

In: MORAES, S. E.. (Org.). **Currículo e Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 219-237.

As raízes e os frutos da disciplinaridade –
As sementes de um currículo holístico

Paulo Meireles Barguil

Ainda me lembro aos três anos de idade

O meu primeiro contato com as grades

O meu primeiro dia na escola

Como eu senti vontade de ir embora

Marcelo Bonfá e Renato Russo

Introdução

A complexidade da Educação demanda estudos que ultrapassem a mera constatação (e denúncia) dos seus problemas. Para resolvê-los, é preciso identificar as suas causas, bem como vislumbrar opções que, referenciadas em novas teorias e explicações, possibilitem, efetivamente, a instauração de práticas transformadoras.

É corrente a constatação de que vivemos, não somente no Brasil, uma *crise educacional*, a qual não é privilégio de nenhum grau de ensino, embora pareça que ela é maior nos níveis mais elevados. Entendo que essa crise é apenas uma das facetas de um fenômeno mais amplo, que é a expressão mais cristalina de uma profunda *falta de sentido* na vida que atormenta a humanidade, sem que ela sequer consiga saber o porquê do seu sofrimento. Esse vazio existencial, acredito, tem origem na forma como o Homem se percebe e se relaciona com o outro, a cultura e a natureza.

Será que a escola pode fazer alguma coisa em relação a isso, considerando a amplidão desse caos existencial? Acredito que sim, uma vez que as crianças e os adolescentes de grande parte das sociedades modernas a frequentam durante vários anos, de modo que eles podem aprender a estabelecer vínculos baseados em novos valores e crenças.

Neste artigo, em que apresento algumas reflexões da minha tese de doutorado (Barguil 2006), indago, inicialmente, onde está o sujeito na escola. A seguir, analiso as raízes e os frutos da disciplinaridade no currículo escolar. Por fim, apresento as sementes de uma nova concepção de elaboração (e socialização) de conhecimento, que revolucione não somente a realidade acadêmica, mas, também, a vida social.

Onde está o sujeito?

Pensar sobre o homem é difícil também, porque sendo o homem, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da reflexão, essa tarefa significa um desvelar do nosso próprio ser, uma compreensão das nossas crenças e uma busca de desmistificação de ideologias que, ao longo de nossa vida, sedimentaram-se em nossa forma de ver e pensar o mundo. (Gonçalves 1994, p. 74).

A despeito de objetivar a compreensão da realidade escolar, postulo o argumento de que essas considerações possam (e devam) ser ampliadas para um contexto mais amplo, que congregue a sociedade como um todo, pois em ambos é sintomática a negação do direito de individuação.

O Homem se caracteriza por um movimento ambíguo, do qual dificilmente ele se apercebe. Por um lado, ele intenta descobrir, ser diferente, inovar, aventurando-se no desconhecimento; de outra parte, ele quer sentir-se seguro, ter certezas, sem ameaças do inesperado.

A convivência do Homem com seus semelhantes possibilita tanto a identificação como a diferenciação, ou, pelo menos, deveria ser assim, uma vez que aquele não é mero reflexo da realidade, pois, constantemente, interpreta-a, valora-a e cria significados, ou seja, (re)elabora a sua subjetividade.

Há, entretanto, uma tentativa incessante de festejar e privilegiar o ideal de homem-modelo. A quem interessa a padronização? O que leva as pessoas a

não se diferenciarem umas das outras e passarem a pensar, a almejarem as mesmas coisas? Qual é o preço que elas pagam por essa negação de si mesmas?

Atualmente, é fácil perceber que a padronização é um dos pilares do capitalismo, que instituiu a produção em série, tomando o lugar da manufatura, do artesanato, que se baseavam na peculiaridade de cada peça produzida.

A escola, na maior parte das vezes, organiza as suas práticas baseadas num estudante-modelo, tanto como ponto de partida como de chegada, as quais requerem, também, um professor-padrão. Agindo assim, ela elimina qualquer possibilidade de os agentes pedagógicos (estudantes e professores) se perceberem como sujeitos singulares, particulares, distintos de todos os outros, de conceberem, continuamente, a autopercepção e a auto-estima.

Acredito que toda pessoa tem o direito inalienável de desenvolver a sua subjetividade, entendida não como algo estático, mas como um universo em movimento e expansão. Para tanto, ela precisará desenvolver uma intensa relação com o meio ambiente, a qual permitirá que ela descubra (conheça) o que aprecia e o que rejeita, vislumbrando novos horizontes e despertando porções interiores adormecidas.

Para que isso ocorra, o indivíduo deve estar em sintonia com os seus afetos, as suas emoções, sob pena de viver como um autômato, que executa, mas não sente, que faz, mas não avalia, sendo incapaz de identificar as situações que lhe são prazerosas ou não e, posteriormente, de escolher o que gostaria de viver.

Para reaver a subjetividade e favorecer o processo de individuação, a Educação deve ensejar situações em que o sujeito, superando a sua visão quantificadora, fragmentadora, valorize as suas emoções, o seu corpo, superando a oposição destes em relação à mente e à razão (Fontanella 1995, p. 10), e desenvolvendo uma compreensão holística, que perceba as sutis relações entre as partes e o todo e se renda à impossibilidade de medir as belezas da vida, não capturáveis aos formalismos numéricos.

