



ARTIGOS COMPLETOS	3134
RESUMOS DE PESQUISA	3155

ARTIGOS COMPLETOS

A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DEBATE NECESSÁRIO
NA CONTEMPORANEIDADE..... 3135

O ENCONTRO COM O OUTRO SOB A ÓTICA DA ÉTICA INTERCULTURAL E DA ÉTICA DA ALTERIDADE 3146

A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DEBATE NECESSÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE.

Leonardo Henrique Barbosa

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: leonardohenriquebarbosa@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa de Iniciação Científica, apresentado em sua modalidade PEIC, tem como objetivo analisar a experiência filosófica na formação de professores. Essa investigação foi feita a partir de um referencial teórico crítico, propondo que a Filosofia da Educação é um campo de fundamental importância na formação de professores, articulado com a possibilidade de um saber que leva à reflexão, à análise, à crítica, à possibilidade de pensar o próprio pensamento. Partimos da hipótese de que a Filosofia da Educação, juntamente com o campo de discussão pedagógica, possibilita ao professor realizar uma reflexão crítica permanente sobre a sua prática. Desse ponto de vista, o conhecimento filosófico desafia um contexto em que o pensamento crítico foi empobrecido, esvaziado, gerando apenas reprodução de conteúdos. Reside aqui a nossa principal preocupação de investigação.

Palavras-chave: Educação, Filosofia da Educação, Formação de Professores.

THE IMPORTANCE OF THE EDUCATION PHILOSOPHY IN THE TEACHER FORMATION: A NECESSARY DEBATE IN THE CONTEMPORANEITY.

ABSTRACT

This research of scientific initiation, showed in its PEIC genre, it has the objective to analyze the philosophy experience in the teachers formation. This study has done starting from a theoretical critic referential, purposing the Philosophy Education is a essential field in the teacher formation, articulating with the possibility of a knowledge that takes to the reflection, the review, the criticism, the possibility to think the own thought. We start from the assumption that the Philosophy Education, with a education discussion field, enables to the teacher to realize a permanent critical reflection about its practice. From this sight, the philosophy knowdge challenges the context that the critical thought was impoverished, empty, creating only a reproduction of content. This is the place of the main worry of the investigation.

Keywords: Education, Education philosophy, Teachers formation.

LA IMPORTANCIA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN PROFESORA: UN DEBATE NECESARIO EN LA CONTEMPORARYIDAD.

Resumen

Esta investigación de Iniciación Científica, presentada en su modalidad PEIC, tiene como objetivo analizar la experiencia filosófica en la formación docente. Esta investigación se realizó desde un marco teórico crítico, proponiendo que la Filosofía de la Educación es un campo de importancia fundamental en la formación docente, articulado con la posibilidad de conocimiento que conduce a la reflexión, el análisis, la crítica, la posibilidad de piensa el pensamiento mismo. Partimos de la hipótesis de que la Filosofía de la Educación, junto con el campo de la discusión pedagógica, permite al profesor hacer una reflexión crítica permanente sobre su práctica. Desde este punto de vista, el conocimiento filosófico desafia un contexto en el que el pensamiento crítico se ha agotado, vaciado, generando solo reproducción de contenido. Aquí yace nuestra principal preocupación de investigación.

Palabras clave: Educación, Filosofía de la Educación, Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

Esta investigação partiu do princípio de que a Filosofia da Educação é um campo fundamental para a formação de professores, visto que ela proporciona aos indivíduos a reflexão por meio do ato de experienciar o próprio pensamento e vivenciar o ato de refletir constantemente, principalmente em um contexto marcado pelo pensamento mecanizado (oposto ao pensar filosófico).

No decorrer do processo de pesquisa, foram consideradas ideias fundamentais para exploração do assunto. Assim, com o objetivo de apresentar os resultados finais da pesquisa de IC, o presente relatório estabelece relações entre a temática estudada e o contexto histórico que o envolve, analisando e refletindo sobre a experiência filosófica na formação docente, o recorte temporal resgatou teses de autores como Aranha, Luckesi, Gelamo, entre outros que tratam do assunto no período de 1980 a 2017.

Diante do exposto, o intuito foi apresentar, analisar e problematizar qual é o lugar ocupado pela disciplina de Filosofia da Educação junto aos cursos de formação de professores. Dito de outro modo, nesse percurso investigativo, objetivamos analisar como a produção acadêmica da área educacional se pronuncia sobre a experiência filosófica na formação docente.

Segundo Gelamo (2009), muitos alunos das licenciaturas de diversas áreas questionam a importância do estudo da filosofia em suas formações. Segundo o autor, é importante compreender que o conhecimento filosófico é essencial para a formação integral cidadã, construindo pessoas críticas e reflexivas frente às verdades impostas a elas. Essa área do conhecimento é fundamental na formação docente, visto que o professor precisa manter a postura crítica, pois ele terá um papel de grande importância na construção de uma sociedade e na preservação e na construção de novos conhecimentos.

A filosofia, enquanto uma área do saber, pode ser interpretada como uma ferramenta que possibilita romper os grilhões da ignorância e do senso comum, possibilitando o alcance de novos conhecimentos e novas perspectivas sobre a verdade, favorecendo ao educando dos cursos de formação de professores expandir a visão de realidade e de mundo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve uma base bibliográfico-investigativa onde foram analisadas as orientações de diferentes autores do campo filosófico-educacional, tornando possível a compreensão da problemática aqui exposta.

Para tanto, nossa pesquisa se organizou em duas etapas:

A **Primeira etapa** consistiu em um levantamento de bibliografias realizado através de bibliotecas virtuais, sites de busca científica como Scielo, Banco de dados do Portal CAPES, entre outros, no qual buscamos referências que abordam o tema discutido aqui. Tivemos como descritores: Filosofia da Educação, Filosofia e formação de professores, Conhecimento filosófico e educação. Visando uma análise qualitativa da produção teórica, problematizamos como as produções acadêmicas se pronunciam diante do conhecimento filosófico na atualidade, levando em consideração um contexto marcado pela técnica e pelo domínio de saberes, muitas vezes desvinculados da realidade do formando... E mais, qual é o lugar ocupado pela Filosofia da Educação na formação docente. Essa etapa nos possibilitou uma visão mais ampla sobre a produção teórica nesse campo do conhecimento.

Na **Segunda etapa**, tivemos como objetivo geral apresentar os resultados da análise bibliográfica.

Concordamos com Gelamo (2009) que, ao partimos de um problema de investigação de base filosófica¹ – em nosso caso, o problema se configura no modo como o futuro professor experiencia o conhecimento filosófico em sua formação superior – esse problema não poderia ser pensando apenas como uma estratégia do ensinar e do aprender, como um questionamento sobre o que ensinar ou, ainda, sobre o que é ensinar. Assim, em nosso entendimento, as questões do registro filosófico não podem estar apenas vinculadas ao registro pedagógico, mas precisam ser enunciadas filosoficamente, perspectivando-se, elas próprias, como um problema filosófico da Educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

¹ Infelizmente, as reflexões de base filosófica estão cada vez mais empobrecidas na contemporaneidade. Com relação à escola básica, por exemplo, esse fato se torna mais evidente a exemplo da aprovação da Lei n. 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017 (que aprova a Reforma do Ensino Médio). Em relação à disciplina de Filosofia na escola média, sua obrigatoriedade foi abolida, esvaziando o currículo escolar de sua potencialidade do pensamento crítico. Mas aqui já é outra conversa.

Quando ouvem falar de filosofia, muitos alunos a encaram como algo ultrapassado ou como um campo de conhecimento sem utilidade prática na contemporaneidade.

Para refletirmos sobre esse apontamento, citamos aqui o famoso Mito da caverna de Platão, que relata prisioneiros do senso comum e a ousadia da pessoa que rompe com as amarras desse conhecimento pronto e busca experimentar o conhecimento real “fora da caverna”, deixando a posição de alienação de lado, buscando o conhecimento que dali para frente irá construir com suas vivências e experiências reais fora da caverna.

Essa é uma realidade de muitas crianças, jovens ou adultos presos aos saberes predeterminados entregues a eles como conhecimentos absolutos, verdades prontas.

Percebemos que a moral desse conto é atemporal. Todos estão sujeitos a algum tipo de alienação, sujeitos a manipulações. Assim, cabe à filosofia ser uma ferramenta auxiliar na soltura dos grilhões que tanto nos prendem, possibilitando-nos a oportunidade de sair da caverna e vivenciar o mundo como ele é e não como o fora apresentado antes.

A Filosofia está presente em diversos momentos de nossa vida: na família, na escola, na comunidade, na cultura. No que se refere ao Ensino Superior, a referida faz parte da grade curricular de algumas licenciaturas.

De acordo com Gelamo (2009), uma observação que frequentemente cerca a disciplina de Filosofia nas aulas que ministrou é o “para quê” estudar conteúdos filosóficos em cursos que não tem como objetivo a formação de filósofos. E mais, qual a importância dessa disciplina nesses cursos sendo eles cursos de licenciatura ou não.

Gelamo (2009) aponta essa reflexão preocupante porque os cursos superiores buscam uma formação específica na qual irá capacitar o discente ali inserido a exercer alguma função técnica ou ter ciência de algum campo de conhecimento em específico.

Mas, porque filosofia em cursos como Administração, Pedagogia, Contabilidade e Matemática? Gelamo (2009, p. 22) pontuou que:

Normalmente a disciplina Filosofia nesses cursos é concebida com o objetivo de proporcionar aos alunos iniciantes no ensino superior um olhar crítico acerca do mundo e do próprio curso em que estão ingressando, uma vez que, normalmente, essa disciplina é oferecida no primeiro ou segundo semestre dos cursos em questão.

