A filosofia e a disciplinarização do saber: diálogo e poder na escola

Edison Alencar Casagranda*

Resumo

Busca-se, no presente texto, analisar a importância da disciplinarização diante da moderna fragmentação do saber. Para isso, analisa-se, primeiramente, os elementos motivadores do processo de disciplinarização do saber e suas consequências pedagógicas. A ideia é avaliar não apenas o papel do professor (expert) – que, segundo a lógica da ciência moderna, deve conhecer cada vez mais um objeto cada vez menos extenso –, mas também a possível introdução de práticas coercitivas na escola. Por fim, pretende-se demonstrar que, com a adesão à filosofia e, consequentemente, a uma metodologia fundada na ideia de diálogo no plural, professores e estudantes estariam dando passos significativos, não apenas na direção do rompimento de uma concepção de educação amparada na lógica da fragmentação, mas também na direção da superação de algumas de suas consequências pedagógicas, a saber, a do exercício coercitivo do poder.

Palavras-chave: Diálogo. Disciplina. Escola. Filosofia. Poder.

Introdução

Em julho de 1929, Martin Heidegger assumiu a cátedra de Filosofia na Universidade de Freiburg e, como era de praxe, pronunciou sua primeira aula diante de todo o corpo docente e discente daquela universidade. Em O que é metafísica? título dado a sua preleção –, o propósito de Heidegger não era definir a metafísica, mas analisar uma determinada questão metafísica, ou melhor, sua preocupação consistia em examinar o próprio comportamento do homem de ciência. Defende, por exemplo, que nossa existência, na comunidade de pesquisadores, professores e

> Recebido: 04/04/2016 - Aprovado: 27/07/2016 http://dx.doi.org/10.5335/rep.v23i2.6540

Professor do curso de Filosofia, na área de ética e conhecimento, da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: ecasagranda@gmail.com

estudantes, é determinada pela ciência. Dessa constatação emana, diz Heidegger, uma determinada questão metafísica, a saber, a da necessidade de compreender o impacto que a paixão do homem moderno pela ciência provocou sobre as raízes de nossa existência. Para ele, os domínios da ciência, é bem verdade, distam muito entre si e o modo como tratam seus objetos é radicalmente diverso. Na visão de Heidegger, há uma multiplicidade dispersa de disciplinas, cuja unidade só é mantida pela organização técnica das universidades, faculdades e escolas.

Todavia, em contraste, afirma que o fundamento essencial das ciências, base do seu enraizamento, desapareceu completamente. Na perspectiva de Heidegger, nenhum domínio das ciências possui e/ou deveria possuir hegemonia sobre outro, muito menos a natureza sobre a história, ou a história sobre a natureza. Acredita que nenhum modo específico de tratar o objeto supera os outros. Do ponto de vista das ciências e ou das disciplinas, a Física, por exemplo, não é superior à História e os conhecimentos matemáticos não são mais rigorosos que os filológico-históricos. Nas ciências ou disciplinas, conclui Heidegger, realiza-se uma aproximação daquilo que é essencial em todas as coisas.

Afirmar que as disciplinas, desde sempre, estabelecem mútua relação é simplificar ao extremo ou, quiçá, desconhecer, como diz Jayme Paviani (2014), o estado atual do conhecimento científico e das questões pedagógicas. No âmbito da pesquisa, a relação entre as ciências ou disciplinas é visivelmente presente. Nesse contexto, por exemplo, as disciplinas não são concebidas como "formas socioinstitucionais" de produção do conhecimento. Dito de outro modo, as disciplinas não são simples formas de organização, desenvolvimento, avaliação, controle e transmissão do conhecimento científico. Na pesquisa, é possível garantir a autonomia das disciplinas, que, apesar das divisões, apontam para possíveis afinidades entre os diferentes conhecimentos. A verdade é que, no âmbito do ensino, as ciências ou disciplinas, por tradição escolar, apresentam-se de modo distinto, revelando características conservadoras e evidências de falsa autonomia. Isso, porém, acaba por fortalecer, entre outras coisas, a existência de currículos fixos e inflexíveis, cujas consequências imobilizam todo e qualquer avanço no campo científico e pedagógico.

Nesse sentido, o presente texto está dividido em dois atos e se propõe, na primeira parte, a analisar não somente o processo de disciplinarização do saber, como delimitação de um objeto de investigação e como hierarquização de disciplinas, mas, também, suas consequências para o âmbito da experiência pedagógica. E, por fim, na segunda parte, apresenta a defesa de uma concepção de filosofia que, como forma de pensar, pode perpetrar nas demais disciplinas os parâmetros de um ensino reflexivo, modificando completamente as relações de poder na escola.