Para Gonçalves (1994), a corporalidade, que contempla tudo aquilo que diz respeito ao indivíduo, costuma ser ignorada e reprimida na escola, o que enseja sua recuperação, de forma a contemplar tanto o educando como o educador.

Foucault (2002) analisou, com detalhes, como o corpo foi tratado na História. No início, o controle sobre ele era exercido com o uso da força. Posteriormente, entraram em cena a coerção e a disciplina, que objetivavam a fabricação de corpos submissos, dóceis.

Para atingir os objetivos estabelecidos, o espaço escolar foi projetado para possibilitar que o professor pudesse controlar os seus estudantes, verifican-

do se eles estavam se comportando conforme o esperado. É por isso que, além de ensinar, a escola passou a ser uma máquina de “(...) vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. (Foucault 2002, p. 126).

Desde os primórdios, o Homem, para conhecer o seu ambiente, movimentava-se com o seu corpo no espaço, fazendo indagações, vislumbrando possibilidades, avaliando resultados, buscando opções, alargando, continuamente, seus horizontes, numa graciosa dança existencial, ao som de uma música cuja melodia expressa a convicção de que há sempre algo novo (Barguil 2000). Privá-lo disso é, sem dúvida, negar-lhe o direito de aprender, de transcender. A imposição de um espaço e de um tempo tem como finalidade a submissão do sujeito.

Ao longo da História, ele tem utilizado as suas habilidades físicas, cognitivas e emocionais de modo diverso. Nas sociedades pré-industriais, o corpo tinha grande importância na identidade pessoal bem como para o funcionamento da sociedade, uma vez que a força, destreza e agilidade eram importantes em torneios, em competições, na guerra e na política (Gonçalves 1994, p. 18).

Com a produção capitalista, o Homem inaugurou relações diferentes com a natureza, modificando o seu corpo, bem como se distanciando do produto (externo e interno) do seu trabalho, uma vez que foram dissociadas as suas forças corporal e espiritual (Gonçalves 1994, p. 22).

Embora o cerceamento dos corpos, dos movimentos, das emoções, seja ainda a realidade da grande maioria das nossas escolas, muito me anima saber que os rituais escolares são processos históricos, como tais, passíveis de mudança, de transformação. Para McLaren (1992, p. 354), embora os ritos sejam estabelecidos pela instituição escolar e adotados pelos professores, eles são intensamente questionados pelos estudantes, que utilizam os seus corpos e as suas falas para expressar a sua insatisfação.

Esse desagrado em relação ao instituído, com a disciplina, com o controle dos corpos, das mentes e dos corações não é mais aceito como o era no passado recente. A globalização, ao tentar impor a uniformização de costumes, povos e línguas, possibilitou ao Homem valorizar as suas diferenças e lutar pelo direito de permanecer com a sua singularidade, originando mais conflito do que se esperava (Rocha 2000, p. 142).

No entendimento de Illich (1977, p. 77), a escola, ao instituir a aprendizagem em matérias, fragmentando o conhecimento, forma “(...) dentro do estudante um currículo feito desses blocos pré-fabricados”. Essa cisão do

estudante é acompanhada pela negação da subjetividade, uma vez que a avaliação normalmente efetuada é centrada no professor, retirando daquele a possibilidade de olhar para si, de assumir a responsabilidade pela sua vida e reforçando um padrão de subserviência à opinião, ao controle de outrem, negando o desenvolvimento da individualidade e aprofundando a alienação.

Ao se pôr sobre alguém sentidos já prontos, não houve processos de experimentação e criação de sentidos que, no próprio ato de irem-se fazendo obra vão se configurando. Na doação ou no estabelecimento de sentidos (ou nem isso) há uma mecânica que simula o utilitarismo fabril dominante. A arte na educação vai sucumbindo ao medo de produzir e experienciar sentidos, ensajaram-se obras. (Linhares 2003, p. 240).

Bruner (2001, p. 44) assinala que a humanidade organiza e administra o conhecimento do mundo de duas formas: o pensamento lógico-científico (que a permite tratar de coisas) e o pensamento narrativo (que a habilita lidar com pessoas e condições). Para ele, é inaceitável o fato de que a maioria das escolas não valorize as artes da narrativa (canto, drama, ficção, teatro etc.), compreendendo-as apenas como uma decoração, uma vez que o Homem sempre utiliza o discurso narrativo para contar histórias. Isso se torna ainda mais grave, diante da afirmação de psicanalistas de que a neurose “é um reflexo de uma história insuficiente, incompleta ou imprópria que um indivíduo tem de si mesmo”. (Bruner 2001, p. 44).