Atualmente, a filosofia tem o papel de levar os professores em formação a questionar as concepções em relação às verdades que tomam para si, sua postura frente à sociedade e, possivelmente, às salas de aula que irão atuar.

A formação humana e construtivista com ênfase na formação integral dos alunos para atuações conscientes na sociedade tem sido cobrada frequentemente nos cursos de formação de professores.

Para a formação integral do indivíduo proposta por Anísio Teixeira, é imprescindível promover o pensamento crítico, auxiliando os discentes a desenvolver a capacidade de questionar verdades impostas a eles. Por esse motivo que esta disciplina se encontra nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, justificou Gelamo (2009).

Outra justificativa apontada pelo autor é a de que a filosofia da educação está presente nos currículos dos cursos de formação docente porque é necessário situar o futuro professor da condição dele de indivíduo pertencente a uma determinada sociedade, expandindo seus conhecimentos e visão frente à realidade social da qual ele irá atuar ativamente.

A existência de disciplina desse teor no currículo dos cursos de preparação de professores justifica-se não por alguma sofisticada erudição ou academicismo: é uma exigência do próprio amadurecimento humano do educador. Coloca-se, com efeito, uma questão antropológica: trata-se de explicitar qual o sentido possível da existência do homem brasileiro como pessoa situada na comunidade, de tais contornos sociais e em tal momento histórico. (ARANHA, 1996, p.110).

Percebe-se então a vital importância dessa disciplina na formação de um futuro professor, independentemente da área que irá atuar. Esse professor necessita adotar um posicionamento intelectual crítico frente às condições sociais em que está inserido, buscando por meio da reflexão sugestões de mudanças e formação significativa para seus alunos, que poderão ter papel ativo nessas mudanças.

Aranha (1996, p. 107) trouxe outra contribuição riquíssima para o presente trabalho, considerando a importância da filosofia de forma atemporal:

É a reflexão filosófica que permite ao homem adquirir outra dimensão além daquela que é dada pelo agir imediato, na qual estamos mergulhados no dia-a-dia. É a filosofia que garante o discernimento para a avaliação dos fundamentos dos atos humanos e dos fins a que eles se destinam, levantando, conseqüentemente, o problema dos valores.

Luckesi (1995, p.25) elaborou uma crítica em relação à importância de se adotar a filosofia na formação de forma mais ampla:

O que importa ter claro, por ora, é o fato de que a filosofia nos envolve, não temos como fugir dela. Ela é como o ar que respiramos, está permanentemente presente. Se nós não escolhermos qual é a nossa filosofia, qual é o sentido que vamos dar à nossa existência, a sociedade na qual vivemos nos dará, nos imporá a sua filosofia. E como se diz que o pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser o pensamento dominante da própria sociedade, provavelmente aqueles que não buscam criticamente o sentido para a sua existência assumirão esse pensamento dominante como o seu próprio pensamento, a sua própria filosofia. Quem não pensa é pensado por outros!

O autor acima referido argumentou que não existe uma forma exata de se ensinar a filosofia. A filosofia acontece de forma natural porque o ser humano desenvolve a capacidade de refletir questões diversas, tanto existenciais quanto questões sociais. Dessa forma, a filosofia não é uma atividade exclusiva de acadêmicos e pesquisadores, a filosofia está presente na vida de qualquer ser que se posicione de forma reflexiva sobre qualquer questão da existência humana.

Todos têm uma forma de compreender o mundo, especialistas e não especialistas, escolarizados e não-escolarizados, analfabetos e alfabetizados. Esta é uma necessidade "natural" do ser humano, pois que ninguém pode agir no "escuro", sem saber para onde vai e por que vai. Só se pode agir a partir de um esclarecimento do mundo e da realidade. Esse fato é tão verdadeiro que encontramos modos de compreensão da realidade tanto no profissional de Filosofia (o filósofo profissional), quanto em qualquer pessoa que viva a sua vida e reflita sobre ela, seu sentido, significado, valores etc. (LUCKESI, 1995, p.24).

A Filosofia na educação tem como proposta o desenvolvimento de uma formação integral dos indivíduos, desde os aspectos cognitivos até os culturais e morais. Essa proposta formativa abrange muito mais do que aquisições de informações, mas sim o desenvolvimento de uma possível atitude filosófica.

Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. O ensino consiste na transmissão de conhecimentos, enquanto a doutrinação é uma pseudo-educação que não respeita a liberdade do educando, impondo-lhe conhecimentos e valores. (ARANHA, 1996, p.51).

A filosofia possui a especificidade de sustentar a educação por meio da experiência reflexiva, anotou Aranha (1996). Por meio dela, o docente repensará suas perspectivas frente à sala de aula e o tipo de aluno que almeja formar, para a sociedade que se espera. Cabe à filosofia esta reflexão.

Dessa forma, a filosofia sempre se faz presente na Educação.

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional. (LUCKESI, 1995, p.21).

Não podemos perder de vista que a Educação é uma ação que se desenvolve e constrói seres que agirão de forma ativa e significativa na sociedade que estão inseridos.

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. (LUCKESI, 1995, p.31).

Luckesi (1995, p. 31) encarou a relação entre Educação e a Filosofia como algo que ocorre naturalmente, onde esta põe em prática os ensinamentos para alcançar os objetivos levantados por aquela.

As relações entre Educação e Filosofia parecem ser quase "naturais". Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade.

Sempre será necessária uma postura crítica e reflexiva frente à educação, pois sem esse pré-requisito, a formação dos estudantes será superficial, sem sentido e de grosso modo, vazia. Antes de experienciar os ensinamentos e as aprendizagens, é preciso levar alguns pontos em consideração, questões que a reflexão permite alcançar. Luckesi (1995, p. 32) apontou que mesmo que o docente não assuma essa postura filosófica, a filosofia se fará presente em suas aulas, pois quando não é questionado e exercitado pensamentos reflexivos para formular objetivos a serem alcançados, a filosofia se faz presente em forma de senso comum, e as questões que se tornam vigentes são aquelas impostas pela sociedade de forma rasa. Daí a fundamental necessidade de assumir uma postura filosófica no trato pedagógico.

Tendo todas essas questões como cerne de discussão, percebe-se que a atitude filosófica se manifesta numa crítica das condições da sociedade, da existência e do papel do indivíduo pertencente a um grupo social.

Mesmo que a cultura de determinado local seja considerada modelo, tendo como exemplo a antiga ATENAS e sua polis, nenhuma cultura é isenta de possíveis melhorias. Tudo depende da perspectiva daquele que ousa criticar, rompendo as verdades comuns, encontrando intervenções a serem feitas e posturas a serem tomadas a partir de outras ideias que possam agregar ao bem comum. Tendo em mente que nada está realmente pronto e que sempre é possível avançar, evoluir e melhorar as condições de um meio, aqui no caso a educação.

Quando não se reflete sobre a educação, ela se processa dentro de uma cultura cristalizada e perenizada. Isso significa admitir que nada mais há para ser descoberto em termos de interpretação do mundo. E propriamente a reprodução dos meios de produção. (LUCKESI, 1995, p.32).

Os autores aqui mencionados (Gelamo, Luckesi, Aranha) sugerem que à prática pedagógica é possível associar uma atitude socrática ou metodologia socrática na formação de bons pensadores, pois por meio de perguntas sem a preocupação com as respostas, os docentes proporcionarão aos professores em formação a reflexão sobre diversos assuntos que os afetam, ou a sociedade como um todo.

[...] diferente de outros pensadores de sua época, nada afirmava, somente perguntava. Ao frequentar a Praça de Atenas (Ágora), o filósofo indagava os cidadãos que ali passavam, perguntava sobre vários assuntos, como política, economia, religião, conhecimento etc. (TEIXEIRA *et al.*, 2015, p.2).

A indagação – elemento fundamental para uma possível atitude filosófica na educação - leva os estudantes a uma postura crítica, refletindo sobre assuntos que antes pareciam indiferentes, mas que, ao questioná-los, deixam de ser um assunto banal, gerando um leque de informações e esclarecimentos de ideias.

De acordo com Teixeira *et al.* (2015, p.7): “O diálogo socrático leva o aluno para uma verdadeira aprendizagem, indo além de qualquer conteúdo, a finalidade da educação para Sócrates é fazer o aluno pensar e a refletir sobre os conceitos que ele afirma conhecer”.

Sendo assim, a prática pedagógica escolar deveria ser repensada, dando ênfase aos debates e aos diálogos. Os diálogos promovem o interesse pelo assunto de forma ativa, pois os questionamentos seguidos causam incômodo, elevando o aluno da zona de conforto e colocando-o em posição de pensador, gerando indagações através de seus pensamentos e desenvolvendo aprendizagens antes planejadas pelo professor:

O primeiro passo do diálogo promovido por Sócrates servirá como base para o professor favorável a essa metodologia e inquietará o aluno sobre a fragilidade de suas afirmações. O diálogo deve ser planejado e conduzido pelo mestre para poder atingir um objetivo, da mesma forma que Sócrates o realizava no passado. O professor no presente deve ter

como objetivo o desenvolvimento do espírito crítico e da virtude do homem. (TEIXEIRA et al, 2015, p.5).

Dessa forma, ao se prontificarem a desenvolverem uma atitude filosófica na formação, os discentes dos cursos de licenciatura poderão refletir sobre questões do seu cotidiano, questões contemporâneas de forma que provavelmente não o fizeram antes, sendo esse um primeiro passo para a formação integral e crítica que os documentos educacionais almejam.

Pensar em uma proposta educativa mediada pela atitude filosófica, implica pensar uma didática diferenciada, uma postura crítica do professor e dos alunos.

Um exemplo dessa postura diferencial entre professores e alunos já foi expressado nas antigas academias atenienses em que o professor ensinava com trocas de ideias na construção de conhecimentos.