Disciplinarização e poder: consequências pedagógicas

Na lógica da organização tradicional dos currículos e com base em uma justificativa fundada na especialização e na exigência didática, o mundo foi recortado. As ciências, em nome dessa especialização, fragmentam o mundo e se responsabilizam por um pedaço em particular. Nessa perspectiva, coube ao estudante, ao longo do tempo, compreender a particularidade de cada análise, encaixando os diferentes saberes em um todo que, para as ciências particulares, parece inexistir.

Para Cirne-Lima, "[...] as ciências particulares trabalham, sim, na montagem do grande jogo de quebra-cabeça, mas cada uma delas se limita a um pequeno pedaco" (1996, p. 13). Qual seria, nesse contexto, a função da filosofia? Qual é o pedaço que lhe cabe? Diante da experiência atual de uma educação formal centrada no paradigma disciplinar é possível creditar apenas ao estudante a tarefa de articular saberes e de montar o quebra-cabeça do mundo? De acordo com a experiência do ensino disciplinar, pode-se concluir que a escola prepara o estudante para a articulação das unidades seriadas, ou seja, o estudante é preparado para ver com nitidez a conexão entre os saberes – por mais distintos que possam parecer?

Para Max Weber (1982), a organização do saber em disciplinas especializadas constitui a prova de que a ciência moderna é o exemplo mais evidente do processo de racionalização do mundo. A disciplinarização e a consequente especialização têm a ver com a especificidade da vocação que o trabalho científico adquiriu. Por isso, diz-se "que aquele que não for capaz de olhar apenas para o campo restrito de sua especialização – "colocar antolhos" –, ser um especialista rigoroso, faz melhor em permanecer alheio ao trabalho científico" (CARVALHO, 2005, p. 94). O homem moderno, de acordo com a descrição realizada por Weber em Ensaios de sociologia, intelectualizou o mundo e passou a acreditar que podia dominar, com o cálculo, todas as coisas. Segundo ele:

[...] podemos, em princípio, dominar todas as coisas pelo cálculo. Isso significa que o mundo foi desencantado. Já não precisamos recorrer aos meios mágicos para dominar ou implorar aos espíritos, como fazia o selvagem. Os meios técnicos e os cálculos realizam estes serviços. Isto, acima de tudo, é o que significa a intelectualização (1982, p. 165).

Na intenção de dominar com eficiência a natureza, o homem moderno, por meio da intelectualização do mundo, abandona a visão unitária do real. As disciplinas – que entre antigos e medievais, articulavam-se entre si, complementavam-se formando um todo harmônico e unitário – adquirem com a ciência moderna um caráter hermético e de indiferença umas às outras. O saber e o conhecimento – que antes só podiam ser exercidos no âmbito da totalidade e/ou em referência ao todo - sofrem um processo de desintegração crescente. A ruptura com o modelo unitário de saber ocorre, principalmente, a partir da Renascenca. Com o Renascimento. a Reforma, as grandes descobertas e outros movimentos, o homem moderno toma consciência do lugar que ocupa no universo e dá origem a um novo modelo de saber (JAPIASSU, 1976, p. 47). E, como dizia Weber, a partir desse novo modelo de saber, o homem moderno dá-se conta de que não precisa mais, para "dominar" a natureza, recorrer aos meios mágicos. O mundo foi desencantado.

A verdade é que a ideia de um saber unitário sempre existiu na história do pensamento. Até a Idade Média, a unidade do saber e a integridade do horizonte epistemológico eram uma realidade incontestável. De acordo com a mentalidade arcaica, a visão unitária do saber vincula-se ao mito, no racionalismo grego à ideia de cosmos e na Idade Média à aceitação de um Deus criador e protetor do cosmos. No entender de Japiassu:

[...] a mentalidade arcaica foi definitivamente superada pelo racionalismo grego. A razão é uma invenção helênica. A passagem da consciência mítica à consciência racional realizou uma "peripécia" intelectual sumamente importante. Na Grécia, instaura-se o saber racional, e este passa a exigir o discurso. Organiza-se em explicações sistemáticas. O saber racional, ao invés de ser uma representação do vivido, impõe a objetivação do real e separa o cognoscente do conhecido. Contudo, tanto o saber antigo quanto o saber medieval inscrevem-se no horizonte epistemológico do cosmos (1976, p. 45).

Na especificidade de cada olhar, é possível identificar um princípio geral, a saber, o da visão unitária do real. Apesar das diferenças essenciais entre as concepções grega e medieval de homem, o horizonte epistemológico permanece o mesmo. O homem, tanto em um contexto quanto em outro, tem a função de ordenar as coisas, de buscar unidade na pluralidade. É, antes de tudo, um sábio. E, por ser sábio, é ao mesmo tempo um pensador, um filósofo e um teólogo. Por isso, é possível afirmar que - pelo menos até o final da Idade Média - "as ciências continuam vinculadas à filosofia" (JAPIASSU, 1976, p. 46).

