

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA ABORDAGEM
EPISTEMOLÓGICA DAS QUESTÕES ÉTICAS**

**AMÉRICO GRISOTTO
PROF. DR. SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO**

**Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Américo Grisotto e
aprovada pela Comissão Julgadora.**

Data: ___/___/___

**Assinatura: _____
Orientador**

Comissão Julgadora:

2002

RESUMO

Neste trabalho de pesquisa, voltado para a área da educação, procuramos realizar uma investigação epistemológica das questões relativas à ética a partir das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Tal intento versou sobre um desvendamento crítico de tópicos comuns às teorias educacionais e diretrizes curriculares do momento, consoantes a esta fase do ensino e que tem se deslocado do rol das disciplinas, áreas, para as iniciativas “integradoras” da interdisciplinaridade e da transversalidade.

Conseguimos perceber que, em grande medida, as informações e orientações, principalmente as que envolvem a problemática dos valores, atitudes, procedimentos, presentes nos documentos oficiais da Secretaria do Ensino Fundamental e encontradas no tema transversal de ética, são de natureza prescribente, ultrapassando em muito a ordem dos esclarecimentos. Tal constatação nos fez notar, portanto, que no meio educacional, na maioria das ocasiões, é construído um discurso ‘sobre’ a educação fazendo as vezes do discurso que seria ‘da’ educação, das múltiplas e diversas situações, contextos, produções, que poderiam marcar, se já não marcam, a realidade educacional brasileira.

ABSTRACT

In this research, about education, we attempt to realize an epistemological inquiry about matters concerning ethics as per the guidelines from the National Curriculum Parameters to high schools. This intent consisted in a critical disclosing about common topics of educational theories and actual curriculum guidance's, according to this phase of teaching and that it has been put out of joint from discipline and sector rolls to the "integrable" initiatives of the interdisciplinary and transversely.

The research demonstrated that, into great extent, the informations and orientations, mainly, those involving problems about value, attitude and procedure, of the official documents from the Ministry of Education, on theme of ethics, are of prescribed nature, passing over the roll of elucidations. This evidence makes us observe that in the educational environment, in most cases, a discourse "about" education emerges instead of a discourse "from" education, of the multiple and several contexts, productions and situations, that would designate, if they don't designate yet, the Brazilian educational reality.

EM MEMÓRIA DE MEUS AVÓS,
MATHIAS E MARIA RITA, VIRGÍNIA E EGÍDIO

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Lourdes e Benoni, pelo exemplo de força e vida que espelha muito mais do que as necessidades.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Sílvio Gallo, com quem tive o prazer e a sorte de compartilhar este trabalho.

Ao amigo Francisco Carlos Ribeiro de Godoy pelos momentos de troca de idéias e apoio constantes.

A Luciane Orlando Raffa pelo carinho, atenção e paciência com que me acompanhou na formalização destes escritos.

Aos professores do Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE-Unicamp), em especial o Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana pela dedicação com que conduz o seu trabalho.

Ao pessoal da Secretaria da Pós-Graduação pela atenção a mim dispensada nestes anos de estudo.

A CAPES pela ajuda financeira.

SUMÁRIO

RESUMO	iii
EM MEMÓRIA	v
DEDICATÓRIA	vii
AGRADECIMENTOS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PCN E O EIXO NORTEADOR ÉTICA E CIDADANIA	9
1. Apontamentos sobre o processo de construção dos PCN no contexto da reforma operada pela Lei de Diretrizes e Bases	9
2. Ética no interior de uma proposta curricular: uma inovação dos PCN?	16
3. A ética nos PCN: questões preliminares	24
CAPÍTULO II – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA TRANSVERSALIDADE	49
1. Ponderações a partir do que dizem os PCN sobre transversalidade e interdisciplinaridade	49
2. Contextualizando a proximidade entre transversalidade e interdisciplinaridade	59
3. Em que termos têm se dado a discussão sobre interdisciplinaridade	62
CAPÍTULO III – TRANSVERSALIDADE E ÉTICA EM OUTRA PERSPECTIVA	87
1. A transversalidade em questão	87
2. Diferença entre ética e moral segundo o tema transversal e sob outro enfoque	95
3. Confronto entre ética como tema transversal e na perspectiva da transversalidade	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
BIBLIOGRAFIA	119
1. Referências bibliográficas	119
2. Bibliografia consultada	122

INTRODUÇÃO

Acompanhamos, em meados da década passada, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Desde então, além dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) – para as séries iniciais, o Ensino Fundamental (inclusive os Temas Transversais), e o Ensino Médio – muitas deliberações, resoluções vêm sendo criadas, pelas Secretarias de Educação dos Estados, pelas Câmaras de Educação Básica, que contam com a operacionalização das delegacias de ensino e das instituições envolvidas neste projeto em todos os níveis.

Confirmando esta tendência geral, é bastante comum ouvirmos que a educação necessita adaptar-se às mudanças econômicas e sociais pelas quais passa o Brasil, que teríamos agora um novo tempo na escola.

No centro das mais diferentes instituições educacionais, em auditórios superlotados, são proferidas palestras, *workshops*, cursos de aperfeiçoamento, anunciando: renovação, novos tempos e construção do futuro.

Inserindo nossa reflexão no centro desta proposta, percebemos que as questões atuais no campo da educação, para não nos determos em outras áreas, parecem carecer de um panorama que exponha, com clareza, o recorte deste tipo de abordagem, incentivada, muitas vezes, como saída pelas instituições governamentais e privadas, bem como por grande parcela das pessoas submetidas a tais órgãos, supostamente bem intencionadas.

Pelo que nos parece, não há muita concordância entre a projeção deste discurso de inovação e o que as situações concretas nos revelam, pois o que percebemos são contrastes sejam na disparidade entre projetos administrativos de cunho operacional/econômico e os projetos pedagógicos, e/ou mesmo na discrepância entre inovação didática de enfoque

libertador/progressista, da construção do saber e uma série de procedimentos, orientações detalhadas do que deve ser feito.

Respirando o “espírito da lei”, vemos a grande maioria dos profissionais da educação, no descompasso da existência de um espaço que contempla a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos chamados Temas Transversais – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo – nas unidades escolares, nos cursos de formação, nos programas televisivos, e um positivo cumprimento de suas deliberações e resoluções.

Em sentido contrário, distanciando-se deste processo, nos deparamos com uma multiplicidade de ações outras, ainda não indexadas, que ressurgem a todo o momento, indiferentes aos ordenamentos, fomentadas pelo próprio cotidiano das ruas, dos grupos libertários, das minorias, movimentando de forma desconexa diferentes singularidades e vivências; provavelmente iniciativas mais interessantes e propositivas, uma vez que convivem com uma multiplicidade de valores morais, éticos, políticos, criando diversas concepções de mundo e de ser humano. Tal constatação combina com uma sociedade que se pretende plural, o que parece distinguir-se, em muito, das diretrizes educacionais do momento, quando ao contemplar a diversidade, por exemplo, nos sugerem modos operativos muito específicos, senão obrigatórios.

Parece-nos, avançando um pouco mais nesta questão, que as implicações dessa reforma educacional pode nos levar a relativismos grosseiros por uma tendência atual de incapacidade de incentivar, ou se voltar ao fomento da vida, de reconhecer o valor do conhecimento nos colocando à frente de ações mais diretas e significativas.

As orientações que se encontram presentes nos textos oficiais são, em grande medida, direcionamentos, em que as forças da adaptação, do disciplinamento, da organização a priori triunfam. Estas podem ser entendidas como uma potência interiorizada, que ganha a ordem do dia, impedindo qualquer processo de criação do que seja singular, uma vez que a capacidade de raciocínio dos envolvidos tende a estar voltada para a cooperação e o ajuste.

Desta forma as pessoas estariam impedidas de avaliar e estimar por si mesmas em razão da maneira como orientam suas perspectivas rumo à submissão¹. Na verdade, trata-se de um

¹ Tomando-nos pela crítica fomentada por Nietzsche, principalmente na obra “Para a Genealogia da Moral”, este processo estaria ligado ao ressentimento (potência negativa), à má consciência (valorização da tristeza, do sentimento de culpa), e ao ideal ascético (uma positividade na negação de si), que são as figuras do triunfo das forças reativas e também das formas do niilismo.

obstáculo, um protocolo, em que a valorização e execução de prescrições, orientações, representaria a anulação de si mesmas, abnegação, sacrifício, renúncia.

Nosso objetivo neste trabalho de pesquisa consiste em oferecer aos professores, de maneira bem localizada, subsídios, sugestões de novas perspectivas, para uma leitura crítica e resistente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em caráter mais amplo, e do tema transversal de ética – metodologia e conteúdo – em particular, de modo que não deixem de ser valorizadas as iniciativas educacionais que se pretendam mais contextualizadas, situadas, abertas a múltiplas conversações, senão aquelas voltadas para a construção da singularidade ética e política dos indivíduos, em que se pretenda cuidar do bem comum como a soma do bem pessoal.

Este posicionamento se justifica por que, de fato, o Estado está propondo à sociedade um “novo” currículo para o Ensino Fundamental, na verdade *parâmetros*, que incluem no rol das disciplinas a ética, bem como outros temas, na condição de item transversal a ser trabalhado pela escola junto a grade curricular e cuja perspectiva nos sugere o fomento da autonomia baseada no exercício da ação cidadã. Porém, parece-nos que esta autonomia não é tão incondicional, encontra-se modelada pela disciplinaridade e por seus códigos, que por sua vez estariam definindo os fundamentos, a visão, o lugar, o teor, o conteúdo moral, o modo – atitudes e procedimentos – da discussão ética e do seu debate, questão esta, que na nossa maneira de ver, deve ser problematizada.

Aliás, como pretendem propor uma autarquia se na verdade é proposta uma única formação, um único currículo, uma forma sutil de moralizar?

Frente a esta situação, qual indivíduo as propostas educacionais pretendem formar, em que condições, com que objetivo? E nos perguntamos ainda: os valores, os conteúdos da atual “ética”, presente na proposta dos parâmetros – solidariedade, justiça, diálogo, respeito à subjetividade e à humanidade de cada um – não tenderiam à hipocrisia numa sociedade, como a nossa, baseada na exploração do trabalho, na desigualdade social e econômica, na exclusão de uma boa parte da sociedade dos seus direitos políticos?

Temos hoje, por exemplo, a presença de um racionalismo humanista, mas as condições materiais concretas parecem necessárias para que a maioria da sociedade torne possível a existência de um indivíduo que realize os valores ditos éticos. E a questão estaria além disto, pois este posicionamento de uma coletividade cega, teria que estar mais adiante do que é politicamente certo ou errado, nos aproximando de uma análise da proveniência e mesmo da

emergência destes valores, que se apresentam deturpados pelo fato das pessoas olharem para as coisas como dadas, esquecendo-se ou sendo impedidas de realizar uma importante e imprescindível crítica pertinente a uma busca do sentido inverso da história, das forças que estariam presentes nos valores quando estes foram criados.

Se assim fosse, retiraríamos o véu e passaríamos a identificar quem são os que estão propondo estas valias, quais seriam suas intenções, quais as forças que armazenam. Empreenderíamos a busca do valor do valor moral! Ao invés de recuperar a origem dos valores, nos perguntaríamos sobre o valor da origem destes valores.

Esta nossa crítica tem sua razão de ser, uma vez que a questão relativa à ética e à cidadania – eixo norteador dos temas transversais – tal como nos é oferecida no interior desta nova proposta educacional, presente no espírito da LDB e materializada nos PCN, ganhou de certa forma a adesão da opinião pública por mecanismos já há muito usados, a partir de uma intelectualização das referidas necessidades, transformando-se em uma formação discursiva que contemplou, sim, as particularidades, diferenças e necessidades de cada região, grupo e indivíduo, porém destinando-lhes um único formato aceitável, permitindo-lhes apenas o paradoxo da criação e invenção já organizada.