Para poder visualizar esta referência, citamos o afresco “A escola de Atenas”, de Rafael Sanzio (1483-1520).



Fonte: [http://: www.sabercultural.com](http://www.sabercultural.com). Acesso em: 10 jul. 2019

Neste afresco, Raphael, pintor renascentista, retratou vários pensadores da antiguidade, matemáticos, astrônomos, filósofos e reis, além da representação implícita de 3 grandes mestres da arte renascentista como Leonardo da Vinci, Michelangelo e o próprio Raphael. Uma imagem que configura um grupo de pessoas “pensadores” de áreas diferentes, compartilhando ideias, experiências, mesmo com pensamentos e teorias diferentes um dos outros, encontram-se compartilhando suas percepções de mundo, trabalhando a filosofia de forma conjunta.

Esse afresco conduz o indivíduo que o observa a refletir sobre a escola na atual sociedade. Nessa escola contemporânea, a postura do professor tornou-se de detentor de conhecimentos e os alunos como receptores de informações, a formação integral passa a ser uma utopia, visto que se torna inviável formar um ser pensante e crítico, sendo que a postura que ele adota é de papel em branco, recebendo informações descontextualizadas e desconexas de forma passiva. O conhecimento filosófico é fundamental para a formação crítica, pois rompe com essa adoção de pensamento mecanizado que não viabiliza o pensar e o resistir, não produz conhecimentos e assim não desenvolve a criticidade. O empobrecimento do pensamento tem ocorrido nas escolas ao fragmentar o ensino, trabalhando a formação do indivíduo por

áreas de conhecimento que aparentam ser muito distantes uma das outras ou nem se complementam. Fugindo da idealização da interdisciplinaridade, que trabalha diversas áreas do conhecimento buscando uma formação contextualizada, coerente e integral aos discentes.

Essa seria uma proposta de escola desejável para trabalhar a filosofia na educação na qual os discentes em formação compartilham suas ideias sobre temas diversos, experienciando saberes mesmo que sejam incompatíveis.

Nota-se Platão e Aristóteles no centro do afresco, cada um defendendo um pensamento diferente, discordando entre eles, mas filosofando juntos. Diante do exposto, utilizamos do afresco para apontar que o docente e o discente podem experienciar a filosofia de forma ativa e significativa na busca pela compreensão de ideias e na construção do sentido da realidade, além do desenvolvimento da criticidade individual de cada indivíduo.

Além dos pontos levantados, podemos explorar muito mais esse afresco, pois ele é riquíssimo na produção do conhecimento filosófico. Raphael representou um cenário grego com aspectos romanos ressaltando a questão das diferenças entre a conversação de cultura e ideias. O afresco representa uma questão importante no quesito de interdisciplinaridade. São várias áreas do conhecimento conversando entre si, estudiosos de diferentes ramos compartilhando ideias. No centro vemos duas figuras que se destacam dos demais pensadores. Platão (428 a.C.-347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) segurando suas principais obras (*Timeo* e *Ética*), ambos discordam entre si, pois Platão ressalta o mundo das ideias ao apontar para cima, aquilo que não podia ser visto, o mundo das aparências. Já Aristóteles aponta a palma da mão para baixo, ressaltando a questão do concreto, aquilo que se pode observar no mundo.

Desse modo deve ser compreendido o conhecimento filosófico: crítico, reflexivo e resistente. Não do ponto de vista fragmentado como muitas vezes é apresentado aos nossos educandos, mas de forma crítica e questionadora, pontuou Luckesi (1995).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A disciplina de Filosofia nos cursos de formação de professores surgiu com o princípio de proporcionar ao futuro docente a reflexão de suas práticas pedagógicas, utilizando um novo modo de pensar e atuar em sala de aula.

De acordo com SILVA (2007, p. 21):

O slogan da necessidade de se promover uma educação crítica presente nos discursos vazios das pedagogias e projetos políticos atuais nada transformam, e ainda estão presentes na educação escolar de nosso país, cabe a nós a preocupação em levar o verdadeiro sentido desse conceito de crítica para a sala de aula, colocando o filosofar como possibilidade nessa tentativa de formar criticamente, ao invés de simplesmente informar. Essa é umas das principais razões de nossa preocupação com a questão da formação.

Segundo Barbosa (2006, p.1), apesar de diversas pesquisas realizadas nos últimos anos em torno da temática formação de docentes, ainda ocorre um grande equívoco entre a filosofia da educação e as histórias das ideias educacionais defendidas por “filósofos ilustres”.

No processo de ensino de filosofia da educação no decorrer da formação docente, são encontradas diversas dificuldades, entre elas o desinteresse pela disciplina.

Ainda de acordo com Barbosa (2006, p.2).

É comum encontrarmos professores dos cursos de licenciatura que já tiveram oportunidade de observar que perguntas relativas à necessidade da filosofia da educação, elas surgem logo nos primeiros contatos que os alunos têm com a disciplina.

Como citado anteriormente, os desafios encontrados nos cursos de licenciatura são inúmeros.

De acordo com Barbosa (2006, p.2), o maior desafio ainda é o reconhecimento da importância da filosofia na formação do discente em que a disciplina, muitas vezes, é associada a “tempo ocioso”, além disso, as reclamações mais frequentes são sobre o discurso do docente, abstrato, fora do meio cultural absorvido pelo discente em sua escolarização, levando-o para “outro mundo”.

Nas diferentes licenciaturas ocorre uma grande crítica e questionamento sobre a funcionalidade da filosofia da educação em determinadas áreas, afirmou Barbosa (2006).

Filósofos clássicos como Platão e Rousseau auxiliaram nas reflexões que englobam a filosofia no curso de licenciatura em Pedagogia. Esta formação normalmente possui a disciplina de Filosofia da Educação em sua grade curricular com variações de um a dois semestres, sendo ela de suma importância para formação e qualificação de um bom pedagogo.

Quando articulamos sobre a grade curricular na formação de docentes, nota-se que a Filosofia da Educação e a sua função é pouco explícita. Por isso, Mühl e Mainardi (2017, p. 8) pontuam o grande papel da filosofia na evolução do pensamento ocidental. A filosofia esteve sempre presente nas disciplinas de “fundamentos” na licenciatura de pedagogos e professores, mas atualmente ocorre uma grande isenção desta, anotaram os autores.

Percebe-se uma progressiva dispensa da filosofia em suas diferentes modalidades disciplinares dos currículos do curso de Pedagogia e de quase todos os cursos de licenciatura. Para verificar esta tendência, basta consultar os currículos dos cursos e analisar as diretrizes nacionais que orientam as bases curriculares da Pedagogia e dos cursos de formação de professores.

A Filosofia foi paulatinamente deixada de lado dos currículos escolares, mas em 2008 após uma conquista considerável para a educação nacional, a filosofia retorna ao currículo, porém de acordo com Gelamo (2009, p. 112), a formação filosófica deixa de ser relevante, passando a ser estudada a história dos filósofos e suas ideias principais, de forma pouco significativa para a expansão da mentalidade dos alunos e suas ideias ainda em processo de formação.

Apesar de todas as conquistas alcançadas, presenciamos, atualmente, o abandono do filosofar e de seu ensino, especialmente nos cursos universitários. Esse fato coloca o ensino da Filosofia em uma situação um tanto quanto paradoxal.

De acordo com a Resolução nº 2 de julho de 2015, as disciplinas de Psicologia, Didática e Políticas educacionais são as principais responsáveis pela formação pedagógica, não mencionando em nenhum momento a Filosofia da Educação ou a alguma outra disciplina de Fundamentos da Educação.

Em concordância com Mühl e Mainardi (2007), ao longo dos anos a filosofia esteve presente nas questões práticas e teóricas da educação, exclamando sobre a educação, sem tratar da sua presença no cotidiano dos docentes, o desenvolvimento de reflexões e iniciativas filosóficas voltadas aos educadores são raras. A filosofia é considerada uma provedora de ideias e conceitos, auxiliando em uma prática educacional adequada.

A importância da filosofia na licenciatura está voltada a fazer com que os discentes tenham uma compreensão efetiva, integrada e universal da realidade vivida no presente.

Silveira (2000, p. 138) afirmou que: “A exemplo do que ocorre com uma educação revolucionária, um ensino de filosofia assim compreendido deve ter como objetivo primordial a instrumentalização teórico-prática dos estudantes”.

De acordo com Barbosa (2006), muitas críticas se voltam ao fato do docente somente reproduzir o que já foi exclamado por outros, sem a possibilidade da reflexão do aluno para criar seu próprio pensamento, tornando a filosofia da educação somente mais uma maneira de gerar indivíduos maleáveis.

Enquanto negligencia-se o conhecimento filosófico, afirmando que a filosofia é o “não-lugar importante para a formação para o mercado de trabalho”, afirmando ainda que a realidade do ensino de filosofia baseia-se em repetir práticas desgastadas ao longo dos anos, cabe aos docentes mudar essa visão, trazendo seu real significado, com um estudo crítico, criativo que estimule uma experiência significativa. Com isso, o educador terá a capacidade de reflexão, excluindo elaborações equivocadas sobre o experienciar filosófico na educação.

A filosofia, separada da pedagogia, assume a tarefa de justificar, pressupostos éticos e epistemológicos de processos educacionais. Procura exercer um papel crítico em relação à racionalidade instrumental e ao esclarecimento do pensamento pedagógico em si. Os sujeitos da educação e as teorias pedagógicas, o fazer e o agir educativos realizam-se dentro de uma dimensão filosófica global e não mais específica. Desenvolve-se uma determinação filosófica que sustenta a concepção educacional antes de qualquer reflexão típica de uma filosofia da educação. (PAVIANI, 2006, p. 12).