De acordo com Fernando Savater, é possível, de fato, afirmar que, "[...] em suas origens, ciência e filosofia estiveram unidas, e só ao longo dos séculos a física, a química, a astronomia ou a psicologia foram se tornando independentes de sua matriz filosófica comum" (2001, p. 7). O que Savater não diz - e não tem a obrigação de dizê-lo, porque esse não é o objeto de sua investigação – é que a desintegração da unidade originária do saber, iniciada com o advento da Idade Moderna, intensifica-se com o apogeu da filosofia positivista de Augusto Comte. No início da Segunda lição da obra Curso de filosofia positiva, Comte (1978, p. 4) esclarece ao leitor a intenção de realizar uma classificação racional mais conveniente entre as diferentes ciências positivas. Para ele, as ciências positivas devem ser hierarquizadas de acordo com o grau crescente de complicação e decrescente de generalidade¹.

Para Hilton Japiassu (1976), a ciência tida como unitária, após a classificação de Comte, explode como uma granada, intensificando o processo de desintegração do saber. Com a disciplinarização, tem-se a impressão de que "[...] o aprofundamento de um domínio qualquer do saber só é possível ao preco de uma restrição da superfície do campo estudado. A fragmentação, produto da divisão das ciências, torna-se esmigalhamento" (JAPIASSU, 1976, p. 49). A disciplinarização - compreendida como recurso fundamental para a delimitação da realidade - é, portanto, condição para a especialização. Trata-se de uma estratégia para dominar mais facilmente os diferentes aspectos da realidade. Para Silvio Gallo, "[...] os processos modernos de produção do saber demandam de uma racionalidade operativa analítica, isto é, que opera pela divisão do campo em sub-campos menores, que podiam ser mais facilmente abarcados e, assim, entendidos, representados, etc." (2014, não paginado). Dito de outro modo, a disciplinarização, conforme afirmamos no início deste texto, justifica-se na ciência e na educação – já que não há como negar a influência desse modelo de racionalidade na escola –, respectivamente, pela exigência da especialização e por facilitar a tarefa da transmissão de saberes.

Fragmentar o mundo é indiscutivelmente a melhor estratégia para dominá-lo. E é nisso que consiste o mérito das ciências modernas, a saber, na hierarquização das disciplinas e na delimitação de seu objeto de investigação. A cada ciência ou disciplina, diz Japiassu, compete a tarefa "de conhecer cada vez mais sobre um objeto cada vez menos extenso" (1976, p. 40). A partir da disciplinarização e da consequente especialização das ciências modernas, torna-se possível o desenvolvimento de tecnologias eficientes que possibilitam um domínio cada vez mais eficaz do mundo. Por esse motivo, na opinião de Silvio Gallo (2014), há embutida no processo de disciplinarização "a equivalência entre saber e poder". Conforme o autor, esconde-se por detrás do desejo humano de conhecimento do mundo a secreta intenção de poder sobre esse mundo.

Francis Bacon, no aforismo III do livro I – Aforismos sobre a interpretação da natureza e o reino do homem – da obra Novum Organum, afirma que "ciência e poder do homem coincidem" (1988, p. 13). Conforme nossa reflexão, há na ciência a intenção de, ao dominar a natureza, imprimir sobre as coisas a vontade humana. Entretanto, não há como negar que os avanços da ciência e da técnica não apenas contribuíram para que o homem pudesse dominar a natureza, mas também outros homens.

Segundo Habermas (1993, p. 100), a concepção de poder como domínio associa--se a uma compreensão de poder vinculado ao modelo teleológico de ação. De acordo com esse modelo, o sujeito (indivíduo) não apenas determina antecipadamente o fim (objetivo) de sua ação, mas também escolhe os meios adequados para garantir sua realização. O sucesso da ação depende da capacidade e/ou da criatividade do sujeito na eleição dos meios mais adequados para a realização dos fins. No contexto das relações interpessoais, o princípio é o mesmo, a saber, no caso de a efetivação dos fins depender do comportamento de outros sujeitos, cabe ao ator dispor de meios adequados para induzir e/ou impor sua vontade (fim) à vontade do outro. Por isso, diz Habermas, para Weber, "o poder [Herrschaft] significa aquela probabilidade de realizar a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo em face de resistência" (1993, p. 101). Ora, quando se define poder como a possibilidade de se utilizar quaisquer meios para impor uma vontade, está-se vinculando, de forma direta, poder e violência; aliás, a expressão "impor a vontade" já caracteriza, sem a necessidade de nenhum esforço analógico, um ato violento.

