por conhecimentos acerca da Filosofia enriquece a imaginação intelectual das pessoas e as faz diminuir suas arrogâncias dogmáticas. Sobretudo, porque engrandece o espírito, tornando-o capaz de perceber a multiplicidade de pontos de vista e articulações possíveis entre diversos assuntos, ajudando-nos a compreender que o caminho é um processo, o qual pode ser para cima, para frente, em zigue-zague, em círculos etc.

Nesse contexto da discussão aqui promovida sobre as formas de trabalhar a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, é importante observar que a maioria dos pesquisadores aqui elencados, ao contrário do que pensa o senso comum, demonstra de modo geral que a benevolência ao discurso da imparcialidade do professor em sala de aula é um erro. O professor não deve fazer ativismo político em sala de aula, mas ele deve ser capaz de discutir ciência política de forma crítica, mostrando as várias possibilidades. Assim, ele deve ser um agente capaz de elaborar críticas sobre o mundo a partir de si mesmo, sem ser levado pelas “correntes ideológicas” formadoras de opinião. Nesse sentido, vale ressaltar que o feito revolucionário e provocador da filosofia são, de grande valia, para a formação intelectual do aluno. Ao transferi-lo para uma concepção de mundo que questione as verdades do senso comum, o professor de filosofia propicia um arsenal crítico e discursivo que terá, no fundo, uma utilidade dialética indispensável para a promoção do

pensamento democrático. Podemos inferir que a disciplina de Filosofia no Ensino Médio pensada como uma ação contemporânea precisa e deve ser ministrada de forma lúdica, no sentido de suscitar nos alunos a possibilidade de criar conceitos e ideias. Ensinar filosofia significa, entre outras coisas, um conjunto de ferramentas críticas e legítimas sobre o pensar sobre o mundo e as coisas. Ensinar filosofia nos dias atuais é um objeto de disputa social interna às esferas filosóficas e escolares sobre a melhor filosofia, sobre os filósofos mais legítimos e sobre a melhor maneira de se pensar. Estas disputas são valiosas e a capacidade de pensar e repensar o próprio pensar faz da Filosofia a mais contemporânea das disciplinas da escola.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.G.L. Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M. H. P. Filosofando: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARISTÓTELES. A Metafísica. Vol. II. São Paulo. Ed. Loyola, 2005. Associados.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução: Terezinha Monteiro e Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores)
- ARISTÓTELES. Política. Tradução: Terezinha Monteiro e Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores)
- BARUSELLI, F. A vida é bela e lá nave va! São Paulo: Baraúna, 2015.
- BITTENCOURT, C.M.F. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M.F. (Orgs.). História das Disciplinas no Brasil: Contribuições para o Debate. Bragança Paulista – SP, 1998.
- BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Torna obrigatório o Ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Brasília – DF.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Parecer CEB nº 38. Inclusão Obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2006.

- BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Resolução CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da resolução CNE/CEB nº 3/98. Brasília, 2006.
- CANDAU, V.M. Didática em questão. São Paulo: Vozes, 1987.
- CARDOSO JÚNIOR, H.R. Deleuze leitor de Foucault: multiplicidades, ontologia, história em co-funcionamento no plano conceitual. Cadernos da F. F. C. Org. F. Biroli, M. C. Alvarez, Unesp - Marília - Publicações, v.9, n.1, p.81-107, 2000.
- CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo. Editora Ática. 2000.
- COUTO, E. S.; ROCHA, T.B. Identidades contemporâneas: a experimentação “eus” no Orkut. In: COUTO, E. S.; ROCHA, T. B. (Orgs.). A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais, Salvador: EDUFBA, 2010.
- DELEUZE, G. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart .34 ed. Rio de Janeiro:1992.
- DELEUZE, G. Différence et répétition. Paris: Puf, 1968.
- DESCARTES, R. Discurso do Método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores)
- DIMENSTEIN, G.; STRECKER, H.; GIANANTI, A.C. Dez lições de Filosofia para um Brasil cidadão. São Paulo: FTD, 2008.
- ESQUISANI, V.A. Ensinar a Pensar. Mundo Jovem - Um Jornal de ideias. Porto Alegre. Editora da PUCRS, nº 313, p. 19, fevereiro 2001.
- FIALHO, N.H. Campos do saber: território e universidade. In: HERADIA, E. A.; FIALHO, N. H. (organizadores) América Latina: Educação, Espaços Culturais e Territorialidade, Salvador: Editora UNEB, 2003.
- FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GALLO, S. et al. Ensino da Filosofia: ensino e prática. Ijuí: Ed. Unijuí. 2004.
- GALLO, S.; GOTO, R. (Orgs.). Da Filosofia como disciplina: Desafios e