Desta forma, as forças de cooperação apoiaram-se numa certa ficção alimentada por um processo imaginário, em que as forças criativas, inventivas, tornaram-se cerceadas, ordenadas a partir de uma mistificação, ou seja, separando-se do que realmente poderiam realizar. Neste sentido, a filosofia da educação, na nossa perspectiva, distanciando-se de um discurso *sobre* a educação que torna quase impossível o discurso *da* educação, se apresentaria como uma idéia crítica da moral², imperceptível na ética dos PCN, que por esgotar-se em obrigações, impede que

² Oswaldo Giacóia Júnior, adaptando para uma linguagem acessível a obra “Para a Genealogia da Moral” de Friedrich Wilhelm Nietzsche nos diz, respaldado inteiramente nos escritos do filósofo alemão, de onde provém a idéia de consciência moral ensejando uma eticidade do costume, ou seja, que teria emergido historicamente a partir de ações como medir, comparar, trocar, fixar preços e equivalências, débitos e créditos, reservando-lhe um espaço na memória, permitindo ao homem primitivo tornar-se animal político, em que cumprir obrigações constituiria o pressuposto básico da vida em comum sob a forma da sociedade e da paz e que em seu sentido contrário, deixar de cumprir uma obrigação de forma irresponsável significaria lesar o direito do credor, produzindo um dano que teria que ser compensado por um equivalente, sob pena de perda do equilíbrio inicial. Mais do que ser castigado, uma vez que poderia ter tomado outra atitude, o devedor deve ser castigado para aprender. Segundo continua a nos expor Giacóia Júnior, prendendo-se às idéias de Nietzsche, este é o significado mais antigo da consciência moral, isto é, a consciência de um débito, sentimento permanente de responsabilidade perante alguém por uma palavra empenhada (Giacóia Jr., 2001: 41). Por outro lado, ter consciência do dever implica saber-se detentor de um privilégio raro: “*o de ser sujeito de uma vontade própria, superior às forças da natureza, ser capaz de autodomínio; de poder manter intacta a cadeia da vontade, isto é, entre um “eu quero” e uma correspondente “eu farei” – a saber, a descarga efetiva desse procedimento numa ação futura, interpondo-se entre tais termos uma longa sequência de outras*

o educando se autodetermine, quando lhe exige apenas uma presença assimilada das urgências atuais.

Portanto, este aspecto merecerá nosso reparo no atual quadro proposto pelos PCN, e diz respeito aos temas transversais em seus indiscutíveis fundamentos, particularmente o tema transversal de ética recomendado para o Ensino Fundamental a ser acolhido pelas diversas disciplinas, ou áreas que compõem a grade curricular.

Temos dúvidas de que a recuperação das noções éticas, dos seus princípios e alicerces, conteúdos, conjugados com as fronteiras disciplinares, ou mesmo interdisciplinares, transversais³, possam representar o intento mais significativo da idéia de autonomia, seriam mais o seu controle e, portanto, pontos propícios à problematização, o que nos remete a certas particularidades de um artefato, de uma invenção datada apenas, passível de uma escolha, o que devolveria às pessoas a possibilidade de se servirem da infinidade de perspectivas fomentadas historicamente por este campo do saber filosófico para só então decidirem a autoconstituição de si mesmas.

Desta maneira, nos encontrando inseridos e quase submersos nas turbulências da conjuntura brasileira, nos damos conta que a descentralização do Estado, ao invés de nos trazer liberdade, consiste em mais inspeção e observância interna da nossa conduta moral, o que nos torna sujeitos a uma política, em todos os sentidos, perspicaz e que paradoxalmente anuncia o perfil de um “admirável mundo novo”, dando a entender que esta é a visão política e social presente na concepção de educação da reforma do ensino pela qual passa o Brasil.

Segundo Nietzsche, assim assinala-se a presença do Estado, ou das instituições que se interseccionam com ele: *sua obra consiste em criar formas, imprimir formas, (...), uma estrutura de domínio que vive, na qual as partes e as funções foram delimitadas e relacionadas entre si, na qual não entra o que não tenha conseguido um “sentido” em relação ao todo.*⁴ Ou seja, uma

vivências, estados, afetos, circunstâncias, sem que se rompa a cadeia causal do querer e do continuar querendo. É nesse sentido que consciência do dever significa, em sua origem, consciência de poder e liberdade, e de modo algum consciência de culpa. Ela é o privilégio distintivo do sujeito soberano, da autarquia consistente no domínio da vontade.” (Giacóia Jr., 2001: 42). Esta possibilidade de soberania, no entanto, fez com que a humanidade passasse a exercer sobre si mesma um violento trabalho de autoconformação: *“esse só pôde ser levado a efeito pela aquisição de hábitos regulares, usos e costumes, ajustamento à representação dos valores, leis, comandos e obrigações. Este trabalho pré-histórico recebe o nome de eticidade do costume. Por meio do estabelecimento de uma práxis regrada, foram fixadas as bases para o surgimento e a consolidação de formas regulares de vida social, os rudimentos de instituições sociais, o laborioso processo de organização de uma multiplicidade caótica fortemente impulsiva e sujeita ao esquecimento e ao arguilhão do desejo”* (Giacóia Jr., 2001: 42).

³ Na perspectiva que o MEC a desenvolve.

⁴ Nietzsche, *Genealogia da Moral*, Segunda Dissertação, § 17: p. 75.

constituição reelaborada à exaustão, enquanto que seria mais profícuo que nada que sustente a carga, o fardo, o incômodo, no que nos foi estabelecido, pudesse se pronunciar.

Aqui uma distinção parece-nos interessante, separando um poder calcado na cristalização da autoridade e suas classificações e uma força que deseja transformar a vida. A primeira intenta conjugar as forças humanas de forma a reuni-las segundo um todo homogêneo, arrebanhando em torno de si o conjunto as vontades alheias, longe de suscitar-lhes, a partir de si mesmas, o aperfeiçoamento e amadurecimento de suas individualidades. A segunda delas, em sentido contrário, quer que os impulsos e instintos da vida sejam afirmados, fomentados sem que para isto um patamar de orientações possa lhe servir de roteiro.

Mas, o homem moderno “escolhe” esta primeira matéria, cuja natureza conformadora e violentada relega sua vontade a um ultraje de si mesmo. No pesar de Nietzsche, aí se manifesta a crueldade do Estado, representando um papel frente às circunstâncias e faz com que o homem se abnegue a si mesmo; melhor seria se este mesmo homem entendesse que o não-egoísmo é igual a maltratar-se.

A moralização subsiste, assim, graças aos sacrifícios e as realizações das gerações dos antepassados submetendo-se segundo esta interpretação, aguardando uma redenção para a qual o próprio homem se tornou irredimível, uma tentativa de inverter a direção do desenvolvimento dos homens guerreiros e corajosos, detendo seu movimento, cujas perspectivas, de agora em diante, se frustram diante das possibilidades.

Deste modo, podemos entender que toda opção, inclusive curricular, defendida pelo plano governamental do Estado, ou mesmo por instituições de caráter privado, social-democrata, intraestatais, enfim, conjugadas com ele, está fundada em determinada concepção de educação e projeto de sociedade bastante particular e com interesses muito bem definidos e que parecem não ser os nossos.

Pelo que conseguimos perceber, os argumentos presentes no tema transversal de ética proposto pelos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, e sua conseqüente operacionalização, defendem uma teoria descritiva de saberes precisos, intencionais, como referências para uma conduta moral aceitável. Politicamente esta proposta acompanha os principais traços de uma gestão educacional de constante renovação do liberalismo, de forma nenhuma neutra, desinteressada em recusar adeptos e, por este motivo, favorecida pelos meios convencionais de divulgação – jornais, revistas, documentos, canais de televisão – o que nos caberia ir além deles.

Por estas razões e com o intuito de analisarmos de maneira mais pausada tal problemática, achamos pertinente, num primeiro capítulo, realizar alguns apontamentos procurando ressaltar a repercussão gerada pelo processo de elaboração, construção e edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais no nosso meio educacional, em confronto com outras perspectivas, bem como as possibilidades da ética no interior desta proposta curricular, suposta inovação dos planos oficiais.

Indo mais adiante, considerando que as questões éticas serão acolhidas pelas diferentes disciplinas e áreas do currículo, o segundo capítulo tem a intenção de propor reflexões a respeito da interdisciplinaridade e da transversalidade, na forma como são sugeridas pelo documento oficial – modo epistemológico e pedagógico de operacionalização dos temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, indicados para o Ensino Fundamental – e em que termos tem se dado esta discussão.

Quanto ao terceiro capítulo, intentamos oferecer uma alternativa em contraste com às propostas oficiais, ensejando a sugestão da transversalidade em outra perspectiva reunindo seus argumentos e sugestões, inclusive visando uma nova abordagem ética e conseqüentemente política, para o que esperamos ser tempos inovadores, póstumos.

Por fim, retomamos sinteticamente algumas das questões desenvolvidas nos capítulos anteriores, com a intenção de frisar que a nossa crítica não teve a intenção, revolvendo os agenciamentos, de encontrar uma verdade escondida, ainda por se revelar por trás dos discursos, mas indicar que existem novos espaços, que novas possibilidades podem ser igualmente criadas, em que a interpretação dos PCN, principalmente no que diz respeito à questão ética e cidadã, é apenas uma versão dentre outras possíveis.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PCN E O EIXO NORTEADOR ÉTICA E CIDADANIA²

1. Apontamentos sobre o processo de construção¹ dos PCN no contexto da reforma² operada pela Lei de Diretrizes e Bases

A primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais³ vem atender aos Conteúdos Mínimos⁴ propostos pela Constituição Nacional de 1988 em seu artigo 210⁵, bem como a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. O que a precedeu foi um breve processo: apresentar à discussão “pública” (instâncias dos sistemas educacionais, docentes-pesquisadores universitários)⁶, o documento preliminar para as quatro primeiras séries

¹ Sobre algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais a professora Corinta Maria Grisolia Geraldi retoma um estudo no qual sinaliza a situação da educação na reorganização do mundo do trabalho e o que a escola tem feito com os alunos que nela permanecem. Assim realiza a análise de um estudo realizado para a Seplan/1994, que propõe um cenário desejável para a educação brasileira nos anos 2000, 2010 e 2020. Posteriormente retoma estudos já feitos que descrevem a situação da educação básica, bem como as conseqüências deste quadro na implantação das inovações curriculares. Por fim, levanta algumas questões que procuram explicar as condições de produção dos PCN no bojo do projeto educacional, ou seja, de como os PCN iniciam a viabilização do modelo proposto pela Seplan em 1994 para obter financiamento do Banco Interamericano no qual o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ocupou alto cargo administrativo, antes de assumir a coordenação do Programa do Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (Geraldí, 1996: 120 – 147).

² No nosso entendimento, discutir aspectos legais de reformas operadas pelo Estado sempre implica realizar uma análise parcial da dinâmica que se instaura em razão da legislação. Entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos agentes responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável.

³ A primeira versão dos PCN para o Ensino Fundamental, 1º e 2º ciclos foi editada em 1997 e para o 3º e 4º ciclos em 1998.

⁴ Embora seja a referência presente na lei em que “*serão fixados conteúdos mínimos...*”, sempre fica a pergunta sobre de que tamanho deve ser este “mínimo”, e não menos importante: qual o sujeito privilegiado desta proposição?

⁵ Artigo 210 da Constituição de 1988: “*serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais*”.

⁶ Segundo Cunha (1996), vinte e quatro anos depois da última tentativa de se estabelecer um currículo unificado para todo país, o Ministério da Educação apresentou à discussão pública os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN – começando com as quatro primeiras séries. Redigido em versão preliminar, datado de dezembro de 1995, os PCN foram encaminhados às devidas instâncias educacionais, a quem o MEC solicitou

do Ensino Fundamental.