A ideia de poder como imposição da própria vontade sobre a vontade alheia pode ser vinculada, no contexto de nossa reflexão, tanto à dimensão da ciência quanto à dimensão da educação. Como já mencionado, o anseio do homem moderno pelo conhecimento pode estar vinculado a seu desejo de poder. No âmbito educacional, a fragmentação do saber em disciplinas também pode contribuir para o exercício coercitivo do poder. As especificidades de cada disciplina aliadas ao domínio técnico dos conteúdos podem servir, ao professor, de instrumentos para o exercício repressivo do poder. De acordo com Paviani, tanto os métodos quanto as "técnicas didáticas como trabalho em grupo, aplicação de provas, trabalhos além dos programados, etc., podem transformar-se em instrumentos de controle e de persuasão de idéias e comportamentos" (1984, p. 82). Desse modo, o professor, de posse de um saber acumulado, não é apenas aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, é também aquele que tem o poder de cobrar o conhecimento que transmitiu ao aluno. Para Silvio Gallo (2014), o processo avaliativo, por exemplo, realizado por meio do exame e/ou da prova, não só permite medir e quantificar a aprendizagem do aluno, mas torna também o poder do professor "muito mais visível, muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem-sucedido nos exames".

Ao promover a classificação hierárquica das ciências, o positivismo de Comte estabelece uma relação desigual entre as disciplinas. Não se trata apenas de especificar o objeto de cada ciência, trata-se fundamentalmente de classificar as disciplinas conforme sua importância frente à tarefa de dominar o mundo. De acordo com a lógica positivista da disciplinarização há na hierarquização das disciplinas uma exigência assimétrica que extrapola o âmbito do saber e invade o campo da relação professor-aluno.

A institucionalização, por intermédio da disciplinarização, de uma relação assimétrica entre as disciplinas reforça, segundo Gallo (2014), o topos do poder e viabiliza, no caso da escola, a ação autoritária da minoria docente sobre a maioria discente. Para ele, a adesão da escola a uma estrutura curricular centrada em conteúdos e, consequentemente, na divisão do saber em disciplinas facilita o controle dos estudantes. A disciplinarização constitui-se um excelente mecanismo de controle, pois com ela o professor (especialista) pode controlar não apenas o acesso ao saber, mas também o domínio do aluno sobre esse ou aquele conteúdo. Por esse motivo, Gallo (2014) conclui que "o modelo disciplinar trás [sic] inerente a sua estrutura a impossibilidade tática da democracia".

Diante dessa perspectiva, cabe perguntar: É adequado concluir que o exercício autoritário do poder, no interior da escola, está vinculado apenas à institucionalização de uma estrutura curricular fundada na disciplinarização? Teria a filosofia, nessas circunstâncias, alguma função específica? Não há, mesmo no contexto de uma organização curricular centrada na disciplinarização, a possibilidade de se pensar uma educação baseada no diálogo e no exercício democrático do poder? Dito de outro modo, o rompimento da assimetria, tanto entre os conteúdos disciplinares quanto entre professores e alunos, exige necessariamente a eliminação do modelo disciplinar? Ou é possível, mesmo nesse contexto, pensar um modelo de educação centrado no diálogo democrático e no exercício participativo do poder? Quais são as alternativas quando o assunto é amenizar a negatividade gerada pelo exercício autoritário do poder no campo da relação professor-aluno? Teria a filosofia alguma função diante da necessidade de superação dessas dificuldades?

A filosofia como mediadora e a dimensão dialógica da educação

Do ponto de vista da organização e do funcionamento, a escola reforça a fragmentação, afinal, são duzentos dias letivos, divididos em cinco dias por semana, subdivididos em cinco períodos diários, de mais ou menos cinquenta minutos. Nesse sentido, não há como negar, o desafio da formação interdisciplinar e do desenvolvimento integral do sujeito passa, obrigatoriamente, pela ressignificação do espaço da escola e, consequentemente, da sala de aula. De modo geral, na escola, os conteúdos do ensino e da aprendizagem são apresentados aos estudantes a partir dessa estrutura e organização. Na prática, a dificuldade fica por conta da integração dos saberes, que, na maioria dos casos, acaba por se perder não apenas em vista de uma concepção fragmentada do conhecimento, mas também em função de uma visão equivocada de currículo.

Nesse cenário, que, felizmente, não é regra, o professor especialista dirige--se ao estudante transmitindo-lhe inúmeras informações a respeito de seu conhecimento específico, não contribuindo necessariamente para a construção de uma rede sólida e conexa com essas informações, em que o conhecimento específico de um possa ser enriquecido pelo específico de outro, problematizado pelo de outro ainda, ou colocado em confronto com ainda outros. Infelizmente, o desenvolvimento dessa habilidade, de acordo com o padrão de funcionamento da maioria das escolas, não é tarefa de nenhum especialista, mas responsabilidade do estudante. É ele que vai, por meio de sua própria capacidade, estabelecer relações, fazer inferências, construir analogias, etc., que vai (ou não vai) construir seu conhecimento acerca do mundo de uma forma contextualizada, integrada, unificada em si, para si. Talvez seja por isso que postulamos sempre, com tanta veemência e certeza quase que absoluta, que o estudante é o sujeito de sua aprendizagem. Sim, nesse contexto, mais do que em qualquer outro, ele o é, sem qualquer contestação. É ele quem terá de fazer as "amarras" que lhe permitirão ser crítico. É ele quem terá que buscar meios para transformar todas essas informações em conhecimento, terá de desenvolver seu pensamento a ponto de, em uma aula de Biologia, por exemplo, identificar a contradição do discurso aprendido na aula de Língua Portuguesa.

