

A DESCONSTRUÇÃO DA PRÁTICA CIENTÍFICA E O ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: LEITURAS DE FOUCAULT, DELEUZE E GUATARRI

THE DECONSTRUCTION OF SCIENTIFIC PRACTICE AND THE PHILOSOPHY TEACHING IN HIGH SCHOOL: READINGS DE FOUCAULT, DELEUZE AND GUATARRI

Valter Ferreira Rodrigues¹

RESUMO

Esse texto registra uma análise crítica e desconstrutiva da prática científica e do ensino de filosofia no ensino médio. À luz de Foucault, Deleuze e Guatarri, considera que a produção e reprodução do conhecimento fundamento no modelo da árvore-mundo perdeu sua validade. Nesse sentido, argumenta que escola de nível médio deve reconfigurar seu currículo a partir de premissas epistemológicas que não mais totalize, hierarquize e descontextualize o saber aprendido pelo educando.

Palavras-chave: Prática científica. Ensino de Filosofia. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

Como uma questão tão complexa como a desconstrução da tradicional prática científica poderia repercutir em um assunto tão específico, como o do ensino de Filosofia? Certamente, a aproximação que fizemos desses dois temas, ao longo das próximas considerações, não se deu de maneira direta ou mais ou menos linear, onde mostraríamos como um tema exerce influência sobre o outro. Tampouco, utilizamos daquilo que poderíamos chamar de uma *via arbórea de aproximação temática*, na qual os temas sobre a prática científica e o ensino de Filosofia se conectariam de modo indireto, como que por ramificação. Essa concepção, que é própria de uma concepção mecânica e hierárquica do saber, compara a estrutura do conhecimento com uma árvore onde, em algum momento, esses assuntos se mostrariam tranquilamente correlacionados (GALLO, 2008). Como se verá a seguir, nossa aproximação tentou partir de um deslocamento surgido de outra perspectiva.

Afastando-se do esquema “árvore-mundo” (DELEUZE; GUATARRI, 2000, p.12), cujas raízes remetem à ideia de que tanto o pensamento quanto o conhecimento se estruturam num processo hierarquizante, que abstrai a multiplicidade até chegar a uma *unidade* generalícia, totalizadora e totalizante, nos deslocamos para a (e pela) noção de

¹ Professor no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras/PB. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Filosofia pela UFPB, com dissertação realizada no campo da Ética Fundamental. Graduado em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia (FAJE) em Belo Horizonte. E-mail: valterfilosofia@superig.com.br

rizoma, própria das abordagens deleuze-guattarianas. Conforme podemos ler no logo início do primeiro volume de “Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia”:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATARRI, 2000, p. 4)

Trata-se de uma aproximação que foge à ordem de um sistema fechado como o do paradigma arborescente e considera que, “[...] nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos [...]” (GALLO, 2008, p. 76). Em nossas considerações, procuramos adotar os princípios dos rizomas, especialmente aqueles que indicam a possibilidade dos rizomas se conectarem a quaisquer outros rizomas (princípio da *conexão*), estabelecendo assim a *heterogeneidade* e a *multiplicidade*, que permitem a compreensão de novas direções e caminhos (GALLO, 2008, p. 76). Portanto, olhando de um lado da margem, perguntamos: o que a conjunção “desconstrução da prática científica” e “ensino de Filosofia” pode nos ensinar?

MATHESIS UNIVERSALIS E EMPIRICIDADE HUMANA

Partimos de uma crítica, cujo alvo é o projeto de uma ciência geral, originalmente cartesiana, que pretende ser capaz de explicar racionalmente tudo o que diz respeito à ordem natural (e humana), independentemente dos objetos a estudar. A emergência do homem no campo epistemológico, segundo nos parece, tornou possível essa crítica e representou um deslocamento, um ponto de fuga do paradigma científico dominante, abrindo novas possibilidades para a própria ciência, inclusive. A crítica é explicitada na perspectiva da desconstrução ou na ideia de uma metamorfose do pensamento científico e de sua prática.

Sabemos que a procedimento científico procede basicamente por indução. Por exemplo, diante de um conjunto de fenômenos, ele isola um fato central, irreduzível e específico, com o qual poderá fazer inferências. A validade das teorias depende dessas inferências e as chamadas generalizações prováveis ou *generalização indutiva* (BAGGINI

E FOSL, 2008). Através de uma metodologia que une experiência, hipótese e experimentação, “[...] trata-se de manipular, de apresentar a realidade física até lhe conferir uma proximidade máxima em relação a uma descrição teórica [...]” (PRIGOGINE E STENGERS, 1997, p. 30). Essa estratégia que faz parte de um pretensu diálogo experimental submete os processos naturais e a própria natureza às interrogações, cujas respostas só têm sentido quando dizem respeito às hipóteses e aos princípios impostos pela manipulação. A experimentação manipula a natureza e se fundamenta na convicção de que é possível descobrir a verdade total, absoluta da realidade natural e, por extensão humana. Tal verdade é decifrada pelo poder procedimental do método, a exemplo de Galileu que confiava na elucidação do cosmos através da matemática.