O docente deve estabelecer um equilíbrio entre teoria e prática, que a racionalidade esteja presente em todas as ações educativas com potenciais críticos. A prática filosófica é fundamenta, visto que só é pensada se for realizada, dando mais consistência à Pedagogia. A teoria é indispensável para assimilar e conceituar a ação realizada. (MUL; MAINARDI, 2017).

Além disso, a Pedagogia sempre deixou visíveis suas vulnerabilidades e limitações, apresentando dificuldades em se tornar um campo de saber e do fazer fundamentado.

De modo mais pontual no Brasil, o curso de Pedagogia foi reduzido a um curso de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais da educação fundamental, deixando de ser um curso de formação de pedagogos. Com isso, questões acerca do sentido e da finalidade da educação tornaram-se obsoletas e o pedagogo, enquanto responsável pela reflexão e a construção de conhecimentos sobre a formação humana e sobre o sentido do saber, está desaparecendo. (MUHL; MAINARDI, 2017, p.14).

Diante da análise sobre a importância da filosofia na licenciatura em Pedagogia, de acordo com Mühl e Mainardi (2017), podemos notar que esta esteve presente em momentos marcantes que cooperaram para a formação de professores aos princípios da cultura predominante, proporcionando ocasionalmente um olhar indagador aos mecanismos de alienação. Segundo Severino (2006, p. 625): “Nessa tradição da Filosofia, a educação é vista como garantindo a humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (ME, 2005, 2006) a formação do educando em pedagogia tem como obrigação:

Propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. [...]

Daí a importância do conhecimento filosófico na formação de professores: criticidade, criatividade e resistência são as palavras-chave essenciais para a manutenção da experiência filosófica no campo formativo escolar.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma reflexão crítica sobre a experiência teórico-filosófica na formação de professores na contemporaneidade. Através de uma análise bibliográfica, foi possível concluir que a importância da filosofia na licenciatura está voltada a fazer com que os discentes tenham uma compreensão efetiva, integrada e universal da realidade vivida no presente.

Foi possível concluir também que a Filosofia e a Educação na produção do pensamento crítico é de extrema importância, pois essa proposta pode mudar a realidade não só do indivíduo, mas de tudo que o cerca, levando em consideração não só os conteúdos pré-estabelecidos, mas oportunizar ao indivíduo uma educação que estimule a reflexão, instigando a curiosidade, a argumentação, a investigação, a criticidade, a criatividade e também a autoestima como indivíduo que pensa e produz conteúdos relevantes.

Uma das principais consequências que surgiu com o ensino tradicionalista é a formação de alunos que têm medo de pensar e serem repreendidos ou censurados por suas ideias, se escondendo dentro de si, (prendem-se dentro de si, tornando-se não críticos, alienados, manipuláveis e submissos das ideias de outros), pessoas não críticas são facilmente manipuladas, reproduzidas de uma realidade social.

Através da reflexão dos princípios da filosofia da educação e suas contribuições para a formação de professores foi possível notar que o futuro docente poderá refletir sobre sua atuação como formador em busca da formação crítica e de qualidade para seus discentes, visando a uma transformação da concepção de mundo partindo do esclarecimento de ideias e emancipação.

Ao analisarmos a educação através do ponto de vista de autores como Saviani (1973), Aranha (1995), dentre outros, observamos que um dos motivos que causam um empobrecimento da experiência do próprio pensamento é a coerção causada por uma educação “portadora de verdades” que leva os estudantes a decorar conteúdos e repetir conceitos de forma robótica sem significado real para eles,

levando-os à insegurança de interagir em sala de aula de forma espontânea, provocando a impossibilidade de expor suas opiniões e contribuir para a construção do conhecimento.

No levantamento bibliográfico realizado, Nogueira (2008) apontou que o conhecimento filosófico deve almejar e estimular o pensamento, a aguçar a mente para não aceitar nada pronto ou dado. Deve almejar a criticidade, o questionamento, desenvolvendo a capacidade de produzir conhecimentos através de vivências e experiências com o pensar.

É a reflexão filosófica que permite ao homem adquirir outra dimensão além daquela que é dada pelo agir imediato, na qual estamos mergulhados no dia-a-dia. É a filosofia que garante o discernimento para a avaliação dos fundamentos dos atos humanos e dos fins a que eles se destinam, levantando, conseqüentemente, o problema dos valores. (ARANHA, 1996, p. 107).

Desse ponto de vista, Silva (2007) anotou que o professor, em seu processo de formação universitária, deve abandonar o papel de detentor do conhecimento. Sua postura torna-se então de mediador, deve então propor um conteúdo atual, contextualizado com a realidade do estudante e da sociedade que o cerca. E a Filosofia da Educação, de acordo com Saviani (1973) tem como propósito estimular o pensamento e reduzir a fragmentação do saber.

Outro pensador pesquisado foi Araújo (2009), o qual afirmou que cabe ao professor ser competente na teoria e na prática de um pensar superior, capaz de conduzir corretamente o seu pensar e o seu experienciar, oportunizando o fortalecimento do pensar no diálogo interativo, levando os estudantes a reconhecerem a complexidade do ser e do saber.

A partir dessas explanações, Luckesi (1995), Silva (2007), Silveira (2000) e Severino (2006) apontaram que podemos colocar a Filosofia da Educação em seu devido lugar, ou seja, a de ser um campo fundamental e necessário para a formação de professores, visto que somente pela reflexão filosófica é possível resgatar a capacidade de pensamento crítico sobre os problemas educacionais.

O que importa ter claro, por ora, é o fato de que a filosofia nos envolve, não temos como fugir dela. Ela é como o ar que respiramos, está permanentemente presente. Se nós não escolhermos qual é a nossa filosofia, qual é o sentido que vamos dar à nossa existência, a sociedade na qual vivemos nos dará, nos imporá a sua filosofia. E como se diz que o pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser o pensamento dominante da própria sociedade, provavelmente aqueles que não buscam criticamente o sentido para a sua existência assumirão esse pensamento dominante como o seu próprio pensamento, a sua própria filosofia. Quem não pensa é pensado por outros! (LUCKESI, 1995, p. 25).

Dessa forma, foi percebido que a formação filosófica do docente é imprescindível para sua atuação significativa. Cabe aos docentes trazer seu real significado, com um estudo crítico, criativo, que os estimulem a um estudo vivo.

Essa pesquisa foi muito relevante na nossa formação como futuros educadores, visto que nos possibilitou questionar sobre a postura filosófica frente a sala de aula, tanto como docentes quanto discentes. Assim percebendo que é necessário trabalhar buscando a formação crítica de nossos alunos utilizando do ato de questionar e desconstruir verdades prontas como uma ferramenta para ressignificar a visão de mundo, assumindo uma postura filosófica frente à sociedade que estamos inseridos e nossas vivências nela.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, M. L. de. História da Educação. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, N. O ensino de filosofia para crianças em escolas de Cuiabá – MT: uma análise reflexiva e dialógica. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, CUIABÁ, 2009.

BARBOSA, Claudio Luís de Alvarenga. Um sentido para a Filosofia da Educação nas licenciaturas. UFSM, 2015. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/024e4.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2019.

GELAMO, R. P. O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: ed. Unesp, 2009. <https://doi.org/10.7476/9788598605951>

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo : Cortez, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acessado em: 10/03/19.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006 Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acessado em: 10/03/19.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 7-22, jul. 2017. ISSN 1984-9605. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8649598>. Acesso em: 10 mar. 2019. doi:<https://doi.org/10.20396/rfe.v9i2.8649598>

NOGUEIRA, N. Filosofia para Crianças. 2008. Disponível em: <http://br.geocities.com/chidphilos/>. Acesso em: 25 abr. 2018.

PAVIANI, Jayme. Filosofia e educação, filosofia da educação: aproximações e distanciamentos. In: DALBOSCO, C.A; CASAGRANDA, E.A.; MÜHL, E.H. Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos. Campinas, SP: Martins Fontes, 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 9, 4 mar 2002. Seção 1

SAVIANI, D. Educação brasileira: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, Dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>

SILVA, Vânia Mesquita Trindade. Formação docente em filosofia para crianças. 2007. 180 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90326> Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVEIRA, Renê. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter (org.). Filosofia no ensino médio. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 129- 148.

TEIXEIRA et al. A CONTRIBUIÇÃO DE SÓCRATES PARA O MÉTODO DE ENSINO-APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA. Araras. SP. Revista Científica UNAR, 2015. <https://doi.org/10.18762/1982-4920.20150012>

O ENCONTRO COM O OUTRO SOB A ÓTICA DA ÉTICA INTERCULTURAL E DA ÉTICA DA ALTERIDADE

Stephanie Campos Gonçalves, Genivaldo De Souza Santos.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Campus Birigui. E-mail: steh.camposw@gmail.com

RESUMO

Buscando descrever um contato com contornos éticos entre o pensamento/cultura do ocidente (representado pelos alunos do IFSP) com o pensamento/cultura indígenas (representado pelas etnias Terena e Kaingangue), a presente investigação fundamenta-se na Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas e no campo da Ética Intercultural de Ricardo Salas e Rodolf Kusch. Neste sentido, o presente trabalho transita entre a filosofia (ética) e a antropologia, visando uma aproximação com o *Outro do Ocidente*, que não se reduz à dominação do Outro, ao fazê-lo objeto dos interesses epistemológico. A aproximação e o contato com o Outro deve passar primeiramente pelo crivo da sensibilidade (ética) e do reconhecimento do Outro em sua alteridade, as diferenças resultantes desse encontro devem ser valorizadas e não apagadas em favor dos traços culturais do Ocidente. A potência deste encontro ético resulta em um conhecimento (epistemologia) que nos torna efetivamente humanos porque tornamo-nos humano na relação com o Outro, que não se reduz aos objetos e categorias de pensamento, mas que nos lembra de nossa humanidade, sempre em perigo de não se efetivar.