Mas, se ele não conseguir? Quem poderá lhe ajudar? Qual das áreas específicas do conhecimento poderia lhe dar condições para a realização dessa tão complexa tarefa? Pode ser que, ao final de cada ano letivo, ele perceba o quanto sabe de cada disciplina e o quanto não consegue compreender onde está o ponto de encontro entre elas. Pode ser que ele saiba tudo sobre números e a forma de lhes ordenar, classificar, operacionalizar, e não saiba ou nunca tenha ouvido falar sobre quem foi Pitágoras. A verdade é que, para evoluir em seus níveis de compreensão,² o educando talvez precise de um grande esforço pessoal e de uma maturidade intelectual de busca só alcançada quando já não se está mais nas salas de aula da educação básica.

Acredita-se que o pensar, institucionalizado como filosofia, pode auxiliar no resgate do papel do professor e da escola diante dos saberes culturalmente produzidos e que podem e/ou devem ser transmitidos pela estrutura formal da escola. Nesse sentido, é preciso que se atribua à filosofia a função de atuar como mediador simbólico na integração e articulação dos diferentes saberes. A filosofia, de acordo com nossa concepção, é em si mesma uma forma de pensar e pode, assim, perpetrar nas demais disciplinas os parâmetros de um ensino reflexivo (perplexidade, pergunta, investigação), educando o estudante para o pensar e, sobretudo, para pensar a especificidade de cada disciplina.

Com a especificidade da reflexão filosófica, o aluno terá condições de identificar no conteúdo das diferentes disciplinas os elementos comuns que lhe permitam unificar os saberes e ir além na sua forma de compreender e interpretar o mundo. É por meio do desenvolvimento das habilidades de pensamento, que ele poderá questionar de forma mais pontual e contundente cada faceta inerente aos temas investigados, buscando razões não só naquilo que lhe é apresentado, mas desvelando faces ocultas e implícitas nas mais diversas áreas do conhecimento, tornando o real não apenas uma constatação, como postula a ciência, mas uma pergunta permanente e uma questão sempre aberta. Nesse sentido, teríamos então outras perguntas ou outras formas de perguntar sobre questões ou temas já bastante debatidos. Teríamos um olhar filosófico permanente que transporia as barreiras do óbvio chegando às questões mais pontuais inerentes às especificidades de cada ciência.

Mas seria essa reflexão necessária apenas aos alunos? Poderia a filosofia configurar-se em algo que auxiliasse também os especialistas a desvelar seus mundos, hoje tão cheios de certezas e respostas? ³ Savater, em uma das suas obras, avalia como poderia ser uma relação mais próxima entre filosofia e ciência, por meio de pequenos questionamentos hipotéticos:

Um historiador pode se perguntar o que aconteceu em um determinado momento do passado, mas um filósofo perguntará: o que é o tempo? Um matemático pode investigar as relações entre os números, mas um filósofo perguntará o que é o número? Um físico irá perguntar do que são feitos os átomos ou o que explica a gravidade, mas um filósofo perguntará: como podemos saber que existe algo fora de nossas mentes? Um psicólogo pode investigar como as crianças aprendem uma linguagem, mas um filósofo perguntará: por que uma palavra significa algo? (2001, p. 8).

A partir disso, talvez ainda pudéssemos pensar formas de viabilização dessas ideias no cotidiano das instituições educativas. Mas vejamos, não se trata apenas de mudar as estruturas curriculares das escolas, de achar uma vaga semanal para que um professor de filosofia "ensine inúmeros jovens a pensar". Não. A questão é muito mais profunda e por isso tão inquietante. É preciso que a filosofia se lance como grande problematizadora do próprio saber, ressignificando os conceitos já inseridos no cotidiano da educação formal, alavancando rupturas nos paradigmas educacionais vigentes, abrindo novas perspectivas na criação e implementação de outros novos e alternativos olhares àqueles até então viabilizados pela escola. E é justamente nesse ponto que a contribuição de Lipman, de seus estudos e do projeto Filosofia para Crianças, alicerçado sobre os pilares de uma educação para o pensar, que propõe um novo paradigma educacional, chamado por ele de paradigma reflexivo da prática educativa crítica, firma seu valor diante de inúmeros outros aleatórios projetos.