O procedimento científico, assim compreendido, resulta de uma ideia unificadora e totalitária de razão. Apegada a um modelo que se estrutura sobre categorias universais, cuja maior pretensão é a de revelar a verdade universal, imutável, absoluta e soberana, essa prática científica, tradicionalmente iluminista, impôs um novo credo e acabou por estabelecer uma nova forma de obscurantismo intelectual. A revolução científica, que outrora fora a esperança de novo tempo de luz e liberdade inteligente para um mundo marcado pelas trevas da ignorância religiosa medieval, também se tornou uma forma de catecismo. A fé na Ciência, cujas obras são manifestas no conjunto de sua prática, inaugurou um novo rito e o antigo obscurantismo religioso-medieval foi substituído pela crença numa verdade que se revelará à luz da razão experimental. Semelhante à história da Revelação, a fé científica também possui suas próprias figuras proféticas, tais como, Nicolau Copérnico, Francis Bacon, Galileu Galilei, Johann Kleper, Isaac Newton, Albert Einstein etc.

A antiga busca por uma verdade oculta tomou nova forma com a ciência moderna. Nela o desvelar da verdade é alcançado pelo método, pela prática científica e essa é a crença do cientista. A fé da ciência em seu poder de extrair a verdade é tão cheia de convicção, que comparar o homem da Ciência ao mais animado dos crentes não nos parece uma má ideia. Na visão religiosa, o lado oculto da verdade estava ligado aos mistérios insondáveis de Deus, somente revelado às autoridades apostolicamente constituídas e aos santos. Na Modernidade, a verdade oculta da ciência pertence à elite acadêmica do saber, cujos títulos sacramentam sua autoridade reluzente desde os mais variados campos do saber, tais quais as estolas e casulas que compõem os paramentos das vestes sacerdotais. Trata-se de uma procissão universitária onde podemos enxergar um novo centro do poder-saber, um novo pontificado de “universidades-dioceses”, cujas

cátedras são ocupadas por seus magníficos “reitores-episcopos”, edificando e consolidando uma nova ordem mundial. Não se trata de nenhum exagero, quando consideramos seriamente a importância e a influência da Ciência ao longo da história moderna até os dias de hoje.

Relacionando Filosofia e Ciência, poderíamos nos perguntar se a entronização da Ciência não teria sido a melhor coisa que aconteceu nos últimos séculos para o pensamento filosófico. Ora, se o mergulho nas águas batismais do cristianismo da Idade Média tirou da Filosofia seu lugar de destaque no centro intelectual do mundo e a submeteu a uma posição de servidão coadjuvante, frente ao saber; a nosso ver, a ciência, tampouco devolveu à Filosofia esse lugar de prestígio que outrora ela usufruía sob a proteção de Atenas. Pelo contrário, a prática e a racionalidade científica, em muitos momentos, converteram-se em cicuta para o filósofo, semelhante ao que tem ocorrido às ciências humanas, cujo *objeto* de estudo insiste em se manter *sujeito*. Esse sujeito que é ser humano ou “demasiado humano” (NIETZSCHE, 2005), e que não se encaixa nas prescrições teoréticas elaboradas pela ciência sistemática.

Partindo de importantes teorizações foucaultianas acerca das práticas e dos saberes, a principal ideia por trás daquilo que chamamos de desconstrução da prática científica é o abandono ou a negação de toda e qualquer tentativa de totalização do saber. Trata-se de uma crítica, cujo cerne é a negação da própria noção de totalidade e das pretensões totalizantes da razão científica moderna, reveladas em seus procedimentos e operacionalidade (VEIGA-NETO, 2007, p. 15). Concordamos com Alfredo Veiga-Neto quando este afirma que “[...] foi Foucault aquele melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno* [...]”.

A crítica foucaultiana à estabilidade dos conceitos ou à “formalização do pensamento” (FOUCAULT, 1999, p. 480) aponta para uma precariedade epistemológica, largamente exposta em suas considerações sobre as ciências humanas. Foucault afirma que nelas reina a provisoriedade dos saberes, ou melhor, do Saber. Em seu discurso sobre o triado dos saberes, após descrever a homogeneidade do conhecimento nas ciências da natureza e onde as diferenças se definiam através da instauração de uma ordem, Foucault mostra que a grande revolução no campo epistemológico se deu a partir do século XIX, quando o homem se tornou objeto da pesquisa científica. Parece que o fato do homem ter “aparecido” para a ciência foi crucial para a elaboração de uma crítica à razão científica matematizada, que perpassava toda a compreensão da natureza, desde

os domínios da Física até os reinos da Biologia. Para a Ciência, e conseqüente sua prática, uma razão inebriada da empiricidade humana, corresponde a uma verdadeira experiência de desterro, deslocamento e ruptura.