Palavras-chave: Contato; ética da Alteridade; Ética Intercultural; Outro.

MEETING WITH OTHERS UNDER THE VIEW OF INTERCULTURAL ETHICS AND THE ETHICS OF ALTERITY

ABSTRACT

Seeking to describe a contact with ethical contours between Western thinking / culture (represented by IFSP students) and indigenous thinking / culture (represented by the Terena and Kaingangue ethnic groups), the present investigation is based on Emmanuel Lévinas' Ethics of Alterity and in the field of Intercultural Ethics by Ricardo Salas and Rodolf Kusch. In this sense, the present work moves between philosophy (ethics) and anthropology, seeking an approximation with the Other of the West, which is not reduced to the domination of the Other, making it the object of epistemological interests. The approach and contact with the Other must first be sieved by the sensibility (ethics) and recognition of the Other in its otherness, the differences resulting from this encounter must be valued and not erased in favor of the Western cultural traits. The power of this ethical encounter results in a knowledge (epistemology) that effectively makes us human because we become human in relation to the Other, which is not reduced to objects and categories of thought, but reminds us of our ever-endangered humanity. of not taking effect.

Keywords: Contact; ethic of Alterity; Intercultural Ethics; Other.

REUNIÓN CON OTROS BAJO LA VISIÓN DE LA ÉTICA INTERCULTURAL Y LA ÉTICA DE LA ALTERIDAD

RESUMEN

Tratando de describir un contacto con contornos éticos entre el pensamiento / cultura occidental (representada por estudiantes del IFSP) y el pensamiento / cultura indígena (representada por los grupos étnicos Terena y Kaingangue), esta investigación se basa en la Ética de Alteridad de Emmanuel Levinas y en el campo de la ética intercultural por Ricardo Salas y Rodolf Kusch. En este sentido, el presente trabajo se mueve entre filosofía (ética) y antropología, buscando una aproximación con el Otro de Occidente, que no se reduce al dominio del Otro, convirtiéndolo en objeto de intereses epistemológicos. El enfoque y el contacto con el Otro deben ser tamizados primero por la sensibilidad (ética) y el reconocimiento del Otro

como otro, las diferencias resultantes de este encuentro deben valorarse y no borrarse en favor de los rasgos culturales occidentales. El poder de este encuentro ético resulta en un conocimiento (epistemología) que efectivamente nos hace humanos porque nos convertimos en humanos en relación con el Otro, que no se reduce a objetos y categorías de pensamiento, sino que nos recuerda nuestra humanidad en peligro de extinción. de no tener efecto.

Palabras clave: Contacto; ética de la alteridad; Ética intercultural; Otros.

INTRODUÇÃO

O tema da Alteridade tem despertado interesse nas ciências humanas especialmente a partir da denúncia realizada por Emanuel Lévinas (1980) do esquecimento do Outro desde os primórdios da filosofia. Este processo ocorreu pelo predomínio das investigações em torno do Ser (Ontologia) e do desprezo pela Ética, definido como encontro face-a-face (LEVINAS, 1980). Deste modo, dado o acento conferido na questão do *Ser*, a história da filosofia até o século XX poderia ser definida como uma filosofia da Totalidade ou uma filosofia da guerra, em vista das consequências deste modo de pensar, voltado exclusivamente para o “Eu”.

Para o filósofo lituano, a filosofia primeira trata-se de uma Ética, porque todo o sentido ocorre após o encontro com o rosto do Outro, e não de uma ontologia (filosofia do ser), expressa de modo mais contemporâneo nas ontologias da linguagem, cuja referência mais refinada encontramos no filósofo alemão Hans Georg Gadamer (1996, 1999). Para E. Levinas (1980, 1998) o procedimento hermenêutico, própria da ontologia gadameriana, isto é a hermenêutica, ou seja, as possibilidades compreensivas humanas estariam limitadas pelo Rosto do Outro, designado metafisicamente como Infinito, que escaparia as capacidades cognitivas do sujeito do conhecimento.

Do ponto de vista da Antropologia, a figura do Outro está relacionada ao descobrimento de povos ultramarinos que contrastavam em costumes e cultura em relação ao Ocidente, isto é, os povos indígenas aqui presentes antes da chegada dos colonizadores europeus. Rudolf Kusch (1976), filósofo argentino do século XX, buscou as raízes do pensamento americano, concluindo que a matriz do pensamento americano é radicalmente diferente da cosmovisão europeia: se o Ocidente privilegiou o Ser na constituição do pensamento e da sua cosmovisão, os nativos americanos produziram seu pensamento e sua cosmovisão a partir da categoria do Estar não mais. Segundo Kusch (1976), esta matriz do pensamento ameríndio fixado na categoria do Estar percorreria todo o pensamento indígena devido à vinculação do indígena/campesino/popular com a paisagem, incluindo a vinculação deste com a floresta/terra.

Para uma melhor compreensão do pensar americano, buscamos reforços nos estudos de Gunther Rodolfo Kusch que pela experiência vivida – sair de Buenos Aires que era sua cidade natal, influenciada pela arquitetura europeia; e mudar-se para o interior do país em Salta, com costumes bem diferentes – se perguntou o que nos diferenciava dos europeus.

Para explicar essa diferença, Kusch diferenciou a história do europeu como pequena história, por ser breve e ter início nas colonizações e a história dos nativos (pré-história) como grande história, como em Santos (2019, p.75)

[...] a história europeia, concebida por ele como pequena história, é curta, tem início com a colonização da América e está contida na história maior, grande história, que se compõe pela chamada pré-história e outras formas de estar no mundo anteriores à formação das grandes cidades europeias e também presente em outros espaços como na África, Ásia e no continente americano como um todo. Em termos ontológicos a pequena história é dominada pelo *ser-alguém* enquanto a grande história pelo *mero-estar*.

Pela história dos diferentes povos e como se comportavam diante da natureza destacando seu grau de contato ou distanciamento, a entrega ou o medo, a paisagem ou a cidade, eles são apontados por Kusch, onde o homem da grande história se envolve como o ambiente onde vive, pois dali sai seu sustento e ali estão seus entes, para Santos (2019, p.75):

O humano na condição de *mero-estar* se encontra diante do que o autor denomina como ira de deus, ou seja, está disposto ao cosmos sem a proteção dos muros da cidade que o distancia da realidade natural.

Contraopondo a esse modo de pensar, percebemos o medo da natureza, a necessidade de proteção da *ira de deus*, e desse modo nascem as cidades e os muros, que resultam no distanciamento do que é natural, de acordo com Santos (2019, p.75) “A cidade é uma forma de se apartar e se diferenciar dos entes motivado pelo medo, pois constrói no limite de seus muros um mundo que se pretende totalmente humano”. Concomitante a esse pensamento está o desenvolvimento da ciência com seu método e previsibilidade. A partir desse contexto encontramos a descrição para o chamado *ser-alguém*, que é o homem que não vive os ciclos naturais e não os aceita, que quer controlar as coisas, quer fazer planos segundo suas previsões, “*ser-alguém* é quem, protegido pela cidade, pode objetivar o que está em sua volta” (SANTOS, 2019, p.75)

Assim, destacamos dois modos de pensar, de compreender o mundo e de agir sobre ele. De um lado o homem que contempla a natureza e do outro o homem que se sente seguro e protegido pela cidade, configurando então uma primeira divergência cultural/pensamento, a relação *cidade-paisagem*. De um lado o homem que vive e respeita os ciclos naturais do mundo, e o outro que aprendeu a prever fenômenos naturais por meio da ciência intervindo assim nas consequências e planejando ações, portanto, embasando nossa segunda divergência, a do *ser-estar*.

A partir destas linhas de pensamento, visamos descrever o encontro com nosso Outro cultural (nativo/campesino), entre o pensamento ocidental/IFSP com a realidade das etnias Terena e Kaingang, pensamento indígena, da Aldeia Icatu-Braúna/SP. Tal encontro será analisado a partir de E. Levinas (1990, 1998) e R. Kusch (1976) à luz das categorias do *contato* e da *proximidade*, como desenvolvidas por E. Levinas (1998). Destacamos que esta investigação está associada à ação extensiva “Resistir para existir: todo dia é dia de índio”, cuja proposta é potencializar um ambiente de encontro ético com a cultura/pensamento indígena, valorizando a diferença e garantido um espaço em que os indígenas destas etnias possam falar por si, sem a interpretação prévia do pensamento ocidental. Do ponto de vista metodológico, salientamos que tal encontro, subjetividade-alteridade (IFSP/Ocidente-Aldeia-Ikatu/pensamento indígena) não prosperaria, para Levinas (1980) em terreno epistemológico, mas frutificaria no terreno da sensibilidade (ética), pelas vias da fruição, do contato e da proximidade (LEVINAS, 1998).

Partindo de uma abordagem metodológica qualitativa, visamos descrever o encontro com a alteridade, nos termos levinasianos do contato e da proximidade, que nos servirá como categoria metodológica. Como base antropológica, assumimos a relação cidade-paisagem ou Ser-Estar assim como desenvolvida por Rudolf Kusch (1976).