Para Lipman (1995, p. 28), existem, basicamente, dois paradigmas fortemente contrastantes da prática educativa: o "paradigma padrão da prática normal" e o "paradigma reflexivo da prática crítica". No paradigma padrão, a educação consiste na transmissão de conhecimentos daqueles que supostamente sabem para os que não sabem. Os conhecimentos referem-se ao mundo, e o nosso conhecimento acerca do mundo é inequívoco, explicável e não ambíguo, sendo que esses conhecimentos são distribuídos entre as disciplinas que não são coincidentes e que juntas completam o universo a ser conhecido. O professor é autoridade e dele depende o conhecimento que será "aprendido" pelos alunos, que recebem informações de dados sobre assuntos específicos a fim de obter conhecimentos. Já no "paradigma reflexivo da prática crítica", a educação é concebida como o resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor, cujas metas sinalizam para o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado. Os alunos são estimulados a pensar sobre o mundo, quando o nosso conhecimento a seu respeito revela-se ambíguo, equívoco e inexplicável.

Diálogo no plural: o poder como consenso

E possível identificar na estrutura organizacional do mundo grego, conforme analisa Hannah Arendt (2004b), em A condição humana, uma relação de oposição entre a organização política (pólis) e a associação natural (família). A família constitui, para Arendt, o espaço privado no qual a convivência, motivada pela necessidade, pauta-se pelo princípio da desigualdade. No ambiente familiar, as pessoas estão, segundo a autora, presas às necessidades da vida e ao comando de outros. Ou seja, não há no âmbito da associação natural (família) espaço para a liberdade. A pólis, de outro modo, estrutura-se a partir do princípio da liberdade. Para Arendt, o espaço público é o espaço da relação entre iguais, é o lugar do exercício efetivo da liberdade, relegando ao âmbito do pré-político (família) todas as iniciativas em que o desejo de domínio e/ou de comando predomine.

Em educação, se compreendemos corretamente, observa-se cada vez mais a redução do espaço público. Ao reduzir, por exemplo, as salas de aula a um espaço de transmissão fragmentada do saber, estamos submetendo o público ao privado e transformando a escola em um lugar em que a tônica das relações interpessoais ampara-se não na diferença, mas na desigualdade. Acredita-se, nesse sentido, que a proposta do projeto Educação para o Pensar, de Matthew Lipman, busca recolocar a escola no trilho no pensamento democrático (re)transformando a sala de aula em espaço no qual o pensar no plural possa predominar.

Hannah Arendt, ao interpretar Kant, na Crítica da faculdade do juízo, define o pensar no plural como a possibilidade de o sujeito (estudante) ser capaz de pensar no lugar e na posição dos outros em vez de estar de acordo consigo mesmo. Ao comentar a obra de Kant, Arendt lembra que o pensar no plural (diálogo no plural) implica transcender à estrutura monológica, extrapolando os limites do pensamento puro (diálogo do eu consigo mesmo), assimilando a do diálogo com os outros no intuito de produzir consenso. A modalidade diálogo no plural requer, todavia, o espaço da palavra e da ação, pois é no diálogo com o outro, e não no diálogo metafísico do eu consigo mesmo, que se toma consciência da presença ou da ausência da liberdade. Há que afirmar, nesse sentido, que uma educação que não efetiva a ação e o discurso, retirando dos sujeitos o papel de protagonistas – ou seja, de atores que não apenas detêm a palavra, mas que também agem de forma autônoma -, é uma educação que perpetua e reitera relações de poder fundadas no domínio e no controle.

Nessa perspectiva, pressupõe-se que a relação entre sujeitos seja uma relação entre iguais. Para que o diálogo no plural se efetive, é necessário que a relação entre os participantes seja simétrica, relegando ao ostracismo quaisquer formas que remetam ao uso coercitivo do poder. Aliás, de acordo com Arendt, poder (Macht) nada mais é do que a relação que leva à formação de uma vontade comum. Para ela, a formação do acordo resulta não do confronto entre superiores e inferiores ou da relação baseada na obediência e na submissão, mas, fundamentalmente, de um processo comunicativo. Nesse caso:

[...] o poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades (ARENDT, 2004b, p. 212).

Na visão de Arendt, ação e discurso são modos pelos quais os homens podem se inserir no mundo, revelando-se uns aos outros. Dito de outro modo, por meio de atos e palavras nos inserimos no mundo dos humanos. Por meio da ação iniciamos algo novo e, o que é mais significativo, por nossa própria iniciativa. Trata-se de um agir motivado pela presença e pela companhia do outro. A faculdade do agir capacita o homem a viver com seus pares, permitindo-o circular livremente, aventurando-se diante do novo. O discurso, por sua vez, garante ao homem a possibilidade de viver entre iguais sem negar sua singularidade. A busca pelo acordo pressupõe, nesse sentido, sujeitos que sejam não apenas capazes de se aventurar diante do novo, iniciando uma trajetória de transformações, mas ao mesmo tempo sujeitos que possam, por meio do discurso, revelar a ação que se inicia.