A esse respeito, Luiz Antônio Cunha, num artigo à revista *Cadernos de Pesquisa*, intitulado “Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ética” – baseado em parecer elaborado para a Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação a respeito dos PCN – nos apresenta três observações quanto ao processo anterior a sua elaboração final:

*... a pressa que presidiu a elaboração dos PCNs. Se vários estados e municípios elaboraram, desde 1982, propostas curriculares de boa qualidade, por que abandonar uma diretriz mais indutiva, isto é, que partiria do que há de bom, em proveito de uma diretriz mais dedutiva, que ignora o que já havia sido feito e bem feito, e começa tudo a partir de novas premissas?*⁷
... o contraste entre a posição da universidade, proclamada em Mãos à Obra, Brasil (1995 apud Cunha, 1995) e sua marginalização na elaboração dos PCNs.
... o papel que a avaliação – afinal um elemento dos currículos – vem tendo nas políticas e nas práticas do MEC no atual governo (Cunha, 1996: 60 – 61).

Na perspectiva deste autor, uma diretriz mais indutiva sucumbiu a uma visão da escola brasileira percebida pelo seu fracasso, como se tudo o que antes havia sido feito não tivesse resultado em nada de bom, ou que pudesse servir de ponto de apoio para melhorar a situação existente. Com isso, desqualificou-se o imenso esforço realizado por certas administrações municipais e governos estaduais para melhorar a educação pública, fato este percebido pelo autor já no estudo sobre a plataforma de governo do candidato Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República (Apud Cunha, 1995).

Em continuidade à apresentação do seu artigo, nos coloca que não é de se estranhar a postura do MEC em atropelar a pesquisa encomendada pelo próprio Ministério à Fundação Carlos Chagas sobre as Propostas Curriculares Oficiais⁸. Paralelamente à divulgação dos resultados da pesquisa, o Ministério já dispunha da primeira versão dos PCN. Ao contrário de se

parecer remunerado sobre os textos.

⁷ Em nota o autor destaca que a sua defesa dessa diretriz indutiva nada tem a ver com uma postura populista a respeito de educação.

⁸ Em nota o autor esclarece: “*Trata-se de pesquisa muito interessante, que comparou os currículos de 21 estados e do Distrito Federal, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Foram analisadas, também, as propostas curriculares dos municípios das capitais de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Além da equipe da FCC (Fundação Carlos Chagas), atuaram na pesquisa consultores dotados de legitimidade acadêmica, em geral docentes universitários, o que concorreu para a qualidade dos estudos realizados*” (Cunha, 1996: 61).

partir das propostas curriculares existentes para se chegar aos PCN, o que se fez foi apresentar os parâmetros já elaborados. Tal atitude desestimulou docentes e pesquisadores a darem seu parecer sobre os documentos solicitados pela Secretaria do Ensino Fundamental (Cunha, 1996: 61).

Isto demonstra, segundo o enfoque deste autor, a visão que a administração pública tem da pesquisa, apenas como uma justificção das opções já tomadas pelos dirigentes; quanto à posição da universidade, proclamada em “Mãos à Obra, Brasil” e sua marginalização na elaboração deste documento, ficou apenas o apelo demagógico, uma vez que os PCN foram elaborados por um grupo de professores de uma pequena escola da cidade de São Paulo, cuja escolha não justificada, se juntou à contratação de um consultor espanhol, César Coll, que apressadamente descartou a universidade brasileira, ‘com seus pesquisadores lentos e questionadores?’; no que diz respeito ao papel da avaliação – um componente do currículo – nas políticas e nas práticas do MEC, verifica-se apenas a aplicação de testes nos alunos, o que pode orientar a progressiva implantação do modelo mercadológico, segundo um figurino estendido a todo o país pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que já aplica seus mecanismos sem que o currículo esteja definitivamente implantado, ou que se tenha consenso sobre o que se deve avaliar: afinal, a avaliação é ou não é parte integrante do currículo? Ou será que é ela que vai ditar o currículo? (Ibid.: 61 – 62).

Em outro artigo, professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao fazerem a análise preliminar do documento introdutório dos PCN, esclareceram que o processo de elaboração deste documento não foi, desde sua origem, um processo democrático e participativo. Em exposição quanto aos pronunciamentos presentes e ausentes neste processo, assim se expressaram:

Temos dúvidas sobre a necessidade e a desejabilidade de um Currículo Nacional. Admitindo, entretanto, que devemos ter tal Currículo, achamos que a tarefa de estabelecê-lo não pode ser relegada a um grupo limitado e restrito de especialistas seja no currículo em geral, seja no ensino de disciplinas específicas (FACED - UFRGS, 1996: 119).

Pelo que argumentam, houve, sim, um processo de participação, mas desvinculado das múltiplas e diversas vozes que teriam algo a dizer sobre a questão, aí incluídas a voz dos professores e professoras do Ensino Fundamental, as pessoas participantes de inúmeras organizações como sindicatos, movimentos sociais, associações de bairro, cooperativas etc.,

enfim, os envolvidos mais proximamente com a sociedade em suas diferentes manifestações, potencialmente capazes de elaborar seus currículos mediante as solicitações de suas próprias necessidades (FACED - UFRGS, 1996: 119).

Esclarecem-nos, desta maneira, que o que satisfaz o requisito de parâmetros, em resposta aos conteúdos mínimos exigidos pela constituição, são princípios muito amplos a serem seguidos por currículos elaborados em nível local, uma vez que os PCN especificam pausadamente conteúdos, objetivos, formas, orientações didáticas, metodologias. Para eles apresentar este documento como sendo um currículo nacional despertaria a reação da comunidade educacional, por este motivo a retórica⁹ ali presente pratica um desvio para que isto não se torne evidente, portanto, estamos diante de um verdadeiro currículo nacional, aparentemente apresentado como orientações gerais (Ibid.: 115 – 116).

Em contrapartida, poderemos constatar que os especialistas do MEC, logo no início da apresentação dos PCN, descaracterizando qualquer tentativa de mera imposição, asseguram-nos, que a finalidade deste documento consiste em apresentar linhas norteadoras para o Ensino Fundamental, tratando-se de uma proposta de reorientação curricular a todos os patamares da educação nacional em caráter não obrigatório. Tal consideração nos garantiria serem as questões ali contidas abertas às modificações sugeridas pela discussão. No entanto, o que se verifica é um conjunto de prescrições minuciosamente especificadas, centradas na psicologia e no construtivismo pedagógico, pouco flexíveis, fontes de saber e conduta moral. Como pode um “guia” curricular, com esse grau de detalhamento, de certeza e autoridade prestar-se a modificações?

Parece-nos que, em função das estratégias de avaliação¹⁰ e controle¹¹ do governo, esse

⁹ À propósito deste aspecto, estes mesmos professores sinalizam: “*todo o texto introdutório do PCNs divide-se entre, de um lado, uma autopromoção retórica do seu caráter de “possibilidade”, “não-obrigatoriedade” e, de outro uma clara e forte inclinação prescritiva, evidente tanto no desdobramento minucioso de “conteúdos” e “objetivos” quanto o emprego de expressões categóricas e universalizantes (“é preciso...”, “é indiscutível...”, “é necessário...”, “impossibilita...”* (FACED - UFRGS, 1996: 117).

¹⁰ Ver artigo das professoras Dalila Andrade Oliveira (Faf/UFGM) e da professora Sandra M. Zákia Lian Souza (FEUSP) “Currículo Nacional e Avaliação: elementos para uma discussão”, em que discutem as duas das últimas iniciativas do governo federal, em execução pelo MEC, o estabelecimento de parâmetros curriculares para o Ensino Fundamental e a implementação de um sistema nacional de avaliação, enquanto mecanismos eficazes de promoção da qualidade de ensino, que na visão delas: “*estas iniciativas partem, dentre outras, do suposto de que para a melhoria do ensino é essencial que o Estado assuma o papel de controle da qualidade de resultados que vêm sendo produzidos pela escola, a partir de padrões estabelecidos, expressos em conteúdos a serem ensinados em âmbito nacional. Ou seja, propõem-se conteúdos a serem ensinados nas escolas, viabilizando o controle de desempenho, por meio da avaliação, com base em uma dada prescrição, ou expectativa*” (Oliveira e Souza, 1996: 148). Assim procuram explorar os significados destas práticas, que parecem adquirir coerência apenas no interior dos objetivos

padrão terá que se efetivar nas mais diferentes localidades do nosso país.

Justamente a propósito desta questão, a professora Iara Prado, da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, mostra-se inteiramente convicta. Em entrevista à Revista Nova Escola nos diz:

... um dos problemas que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), organismo do MEC, tem enfrentado é justamente a inexistência de um parâmetro curricular nacional. Nestes últimos dez anos, vinte unidades da Federação, o Distrito Federal inclusive, vêm adotando suas próprias propostas curriculares, o que ocorre também com alguns municípios como São Paulo e Rio de Janeiro. São currículos regionais. Quando o SAEB define o conteúdo com que vai trabalhar para avaliar o ensino, ele esbarra na questão de que alguns Estados não o adotam ou então não aplicam determinado conteúdo da forma que o SAEB quer analisar. Nós agora vamos dar um parâmetro para os Estados (Prado, 1995: 52 – 53).

Pelo que podemos notar, a questão relativa ao padrão e certamente às características do processo, dos critérios de decisão à formulação dos PCN, nos revelam intenções cujo objetivo maior consiste em controlar a variedade de expressões existentes na heterogeneidade e variedade das perspectivas presentes nos mais diferentes espaços educacionais do nosso país, recolhendo-as sob uma única abordagem. Tal tendência se manifesta, dentre outros aspectos da proposta do governo, no que diz respeito à concepção pedagógica que lhes serve de referência.

Neste sentido, José Mário Pires Azanha, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo – ao criticar a prevalência de uma concepção psicologizante nas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental no Brasil, seguindo a tendência, sobretudo do currículo implantado pelo Governo da Espanha e fundamentado nas teorias piagetianas – afirma:

... mesmo que não se coloque em dúvida a questão da prioridade da psicologia ou da

da atual política educacional brasileira (Oliveira e Sousa, 1996: 148 – 163). Ver também “Caráter Discriminatório da Avaliação do Rendimento Escolar” (Sousa, 1995).

¹¹ Há uma tendência muito presente no documento dos PCN, onde cada componente do processo pedagógico deve responsabilizar-se pelo andamento da proposta. Esta mantém um salário base baixo e uma gratificação vinculada à produtividade, cujo monitoramento seria feito pelo MEC e a fiscalização realizada pelos próprios pais que vão querer saber sobre a vida escolar dos filhos, pelos colegas, pela escola, que dependerá desse desempenho para manter ou aumentar seu orçamento, constituindo uma rede de controles e micropoderes denominada por Foucault (1979) de microfísica do poder, na qual a centralidade do controle não está somente no Estado mas se pulveriza em toda a sociedade e sobre todos os agentes de produção.

psicopedagogia, ainda haveria a questão da preferência por uma particular teoria. É compreensível que as opções teóricas sejam assumidas de maneira persistente por cientistas individuais, mas a própria ciência com um empreendimento cultural coletivo necessita das divergências e das visões antagônicas, isto é, do pluralismo teórico (Azanha, 1996: 6).

Para além desta colocação, é importante ressaltar que apesar dos PCN terem sido organizados com o intuito de servir de componente básico para o desenvolvimento dos currículos estaduais e municipais, foram forjados para atender a uma norma constitucional que, conforme já afirmamos, o MEC, através da Secretaria do Ensino Fundamental, teve a responsabilidade de estabelecer. Embora o artigo 210 da Constituição refira-se apenas aos “conteúdos mínimos” para o Ensino Fundamental, a lei nº 9.131, criada pelo Conselho Nacional de Educação, ampliou a expressão constitucional para “diretrizes curriculares” o que denota uma significativa diminuição de autonomia.