A valorização da sensibilidade e da arte na escola, portanto, não é apenas um enfeite, mas uma necessidade vital que é, há muito tempo, negada aos sujeitos pedagógicos. O espaço da estética não pode ser de responsabilidade apenas de uma pessoa, em um momento e em um lugar determinados, mas deve inspirar o projeto político-pedagógico da escola, sob pena de falsear a transformação que pretende promover. Isso não quer dizer que a presença de um profissional habilitado seja dispensável, muito pelo contrário. Considerando a aridez da formação de quase todos os nossos professores, ele é necessário para que esse projeto se efetive e avance com a colaboração da comunidade escolar.

Na opinião de Matos (2002, p. 18), ensinar é pensar com o outro, é ter esperanças coletivas. Diante da constatação de que o mundo moderno privilegia o isolamento, promove o distanciamento (físico, afetivo e cognitivo) entre as pessoas, esse autor defende a idéia de que a arte, por expressar o inenarrável, contribui na importante aprendizagem de se colocar no lugar do outro:

Também no domínio estético, o estudante tem progressos a realizar: que as obras das quais ele é o autor tornem-se cada vez mais suas, respondam às preocupações de ordem e que a visão do belo esteja cada vez mais af presente; que sua própria iniciativa se separe, que saia do banal, de seu banal e a seu modo, para se estabelecer em um nível mais alto da emoção estética. E paralelamente para as obras admiradas por ele. (Snyders 1988, p. 253).

Somente dialogando é possível ao sujeito compreender o outro e a si mesmo, o que ocorre de forma simultânea. Esse aprendizado é inesgotável, uma vez que ambos estão em constante mudança. A identificação de novos elementos está ligada à criatividade, capacidade de interpretar de forma distinta a situação renovada, agindo de maneira que leve em conta as transformações ocorridas, não se limitando, portanto, à repetição do que foi feito, o que demanda contínua flexibilidade.

A urgência do estudo da corporalidade reside no fato de que, com exceção da Psicomotricidade e disciplinas correlatas voltadas à Educação Infantil, não há na Educação um cuidado com o corpo, o que, acredito, diminui sobremaneira as possibilidades de verdadeira transformação da escola e de suas práticas.

Conceber a corporalidade integrada na unidade do homem significa resgatar o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana. A práxis humana se efetiva porque o homem é um ser corpóreo, que possui necessidades materiais e espirituais. Sua relação com o mundo não é simplesmente a relação de uma consciência que o pensa o mundo, sem deixar-se tocar, mas é a relação de um ser engajado no mundo – que tem emoções, que ama, que odeia, que tem fome, que tem dor, que vive a solidão, a amizade, o desprezo etc. –, enfim, de um ser que sente, só sobre o qual o pensamento se edifica. Da práxis humana e dos modos dela decorrentes de coexistência entre os homens criam-se formações ideológicas, que impregnam sua maneira de ser. Assim, podemos compreender as formas alienadas de o homem sentir e pensar, no mundo contemporâneo, são como que penetradas pelo tecido econômico que se tornou, no sistema capitalista, o prisma do qual as coisas mundanas fundam seu sentido. Essas formas estão in“corpo”radas em seu ser e encerram todas as distorções e os tipos de alienação que o homem contemporâneo, que se manifestam tanto nas relações inter-humanas, nas relações com a natureza e com a cultura, como nas formas de o homem lidar com sua corporalidade (Gonçalves 1994, pp. 176-177).

Outro indício da negação da subjetividade é a crescente violência escolar. Embora esse fenômeno seja muito complexo, e contemple acontecimentos que são sociais e invadem o espaço acadêmico, como é o caso das drogas e das gangues, é inegável que a violência simbólica, verbal e institucional, a que são submetidos professores e estudantes, está cada vez mais intensa.

O fato de a violência ser um fenômeno social não implica que a escola seja vítima e esteja impotente diante desse fato. Será que as suas práticas, que fomentam, silenciosamente, amplo e profundo processo de segregação, não contribuem para a violência dos atores pedagógicos? Será que a tristeza, a apatia e a indiferença que muitos desses sentem nas escolas não revelam a falência do que vivem no contexto escolar?

Para Abramovay (2003, p. 78), a relação do professor com o estudante, que melhor representa o processo educacional, está muito desgastada, não somente na escola pública! Se, por um lado, jovens afirmam que os professores estão afastados da sua cultura, uma vez que os seus códigos culturais não são compreendidos, que eles não são escutados, que eles são etiquetados, fazendo com que sintam que “há um enorme buraco que os separa dos adultos”, de outra parte, os professores e os membros do corpo-técnico se ressentem da falta de respeito, das ameaças e das humilhações proferidas pelo corpo discente.

Diante de tantas queixas e acusações, não é difícil entender por que a confiança, o afeto e admiração quase inexistem e por que o diálogo está mais para um pesadelo do que para um sonho:

[O] conhecimento do outro não quer dizer apenas que é o outro que o possui mas que meu conhecimento comporta dentro dele esse olhar do outro e, também, que o outro possui saber e essa relação que eu estabeleço sempre envolve a dimensão desiderativa, além da cognitiva. Na Escola, onde o sujeito epistêmico se relaciona com seus pares e com o educador, a socialidade vai sendo esculpida nos corpos. É nessa instituição o lugar onde se passa o saber sistematizado e, nela, um sujeito se constrói com a mediação do outro que é o grupo (no sentido lato). Nesse lugar de passagem do conhecimento (porque o conhecimento é algo que migra) também vai-se esculpindo nos sujeitos a vestidura da socialidade com seus silêncios, conflitos, lacunas, palavras, ritos. Na escola, ao operarmos com os aspectos lógicos e lingüísticos, da linguagem e do número, costumamos excluir da cena todo um campo de expressão que não envolve apenas esse modo de estruturação do pensamento. (Linhares 2003, p. 205).