- perspectivas. Coleção Filosofar é Preciso. Loyola. São Paulo – SP, 2011.
- GAMBIM, P. O que é Filosofia? Mundo Jovem – um Jornal de ideias. Porto Alegre. Editora da PUCRS, n. 303, p. 16, fevereiro 2000.
- GARRIDO, E. O ensino de Filosofia no 2º grau e a compreensão dos textos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.
- GELAMO, R.P; LIMA, M.M. Notas (filosóficas) sobre o problema da formação de professores. Revista Sul Americana de Filosofia da Educação. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/textos/artigosrodrigoemarcia.html>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.
- GELAMO, R.P. O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia? São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GIACÓIA JR., O. De Nietzsche a Foucault: impasses da razão? In: PASSETTI, E. (Org.). Kafka, Foucault: sem medos. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- GONZAGA, A.M. O plano de ensino como redimensionamento do processo formativo. Revista IGAPÓ, 2007/01. Disponível em: <<http://www.ifam.edu.br/revista/planodeensino.pdf>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.
- KANT, I. Sobre a pedagogia. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.
- KANT, I. Kritik der reinen Vernunft. (B:1787) Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1984.
- LIPOVETSKY, G. A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.
- MARTINS, C.J. Michel Foucault: Filosofia como diagnóstico do presente. Cadernos da F. F. C. Org. F. Biroli, M. C. Alvarez, Unesp- Marília- Publicações, v.9, n.1. p.149-167, 2000.
- MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Orgs.). Educação à distância: o estudo da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MORIN, E. Amor Poesia Sabedoria. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PAGNI, P. A. Os limites e as discretas esperanças do ensino de filosofia: da

questão da educação dos educadores aos temas reativos ao amor e à infância no pensamento contemporâneo. In: GALLO, S; DANELON, M; CORNELLI, G. Ensino de filosofia: ensino e prática. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

PEREIRA, C.R.D. Filosofia e sociologia no ensino médio: um estímulo à consciência crítica. 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

PERRENOUD, P; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N.J; ALLESSANDRINI, C.D. (Orgs). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora 2008.

PIMENTA, S.G. Saberes Pedagógicos e atividade docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTA, M.A.G. A Filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, F.L.E. Filosofia e universidade: notas introdutórias para uma análise histórica. In: MAAMARI, M.A.; BAIROS, A.T.C.; WEBER, J.F. (Org.) Filosofia na universidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SILVA, L.M. O ensino de filosofia no ensino médio. Santa Maria/RS,2012. Disponível em: < <http://jne.unifra.br/artigos/4725.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

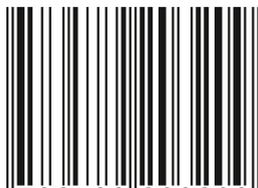
SOARES, W. L. O. Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com ensino médio na cidade de Barbacena/Mg. 2012. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/File/mestradoeducacao/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

ZANETTE, E.V.C. A influência do ceticismo na filosofia de Descartes e a dúvida posta em questão. Revista Reflexões, Fortaleza- Ce- Ano 1, N° 1, p. 71-87, julho a dezembro de 2012.

ZANETTE, E.V.C. Ceticismo e subjetividade em Descartes. Curitiba, PR: CRV, 2015.

ZANETTE, E.V.C. Crítica ao sensível na teoria da alma racional de René Descartes. Timburi, SP: Cia do Ebook, 2016.

ISBN 978-65-89203-20-9



9 786589 203209 >