Um outro fato importante a ser salientado e acrescentado a esta questão, refere-se à iniciativa ministerial que, confirmando a colocação de Azanha (1996), elaborou diretrizes curriculares apoiadas em uma compreensão pedagógica específica, contrariando a afirmativa democratizante do artigo 206 da Constituição, em vigor, que assegura em seu inciso III o “*pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas*”.

Percebemos assim, por parte destas instâncias, responsáveis pela elaboração dos PCN, a intenção, embora velada, de se estabelecer um parâmetro, um padrão, atendendo especificamente a uma forma de organização, em moldes dedutivos. Em nossa concepção¹², o currículo nasce na sala de aula, experimentado por aqueles envolvidos em sua construção; “... *é aquilo que estudantes e professores (as) produzem em sua interação com uma diversidade de materiais. Nesse sentido, o que constitui o currículo não são parcelas pré-existentes de conhecimento, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional*” (FACED - UFRGS, 1996: 123).

Confirmando esta perspectiva, a título de esclarecimento, tomemos emprestado das professoras Regina Leite Garcia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, e Nilda Alves, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, um trecho do artigo intitulado “Atravessando Fronteiras e Descobrimo a Complexidade do Mundo”,

¹² Uma proposição bastante interessante neste sentido do currículo trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar, o que seria um *currículo em ação*, pode ser encontrada no artigo “Currículo em Ação: buscando compreender o cotidiano da escola básica” (Geraldí, 1994: 117).

em que propõem questões¹³ em torno do currículo, nos oferecendo indicações que coincidem, em boa medida, com o que entendemos por esta abordagem:

Na busca que fazem da escola, alunos e alunas, trazem conhecimentos que vão permanentemente dialogar com os conhecimentos de outros – de todos os que estão na escola, em volta dela, na localidade e em tantos outros espaços, em redes de conhecimentos que na escola produzem alguns nós e saem da escola fazendo tantos nós quantos sejamos capazes de criar. (...) Assim, o que está na sala de aula não é alguém que sabe que ensina a outros “alguéns” que não sabem, mas sim tantas e tantos “alguéns”, quer saibamos e estimulemos o que a postura de admitir a transversalidade admitiria, quer não o façamos. Conosco, ou apesar de nós, as coisas acontecem na sala de aula e fora da escola. Melhor será que participemos deste fascinante processo de criação coletiva, fazendo uma alegre aventura de conhecer o mundo e propor mudanças ao que percebemos de equivocado. (...) Desta maneira, é preciso admitir que mais que alunos e professoras, em sala de aula, somos colegas que podemos ensinar uns aos outros os tão variados saberes e conhecimentos que sabemos, a partir do que fazemos, lemos, ouvimos, sentimos, conversamos, vemos, traçando nossos conhecimentos em processos que são sempre transversais¹⁴, mesmo que não o percebamos (Alves e Garcia, 1999: 106).

Nesta visão, o conhecimento, ao contrário do que nos foi legado pela modernidade, não se constrói de forma linear e hierarquizada. No mundo contemporâneo foram sendo criados novos campos, como a ecologia, a informática, a telemática, a bioengenharia, entre tantos outros espaços/tempos de criação de conhecimentos, como as novas formas de organização do trabalho, os novos movimentos sociais. O que se pode observar é que tanto uns como outros vêm sendo criados e se desenvolvem a partir do rompimento das fronteiras disciplinares e da criação de redes de relações, de comunicação e de conhecimentos. Este processo que se dá na sociedade acontece também na escola, o que justifica a importância de que outros indivíduos interessados apresentem propostas à escola, em que a diversidade de inúmeras perspectivas, torne o processo mais complexo, enriquecendo-o. Este caminho indica o espaço e tempo do conhecimento criado

¹³ Referências destas novas iniciativas podem ser encontradas no conceito de *transversalidade* e na idéia de *Rizoma* de Deleuze e Guattari, no que Foucault caracteriza como *capilaridade do poder*, na noção de *conhecimento em rede* de Lefebvre, Certeau e Latour (Alves e Garcia, 2000: 12 – 14). Ver também o artigo de Antonio Flávio Barbosa Moreira: Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T.T. e Gentili, P. (Orgs.) *Escola S.A. Brasília*. CNTE, 1996.

¹⁴ O conceito de transversalidade difere-se aqui da proposta presente nos PCN que intenciona, na nossa opinião, ser uma reedição dos procedimentos interdisciplinares bastante intensos no meio educacional na década de 70 e 80. Um

no cotidiano como insubstituível no que se refere, sobretudo, às novas construções.

Assim, é relevante considerar sobre este nosso trabalho que as mudanças se dessem na dinâmica de funcionamento dos espaços educacionais, reiterando as bases, bem como as questões cotidianas e não em decorrência da força da lei, ou das estratégias do Estado, do mercado globalizado.

Iniciativas deste teor estariam deflagrando um processo de pronunciamento de forças que desacomodaria os agentes, promovendo discussões, questionamentos, agilidade na construção das práticas e, muitas vezes, provocando resistências por parte daqueles responsáveis por seu fomento. O produto híbrido gerado desse processo, invariavelmente, imprimiria um conjunto de modificações no cotidiano educacional e nas pessoas que nele atuam, em que as diretrizes emanadas originalmente das instituições estatais, privadas, teriam pouco sentido.

Deste modo, pelo que se percebe, um currículo nacional pode apresentar uma contradição em termos, por ser impossível vivenciá-lo e experienciá-lo nacionalmente. Nossos esforços seriam, provavelmente, melhor aproveitados se canalizados para o apoio e incentivo às iniciativas locais, a um espaço de trabalho menos alienante, consolidando-se segundo uma forma de organização mais contextualizada, a partir das características e peculiaridades das pessoas em seu envolvimento.

2. Ética no interior de uma proposta curricular: uma inovação dos PCN?

A expectativa a ser atendida pelos componentes da comunidade educacional brasileira, particularmente aqueles que defendem uma proposta liberal¹⁵, a nosso ver, ou que nela estão inseridos a propósito de um discurso humanista, é a de que a ética, como orientação dos

aprofundamento maior sobre esta questão estará presente no segundo capítulo desta pesquisa.

¹⁵ Segundo esta proposta: “... a perspectiva econômica não é suficiente para explicar a importância que a educação assume nos tempos atuais. Assiste-se, na verdade, ao surgimento de um novo paradigma de civilização no qual o ideal do humanismo poderá, pela primeira vez, ser concretizado com plenitude. (...) Para isto o PFL (Partido da Frente Liberal) se propõe a dar iniciativa, continuidade e sustentação partidária às políticas educacionais que tenham: a) na solidariedade e responsabilidade, seus princípios éticos; b) na qualidade, seu princípio pedagógico; c) no federalismo e nos direitos humanos, seus princípios teóricos; d) na descentralização, com participação, sua estratégia de implementação; e) na equidade, seu critério de financiamento. O PFL acredita que somente as políticas de educação com esse perfil são capazes de dar conta das demandas que a sociedade brasileira está a requerer”. Proposta do PFL (Partido da Frente Liberal) – “Educação: de política governamental a estratégia do Estado”. In: *Uma Política Social para o Brasil. A proposta Liberal*. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1998: 69 – 80. Ver também tese de mestrado “Liberalismo e Reforma Educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais”, em que a autora Rita de Cássia Barbosa nos traz uma análise da rearticulação da ideologia liberal para a manutenção do modo de produção capitalista, destacando a centralidade da questão educacional nesse ideário (Barbosa, 2000).

princípios de solidariedade, responsabilidade, equidade, resolva todos os problemas postos pelo projeto de sociedade vigente e que seu lugar privilegiado seja a escola.

Como já observamos, esta escola de que se fala e para a qual se quer dar autonomia, atende a um projeto curricular que lhe é alheio. Propõe a ética como tema transversal¹⁶, mas nos seus moldes¹⁷. Potencializa-se teoricamente a escola, bem como o que seria seu sistema de vivência: a ética.

No documento introdutório aos PCN, esse intento se evidencia:

A questão central das preocupações éticas é a análise dos diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas quando ambas as partes não dão conta de responder questões complexas que envolvem a moral e a afirmação de princípios que organizam as condutas dos sujeitos sociais. Na escola, o tema ético se encontra nas relações entre os agentes que constituem essa instituição, alunos, professores, pais, e também nos currículos, uma vez que o conhecimento não é neutro impermeável a valores de todo tipo (Brasil, 1998a: 66 – grifo meu).

Mas em qual terreno epistemológico? Podemos dizer a uma criança das belezas do campo, das nuances de verde na floresta, da imensidão do oceano e, no entanto, confiná-la num apartamento deixando tudo isto por conta da sua imaginação.

Caso cada espaço educacional, priorizando seus reais objetivos decidisse proclamar sua emancipação frente às políticas educacionais, inclusive do currículo nacional proposto em sua concepção, em outro cenário, desburocratizando-se, quebrando os nós da hierarquia e disciplinaridade, elegendo os conhecimentos que lhe são pertinentes, certamente poderia construir uma ética a partir da vivência e da participação¹⁸.

¹⁶ Como uma das soluções para as contradições sociais, no caso a questão ética dentre os demais temas, que atravessam os diferentes campos do conhecimento, ou as diferentes áreas disciplinares.

¹⁷ Esta nossa objeção tem sua razão de ser, uma vez que a concepção desta idéia de transportar as questões éticas para o interior das disciplinas é, em termos epistemológicos, interdisciplinar, pretendendo utopicamente um salto para uma prática transversal. Além do que o tema interdisciplinaridade não constitui uma novidade, basta verificar a Lei nº 5692/71 e a legislação posterior que a regulamentam.

¹⁸ O que queremos colocar em pauta aqui é a transversalidade como estatuto epistemológico, em que teoria e prática estariam imbricadas. Transversalidade, na nossa maneira de ver, não é necessariamente o que o MEC propõe, uma vez que, conforme o texto oficial nos aponta, interdisciplinaridade e transversalidade estariam alimentando-se mutuamente na prática pedagógica (Brasil, 1998b: 30). Assim, sustentamos que existe uma contradição na interdisciplinaridade e conseqüentemente na transversalidade, considerando que a toda compreensão pedagógica precede uma compreensão epistemológica. O que temos hoje são disciplinas, fronteiras. A interdisciplinaridade parece não ser anti-disciplinaridade, o que faz com que a transversalidade, na versão do MEC, por sua vez, também não o seja. Assim, os temas transversais seriam uma tentativa de propor a interdisciplinaridade, por meio da

A proposta de ética presente na lógica dos PCN, norteados os Temas Transversais e “construída” a partir do convívio social, traz consigo um conjunto de prescrições a serem seguidas, determinando um a priori, um caminho já estipulado diante do qual cabe às pessoas apenas observância.

A proposta a qual nos referimos, ao contrário, almejando emancipação, se constituiria a partir do “princípio” de liberdade¹⁹, que tem uma referência teórica no anarquismo e prosseguiria provavelmente, em nosso tempo, com versões bastante interessantes pautadas nas obras de Foucault, Guattari, Deleuze, entre outros. Por este prisma, a liberdade é resultante de uma oposição de forças, em que uma delas afirma a necessidade, a liberdade simples, e a outra a espontaneidade, a liberdade vivida em sociedade, sendo possível pela convergência de inúmeras liberdades individuais, que se complementam, resultando numa liberdade maior para toda a sociedade, o que faz com que esta liberdade se construa na perspectiva social, constituída no relacionamento autônomo e que busca a igualdade entre os homens. Em sentido contrário a liberdade natural, proveniente das teorias liberais, é o isolamento, quando não há mais ninguém para limitar a liberdade do indivíduo. Isolado, o indivíduo teria sua liberdade isolada. Neste nosso enfoque, viver socialmente consiste no máximo de liberdade e relacionamento, complementariedade. A liberdade não termina quando começa a do outro. Ambas começam juntas. Esta não é ponto de chegada, é ponto de partida. O homem é livre diante do outro homem e não isoladamente. Liberdade é reflexão mútua, ligação (Gallo, 2000b: 31 – 35).