A despeito de a escola ser o espaço social em que o conhecimento deveria ser compartilhado por seus sujeitos, parece que o vigorante é o contrário. A cultura, os valores e os sentimentos dos educandos não têm sido apreciados quando da elaboração e da execução do projeto político-pedagógico da instituição escolar, revelando, dessa forma, uma falta de cuidado com aqueles sujeitos, dificultando que eles constituam a sua subjetividade:

Existe nas escolas uma multiplicidade de vozes, de corpos e movimentos. Movimentos e corpos que se apresentam de forma diferenciada nas posturas de professores e estudantes. Sem precisar dizer, é possível saber que pela ‘fala’ do corpo a identidade de seu dono e a sua posição no contexto educativo: os que ‘ensinam’ e os que ‘aprendem’. Estes últimos, crianças e jovens em geral, possuem hábitos, atitudes e comportamentos que revelam uma nova cultura, em muitos casos ignorada (em alguns casos, rejeitada) pela escola. (Kenski 2000, p. 126)

Essa violência simbólica na (e da) escola revela-se na distância dela com a sociedade, caracterizada por inúmeras contradições. Para que ocorra a aproximação entre ambas, é necessário que a escola deixe de dar as costas e de fechar os ouvidos aos conflitos, e desenvolva uma Educação crítica, problematizadora, que enfrente com determinação e coragem os desafios de implantar uma sociedade mais justa. (Gonçalves 1994, p. 124).

Diante do divórcio entre a vida e a universidade, denunciada pelos estudantes, França (1994) postula a idéia de que os valores educacionais devem ser repensados. Para tanto, a escola deve ser um território da contradição, que permita a elaboração de uma contra-ideologia, forjando uma perspectiva de mudança.

Rocha (2000, pp. 145-146) denuncia o fato de que a escola aperfeiçoa as formas de *como* exerce o controle, a vigilância sobre os seus atores pedagógicos, objetivando o disciplinamento, o aprisionamento. Para ela, a escola exerce três tipos de vigilância – “*repressora, disciplinadora e tecnológica*” – as quais estão presentes não somente nela, mas também na sociedade como um todo, uma vez que “outros locais públicos e privados de convivência social” são contemplados com medidas que visam ao controle.

No início da escolarização de massa, dadas as peculiaridades das primeiras escolas – ligadas ao clero, com rígidas regras e hierarquias a serem seguidas –, mas também o perfil do estudante a que se destinavam –

poucos e nobres homens que deveriam aprender como melhor governar outros homens e que, portanto, deveriam saber exercer o controle de si e dos outros para obter de todos o máximo proveito possível (sem discórdias nem insatisfações) – tínhamos um tipo de *vigilância repressora*: coativa, coercitiva, que usava a força física para impedir, impor limites, regrar, regular, normalizar. (Rocha 2000, p. 145).

O vertiginoso aumento da clientela, em virtude da crescente busca por Educação, bem como a ampliação das instâncias responsáveis pela Educação e as novas organizações sócio-econômico-culturais, ensejaram a mudança no tipo de vigilância exercido, que passou a ser *disciplinadora*: baseada menos no aspecto físico, buscando por meio do convencimento, da argumentação, submeter o outro. (Rocha 2000, p. 145).

Mais recentemente, foi adotada a *vigilância tecnológica*, que opera mediante o impedimento, com a utilização de alta tecnologia, que tem como vantagens a ampla cobertura, a grande velocidade e o fato de atuar de forma (quase) invisível. (Rocha 2000, p. 145).

O controle e a vigilância limitam a exploração que o Homem faz do seu espaço, uma vez que seu acesso e seu uso são controlados por outros, que não ele. Na escola, a excessiva organização não somente da dimensão espacial, mas também da temporal, atende a uma lógica que objetiva, ao mesmo tempo, diminuir consideravelmente a possibilidade de o sujeito formular significados e incrementar a sua submissão a uma lógica externa.

As escolas que necessitam de controles mais ostensivos constroem determinados espaços físicos (fechados, fortemente hierárquicos, complexos, delimitados). As escolas que ensinam seus estudantes a ocuparem os espaços que lhes são permitidos, que lhes ensinam a tomar as melhores decisões, a viver com sabedoria, justiça, paz, fraternidade, igualdade, democracia (e todos os demais valores universais tão constantemente inculcados nesta e por esta sociedade) geralmente constroem espaços físicos onde os próprios estudantes sabem o quê e quando fazer. As escolas que exercem o controle de forma anônima (identificável ou não) constroem seus espaços prevendo este tipo de vigilância, dispondo instrumentos tecnológicos em locais estratégicos, dispondo móveis, utensílios, paredes, muros e cercas de outras maneiras. (Rocha 2000, p. 146).