Assim o desenvolvimento do trabalho se desenvolveu em cinco etapas, a primeira foi compreender a concepção de Orientalismo de Edward W. Said; a segunda foi a contextualização dos conceitos de *contato* e a *proximidade*, nos termos da filosofia da alteridade, como desenvolvidos por E. Levinas; a terceira e quarta etapas, respectivamente visaram diferenciar e relacionar as categorias *cidade-paisagem* e de *Ser-Estar* assim como desenvolvida por Rudolf Kusch (1976) e, por fim, a última etapa constitui do registro de um primeiro contato com as etnias Terena e Kaingang, que aconteceu no Instituto Federal de São Paulo – Campus Birigui, no evento de extensão intitulado *Resistir para existir: Todo dia é dia de índio*, ocorrido no dia 18 de abril de 2019, assim como, o registro do segundo contato com as etnias Terena e Kaingang na Aldeia Icatu-Braúna/SP. O contato ocorreu no dia 02 de julho de 2019.

Como base do trabalho antropológico utilizamos os passos descritos por Roberto Cardoso de Oliveira em seu trabalho intitulado *O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desenvolvendo as atividades propostas, elencamos os resultados que seguem. Com base na concepção de *Orientalismo* formulada por Edward W. Said, nas reflexões no campo da Ética Intercultural propostas por Ricardo Salas e Rodolfo Kusch e, enfim, no conceito da Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas, esse trabalho tem como objetivo realizar a descrição do encontro entre um pensamento/cultura ocidentais (representado pelos alunos do IFSP) e o pensamento/cultura indígena, representado pelas etnias Terena e Kaingangue (utilizado de modo análogo à noção de *Oriente*, conforme Edward Said).

Para orientar essa descrição, valemo-nos do conceito de *Orientalismo*, iniciada por pensadores ocidentais, conforme Menezes (2017, p. 367): O Orientalismo surge como uma perspectiva política que discrimina o chamado Oriente em relação ao Ocidente, reconhecido como uma cultura superior, que abarca uma visão de progresso e de civilização.

Partindo do pressuposto destacado por Menezes (2017, p.367), de que “toda forma de desconstituição da dignidade do Outro nos parece, desde já, carregada de muita força”, concluímos que o conceito a respeito do orientalismo é também carregado de violência. Mas afinal, o que é orientalismo, e qual a implicação dele no nosso dia-a-dia? Como contextualizar a ideia de orientalismo em um simples contato entre povos com visões de mundo totalmente diferentes? De acordo com Menezes (2017, p. 367), o orientalismo é “o conhecimento do Oriente, constituído a partir do imaginário de estudiosos ocidentais”.

Traçando uma conexão entre essa definição e a história do mundo, vemos que tal fato se estende ao longo dos séculos, não só apontando a dominação do ocidente com relação ao oriente, mas da mesma forma, a dominação do ocidente com relação aos povos nativos da América, e assim utilizamos o termo. Esses povos foram rebaixados a objetos de estudos (objetos epistemológicos), formulados sob uma perspectiva carregada de preconceitos, ou seja, formulados de acordo com uma visão de mundo diferente dos povos objetificados.

A crueldade, além de nomear e descrever os orientais e/ou nativos, vão mais longe, ao hierarquizar as diferentes culturas, localizando na cultura ocidental o topo da hierarquia, destaca Menezes (2017, p. 367) que:

O Orientalismo tem como característica relevante o pensamento binário, o qual opõe orientais – tidos como portadores de mente imprecisa e carente de simetria, raciocínio descuidado, sem energia e iniciativa – ao europeu (representação do Ocidente), possuidor de um raciocínio lógico natural, cético, de inteligência treinada.

Desse modo, o Orientalismo é a forma de descrição dos orientais pelos ocidentais e para isso, o Outro não é levado em consideração, porque ao Outro não foi (e ainda não é) dada a oportunidade de fala. Pressupomos a ausência de um interesse genuíno pelo conhecimento e contatos efetivos, mas, desde sua origem, a vontade de dominação do Outro, descrito na fórmula “em que o Outro pode me ser útil?”.

O autor descreve esse fato como “conhecimento do Outro”, ou seja, o conhecer baseado nas perspectivas e valores de quem está no domínio, de quem está elaborando esse conhecimento:

Ou seja, ao nomear desconsidera-se o modo de ser do Outro, a nomeação surge como uma estratégia para destituir o que há de próprio neste Outro. É desse modo, que reconhecer é fazer justiça ao que o Outro é. (MENEZES, 2017, p 368).

Fazer justiça seria ouvir o Outro, não julgá-lo; é negar que existe apenas um valor que deve ser perpetuado. Isso é reconhecer a alteridade do Outro, é dar voz e valorizar as diferentes concepções que existem.

Reforçando os fundamentos do significado ético do Outro face à subjetividade, nos aproximamos do filósofo franco-lituano Emanuel Lévinas (1980), quando ele propõe, no campo do debate ético contemporâneo, uma Ética da Alteridade como resposta à crise ética (ou da ética) vivenciada na atualidade.

Levinas (1980) descreve a significância ética do Outro com o termo *Infinito*, pois do Infinito enquanto realidade, posso apenas ter uma ideia, que extravasa qualquer tentativa abarcá-la, de totalizá-la. Assim como o Infinito, o Outro é inabarcável, *fora do pensamento* que sempre escapa às tentativas de *totalização* tramadas pelo *Eu* (subjetividade).

Esta formulação fundamenta nossa concepção de uma *Filosofia Intercultural*, pois o Outro pode falar por si, mesmo sabendo que nunca compreenderemos totalmente aquilo que o Outro sente e vê, enfim, nunca entenderemos, com certeza cartesiana, aquilo que Outro percebe no mundo. O ato de reconhecer o Outro deve ser feito com justiça e o contato entre os diferentes povos deve existir, com o diálogo e a troca cultural onde as diferenças são valorizadas.

Emmanuel Lévinas realiza sua obra no contexto do pós-guerra, onde as ideologias ascendentes nesse período – fascismo e nazismo – legitimaram tragédias que ecoam no desenrolar da história e que influenciam até o hoje nas relações interpessoais.

Baseado no quão individualista o homem ocidental pode ser, Lévinas, de acordo com Costa (2014), busca respostas para tal fato na história da humanidade e pontua os ideais da emancipação da modernidade que se deu na revolução francesa. São eles a liberdade, a fraternidade e a igualdade; tais reivindicações resultam do descontentamento da população com uma classe de privilégios que a explorava, da vida marcada pelo trabalho árduo para benefício de alguns privilegiados, da falta de direitos.

A partir da luta por direitos humanos, observamos um cenário desanimador, tendo em vista que até hoje nos deparamos com sociedades de privilégios. O fato de se ter uma nova Declaração dos Direitos Humanos, trouxe para cada um de nós o peso da liberdade. Aqueles que já possuíam certas vantagens econômicas (burguesia ascendente e antiga nobreza) permanecem até hoje com essas vantagens; enquanto a população recém liberta encontra-se sem amparo e com grandes dificuldades de acessos aos mais diversos bens, quer sociais, econômicos, políticos e culturais. De acordo com Gomes (2008, p. 39),

Passado já algum tempo, o ideal não se cumpriu e a destruição e a barbárie, ainda se fazem presentes. A morte e a violência se tornaram aceitáveis ante o progresso científico-tecnológico; novas necessidades e desejos de consumo escravizam o homem em nome do desenvolvimento do capitalismo; o individualismo e o egoísmo se justificam diante da competitividade e da concorrência. Enfim, o individualismo continua sendo fomentado como forma de se atingir a felicidade plena.

Fato lamentável este, que trás na obra de Lévinas (1980) uma tentativa de dar novo sentido à valorização do próximo/Outro, pois vivemos em uma sociedade complexa, onde o contrato social é baseado nas inter-relações sociais, ainda que indiretamente. Ainda em Gomes (2008, p. 39):

Lévinas tem como base de todo o seu pensamento filosófico a relação com o *outro* – âmbito de toda vinculação humana. As relações do ser humano são complexas, ou seja, a relação do *Eu* não é consigo mesmo, nem entre *Eu* e o *outro* apenas, mas entre diversos seres humanos, numa existência plural. Ele propõe a ética da alteridade que, basicamente, consiste em se abrir para o *outro*, em especial para o que o *outro* me apresenta de diferente, de desigual, que merece ser respeitado exatamente como se encontra, sem indiferença, descaso, repulsa ou exclusão pelas suas particularidades.

Assim, fica evidente que o contato não deve ser dado de forma a querer classifica-los, pois estaríamos cometendo o erro do orientalismo. O que se pretende é possibilitar o diálogo e do encontro, ou seja, o re-conhecimento do Outro. Pois Outro, sendo Infinito, não passível de compreensão, e é digno de respeito sobre aquilo que quer mostrar ou guardar de sua cultura, levando em consideração a vontade de proteger suas tradições.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para descrever o encontro entre pensamento ocidental/IFSP com a realidade das etnias Terena e Kaingang/pensamento indígena, da Aldeia Icatu-Braúna/SP, utilizamos como pilar o pensamento de Lévinas (1980, 1998), salientando que tal encontro, subjetividade-alteridade (IFSP/Ocidente-Aldeia-Ikatu/pensamento indígena) não prosperaria em terreno epistemológico, mas frutificaria no terreno da sensibilidade (ética), pelas vias da fruição, do contato e da proximidade (LEVINAS, 1998). Partindo de uma abordagem metodológica qualitativa, visamos descrever o encontro com a alteridade, nos termos levinasianos do contato e da proximidade, que nos servirá como categoria metodológica. Como base antropológica, assumimos a relação cidade-paisagem ou Ser-Estar assim como desenvolvida por Rudolf Kusch (1976).

De acordo com a literatura consultada, o momento da escrita também deve ser de grande cuidado, pois nele podemos transmitir aquilo que somos, já que a própria escolha da pesquisa já é carregada de subjetividade.