No capitalismo nem o dominado, nem o dominante se realizam, pois ambos estão sob uma ordem anti-social, anti-humana. A garantia da liberdade política liberal, da qual os atuais parâmetros curriculares nos dão uma mostra, consiste na abstração da lei, em que os indivíduos são livres somente por meio dela, bem como na condição de proprietários o que lhes, certamente, maior poder de fala.

No nosso ponto de vista, a instrução, a educação, como todos os outros aspectos com esse caráter na dimensão social, são indispensáveis à construção da liberdade coletiva, já que esta é

transversalidade, o que não nos assegura um rompimento com a disciplinaridade. Em seqüência ao nosso trabalho tais colocações terão maior abrangência no segundo capítulo desta pesquisa.

¹⁹ Numa perspectiva mais voltada para a compreensão nietzscheana de tal “princípio” poderíamos encontrar uma dupla abordagem, que coincide com o que pensamos. Uma crítica, questionadora da pseudoliberalidade moral – a partir da qual a liberdade não passa de um simulacro, um engano atado à moral, e outra afirmativa, fundada na genuína autonomia do homem criador. A exigência para tal descoberta passaria pela análise genealógica da liberdade a ponto de nos perguntarmos: como se dá o surgimento do conceito de liberdade? Ou, quem postula os discursos sobre a liberdade? (De Barrenechea, 2000).

fenômeno social, de cultura, contato com produto da civilização e, por conseguinte, espaço de formação ética e/ou formação social, em que cada indivíduo se constrói.

Pelo que assinalamos com respeito à liberdade, esta está longe da legislação, da política educacional do momento, pois se volta preferencialmente para um contexto em que as relações seriam construídas, descartando qualquer dado a priori.

Neste sentido, em função do que sustentamos, a ética deixa de ser uma abstração discursiva, para tornar-se o que ela realmente enseja: uma prática social promotora de resistências. Esta seria sua real importância.

Pode parecer que esta perspectiva, anunciada por nós, descarta a dimensão política, ou desvincula ética e política, mas o que ocorre é justamente o contrário, política e ética estariam imbricadas, não há privilégio em nenhuma das partes. A ética estender-se-ia por intermédio das relações sociais, fomentando singularidades e a política consistiria na própria ação social.

A compreensão de política aqui é diferenciada daquela comumente veiculada por nossa sociedade moderna e fomentada nas instituições sociais, dentre as quais a escola, com seu aparato disciplinar, ocupa um lugar de destaque. Esta, pelo contrário, parte do princípio da não autoridade, própria de uma democracia direta²⁰, distante da democracia representativa, a qual atribuímos extensas lacunas.

Na atual política em educação verificamos precisamente a presença de um poder conjugando-se com nossas atitudes e procedimentos, pulverizado nas práticas do cotidiano escolar e que se materializa num tipo de ação ética e política a ser ponderada por todos nós educadores.

Justamente neste sentido e por fazer parte de um projeto, de um modelo, que intenta uma integração coletiva a todo custo – numa era marcada pela competição e pelas novas exigências para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho – as orientações educacionais, as normas e regras a regular nosso agir, provenientes desta ação, recomendam a autonomia das unidades

²⁰ A título de esclarecimento quanto a este aspecto: *“Na Idade Moderna, quando as revoluções burguesas colocam fim ao regime feudal da Idade Média, a democracia volta à cena: é esse regime que será implantado com o melhor meio de governar, em oposição à monarquia que havia predominado até então. Mas agora já não existem escravos e a unidade política passou a ser o país (temos Estado-Nação e não mais Cidade-Estado), o que permite que mesmo as pessoas nascidas em outras cidades tenham direitos políticos. Como garantir então a participação de todos? A noção moderna de democracia como acesso de todos os indivíduos à administração da sociedade passa pela questão da representatividade. Clístenes criou em Atenas uma ‘democracia direta ou participativa’ (todos os cidadãos participavam diretamente da administração, embora grande parte não fosse considerada cidadão), ao passo que a modernidade colocou a idéia de uma democracia representativa, isto é, um sistema no qual os indivíduos elegem uma certa quantidade de pessoas que vão representar seus interesses nos assuntos de*

educacionais em termos financeiros e principalmente administrativos, políticos, sem, porém, deixar de pretender outras intenções:

Fortalecer a escola como unidade do sistema, conferir-lhe autonomia financeira e, principalmente, credenciá-la para a elaboração e execução de um projeto educacional, é condição essencial para a efetivação dos princípios expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e constitui, sem dúvida, o mais importante nível de sua concretização (Brasil, 1998a: 85 – grifo meu).

Insera, ainda, uma ressalva:

A perspectiva de conferir à escola a responsabilidade de elaboração e desenvolvimento de seu projeto educativo não deve significar omissão das instâncias governamentais, tanto nos aspectos administrativos e financeiros como também no pedagógico (Ibid.: 86).

Por aquilo que conseguimos observar, esta autonomia não é tão incondicional à primeira vista. Exalta a independência, o auto-gerenciamento para melhor governar, e caso haja um ponto de fuga tende a adotar os mecanismos próprios dos apelos legais para tecer estratégias de corporificação. Operacionaliza-se um discurso de descentralização, cujas decisões são centralizadas. A ação parece livre, mas é regida pela ação maior de quem decide.

Para justificar esta nossa afirmação – de um certo agenciamento social e político sobre ações educativas mais espontâneas e propositivas – vejamos o que a equipe, coordenadora da atual proposta, nos esclarece quando indagada sobre a definição de um currículo inteiramente orientado por uma única corrente pedagógica, supostamente de cunho construtivista:

Em qualquer situação, e feita por quem for, a formulação de um currículo implica necessariamente uma concepção de ensino, de aprendizagem, de didática. Para nós, é impossível dissociar o que se ensina do como se ensina. Ao definir-se o que, está-se definindo também o como, e é por isso que a concepção desse currículo implica a definição de uma corrente didática. Quando se pensa, por exemplo, que um currículo deve ser aberto, de tal forma que não defina tudo o que as escolas devem fazer, já se está se definindo uma concepção de ensino, aprendizagem e didática. Nos PCNs, essa concepção está explicitada nos vários níveis, o que leva algumas pessoas a se sentirem desconfortáveis. Primeiro,

administração da sociedade” (Gallo, 1997b: 30).

porque não se relacionaram nunca com uma referência curricular, mas com currículos prontos. Segundo, pela dificuldade de se relacionarem com algo que está claramente definido, mas não é obrigatório. No entanto, apenas quando se define claramente alguma coisa é que se permite a outras vozes se colocarem, discutirem e discordarem. (...) Havia ainda uma outra intenção que nos levou a formular os PCNs da maneira como o fizemos: estabelecer para o país e para o professor um documento que apresentasse não apenas os conteúdos mínimos básicos que é preciso ensinar, mas uma sugestão de como fazê-lo. Achamos que os professores têm esse direito (Sanchez, 1997: 13 – 14 grifo meu).

É difícil não identificarmos aqui um direcionamento de cunho político, avesso a um autogerenciamento mais efetivo em relação à educação, cuja intenção pretende estabelecer caminhos muitos bem definidos aos professores, de forma que todos os educandos tenham acesso obrigatório aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, para então ingressar “harmoniosamente” nas novas exigências do mundo do trabalho, atadas à competição e à excelência, em colaboração ao progresso científico e avanço tecnológico. Nesta concepção, ser cidadão significa ter acesso aos novos conhecimentos impetrados pelo mundo contemporâneo, sim, mas ressaltados apenas em seu caráter instrumental, ou melhor, significa dar entrada aos educandos no que seria muito mais a unilateralização do conhecimento em termos do que nos é oferecido pelo mundo contemporâneo. Por este motivo, aqueles que nos seguem orientando o melhor caminho, acham-se no direito de impugnar a escola pública pelos altos níveis de evasão e repetência nos últimos anos. Consideram que um currículo já elaborado e com uma linha pedagógica definida tem sua razão de ser, caso contrário se correria o risco de não desenvolvermos suficientemente nossa sociedade para a entrada no novo milênio.

Em consonância com estas nossas preocupações – que esperamos ser de uma educação que se pretenda integral, em contraste com as astúcias da política educacional – Tomaz Tadeu da Silva, apresentando uma coletânea de textos intitulada “Liberdades Reguladas: a pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu”, ao citar Foucault e as tecnologias da subjetividade, nos indica alguns aspectos, embora um pouco extensos, mas propícios para esclarecer estas nossas pontuações quanto à necessidade de aguçarmos ainda mais as nossas análises de enfoque crítico diante das sutilezas dos agenciamentos que tendemos a sofrer hoje frente às “novas” mudanças:

Se analisarmos o neoliberalismo, conforme sugerido por Foucault, como uma questão de

governamentalidade e não apenas como uma resposta do capitalismo a problemas de ordem econômica, encontraremos mais congruências e convergências do que contradições e divergências entre tecnologias da subjetividade autoproclamadamente libertárias, tais como as pedagogias psi, e regimes políticos orientados por ideologias supostamente de direita, tal como o neoliberalismo. Nessa perspectiva, as tecnologias da subjetividade não são o oposto do domínio estatal sobre a esfera privada ou civil, mas a condição mesma do processo de governamentalização do estado. Não constitui nenhum paradoxo dizer que, neste caso, mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta) ou, para expressar a mesma idéia utilizando uma palavra de ordem cara às reivindicações democráticas: mais cidadania significa também mais regulação (um processo que está longe de ser apenas uma abstração ou um delírio foucaultiano, como mostram a vigilância mútua e a autovigilância da conduta cotidiana em certos países ocidentais) (Silva, 1997: 8).

E prossegue ainda, desmistificando o que pensamos ser um processo de emancipação, citando um grupo de autores reunidos em torno da revista britânica *Economy and Society*:

O próprio processo de conversão de elementos da esfera social em mecanismos de mercado é parte de um processo mais amplo, de crescente autonomização da sociedade, isto é, de seu crescente auto-controle e auto-regulação. É nesse contexto que essa perspectiva, fortemente inspirada em Foucault, desloca o foco da análise do poder: do Estado para as inúmeras e poliformas estratégias de controle da conduta espalhadas nos interstícios do social (Ibid.: 8).

Finalizando, nos esclarece que seriam necessárias outras formas de abordagem crítica devido à perspicácia das novas táticas do poder:

Neste sentido, certas formas convencionais de análise do poder, tais como as que são comuns na crítica educacional, baseadas em noções como opressão, dominação, exclusão, exploração, etc., embora retenham a sua utilidade, não nos ajudam a analisar formas de poder que estendem o alcance do governo para domínios improváveis da conduta humana. (...) Esse processo faz parte de uma tendência que tem como quadro político mais amplo precisamente o esforço de extensão da esfera de autonomização da sociedade que caracteriza o neoliberalismo (Ibid.: 9).

Como a política de ensino segue instaurando-se nestes moldes, digamos positivos e por este motivo valorizados pela maioria das pessoas, a ética proposta pelos PCN, na condição de

tema transversal, tende a seguir um curso semelhante, embora seu discurso se estenda por linhas supostamente inovadoras:

Nas sociedades de todos os tempos, a educação, mesmo com um caráter informal, tem tido o papel de socialização – conservação e transformação – da cultura, do conhecimento e dos valores. Tem, portanto, como todas as instâncias da vida social, uma dimensão moral. Ao se apresentar a ética na escola como um componente curricular transversal, há, sem dúvida, uma intenção de se realizar uma educação moral, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade de autonomia das crianças e jovens com quem se trabalha (Brasil, 1998b: 53).