Certamente seria um equívoco acharmos que sempre houve serenidade entre as opiniões e pareceres acerca da racionalidade científica. Exemplo disso é crítica que a própria Física faz ao chamado “determinismo científico”. Contudo, foi a partir do discurso do vivente, do qual fala Diderot, da filosofia da vida e de tantos outros pontos de fuga, que tornaram possíveis o movimento de desconstrução ou metamorfose da Ciência (PRIGOGINE E STENGERS, 1997).

Qual a conectividade dessa experiência de ruptura ou de crise na racionalidade científica com o ensino da Filosofia?

O PENSAMENTO FILOSÓFICO COMO ATO CRIATIVO

A Filosofia, enquanto arte de criar e fabricar conceitos depende de inventividade, abertura, criatividade, crítica ao que já caducou e anseio pelo novo. Ela também depende de um pensamento livre e é nessa liberdade que o pensar se torna construtivo. A força criadora da Filosofia só é possível a partir de uma experiência de desterritorialização. O pensamento filosófico, enquanto exercício de criação, só acontece quando existe uma dinâmica rizomática, porque “[...] no rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. [...]” (GALLO, 2008, p.78). Essa maneira rizomática de produzir saber, operando por deslocamentos conceituais, pode contribuir também com a educação e com as questões que envolvem processos de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao ensino de Filosofia no nível médio, consideramos o ensino e a aprendizagem da Filosofia como uma prática educacional que não se identifica com uma mera transmissão de saberes ou informações filosóficas, especialmente aqueles apontam para uma verdade metafísica absoluta e racionalmente acessível, mediante uma disciplina lógico-ontológica. Preferimos utilizar conceitos como “experiência” e/ou “exercício”, pois, entre seus muitos desdobramentos e aproximações, eles comportam noções como “ação, participação, criação, envolvimento pessoal, vivência, vida”. Em nossa atuação como professor (e também estudante) de Filosofia, temos compreendido seu ensino e sua aprendizagem como uma experiência que alcança a vida, a realidade, no sentido de dar uma nova significação à existência individual e/ou comum.

Considerando o ensino da Filosofia como exercício filosófico, estamos afirmando que se trata de uma ação crítico-criativa que se realiza a partir de si e pode alcançar a cultura como um todo, ainda que isso não seja necessário, já que não se trata de estabelecer territórios e manter-se na periferia. Parece-nos que essa ação crítico-criativa do filosofar acontece quando há uma experiência da *crise* ou da desconstrução. Tal experiência se manifesta dos mais diversos modos e, na maioria deles, compreende a perda de referenciais, desencanto, vazio, dúvidas, instabilidade pessoal e social etc.; exigindo novos caminhos e fundamentações. Tudo isso nos remete a uma filosofia que leva em consideração homem e a vida, que opera com aquilo que Foucault (1999, p. 477) chamou de “racionalidade empírica”. É essa mesma racionalidade *existencial* que promove a desconstrução da prática científica e a metamorfose da ciência de que há pouco falávamos.

Se for possível compreender o ensino da Filosofia como de fato um exercício ou prática filosófica, podemos concordar que a escola pode ser um lugar para o despertar da Filosofia. Como esse despertar não resulta de uma prática educativa espontânea, inconsciente e/ou inconsistente, precisaremos futuramente refletir sobre o aquilo que poderíamos de *potencial filosófico* do ensino filosófico.

ABSTRACT

This text registers a critical and deconstructive analysis of the scientific practice and teaching of philosophy in high school. Under the light of Foucault, Deleuze and Guatarri, it considers the production and reproduction of fundamental knowledge in the world-tree model has lost its validity. In this regard, it reasons that high school should reconfigure its curriculum from epistemological premises that don't totalize, hierarchize and take out of context the knowledge acquired by the student anymore.

Keywords: Scientific practice. Philosophy education. High school.

REFERÊNCIAS

BAGGINI, J.; FOSL, P. S. **As ferramentas dos filósofos**: um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos. Tradução Luciana Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2008.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000. (Coleção TRANS). v.1.

_____. **O que é a Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. (Coleção TRANS).

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma T. Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: [s.n.], 2008.

NIETZSCHE, F. **Humano demasiado humano**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**. 3. ed. Tradução Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Ed. Da UNB, 1997.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Pensadores e educação).