Concluo a primeira parte, ressaltando que a subjetividade dos atores pedagógicos precisa e pode ser recobrada na escola. Para tanto, na próxima seção, vou me dedicar à investigação das causas que levaram à sua negação, à sua interdição, uma vez que por ser um processo histórico, é passível de transformação.

A disciplinaridade esmiuçada

No currículo disciplinar tudo pode ser controlado: o que o estudante aprende, como aprende, com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do estudante, a 'produtividade' do professor, a eficácia dos materiais didáticos etc. Da mesma forma, todo o processo pode ser metrificado e o desempenho do estudante traduzido numa nota, às vezes com requintes de fragmentação, incorporados no número de casas decimais. (Gallo 2000, p. 169).

A missão da escola é ensinar. Essa tarefa, todavia, não é uma receita que possa ser aplicada igualmente em quaisquer tempo e espaço. Para que ela alcance o seu intento, é necessário que os profissionais que nela laboram se indaguem: “O que ensinar?”, “Como ensinar?”, “Por que ensinar?”, “Com que ensinar?”, ...

Embora essas perguntas façam parte de uma tarefa epistemológica global, esforço-me, no presente artigo, para responder à primeira delas, que contempla o currículo, entendido como o conjunto de saberes e valores que são socializados, mediante várias atividades, ao corpo discente.

A crítica dos conteúdos lecionados revela-se cada vez mais premente, haja vista que eles não são naturais, mas contemplam uma visão de Homem, de sociedade, de natureza, de cultura, ensejando (ou não!) o desenvolvimento da individuação dos atores pedagógicos em prejuízo da sua alienação. É como afirma Costa (1999, p. 38): “O currículo escolar é um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos.”

O surgimento das primeiras instituições de ensino atende a uma necessidade de socializar uma série de conhecimentos (currículo) que não eram disponíveis na convivência. Esses saberes eram escolhidos pela autoridade que detinha o poder.

A atual formatação do currículo foi forjada no final do século XVI e início do século XVII, motivo pelo qual, para entendê-lo, é preciso “resgatar práticas esquecidas, documentos obscuros, discursos já silenciados”, com o fito de compreender os seus pressupostos ao longo do tempo (Veiga-Neto, 1999, p. 101).

No Ocidente, durante séculos, a Igreja Católica teve a primazia na divulgação da explicação e finalidade da vida, influenciando o nosso presente e futuro, livrando uma parcela significativa da humanidade da angústia da incerteza. Esse poder eclesial foi tremendamente abalado com as descobertas e explicações de Galileu, as quais possibilitaram uma mudança na concepção de mundo, transferindo para a Ciência o poder antes usufruído pela Igreja.

Não se pode, todavia, concluir que houve uma libertação do Homem, porquanto o que, efetivamente, ocorreu foi uma mera mudança de seara (da eclesial para a científica), pois ele continuou à mercê das verdades divulgadas por outrem.

Para Galileu, o mundo é um livro aberto... escrito em linguagem geométrica, ou seja, somente aquilo que pode ser reduzido à fórmula, à expressão aritmética, à quantificação, é conhecimento. O que não se enquadra nessas determinações não é digno de adentrar o prestigioso império da razão:

O programa de Galileu oferece-nos um mundo morto: extinguem-se a visão, o som, o sabor, o tato e o olfato, e junto com eles vão-se também as sensibilidades estética e ética, os valores, a qualidade, a alma, a consciência, o espírito. A experiência como tal é expulsa do domínio do discurso científico. É improvável que algo tenha mudado mais o mundo nos últimos quatrocentos anos do que o audacioso programa de Galileu. Tivemos de destruir o mundo em teoria antes que pudéssemos destruí-lo na prática. (R. D. Laing *apud* Capra 2001, p. 34).

A *falta dos sentidos* na interpretação (e degustação) do mundo pelo Homem explica a *falta de sentido* que o atormenta, a despeito dos inúmeros avanços que o cercam, mas que não acalentam as suas ânsias (talvez, até as tornem mais profundas!).

Ainda sob essa manta *galileana*, desenvolveu-se a crença de que o conhecimento (produção e socialização) e o cientista são neutros, pois o que distingue uma pessoa das demais é exatamente aquilo que é desprezado: os valores, as crenças, os sentimentos, o compromisso social.

Isso não é tudo! Para conhecer o mundo, Descartes criou o método do pensamento analítico, que defende a quebra dos fenômenos complexos em pedaços

pequenos, de modo que as propriedades das partes expliquem o comportamento do todo. Para ele, a natureza tinha dois domínios independentes: a mente e a matéria. E mais, o universo material é uma máquina, que para ser compreendida precisa ser analisada em suas diminutas partes (Capra 2001, pp. 34-35).

Na década de 1980, ocorreu interessante debate sobre a disciplinaridade do currículo, uma vez que ela não permitia a compreensão total de um fenômeno, mas apenas de uma parte do todo. Ora, isso não é um acidente, um desvio, mas o fruto mais legítimo da Ciência Moderna, que fraciona a realidade, sob a promessa de melhor entendê-la.