Não seria demais dizer, que esta perspectiva contraria o que sustentamos, por ser a ética ação política se materializando na ação social, ou seja, construção de uma nova ordem social, desdobrando-se em outros termos, próxima de cada contexto específico em que cada indivíduo se constituiria como pessoa, distanciando-se, por coerência, da tendência unificadora da organização curricular de possíveis especialistas, ou mesmo do mercado de trabalho, da globalização, enfim da lógica política vigente e do poder que a engendra.

Isto se justifica inteiramente, por ser a ética, na nossa perspectiva, incremento da ação política, em que não seriam necessárias restrições de caráter formativo para seu exercício. Neste sentido, os envolvidos ética e politicamente com este projeto, tomariam parte no processo de decisão de questões que dizem respeito a sua existência e não teriam que abrir mão de sua dimensão de participante efetivo²¹, inclusive o de ter ciência dos princípios que devem reger suas condutas, o que exigiria mais abertura em nossas práticas do que uma condução moral apenas. Por outro lado, a ética como ação política tem sua referência prática na ação social, ou seja,

²¹ Quanto a este envolvimento mais direto, me reservo o direito de relatar uma experiência dissonante no corpo destes meus escritos, mas acredito oportuna para este contexto. Nas escolas em que tive a oportunidade de trabalhar, costumava-se eleger, no início do ano letivo, representantes de classe, que tinham como incumbência encaminhar questões relativas ao convívio de sala de aula. Numa dessas eleições, fiquei encarregado de motivar os alunos para este evento e realizar o pleito em lugar de ministrar a aula naquele dia. Como já fazia parte do corpo docente daquela escola por alguns anos, os alunos tiveram a liberdade de comentar comigo, nesta ocasião, o pouco resultado desta dinâmica de representação na solução dos problemas. A sugestão que coincidia com o que estava sendo discutido e problematizado por eles foi a de que todos participassem. Ninguém seria eleito e todos estariam responsáveis por conduzir as questões que fossem pertinentes ao grupo. Mediante cada situação alguém seria o porta-voz seja por estar mais diretamente envolvido com a questão e/ou por reconhecimento dos demais ser aquele aluno, ou grupo de alunos, mais indicado para tratar daquele caso em particular. Os demais ficariam incumbidos de lhes assessorar com sugestões. O inusitado desta experiência foi que houve um envolvimento bastante interessante por parte da maioria dos componentes daquela sala em todas as reuniões no correr daquele ano letivo. Esta iniciativa incomodou bastante o andamento das atividades programadas e nos anos seguintes foi aconselhado que se mantivesse um único representante por sala, pois favoreceria uma melhor organização das ocupações escolares.

ensaia a construção ativa dos indivíduos e consequentemente de novas perspectivas na constituição do social, relativizando uma “autonomia” já projetada a qual estaria atrelada uma moralização.

Por este motivo, sustentamos que a “inovação” de tal proposta, que nos é oferecida pelo MEC – quanto à inserção da ética como tema transversal no currículo – parece ser mais a reedição do que comumente as autoridades, no interior da unidade escolar, já realizavam por meio dos seus costumeiros sermões.

Desta maneira, não nos subtraímos em afirmar, que o que ora se propõe no texto oficial consiste numa estratégia de aperfeiçoar esta prática repreensiva, destinando-lhe um tratamento mais sutil, sistematizado e organizado em relação à conduta, ao “bom” comportamento, à moral, atrelando-o ao rol das disciplinas que compõe o atual currículo para o Ensino Fundamental. Aliás, não seria demais nos perguntarmos: por que motivo este conteúdo relativo a procedimentos e atitudes ganhou um sentido positivo, passível de aceitação, necessário, quase que obrigatório, para a formação dos nossos alunos?

3. A ética nos PCN: questões preliminares

Introduzir a ética, principalmente, e os demais temas transversais, é inegavelmente uma certa inovação daqueles que tomaram a frente dessa nova etapa do Ensino Fundamental e parece ser a primeira vez que, esta palavra, até então comum nos meios acadêmicos e jurídicos liberais, bem como no vocabulário de caráter filosófico, ganha a cena das orientações curriculares propostas pelo Estado no Brasil. Aliás – numa sociedade, como a nossa, que tende a se perder, insistentemente, em promessas que não se realizam – este tema tem estado em voga. Fala-se de ética na política, movimento pela ética, códigos disciplinares de ética etc.

Em consonância com estas iniciativas, que objetivam tornar consensual o comportamento politicamente correto, é que começa a ganhar sentido em nosso meio escolar o fato de protagonizar a unidade educacional como agência privilegiada da formação ética, ou mais precisamente da educação em valores, ou seja, parece ser, precisamente este, o passo pretendido por aqueles regentes das atuais mudanças em educação.

Pouco se comenta, no entanto, que a sociedade não está restrita apenas ao contexto escolar, considerado como um espaço privilegiado para uma educação em valores, uma vez que

seria este mesmo contexto escolar que teria que superar e renovar, sobretudo, esta mesma sociedade. Como poderíamos dizer, também, que a filosofia não se restringe apenas à ética, sendo esta apenas parte daquela, necessitando de outros elementos quanto à política, à lógica, à epistemologia, à teoria do conhecimento, à linguagem, à estética para que esta alcance um sentido mais abrangente e viável em sua constituição.

Para irmos além nesta questão, notamos que nos PCN o ato de estabelecer, o que pensamos ser a necessária distinção entre ética e moral, é apenas um marco restrito ao campo da filosofia, ao passo que no documento, conseqüentemente, parece haver mais articulação entre estes dois conceitos – ética e moral – do que diferença:

No âmbito da filosofia, hoje, faz-se uma distinção entre eles, definindo moral como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a ética como a reflexão crítica da moral. É importante ressaltar que, ao se estabelecer a distinção, procura-se apontar de modo preciso a estreita articulação que mantém e que diz respeito exatamente ao terreno dos valores presentes na prática (valores a orientar o exercício da cidadania numa sociedade democrática) e na reflexão teórica de homens e mulheres na sociedade (Brasil, 1998b: 49 – 50 o que não está em itálico foi acrescentado por mim).

Como podemos notar, os princípios valorativos, orientadores do exercício da cidadania numa sociedade democrática, segundo o documento, coincidem com a ética; assim uma moral deverá ser fomentada no sentido de alcançar e possibilitar tal exercício. O resultado deste procedimento, ao que nos parece, é a abertura de um espaço à educação moral e até mesmo ao ensino religioso, em que a ética e a cidadania se instaurariam como instrumentos que pretendem alcançar a vida democrática.

No entanto, procuramos dar a entender, em sentido contrário, que a maneira mais significativa de se trabalhar a dimensão ética vai muito além de simplesmente problematizar questões a ponto de reconhecer a indispensabilidade da moral e de seus fundamentos na formação escolar. Acreditamos que um fomento à autoconstituição dos indivíduos em sua singularidade, talvez, tivesse um sentido mais significativo neste aspecto.

Por este motivo, é importante entendermos a que correspondem, no texto oficial dos PCN, termos como ética, cidadania e democracia. Politicamente endossam noções tradicionalmente vinculadas ao princípio da representação, em que estão presentes fortes nuâncias de autoridade,

poder e controle.

Voltando à questão dos fortes indícios de arregimentação inclusos na perspectiva ética como vivência escolar, pretendemos tomar, a título de ilustração, as considerações feitas por Cunha (1996)²² em seu artigo anteriormente citado²³. Assim, procuraremos por em destaque um tópico de seu texto, de onde nos vem a seguinte indagação: “Convívio Social e Ética: apagamento do oponente?”.

Partindo da premissa segundo a qual as mudanças em educação tendem a representar continuidades, inclusive a que estamos presenciando neste momento – através da Lei de Diretrizes e Bases, em sentido amplo, e dos PCN, em particular – nos parece indicativo o sentido manifesto por Cunha (1996) nestas linhas que se seguem, pela correspondência com experiências passadas quanto ao currículo:

O documento introdutório considera, como ponto de partida de sua exposição, o currículo pleno do ensino de 1º grau “definido pela legislação que rege a temática”, isto é, o currículo definido no regime da lei 5692/71. É estranho que não se disponha a alterar isso, ainda mais quando se sabe que essa legislação pautava-se pelo princípio do ensino profissionalizante e por parâmetros autoritários ostensivos, em especial a Educação Moral e Cívica que, embora não mencionada, está presente em todo o documento (Cunha, 1996: 65).

Segundo nos expõe Cunha (1996), a versão preliminar dos PCN tratava apenas do núcleo comum e anunciava para 1996 a nova leva de documentos a fim de que os mesmos pudessem dar conta da globalidade da formação do aluno.

E assim foi feito – embora um eixo comum ainda permeie a proposta – as críticas incorporadas à segunda versão do documento trouxeram uma perspectiva inovadora à questão dos conteúdos, conforme afirma a equipe coordenadora na elaboração deste trabalho:

A idéia de que os conteúdos escolares são de natureza diferente – isto é, que a escola deve também ensinar atitudes, valores e procedimentos, além de fatos e conceitos – veio mais fortemente do currículo espanhol. Na primeira versão dos PCNs, eles apareciam divididos e classificados em conceituais, procedimentais e atitudinais. Na segunda, buscou-se agrupá-

²² Embora o autor sugira em seu artigo a supressão de um eixo norteador da ética, apoia o propósito, não explicitado nos PCN, de se adotar uma moral laica na escola pública.

²³ É importante descartar aqui o contexto em que foi escrito este artigo, ou seja, como sendo um parecer elaborado para a Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação a respeito do documento preliminar dos PCN,

los, incorporando as sugestões que recebemos e considerando que a separação era forçada, pois é muito difícil separar certos conceitos de procedimentos que contribuem para a construção de atitudes. Quando se ensina soma, por exemplo, também se pode estar trabalhando em grupo, ensinando procedimentos e atitudes. Percebemos, então, que tratar tão tecnicamente essa questão, em vez de ajudar acabaria atrapalhando (Sanchez, 1997: 1).

No entanto, estas tais inovações, na visão de Cunha (1996), pretendem substituir tanto o Ensino Religioso, disciplina de matrícula opcional como determina a constituição de 1988, quanto a Educação Moral e Cívica da qual o documento não menciona nenhuma palavra. São eles, na nova versão do documento, “opponentes” implícitos dos PCN e tendem a não aparecer explicitamente devido ao procedimento retórico de apagamento do oponente.

Desta maneira, o que teria que ser problematizado aqui consiste, primeiramente, no fato de que há uma intenção ideológica nesta “substituição” de conteúdos dogmáticos, como é o caso do ensino religioso e de conteúdos normativos e não menos ortodoxos, como Educação Moral e Cívica, pelo conjunto das disciplinas que acolheriam as questões sociais urgentes indicadas nos temas transversais, o que não nos assegura que noções previamente constituídas virão a ocupar, provavelmente, este espaço. Por outro lado, a socialização dos indivíduos em formação, de que fala o documento, não nos parece ser tão espontânea, obedece a uma série de princípios, que seriam os aceites segundo uma orientação já dada a priori e extensamente detalhada pelo texto oficial, que na versão espanhola dos temas transversais recebe a curiosa denominação de educação moral e cívica.

Pelo que percebemos a ética – este campo, que no saber filosófico, põe em evidência uma infinidade de noções as mais interessantes – tenderá a estar reduzida, no interior do documento, a um conjunto de orientações que nos darão, a nós professores e educandos, o tom do convívio social e dos procedimentos, atitudes e valores vindos da “reelaboração” dos conteúdos das áreas, e que, de agora em diante, parece pretender disputar o espaço que até então se encontrava ocupado pelo Ensino Religioso e pela Educação Moral e Cívica.