Esse contato/proximidade entre diferentes culturas se deu em dois momentos. O primeiro foi o contato com as etnias Terena e Kaingang, que aconteceu no IFSP - Instituto Federal de São Paulo – Campus Birigui, no evento de extensão intitulado *Resistir para existir – Todo dia é dia de índio* (Figura 1), que aconteceu da seguinte forma: num primeiro momento, as etnias se apresentaram abertos aos questionamentos dos alunos do ensino médio, cerca de 200 alunos, fizeram uma exposição de suas manufaturas (instrumentos, enfeites, vasos, apitos, e artesanatos em geral), e em seguida realizaram uma apresentação de danças tradicionais, e como encerramento, se disponibilizaram para uma mesa redonda com os alunos de licenciaturas, com a presença de uma membro da aldeia Ikatu que é graduanda do curso de Pedagogia, para debater a educação indígena, sob a ótica e fala indígenas.

Figura 1. Encontro Resistir para Existir

A primeira barreira observada para se efetivar o contato foi observada no início do evento, onde o grupo de alunos do IFSP se manteve coeso de um lado e os indígenas do outro, sem uma mistura, portanto, dois aglomerados fechados.

Percebemos nesse primeiro contato certa apreensão por parte de ambas as culturas, onde os povos nativos/orientais se limitaram a responder apenas questões levantadas pelos alunos do IFSP. Aqui podemos destacar o segundo obstáculo enfrentado para um contato sob o ponto de vista da ética da alteridade, onde devemos deixar o Outro falar aquilo que lhe parece mais cabível. O próprio teor das perguntas vem carregado de questionamentos do nosso contexto.

Dentre as principais perguntas, algumas foram listadas abaixo, porém não houve o registro das respostas, respeitando o fato já mencionado antes, de que interferimos drasticamente na fala dos indígenas: Como é o casamento? O que acontece quando um índio se casa com um branco? Como é a questão da terra? Como foi a participação indígena na Guerra do Paraguai? Vocês ainda usam a língua nativa para conversarem entre si? Quais as leis das aldeias para alguém se tornar cacique? Vocês se sentem ofendidos quando pessoas usam “fantasias de índios” em festas? Ainda existe a caça? Existe cacique mulher? Cacique tem salário?

O segundo momento foi a visita realizada pelos alunos do IFSP à aldeia de Icatu, onde habitam as duas etnias. Aqui também serão destacadas algumas peculiaridades desse contato rápido, porém rico para a pesquisa. Ao chegarmos à aldeia, fomos levados a observar um território não muito distante daquilo que já conhecíamos, com casas e automóveis que nos são familiares (Figura 2). Animais soltos e sem separação entre si, apenas barrados por cercas em torno das casas, sendo fácil observar o contato que os indígenas têm com a natureza.

Ainda com relação à observação do território, nos deparamos com duas igrejas instaladas na aldeia, uma católica e outra da congregação cristã e como resultado disso, um cemitério que também nos é bem familiar. E instalado quase que no centro da aldeia uma arena de rodeio onde fomos informados que dois dias antes da nossa visita ocorrera esse evento.

Nosso primeiro contato na aldeia foi com um senhor que nos recebeu muito bem. Quando os professores perguntaram da possibilidade de alguns eventos com a participação deles e de professores indígenas no IFSP, ele disse que deveríamos conversar com o cacique, deixando bem claro seu respeito pela hierarquia que existe dentro da aldeia.

Um dos pontos a serem destacados foi quando o cacique se sentiu coagido ao ser fotografado enquanto conversávamos. Perguntamos se havia algum problema, mas ele nos informou que para tal, era antes necessária a sua autorização que aconteceu após a conversa. Aqui observamos um comportamento que nos é espantoso. Em nosso cotidiano, nos deparamos com pessoas fotografando e se “auto fotografando” a todo minuto, postando nas redes sociais cada *flash* do seu dia-a-dia. Aquilo que para o ocidente é tão banal, corriqueiro, para o pensamento oriental não é um assunto tão simples assim, mostrando mais uma vez, que lá se deve respeitar a hierarquia.

Figura 2. Aldeia Icatú – Braúna/SP

Curiosamente e oposto ao que pensávamos já ter compreendido sobre hierarquia, quando o cacique foi solicitado sobre a possibilidade dos professores participarem de um evento no IFSP, ele demonstrou muito respeito ao papel do professor nos afirmando que por ele não havia problema algum e que o conteúdo e o julgamento de ir ou não só dizia respeito aos professores.

Com a continuidade da conversa com o cacique, falamos sobre as árvores frutíferas e de sementes curiosas, onde mais uma vez ficou evidente o contato e a valorização da natureza, ressaltado pelas palavras do cacique ao relacionar seus produtos, sustento, com a variedade de espécies de plantas nativas encontradas no terreno, nos afirmando que quando uma planta brota não existe interferência humana a fim de liquidá-la, pois diversas plantas oferecem utilidade ou para sustento, ou como matéria prima aos seus trabalhos ou ainda um benefício para a fauna e flora local.

Fomos conversar sobre tal evento com um dos professores indígenas da aldeia e mais uma vez fomos indagados se o cacique já sabia, e que para tal evento deveria ter a presença de um professor indígena de cada tribo, mostrando que por mais que sejam duas tribos diferentes, eles moram juntos e precisam estar juntos nos eventos, reivindicando, ainda, a presença do cacique. Nesse contato, tivemos o cuidado para não interferir no discurso de ninguém, e de que os indígenas se sentissem a vontade para falar aquilo que faz parte do seu cotidiano.

CONCLUSÕES

Aqui não haverá nenhuma conclusão, levando em consideração o pensamento da Alteridade de E. Levinas (1998) onde o Outro é Infinito e não passível de compreensão. O contato foi registrado para mostrar que este é possível à luz da ética da alteridade e que esse deveria ser o modelo desde tempos anteriores, uma aproximação sem violência e de respeito.

Nosso diálogo com as etnias Terena e Kaingang buscou ser descrito de uma forma em que a crítica é dirigida à subjetividade do autor, com a finalidade de não se projetar sobre o Outro, desfigurando-o, contrapondo ao *Orientalismo*, enquanto forma de pensamento que visam o domínio do Outro. Com brutalidade, tão denunciada por Kusch (1976) –, criou raízes no discurso sobre a humanidade, que perpetua até hoje nos mais variados veículos de comunicação, informação e âmbitos sociais. Percebemos um discurso carregado do sentido atribuído ao *Orientalismo*, até mesmo em lideranças políticas.

Com o evento *Resistir para existir – Todo dia é dia de índio*, observamos que o contato com o Outro Cultural e de pensamento é necessário desde a formação inicial, evitando concepções distorcidas e preconceituosas a respeito dos povos indígenas, passando a valorizá-los pela resistência cultural face às forças colonizadoras, que teimam em suas investidas de dominação.

Os jovens se mostraram muito interessados em aprender e reagiram positivamente com relação a proposta de do encontro, de forma amistosa o que antes era apreensão se manifestou em curiosidade.

O que fica de mais valioso com a realização desse trabalho é a afirmação do respeito com a nossa própria história e origem e que isso deve ser construído desde a infância para ser perpetuado, onde a educação tem papel primordial. Além disso, temos o dever de vigiar o papel das lideranças no sentido de cumprir e criar ações afirmativas com relação aos povos nativos cumprindo assim, nosso papel de cidadãos.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de São Paulo Campus Birigui, por proporcionar ambiente intelectual riquíssimo e pela oportunidade de produzir ciência para a sociedade.

REFERÊNCIAS

CHAUI, M. Introdução à Filosofia. 4 ed. São paulo: Saraiva, 2002.

CONILL, J. Experiência hermenêutica de la alteridad. En-claves del pensamiento, Valência, ano II, n. 4, p. 47-66, dez. 2008.

DA SILVA COSTA, Juliano Xavier; CAETANO, Renato Fernandes. A concepção de alteridade em Lévinas: caminhos para uma formação mais humana no mundo contemporâneo. Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé, v. 3, n. 2, p. 195-210, 2014.

DE MENEZES, Magali Mendes; DORNELES, Leonardo Castro. Ética Intercultural: do conhecer ao re-conhecer o Outro. Educação Unisinos, v. 21, n. 3, p. 366-373, 2017.

DE OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. Revista de antropologia, p. 13-37, 1996. <https://doi.org/10.4013/edu.2017.213.10>

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de pesquisa, n. 115, p. 139-154, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>

GADAMER, H.-G..O problema da consciência histórica. Trad.: Paulo Cesar Duque Estrada. Fundação Getúlio Vargas Ed.: Rio de Janeiro, 1996.

_____. Verdade e Método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer e Rev. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis:Ed. Vozes, 1999.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

GOMES, C. S. C. L. B. Levinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2008.

KUSCH, Rodolfo. Geocultura del hombre americano. Buenos Aires: Fernando Garcia Cambeiros, 1976.

LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e Infinito. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. Linguagem e Proximidade. In: Descobrimdo a existência com Husserl e Heidegger. Lisboa: Inst. Piaget, 1998.

PELLIZZOLI, Marcelo Luiz. Levinas: a reconstrução da subjetividade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

REALE, M. Introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. Contribuição do pensamento de Rodolfo Kusch para o desenvolvimento de uma psicologia existencial Latino-Americana. Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies, v. 25, n. 1, p. 73-82, 2019.

SOUZA, Ricardo Timm. Razões plurais: itinerários da racionalidade ética no século XX. Adorno, Bérqson, Derrida, Levinas, Rosenzweig. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SUSIN, Luiz Carlos. Levinas e a reconstrução da subjetividade. Veritas, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 147, p. 365-378, set. 1992.