(...) as disciplinas científicas são constituídas por discursos especializados e delimitam um determinado território diretamente associado aos mecanismos institucionais da comunidade científica em seu processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, as disciplinas têm seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de ingresso, exames, títulos para o exercício profissional, bem como de distribuição de prêmios e sanções (Bernstein 1998). É por intermédio de um mecanismo disciplinar que as ciências se organizam coletivamente, definem espaços de poder, de alocação de recursos e de reprodução dos métodos e princípios de construção do conhecimento. (Lopes 2000, p. 156).

A adoção, por parte da escola, dessa visão mecanicista e mensurada da realidade foi levada às últimas conseqüências, com a adoção de currículos que reservavam ao professor a missão de conduzir o estudante a alcançar a aprendizagem esperada, de acordo com um roteiro (objetivos e planejamento) elaborado por aquele, privilegiando a linearidade: uma tarefa depois da outra, sem lacunas e vazios.

Conhecer, nessa perspectiva, é simplesmente descobrir um mundo preexistente, determinado, expresso num sistema fechado, mediante o uso da razão, e não criar uma interpretação pessoal, com os sentimentos e as experiências, de uma realidade em constante mudança, indeterminado, representado por um sistema aberto (Doll Jr. 1997, p. 48).

Essa lógica é maximizada com os princípios formulados por Tyler: i) *Que propósitos educacionais* as escolas devem tentar atingir?; ii) *Que experiências educacionais* podem ser proporcionadas para tornar mais provável que esses propósitos sejam atingidos?; iii) *Como essas experiências educacionais* podem ser *efetivamente organizadas*?; e iv) *Como podemos determinar se esses propósitos* estão sendo *atingidos*? (Doll Jr. 1997, p. 68).

Para atingir os objetivos almejados, as experiências devem ser cuidadosamente selecionadas e organizadas, assim como a avaliação que verifica se aqueles foram contemplados. Dessa forma, os objetivos estão presentes em todo o processo e não somente no início (Doll Jr. 1997, p. 69).

O método analítico, sobre o qual se desenvolve a disciplinaridade, teve os primeiros abalos quando algumas verdades científicas começaram a ser desmontadas. Na Física, a estabilidade do universo é substituída por noções como indeterminação, incerteza e relatividade, as quais caracterizam a vida.

Sobre a disciplinaridade, Crema (1993, p. 132) declara que

(...) o reducionismo e a insuficiência desse enfoque suscitaram inteligentes alternativas reparadoras, como as abordagens multi, pluri e interdisciplinar. Como os termos indicam, entretanto, sempre ainda na órbita disciplinar: uma produtiva e ampliada dialogicidade entre os muitos discursos e enfoques do mesmo racionalismo científico.

No âmbito educacional, essas opções oferecem a esperança de que os atores pedagógicos (professores e estudantes) consigam, enfim, estabelecer as relações entre as diversas áreas do conhecimento, dificuldade essa que não é peculiar do corpo discente, uma vez que o próprio corpo docente padece da mesma incapacidade.

A interdisciplinaridade, do ponto de vista epistemológico, “aponta para a possibilidade de produção de saberes em grupos formados por especialistas de diferentes áreas”, enquanto que, na seara pedagógica, ela “indica um trabalho de equipe, no qual docentes de diferentes áreas planejam ações conjuntas sobre um determinado assunto”. (Gallo 2000, p. 173).

Na opinião de Crema (1993, p. 132), a transdisciplinaridade possibilita que sentem, lado a lado, na mesa do conhecimento, cientistas e poetas, técnicos e filósofos, racionalistas e místicos, permitindo o nascimento não somente de uma nova concepção de conhecimento, mas também de conhecedor.

Penso que, apesar das ótimas intenções, em sua grande maioria, as propostas inter/multi/transdisciplinar fracassaram. A causa principal é que elas requerem dos profissionais uma abertura ao desconhecido, num esforço que vai além da questão teórica, mas que contempla os afetos, bem como a diversidade das linguagens empreendidas. Para tanto, eles precisam de uma formação radicalmente distinta da que lhes foi oferecida.

Outra causa é que elas não convidaram para essa festa epistemológica a Arte, a Filosofia e a Religião, mas somente os rebentos da Ciência – Matemática,

Física, Química, Biologia e História – perpetuando, dessa forma, o distanciamento entre razão e emoção, mente e corpo. A disciplinaridade, portanto, só pode ser superada por uma concepção de conhecimento que congregue todas as modalidades de saber e promova animada roda e não institua uma fila indiana. Alguns pressupostos dessa proposta são discutidos a seguir.