Portanto, podemos concluir, que esse tema, a ser transversalizado no currículo do Ensino Fundamental, dentre outros presentes na proposta, implica o seu tratamento de conteúdos por todas as diversas áreas, mas, sobretudo, de atitudes e valores, dando margem ao que pensamos ser uma moralização de carácter ideológico. Decorre daí a ênfase dos PCN nos conteúdos como meio

focalizando o capítulo “Convívio Social e Ética”.

para desenvolvimento da socialização.

Por conseguinte, os valores e as atitudes serão consideradas no mesmo nível de importância dos conceitos e dos fatos ensinados em cada área. Assim, os especialistas aconselham que a relação entre a experiência escolar e a aprendizagem dos conteúdos deve dar-se: *“levando em consideração o fato de que as experiências escolares abrangem, de forma intrincada e complementar, a aprendizagem das diversas áreas do conhecimento e o convívio escolar”* (Brasil, 1998b: 95).

E justamente por este motivo, que pretende atrelar a espontaneidade e o convívio dos professores e educandos à forma com a estrutura escolar vem se organizando tradicionalmente, sob o que seria a inovação dos Temas Transversais, que:

... os critérios que nortearam a escolha dos conteúdos foram: sua relevância tanto para o ensino das diversas áreas e temas quanto para a convivência na escola, e as possibilidades de serem tratados de forma articulada com os outros temas, na sala de aula. Buscou-se contemplar a afirmação e a legitimação de valores relacionados ao princípio de dignidade humana e a construção de autonomia moral pelos alunos (Ibid.: 95).

Para tornarmos precisa esta nossa crítica e assim prosseguirmos numa análise bem mais detalhada dos enunciados propostos pelo documento da Secretaria do Ensino Fundamental, tomaremos dos blocos dos conteúdos de ética para esta fase do ensino escolar – respeito mútuo, justiça, solidariedade, diálogo – ²⁴, o item respeito mútuo, que trataremos de forma, digamos, extensa, uma vez que é nesse aspecto que pensamos estar depositados os delineamentos das noções de justiça, solidariedade e diálogo, ou seja, equivalências das relações obrigatórias entre as pessoas, bem como entre as instituições que as “representam”. Para, somente depois, seguirmos expondo os demais itens, salientando a ênfase dada, em grande parte do discurso dos especialistas, aos procedimentos e atitudes que devem ser fomentados, principalmente pelos professores, de agora em diante, no ambiente escolar.

Partindo do texto oficial, no tópico por nós selecionado, observamos que os autores tecem, primeiramente, algumas considerações sobre o respeito como valorização de cada indivíduo na sua singularidade, nas características de sua constituição, de onde parte, este mesmo indivíduo, para sua alteridade, ou seja, tomando consciência de si se dá conta do outro como parte

²⁴ Vale frisar que estes blocos estão intimamente relacionados, segundo os seus executores.

de sua dimensão social.

Nos alertam que esta atitude de respeito, enquanto alteridade, pode estar associada à submissão a um poder não legítimo, ou a uma veneração, alimentada na consideração pelo outro ao qual se valoriza, concluindo que o respeito pode se dar de duas maneiras diferentes, uma unilateral, outra recíproca.

Esta perspectiva sustenta a idéia na qual as formas de respeito presentes na socialização evidenciam valores apreendidos no interior das diferentes instituições sociais e estes podem desenvolver-se como unilaterais, ou em relações de reciprocidade, assim: “*o respeito ganha seu significado mais amplo, quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito, a exigência de ser respeitado*” (Brasil, 1998b: 96).

Um caráter mais geral destas colocações evidencia, no entanto, que as relações de reciprocidade devem estender-se às outras dimensões do existir social, aproximando-se de um princípio mais universal alusivo à dignidade humana e ao ideal democrático do convívio social:

As atitudes de respeito mútuo encontram-se mais freqüentemente no espaço das relações diretas, no convívio próximo e constante. Entretanto, o caráter universal da dignidade humana e do ideal democrático de convívio social supõem uma base mais ampla do que aquela que o convívio direto entre as pessoas pode possibilitar. Com base na noção de humanidade, de comunidade humana, o respeito deve deixar de ser apenas uma atitude baseada nas empatias das relações pessoais para tornar-se um princípio que norteie todas as condutas, inclusive as que envolvem contatos esporádicos entre as pessoas nas ruas ou locais públicos, os juízos entre grupos de pessoas diferentes que não mantenham contato direto (Ibid.: 96 – 97).

Certamente, na visão dos especialistas, uma idéia universal da humanidade, de direitos, permite atender às reivindicações do princípio de respeito mútuo em caráter irrestrito, até mesmo jurídico. A questão, porém, é a luta desigual a ser enfrentada para que este respeito mútuo, esta reciprocidade se efetive de fato, caso os indivíduos abracem tal sugestão, ou mesmo um sério impedimento frente a possibilidade de agir de outra forma que não aquela estipulada como sendo necessária. Daí nos perguntamos, usando o próprio texto: na escola, quando o professor de História se servindo, a título de exemplo, de lutas sociais reivindicadoras de respeito pelas diferenças e igualdades, lutas por dignidade, conseguirá realmente sair da abstração? O impasse não se instaura por estar o respeito mútuo restrito aos valores de um único grupo social, que se

legítima na estrutura em que a escola está organizada dada sua hierarquia e autoridade, tornando restrita a constituição do que poderia ser a liberdade?

O que pretendemos salientar é que o respeito mútuo a ser construído, a partir deste modelo, dar-se-á segundo um princípio já constituído, já existente em caráter universal, pautado numa suposta dignidade humana e no ideal democrático do convívio social, norteador de todas as condutas e a partir do qual todas as pessoas o merecem. Por este motivo, salientam os autores do texto, que os alunos, ao conviver, devem respeitar e ser respeitados disseminando, entre si mesmos, a vigilância constante de uns sobre os outros, reverenciando qualquer instituição que pretenda alcançar tal objetivo.

Em outro momento, dando continuidade à questão do respeito mútuo, o texto do documento faz referência aos papéis que deveriam ser assumidos pelas pessoas na vida em sociedade, definidos a partir das relações sociais vividas. Para cada um desses papéis há uma expectativa de atuação, baseada no conjunto de valores do contexto social, que o documento não se furta em prescrever. Porém, o respeito aqui é muitas vezes identificado como uma questão formal e isto desperta a discordância dos nossos especialistas. Assim, para eles, embora tenham respostas explícitas para tal situação, o respeito estaria além do tratamento formal, por este motivo recomendam aos professores a discussão de questões-problema, ou dilemas, para talvez adequar situações de conflito, dar a cada um a cota de responsabilidade cabível, encontrar formas de expressar respeito aos colegas, professores, funcionários, autoridades de diferentes instituições: atitudes e posturas mais pertinentes, aceitáveis.

Neste sentido, sugerem aos professores conscientes da proposta, a organização de atividades em que estejam presentes a ajuda mútua e as situações de troca, não descartando até mesmo salas de aula ambientadas, com a intenção de possibilitar de uma forma mais rica a construção do respeito mútuo por meio da cooperação. Desta maneira estariam amenizados os limites e conflitos apresentados pelos alunos e sendo abertas possibilidades pessoais e alheias de auxílio mútuo.

Na nossa maneira de perceber, o difícil aqui seria enxergar a criação de um “espaço neutro” em que estas atividades mencionadas poderiam se realizar, como se tudo ocorresse de “forma natural”. Certamente nada é dito sobre o que está envolvido no caráter pedagógico e constitutivo destes procedimentos (Larrosa, 1998: 50), o que retiraria dos indivíduos a possibilidade de cogitar, questionar, problematizar, o que tais projetos representam na

constituição deles mesmos.

Por fim, tomando as situações de desrespeito, o documento assim se expressa:

Existem situações de preconceito, como aquelas em que se estigmatizam, em geral, apelidos pejorativos, aqueles cuja aparência não corresponde a um “modelo” ocasionalmente valorizado, assim como discriminações relacionadas a religiões, etnia, sexo, etc. É necessário procurar impedir que essas atitudes se instalem e tematizá-las em sala de aula, a fim de que se analisem os porquês das discriminações e dos preconceitos que geram atitudes de desrespeito, caminhando para o rompimento das crenças que se perpetuam no tempo, demonstrando a total impossibilidade de se deduzir que alguma etnia é melhor do que outra, que determinada cultura é a única válida, que um sexo é superior ao outro, que atributos físicos determinam personalidades e assim por diante. A atitude de indignação é a resposta que se espera das pessoas quando for constatado que elas mesmas ou outras pessoas estão sendo desrespeitadas na vida cotidiana (Brasil, 1998b: 99).

Certamente uma boa parte das pessoas envolvidas com educação daria sua palavra de elogio frente a estas colocações, porque encerram, em certo sentido, o ideal que cultivam. No entanto, sabemos que a apropriação dos discursos, inclusive dos discursos progressistas, está em moda nos dias de hoje. Oferecer ética como tema transversal, numa época que busca o consenso a todo custo, parece ser a saída mais plausível. Propor uma pedagogia em que o conhecimento se construa a partir de um processo – considerando o aprendiz como sujeito de sua aprendizagem, diferenciado daquele de cunho tradicional, de pura “decoreba” – induz à adesão imediata. Pressupondo isto tudo, por que deveríamos colocar em questão um ambiente escolar em que se prioriza a formação ética e cidadã das crianças?

Por que estas supostas atividades livres não se encontram isentas, não são neutras de um seqüestro, de uma vigilância prévia, do recolhimento de informações sobre estes mesmos educandos, em que:

É a observação, o monitoramento e, acima de tudo, a normatização da seqüência e dos efeitos do desenvolvimento que se tornam o dispositivo pedagógico central. Nessas práticas, a primeira infância era um local crucial para a intervenção a fim de produzir, num sentido medicalizado, a prevenção de problemas associados com a adolescência e a fase adulta. Isso significava certificar-se de que o indivíduo se desenvolvesse, afastando-se da paixão, da emotividade e da agressividade e aproximando-se do amor (caritas) e da sanidade. A produção

do cidadão democrático era naturalizada. Nos termos de A. S. Neill, deixar a criança sozinha produziria uma forma espontânea de democracia parlamentar (Walkerdine, 1998: 182).

Neste contexto, ainda, de agenciamentos constantes, levantamos duas questões. Por um lado, nos referindo àqueles cujo acesso a uma educação de melhor qualidade em escolas confessionais e particulares do nosso país é plenamente possível: em qual espaço teriam condições de discernir com maior profundidade e problematizar de fato tais questões, uma vez que as características e ementas próprias das disciplinas curriculares (do Ensino Fundamental) não podem se deter muito em tal campo do conhecimento mediante o apelo de excelência, da competição no mercado de trabalho etc., ou mesmo, da pouca utilidade destes temas para quem objetiva outros rumos? Não nos parece, por conseguinte, que tais assuntos não serão tratados de modo geral e/ou apenas indiretamente, sendo reservados mais urgentemente para aqueles que necessitam ser educados, ou seja, os pobres, os marginais, que por infinitas razões teriam mais é que se rebelar? Por outro lado, considerando a imensa maioria de nossas crianças e adolescentes, cujas condições sócio-econômicas lhes reservam o acesso à escola pública nas possibilidades precárias há muito denunciadas: não estariam elas sujeitas a trabalhar parcamente os conteúdos acumulados pela humanidade em seus avanços ininterruptos, acabando por ser objetos de uma formação em que seriam orientadas para ser menos preconceituosas com as pessoas acima delas, alimentando assim maior respeito com a situação que lhes oprime?