RESUMOS DE PESQUISA

A FILOSOFIA DA CIÊNCIA EM THOMAS KUHN	3156
CONHECIMENTO CIENTÍFICO: FALSIFICAÇÃO OU REVOLUÇÃO?	3157
CONTRIBUIÇÕES DO CÉTICISMO AO CONHECIMENTO	3158
POSITIVISMO LÓGICO: UM RESUMO DA LÓGICA POR TRAZ DO CÍRCULO DE VIENA	3159

A FILOSOFIA DA CIÊNCIA EM THOMAS KUHN

RAFAEL MEDEIROS HESPANHOL

Thomas Kuhn, durante sua pós-graduação em Física Teórica fez reflexões que acabaram trazendo como resultado um poderoso e emblemático ensaio, tratando da mudança de paradigma próprio sobre a filosofia da ciência que ele aceitava até então, o que fez que migrasse da física para o estudo da história da ciência. O objetivo do presente trabalho é explicar o conceito de ciência para Thomas Kuhn. Para tanto, são analisados seus tratados teóricos e principalmente epistemológicos. Kuhn divide a ciência em três estágios, que são "ciência imatura"; "ciência normal", que é baseada no paradigma, dogmática e objetivamente progressiva, e "ciência revolucionária". Para Kuhn, as revoluções científicas são a própria mudança de paradigma, totais e absolutas, e ocorrem de maneira inesperada e desestruturada, não sendo dogmáticas, e não podendo ser decididas em um debate racional (sendo extraracionais). Para Kuhn, a formação profissional do cientista deve incluir resposta a uma série de perguntas relacionadas à composição e interação dos componentes do universo, bem como os questionamentos acerca disso e as técnicas que podem ser utilizadas para responder a essas questões. Dois aspectos muito criticados e questionados, trazidos por Kuhn são a subordinação teórica da observação e a variância de significado. A subordinação teórica da observação considera que cientistas tendem a ver coisas que condizem com as teorias que acreditam. Para ele, não existe neutralidade na observação, sendo impossível, portanto, confiar na mesma para dizer que uma teoria é aplicável. A variância de significado trata da diferença de significado de pesquisadores diferentes tratando de uma mesma teoria, e principalmente de pesquisadores que trabalham com teorias que se opõem, de terem parâmetros suficientemente exatos de comparação. Como exemplo, Kuhn cita a diferença de significado das línguas e a influência disso nessa variância. Outro fator analisado é o de que o significado é influenciado diretamente pela teoria da qual seus pesquisadores acreditam. Esses dois primeiros argumentos são os mais criticados e questionados.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO: FALSIFICAÇÃO OU REVOLUÇÃO?

RAFAEL MEDEIROS HESPANHOL

Discutir sobre as visões de Popper e Kuhn é algo que permeia a evolução do que hoje chama-se de ciência, algo realizado por Rosemberg (2012) em outro nível de profundidade, quando o autor analisa o problema da teleologia para a ciência (que conduz as causas para os resultados) e justifica o que é feito em razão do "fim". O autor explica que a dedução é determinística e indução é probabilística, ao tratar de leis e teorias. Nesse sentido, o mesmo defende que quanto menor a teoria e mais coisas ela explicar, melhor ela é, ou seja, quanto mais simples uma teoria (mantendo o seu nível de quanto que ela explica), melhor ela será. O objetivo do presente trabalho é diferenciar o que é ciência para dois dos principais filósofos da ciência. Para tanto, foi realizada extensa busca nos livros dos diferentes autores, de forma a buscar suas essências. Popper (1972) usa o termo corroborar e não aceitar ou confirmar, afirmar a verdade. Popper, em linhas gerais, critica a ideia de que a verificação de teorias científicas pode ser medida pela sua probabilidade positiva, pois o mesmo acreditava que o falseamento deveria substituir a verificação como sendo o principal critério de cientificidade. Thomas Kuhn possui uma visão e um axioma diferente de Popper, tratando muito mais da ciência mainstream como sendo um paradigma, que o autor considera como sendo a ciência natural. A discussão entre ciência normal e ciência revolucionária deve ser tratada com cuidado, pois na visão do autor, uma não é melhor do que a outra, mas trata-se de duas visões que se complementam. A grande diferença entre as visões de Popper e Kuhn reside na visão sobre os fatos históricos. Popper tem uma visão um pouco mais romântica, quando se analisa o que é a ciência hoje e de como a ciência é fomentada, por estímulo e recompensas não por seus fracassos e falsificações, mas por aquilo que consegue obter confirmação e validação científica. Além disso, Kuhn enxerga que há uma evolução mais lenta e cumulativa na ciência, mas o mesmo não reconhece que ela seja responsável por garantir o desenvolvimento científico, mas apenas por fazer parte do mesmo. Para Kuhn, o desenvolvimento científico vem das rupturas com os modelos cumulativos, sendo esses modelos importantes, inclusive, para a formação e treinamento de novos pesquisadores e da criação de uma linguagem comum à área do conhecimento que se esteja considerando. Para Kuhn, sem estabelecimento de paradigma, não há pesquisa científica.

CONTRIBUIÇÕES DO CETICISMO AO CONHECIMENTO

RAFAEL MEDEIROS HESPANHOL

A epistemologia é o estudo aprofundado de regras, teorias e métodos de diferentes vertentes e áreas do conhecimento científico. Para seu estudo, é importante compreender a evolução histórica de seu relacionamento com a sociedade. O objetivo é compreender a importância do ceticismo para a construção do conhecimento científico. Para tanto, fez-se uma busca minuciosa sobre escritos de diferentes autores de epistemologia e filosofia da ciência por meio do método de investigação historiográfica. Esse método busca investigar as ações e o conhecimento de personagens e desenvolver um trabalho de reconstituição. pouco tempo de sua autonomia como campo científico. Um aspecto muito importante para compreender a questão da importância do estudo da epistemologia por acadêmicos e pesquisadores é o Ceticismo. A abordagem do Ceticismo é dividida em três, sendo: filosófico, que se preocupa com as teorias do conhecimento; prático, de maneira a questionar tudo à volta; e teórico, que trabalha com a ideia de que o conhecimento é, na verdade, impossível. O Ceticismo se opõe ao dogmatismo, e aí se encontra a sua grande contribuição em relação à ciência, visto que a ciência deve se preocupar com a diferença entre conhecimento e crença, para que não seja como em vários períodos históricos, conforme demonstrado por Koyré (1982), ao tratar das misturas entre ciência e crença em períodos como, por exemplo, a Renascença. Um pesquisador é justamente a pessoa que questiona as sustentações e teorias estabelecidas, de forma a contribuir com o desenvolvimento da ciência. Nessa linha, surge o Trilema de Agripa que nada mais é do que uma forma de questionamento sobre justificativas, em que se torna impossível escapar do ceticismo. Nesse contexto, pode-se ter uma Crença Verdadeira Justificada que seja aplicável apenas em um por cento da população, ou seja, não se trata de algo absoluto, replicável e existente em todo lugar, como é o caso da lógica matemática ou física. As leis, que explicam fenômenos amplos e indiscriminados, ou seja, universais, explicam, portanto, de maneira determinística e absoluta, apenas fatos ligados às Hard Sciences. Ainda assim, leis podem se alterar com o passar do tempo, visto que isso é o que tem acontecido ao longo do tempo. Isso é desejável, pois leis e teorias que se alteram representam a evolução científica e o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo essa umas das poucas certezas da ciência: de que leis são mutáveis de acordo com a evolução científica.

POSITIVISMO LÓGICO: UM RESUMO DA LÓGICA POR TRAZ DO CÍRCULO DE VIENA

RAFAEL MEDEIROS HESPANHOL

A revisão copernicana, os desenvolvimentos na matemática, da lógica e de quebra de paradigmas na física devido a autores como Albert Einstein, Neils Borh e Werner Heisenberg, que passaram a exigir novas fundamentações epistêmicas. É nesse contexto e motivado por ele que surge o Círculo de Viena, inspirado pelo positivismo, que, diferente do empirismo, possui orientação analítica lógica, baseada em Russel e Wittgenstein. O objetivo do presente trabalho é descrever a lógica por traz do Círculo de Viena. Essa descrição é realizada por meio de levantamento histórico e epistemológico. Para o Círculo, a lógica supera a metafísica, pois toda concepção científica do mundo é empirista, baseada em dados, possuindo como método determinado a análise lógica, chamada por isso, de positivista. O Círculo começa a se reunir em 1920 com o objetivo de estabelecer uma ciência unificada, muito baseada na física, por meio da lógica e da experiência, é oficializado em 1929 e tem fim em 1934, com a ascensão do nazismo. Um dos principais filósofos do positivismo é Carnap, que contribuiu com o empirismo lógico por meio do princípio da verificabilidade como condição da linguagem significativa e intersubjetiva. Isso significa que o que não permite verificação não faz parte do saber científico, como é o caso dos enunciados metafísicos, se baseando, principalmente, na física como modelo. O conhecimento, no empirismo lógico, se dá por meio do acúmulo de dados. A adoção da física como modelo se explica pelo fato de se basear em observações para a criação de teorias verdadeiras, ou seja, enunciados não verificáveis não poderiam ser considerados verdadeiros, algo que influenciou muito a epistemologia de Popper anos depois, em relação ao critério de falseabilidade. Essa verificação poderia ser realizada por meio do empirismo ou por meio da aplicação da lógica, ou seja, leis científicas só podem ser constatadas a posteriori, não sendo nada além de constatações do real. Nesse contexto, uma afirmação só possui valor se for verificável, o que faz da metafísica, da ética e da teologia serem apenas pensamentos especulativos, eliminadas, portanto, da ciência, por se referirem a entidades além da experiência. A metafísica e essas outras áreas do conhecimento, por poder ser considerada uma teoria especulativa, não pode ser considerada como um sistema de proposições equivalente à ciência. Para o positivista lógico, o fato de ser verificável define o que é e o que não é ciência.