Fundamentos para uma nova postura epistemológica

A concepção clássica tomava a separação radical sujeito-objeto como uma verdade inquestionável e não como uma perspectiva particular, entre muitas outras possíveis. O conhecimento humano poderia chegar a abarcar tudo, podiam chegar a ser estabelecidas teorias completas sobre o mundo. Contudo, hoje nos damos conta de que ao expulsar o qualitativo e privilegiar exclusivamente o quantificável; ao mecanizar o cosmo e separar o corpo e a alma do homem; ficaram de fora do mundo da ciência a emoção e a beleza, a ética e a estética, a cor e a dor, o espírito e a fé, a arte e a filosofia, o corpo emocional e o mundo subjetivo. O sujeito da objetividade não podia dar conta de si mesmo, porque não se via, era um homem desencarnado. Essa dicotomia radical entre arte e ciência, razão e emoção, corpo e alma, atingiu fortemente o desenvolvimento das ciências humanas: como fazer ciência dos sujeitos sem considerar a subjetividade? Como descrever o qualitativo a partir do quantitativo? O homem que acreditava ter domesticado o universo, se havia perdido a si mesmo. (Najmanovich 2001, p. 83-84).

A recuperação da corporalidade do sujeito demanda novas teorias e práticas pedagógicas, as quais devem valorizar aspectos que foram historicamente desprezados (emoção, intuição, solidariedade, ...), bem como diminuir a importância de outros que até aqui receberam todas as honras (razão, competição, ...). Alinho-me a Doll Jr. (1997, p. 22): “Um currículo criativo e transformativo precisa combinar o científico com o estético.”

Para que um currículo seja transformador, o conhecimento deve ser visto não como um prédio, uma acumulação, mas feito uma rede, que modifica continuamente as suas estruturas, bem como as relações entre elas, num processo auto-organizativo (Doll Jr. 1997, p. 83-84). Assim, a linearidade é substituída pela não-linearidade, a qual se revela bem mais próxima da dinâmica da vida do que aquela.

Um currículo nessa nova perspectiva deve privilegiar a riqueza, a recursão, as relações e o rigor. A riqueza consiste no fato de que cada saber tem seu contexto, conceitos e vocabulários próprios. A multiplicidade de linguagens desenvolve essa riqueza ao se dedicar à interpretação de metáforas, de mitos e de narrativas. A recursão revela que um final não é absoluto, pois pode ser, sempre, um ponto de partida para descobertas. Cada atividade – trabalho, teste, diário de campo – não pode ser desvinculada, desligada de um processo maior de conhecimento. As relações devem ser entendidas numa perspectiva pedagógica e cultural, que são complementares. Na primeira, por instituírem práticas que possibilitam a troca, a parceria entre os atores envolvidos. Na segunda, por se referirem àquelas manifestações cosmológicas, não contempladas pelo currículo. O rigor evita que o currículo “caia ou num ‘relativismo extravagante’ ou num solipsismo sentimental” e indica a busca intencional de diferentes alternativas, relações e conexões (Doll Jr. 1997, p. 193-199).

Dewey defendia o argumento de que a escola deveria ser uma comunidade crítica e apoiadora. Para que ela se transforme nesse ideal, é necessário que os objetivos educacionais sejam desenvolvidos num processo que valorize as experiências, as criações e as inovações e se afaste da concepção de Tyler, que se baseia na execução de um planejamento construído por uma pessoa sem levar em conta as peculiaridades dos estudantes e numa avaliação que contempla a quantificação (Doll Jr. 1997, p. 69).

As teorias críticas do currículo possibilitaram que as experiências, os valores e os conhecimentos dos atores pedagógicos sejam contemplados, não como verdades que devem ser veneradas, mas como matéria-prima do trabalho acadêmico a ser desenvolvido no ambiente escolar.

No Brasil, isso é ainda mais necessário, haja vista a diversidade socio-cultural do nosso País, revelando-se um absurdo todas as propostas de unificação cultural. Como devem ser entendidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)? Embora os seus autores declarem que eles não devem ser lidos como uma prescrição, mas como um guia, que fornece várias informações, transferindo ao leitor o direito de escolher o que lhe aprouver, Lopes (1999) entende que os PCNs revelam o desejo de homogeneizar a cultura nacional, esconder os seus contrastes, que revelam uma sociedade profundamente injusta.

Essa diversidade social é contemplada pela emergência dos Estudos Culturais que, ressaltando as diferenças culturais, de gênero, raça, cor, sexo etc., postulam currículos que as valorizem e não as ignorem e tentem sufocá-las (Berticelli 1999, p. 173).

Percebo que os Estudos Culturais têm muito a contribuir na formulação de um currículo que respeita as diferenças dos sujeitos, contribuindo para o seu desenvolvimento e não para a sua submissão (intelectual, social e cultural):

Desde a última década, começamos a desenvolver uma consciência cósmica e inter-relacional. O desafio deste reconhecimento é duplo: por um lado, respeitar o caráter local das nossas percepções e, por outro, perceber que as nossas perspectiva locais estão integradas numa matriz cultural, ecológica e cósmica muito mais ampla. O nosso progresso e a nossa existência – como indivíduos, como comunidades, como uma raça, como uma espécie, como uma forma de vida – dependem da nossa capacidade de criar uma harmonia complementar entre essas duas perspectivas. (Doll Jr. 1997, p. 199).