Por isso, Arendt destaca que, "sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras" (2004b, p. 191). Nesses termos, não há como pensar na possibilidade do poder diante do divórcio entre ação e discurso, pois só mediante a capacidade reveladora do discurso e por intermédio do desejo criador do homem poder-se-ia defender uma noção de poder (Macht) fundada na capacidade humana de instituir formas de vida em comum (ação), por meio da comunicação discursiva (discurso).

A verdade é que o ambiente da sala de aula, como já destacamos, nem sempre cria as condições favoráveis para que o agente (estudante) possa revelar-se no ato e, por isso, sua ação perde sentido, transformando-se em um feito como outro qualquer. Ou melhor, o discurso se transforma em conversa, convertendo-se em um simples meio para se atingir um fim. É uma pena que, ainda hoje, alguns professores entendam o diálogo, em suas aulas, como conversas simples e desnecessárias, que, em vez de ajudar, acabam atrapalhando o processo de aprendizagem dos estudantes. É claro que esse diálogo, criado e incentivado em sala de aula, não pode seguir qualquer critério e também não pode ser realizado de qualquer forma. Com a sistematização e o cumprimento de certas regras para o debate, as "conversas" poderão ser substituídas pela dimensão reveladora do discurso e da ação, colocando-se a serviço da educação, transformando a sala de aula em um palco de debates, não em um lugar de narração ou um espaço em que não exista convivência e a relação professor-aluno não passe de uma relação entre estranhos e desiguais.

É preciso, nesse sentido, resgatar o direito à palavra, recolocar aos sujeitos da ação educativa as condições concretas para que possam promover a integração entre os saberes, expressar suas necessidades e formular suas reivindicações. Enfim, é necessário mobilizar professores e estudantes para a criação e/ou a recriação do espaço público na escola. Acreditamos, nessa perspectiva, que aderindo a uma concepção de educação fundada na ideia de diálogo no plural, professores e estudantes estariam dando passos significativos, não apenas na direção do rompimento de uma concepção de educação amparada na lógica da fragmentação, mas também na direção da superação de algumas de suas consequências pedagógicas, a saber, a do exercício do poder amparado em mecanismos de domínio e de controle. Diz-se isso, pois acreditamos, assim como Benincá, que o diálogo no plural:

pressupõe a existência de saberes nos dois sujeitos [(professor-estudante, estudante-estudante)] que compõem os polos da relação. O confronto de saberes, porém, requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos. A palavra não é concebida como no caso da relação sujeito-objeto, ou seja, professor-aluno. É proferida em condições subjetivas de igualdade, mesmo que os sujeitos que a proferem sejam investidos em papéis assimetricamente desiguais (2002, p. 114).

Desse modo, torna-se possível afirmar que as condições para o diálogo e, por conseguinte, para a superação das possíveis assimetrias geradas pelo processo de disciplinarização podem ser determinadas pela subjetividade dos sujeitos, permitindo-lhes optar pela manutenção da fragmentação e do autoritarismo ou pelo diálogo fundado em uma relação simétrica. É preciso observar, entretanto, que o tipo de discussão aqui sugerida não acontecerá de forma imediata. Não basta criar o espaco para que os alunos falem e, consequentemente, se revelem. Eles precisam ser inseridos na arte da conversação. Professores e alunos precisam aprender a investigar coletivamente. Lipman, nesse sentido, acredita que:

[...] durante a investigação filosófica, assim como num diálogo em sala de aula, presume-se que o professor tenha autoridade no que se refere às técnicas e procedimentos de investigação. É responsabilidade do professor garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados, Mas, em relação ao "toma lá, dá cá" da discussão filosófica, o professor deve estar aberto à variedade de pontos de vista que se manifestam entre os estudantes. Os estudantes devem ser estimulados pelo professor a explicar esses pontos de vista e a expor seus fundamentos e suas implicações (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 76).

E por meio do diálogo que se criam as condições para que crianças e adultos possam desenvolver habilidades que lhes permitam, dentre outras atuações, questionar crítica e criativamente o mundo e a si mesmos. De outra parte, o perguntar legítimo exige de quem pergunta uma atitude de extrema humildade, pois o indivíduo se coloca na posição de quem pede orientação, de quem busca sentido. Essa postura, entretanto, não é corrente entre a maioria dos professores. Alguns de nós ainda gastamos nosso tempo procurando meios para justificar nossas falhas e, apesar de já termos evoluído quanto aos discursos educacionais atuais, ainda não conseguimos nos libertar da herança deixada pelas práticas tradicionais. A essa altura, talvez já tenhamos compreendido a importância do diálogo no contexto da prática pedagógica. Entretanto, ainda nos restam muitas questões. Alguns poderiam questionar a respeito das formas utilizadas para desencadear o diálogo em sala de aula ou sobre as estratégias utilizadas para desenvolver habilidades de pensamento. Cabe, então, ressaltar que a pergunta é condição essencial para desencadear um diálogo. Alguns poderão dizer: "- Que fácil! Então é só perguntar!". Não, não é só perguntar e também não é tão fácil. Lembrem-se do que já dizia Sócrates: "perguntar é mais difícil do que responder".

Importa, nesse contexto, destacar que a sala de aula, na medida em que se constitui em modelo de investigação coletiva, acaba por alterar as concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem, superando o limite de um ensino disciplinarizado e dando ao processo educativo um caráter transformador. Dito de outro modo, o modelo crítico-reflexivo, produzido por meio de uma relação dialógica entre professor-aluno e das mediações estabelecidas por meio dos diversos objetos de conhecimento, possibilita aos educandos a potencialização de uma prática reflexiva que ultrapassa as dimensões da escola.

Philosophy and disciplining knowledge: dialog and power at school

Abstract

This article seeks to analyze the importance of disciplining before the fragmentation of modern knowledge. In order to reach this objective, the first part of this study analyzes the motivational elements of the process of disciplining knowledge and their pedagogical consequences. The idea is to assess not only the teacher's role (expert) which according to the logic of modern science one must increasingly know more of a less extensive object, but also the possible introduction of coercive practices at school. Finally, the second and final part of this study is intended to demonstrate that by adhering to philosophy and, consequently, to a methodology based on the pluralistic dialog, teachers and students would be taking significant steps, not only toward the breakup of a conception of education supported on the logic of fragmentation, but also the direction of overcoming some of its pedagogical consequences, namely, the coercive exercise of power.

Keywords: Dialog. Discipline. Philosophy. Power. School.

Notas

- 1 Para uma análise mais detalhada da classificação das ciências positivas, verificar parágrafo X da Segunda lição da obra Curso de filosofia positiva, de Augusto Comte.
- De acordo com Fernando Savater, a evolução na compreensão do mundo pode ser percebida quando se é capaz de rejeitar a informação pela informação, ou seja, quando deixamos de acreditar que a informação é o conhecimento. Nesse sentido, o papel da escola talvez não fosse o de transferir ao estudante a responsabilidade da integração entre os saberes, pressupondo que a evolução na compreensão dos conceitos seja um fenômeno biológico, mas, antes, de qualquer coisa aproximar-se do aluno a ponto de contribuir para essa evolução, apontando-lhe o caminho do desenvolvimento cognitivo e da postura crítica. Para Savater, nosso nível de compreensão percorre três momentos distintos, a saber: a) a informação, que nos apresenta os fatos e os mecanismos primários do que acontece; b) o conhecimento, que reflete sobre a informação recebida, hierarquiza sua importância significativa e busca princípios gerais para ordená-la; e c) a sabedoria, que vincula o conhecimento às opções vitais ou aos valores que podemos escolher, tentando estabelecer como viver melhor de acordo com o que sabemos (2001, p. 5).
- Para o escocês David Hume (1711-1776), o gênio da filosofia, quando cultivado com zelo, influenciará sobremaneira o modo de ser dos homens. Para ele, o espírito corretivo da filosofia poderá influenciar positivamente todas as artes e ocupações. Nessa perspectiva, afirma que, ao se deixar influenciar pela filosofia, "o político [por exemplo] se tornará mais previdente e sutil na subdivisão e equilíbrio do poder; o advogado introduzirá mais métodos e princípios mais apurados em seus raciocínios; e o general porá mais regularidade em sua disciplina e será mais cauteloso em seus planos e operações" (1980, p. 137).

Referências

ARENDT, Hannah. Crises da república. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

. A condição humana. São Paulo: Forense Universitária, 2004b.

BACON, Francis. Novum organum. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BENINCÁ, Elli. O diálogo como princípio pedagógico. In: FÁVERO, Altair A.; TROMBETTA, Gerson L.; RAUBER, Jaime J. (Org.). Filosofia e racionalidade: Festschrift em homenagem aos 45 anos do Curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 107-117.

CARVALHO, Alonso B. de. Max Weber: modernidade, ciência e educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

CIRNE-LIMA, Carlos Roberto. Dialética para principiantes. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

COMTE, Augusto. Curso de filosofia positiva. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GALLO, Sílvio. Saberes, transversalidade e poderes. 2014. Disponível em: . Acesso em: 9 set. 2016.

HABERMAS, Jürgen. O conceito de poder em Hannah Arendt. In: FREITAG, B.; ROUANET, S. (Org.), *Habermas*, São Paulo: Atica, 1993, p. 100-118.

lo: Abril Cultural, 1979.

HUME, David. Investigação sobre o entendimento humano. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIPMAN, Matthew. Pensar na Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, F. S; SHARP, A. M. A Filosofia na Sala de Aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

PAVIANI, Jayme. Problemas de filosofia da educação. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 1984.

_____. Interdisciplinaridade: conceitos e definições. 3. ed. rev. Caxias do Sul: Educs, 2014.

SAVATER, Fernando. As perguntas da vida. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, Max. Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.