O desenvolvimento pessoal ocorre em duas dimensões – individual e social – as quais, embora sejam singulares, devem ser compreendidas na intensa dinâmica que as vincula: por um lado, o indivíduo precisa percorrer uma singular estrada para desabrochar suas aptidões tipicamente humanas e, por outro, é somente na convivência com seus semelhantes e com a natureza que aquela jornada se realiza (Vygotsky 1991).

Diversos pesquisadores entendem que atrás do currículo anunciado, divulgado, há outro, implícito, “oculto”. Enquanto o primeiro contempla as disciplinas e os programas explicitados, o segundo refere-se ao que, embora não propagado, está presente no ambiente escolar – valores, crenças, espaços, tempos ... – influenciando e participando significativamente do processo de ensino-aprendizagem.

O meio-ambiente, porém, não é somente a base física da existência humana, uma vez que cada pessoa está constantemente elaborando significados daquele, num intenso processo de organização, classificação, descrição e disciplinamento, que ocorre dentro e fora dos tempos e espaços escolares:

O controle físico e corporal exercido através do currículo e seus dispositivos espaço-temporais nos ensinam gestos, movimentos, posições possíveis, formas de nos dirigirmos e nos relacionarmos aos/com os outros, lugares de pertencimento, regras de sociabilidade. (Rocha 2000, p. 23).

O espaço escolar é um currículo “oculto” que contribui para que os estudantes não sejam vistos como sujeitos, isolando-os intelectual e afetivamente,

mas como objetos de (e para o) consumo, desprovidos de subjetividade, de paixão, dotados apenas do desejo de ter mercadorias. Isso é tema de um possível próximo encontro.

Antes de finalizar, expresso a minha convicção de que todas essas idéias só se efetivarão se o Homem mudar a forma como percebe e se relaciona com o meio ambiente. O método científico fomentou a ilusão de que a natureza pode ser entendida e controlada pela humanidade, pois ela seria apenas mais um objeto que se renderia aos poderes do sujeito.

Essa Ecologia antropocêntrica, porém, precisa, urgentemente, ser substituída por uma ecocêntrica, pois o Homem tem profundo vínculo com o meio ambiente, o qual influencia, de forma significativa, o seu bem-estar (físico, psíquico, emocional).

Socializo, ao final, a canção de um compositor gaúcho que sintetiza algumas das idéias aqui desenvolvidas:

Novos Horizontes

*Corpos em movimento, universo em expansão
O apartamento que era tão pequeno não acaba mais
Vamos dar um tempo, não sei quem deu a sugestão
Aquele sentimento que era passageiro não acaba mais*

*Quero explodir as grades e voar
Não tenho pra onde ir, mas não quero ficar*

*Novos horizontes, se não for isto, o que será?
Quem constrói a ponte não conhece o lado de lá*

*Suspender a queda livre, libertar
O que não tem fim sempre acaba assim...*

Humberto Gessinger

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Escola e Violência*. Brasília: Unesco, UCB, 2003.
- BARGUIL, Paulo Meireles. *Há sempre algo novo! – algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a Avaliação Educacional*. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.

- _____. *O Homem e a conquista dos espaços – o que os estudantes e os professores fazem, sentem e aprendem na escola*. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. “Currículo: tendências e filosofia”, in: COSTA, Maria Vorraber (Org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. pp. 159-176.
- BONFÁ, Marcelo; RUSSO, Renato. “O Reggae. Intérprete: Legião Urbana”, in: *Legião Urbana*. EMI, 1984. Faixa 07.
- BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- CAPRA, Fritjof. *A Teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução: Newton Roberval. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- COSTA, Maria Vorraber. “Currículo e política cultural”, in: COSTA, Maria Vorraber (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. pp. 37-68.
- CREMA, Roberto. “Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral”, in: WEIL, Pierre; DAMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1993. pp. 125-172.
- DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FONTANELLA, Francisco Cock. *O Corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: Unimep, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento das prisões*. Tradução: Raquel Ramalhe. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. *Caos – Espaço – Educação*. São Paulo: Annablume, 1994.
- GALLO, Sílvio. “Disciplinaridade e transversalidade”, in: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 165-179.
- GESSINGER, Humberto. “Novos Horizontes. Intérprete: Engenheiros do Hawaii”, in: *10.000 destinos*. Universal, 2000. Faixa 18.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- KENSKI, Vani Moreira. “Múltiplas linguagens na escola”, in: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 123-140.
- LINHARES, Ângela Maria Bessa. *O Tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre Arte e Educação*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. “Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional”, in: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. pp. 59-79.
- _____. “Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração”, in: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 147-163.
- MATOS, Elvis de Azevedo. *O Artista, o Educador, a arte e a educação: um mergulho nas águas da pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifício às artimanhas*. Dissertação Mestrado em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002.
- McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na Educação*. Tradução: Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992.
- NAJMANOVICH, Denise. *O Sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. Dissertação Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- _____. *Espaços escolares: nada fora do controle*. (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- SNYDERS, Georges. *A Alegria na escola*. Tradução: Bertha Halpren Gozovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.
- VEIGA-NETO, “Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical”, in: COSTA, Maria Vorraber (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. pp. 93-104.
- VEGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.