Na nossa maneira de entender, em se tratando de pessoas em situações sócio-econômicas distintas, as contradições tendem a gerar atitudes contrastantes nas relações e intervir seria apenas um paliativo para amenizar conflitos e estes voltariam – e teriam que voltar, enquanto suas forças de resistência ainda não se renderam – tão logo uma autoridade não lhes exercesse controle. No dizer do texto dos PCN, não seria esta a saída a ser pretendida, pois as atitudes contraditórias são comuns nas relações:

Assumir que elas existem provoca a busca de respostas, a conhecer melhor aqueles com quem se convive. Essa busca encaminha o olhar para os porquês dos conflitos podendo possibilitar a aproximação e superação deles. Explicitadas e negociadas as soluções, tem-se a possibilidade de pensar em como reparar situações a partir do reconhecimento de que pode existir a necessidade de se desculpar diante das atitudes tomadas se estas desrespeitam os outros (Brasil, 1998b: 99).

A nosso ver esta posição fica mais complicada quando alcança o nível das representações em seus moldes institucionais, pois engendram um poder discursivamente aberto à consulta, com possibilidades para o que seria uma escolha autônoma. Porém, o documento analisado por nós endossa que o respeito mútuo deve ocorrer também entre pessoas e instituições:

Não é apenas nas relações pessoais, entretanto, que os desrespeitos acontecem. Podem acontecer formas de desrespeito mútuo entre as pessoas e instituições, na própria formulação de normas de funcionamento destas. As normas e regras das instituições têm o objetivo de melhorar a convivência entre as pessoas, porém há casos em que refletem uma concepção autoritária, estabelecendo obrigações que impossibilitam a inclusão de muitos. Quando as normas estabelecidas evidenciarem um caráter de exclusão, é importante que sejam revistas e reelaboradas (Brasil, 1998b: 99).

Parece-nos que a questão maior não estaria depositada nas regras, ou nas normas em si, ou mesmo em sua possível reestruturação, mas na forma organizacional, consonante com regras e normas. O quesito institucional encontra-se posto acima de nossas escolhas, cuja base é eminentemente política e na qual nos movemos obrigatoriamente. Por que não é dada a oportunidade de fazer ou não parte destas organizações? Desta maneira, não seria a instituição que necessitaria modificar-se, flexibilizando seu conjunto de princípios de maneira a acolher os que estão excluídos. Haveria a possibilidade de nos constituirmos como pessoas sem que fosse imprescindível, para isto, engrossar as idéias e as fileiras destas instâncias, ou que tivéssemos que dar, obrigatoriamente de nós mesmos, ou seja, do nosso tempo, da nossa vontade e do nosso corpo, para alimentar o que nos é estranho.

Em seqüência o bloco do conteúdo de ética posterior ao de respeito mútuo, nos traz aspectos referentes à noção de justiça – estandarte de recuperação do equilíbrio nas relações sociais – espécie de núcleo racional da ética em sua objetividade, indicando o fundamento para novas situações, outrora difíceis de serem resolvidas e que agora, mediante a necessidade das mudanças, pretende ampliar o seu campo de consenso em diálogo com o princípios éticos.

Obedecendo esta lógica, num primeiro momento, as idéias expostas pelo documento referem-se à relação entre justiça, leis e ética em caráter mais amplo.

Segundo os especialistas, o aspecto legal constitui, impreterivelmente, um dos componentes da justiça. Porém, reconhecem, desde o início, que pode haver inadequações

próprias das questões legais, quando estas se apresentam simplesmente como comandos coercitivos. Deste modo, ao invés de fomentar qualquer dissenso, no sentido crítico, o documento, justifica o adendo ético, no momento em que a própria lei pode ser, ela mesma, julgada com base em critérios deste campo. Assim, consideram a título de exemplo que, no Brasil, existiu uma lei que proibia os analfabetos de votar. Desta maneira, cada um, intimamente ligado à sua consciência, poderia em seu processo de formação se perguntar se essa lei era justa ou não. A ética, pelo que concluem – como parte constitutiva da dimensão de definição de justiça – pode nos trazer critérios indispensáveis, ou mesmo conceitos essenciais para pensá-la, como igualdade e equidade. Contribuições deste tipo teriam sua importância na medida que avaliam de forma crítica certas leis (Brasil, 1998b: 100).

Deste entendimento, dado pelo documento, que tenta amenizar todos os conflitos, o princípio ético da igualdade, teria, por exemplo, um acréscimo, projetar-se-ia além da maneira como ensinamos as crianças desde cedo, ou seja, de que se há um bolo a ser dividido entre várias pessoas, dividir igualmente é dar partes iguais a cada uma delas. O adendo agora seria o de que a igualdade é menos esta partilha entre objetos ou de sujeitos envolvidos nesta relação, pois a igualdade de direitos pretende articular às diferenças que caracterizam os indivíduos, de onde o conceito de equidade traz um complemento, permitindo que as pessoas em posição de desigualdade, postas pelas situações em que se encontram, mereceriam reconhecimento, uma vez que estas parecem ser bastante peculiares: diferentes condições sociais, econômicas, diferentes atributos físicos (Ibid.: 100).

Confirmando o auxílio dado pelo conceito ético de equidade, quanto às diferenças entre os indivíduos propiciados pelas condições em que se encontram, o documento nos indica que as pessoas não são iguais no que diz respeito aos seus feitos. Segundo argumentam, seria injusto dar igual recompensa ou castigo a todas as ações, punir todo crime, da menor infração ao assassinato, com pena de prisão, ou atribuir a todos os alunos a mesma nota. Fazer justiça é considerar a diversidade, pois a equidade restabelece a igualdade respeitando as diferenças (Ibid.: 100).

Diante de tais afirmações – que não nos deixam dúvidas de que o papel das pessoas não passa de um encaixe, não lhes concedendo nada além de uma classificação pelo que lhes é editado pela hierarquia social, que ao invés de contemplar as diferenças as reúne alegoricamente em um todo homogêneo – seriam mais coerentes as atitudes de desprezo, de indiferença das pessoas para com esta ordem constituída, de maneira que pudessem criar por si mesmas um

espaço ético e político menos alienado.

Ainda com o intuito de dar destaque à valorização dos moldes da justiça para a formação dos indivíduos, os autores do documento ilustram sua importância para o convívio social salientando dois aspectos. O primeiro deles é de que onde houver algum nível de poder, que traga responsabilidade de decisões que afetem a vida de outras pessoas, devem incluir a indagação se seriam estas decisões de fato justas ou não. Os professores, por exemplo, devem questionar as atitudes dos alunos neste sentido. Em segundo lugar, em se tratando da vida política, julgar as leis por meio de critérios de justiça, avaliar a distribuição de renda de um país segundo o mesmo critério, verificar se há igualdade de oportunidades oferecidas a todos, se há impunidade, se realmente se faz uso do critério de equidade, se os direitos dos cidadãos são respeitados, são questões significativas uma vez que aprimoram constantemente o conceito de justiça; segundo afirmam uma sociedade democrática tem como principal objetivo ser justa, inspirada nos ideais de igualdade e equidade (Brasil, 1998b: 101).

Pelo que se percebe, estes novos conceitos propiciados pela ética, atrelam-se a uma idéia de justiça sedimentando sua existência de modo que:

Atuar com justiça nas diferentes situações que se apresentam na vida cotidiana escolar é um desafio muito grande: não existe um modelo de como ser justo, nem métodos preconcebidos que garantam o aprendizado, uma vez que as situações reais são sempre complexas. Como um princípio – isto é, um valor maior que ultrapassa o limite da norma e do costume e se toma como orientador da análise crítica, das práticas, dos julgamentos e dos comportamentos –, sua legitimação envolve construção conceitual, desenvolvimento de atitudes e aprendizado de procedimentos (Ibid.: p. 101 – grifo meu).

Assim, segundo o princípio de justiça – estrategicamente esclarecido pelos especialistas e respaldados nos conceitos éticos de igualdade e equidade – são estabelecidas aos professores uma série de orientações que se seguem no texto oficial, no sentido de identificar, formular e discutir os critérios da justiça, de modo que os alunos possam:

- analisar situações na escola e na sociedade, sendo plenamente justificável, que as crianças, por exemplo, vivam situações na escola, em que os critérios de justiça sejam explicitados e aplicados, tomando consciência deles, assimilando-os e tornando-os seus e que na escola sejam propiciadas entre os alunos posturas didáticas que evidenciem a importância de

garantir, a partir de acordos mútuos, o direito de todos, inclusão de todos nas diferentes atividades, bem como o reconhecimento de que os direitos de todos devem ser garantidos recusando-se os privilégios;

- compreender e produzir e legitimar regras, obedecendo no interior da escola a mesma postura que o documento aconselha para com relação às leis, ou seja, a necessidade de se partir dos conceitos de igualdade e equidade fornecidos pela ética, onde estariam postos os critérios válidos para avaliar as situações concretas e as condições dos sujeitos envolvidos quanto às normas;

- identificar e repudiar atitudes que violentam os direitos do ser humano, de modo que o aprendizado reitere esta postura na leitura de textos, na busca de informações a respeito, bem como análise de diferentes posturas ou de diferentes leituras dos fatos; tais conteúdos que favorecem esta discussão encontram-se também nos temas transversais (Brasil, 1998b: 101 – 103 grifo meu).

Obedecendo ainda à seqüência do texto proposto pelos especialistas, quanto aos blocos do conteúdo de ética para o Ensino Fundamental, nos voltaremos agora para a questão da solidariedade, que parece estar longe de qualquer ato de pura espontaneidade dos educandos, exigindo-lhes mais uma bondade de ânimo, isto é, uma vontade consternada frente ao que encontra-se posto de antemão.

Conforme afirmam os que fomentam esta idéia, a solidariedade pretende servir de complemento à noção de respeito mútuo. Ser solidário, portanto, além do respeito, significa partilhar de um sentimento de interdependência, de reconhecer a pertença a uma comunidade de interesses e afetos, tomando para si questões comuns a todos, a ponto de responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas (Ibid.: 104).

Assim são apresentados pontos do que melhor se entende por tal abordagem, bem como o que seria equivocado. No sentido positivo, a solidariedade passaria a ser caracterizada a partir do procedimento de uma ajuda desinteressada, de uma doação irrestrita (bem próxima da abnegação de si mesmo); participação no espaço público, na vida política; atuação contra injustiças ou injúrias que outros estejam sofrendo. Por outro lado, num sentido que consideram negativo, não seria interessante confundir o ato solidário com atitudes corporativistas, quando membros de um grupo profissional encobrem os erros de um colega, por exemplo, ou mesmo quando uma quadrilha de ladrões é solidária por que se protegem mutuamente (Ibid.: 104).

Considerando por fim o ambiente escolar, os especialistas aconselham que o desejo que os adolescentes e jovens possuem de tomar parte do mundo dos adultos, deve se canalizar para atitudes que visem o bem-estar de todos. Assim sugerem que tal concretização contemple no ensino tanto a valorização de atitudes como o aprendizado de formas concretas de atuação, de maneira que haja por parte dos alunos: reconhecimento e valorização da existência de diversas formas de atuação solidária no âmbito político e comunitário; atuação compreensiva nas situações cotidianas; conhecimento de ações necessárias em situações específicas, como, por exemplo, fazer levantamento de informações sobre as instituições que visem auxiliar as pessoas como Corpo de Bombeiros, Postos de Saúde, quanto o repúdio a atitudes desleais, de desrespeito, violência e omissão (Brasil, 1998b: 105 – 107).

Como desfecho dos blocos dos conteúdos de ética, o documento nos sugere o diálogo.

Quanto a este aspecto, a justificativa dos especialistas dá-se no sentido de que não basta estar do lado de alguém, é preciso comunicar-se, necessariamente, com este alguém. Assim, são expostas uma série de evidências que legitimam esta idéia: as várias dimensões da comunicação, que tomam todos os aspectos da fala, desde a cultura como um todo, até a conversa entre duas pessoas; o contato que o artista estabelece com seu público; a discussão sobre um tema científico; o debate caloroso sobre questões complexas; o silencioso diálogo de olhares entre amantes; a expressão fundamental da relação entre os seres humanos, em que o diálogo ocupa uma posição singular dada sua dimensão do encontro. Em sentido contrário, rejeitam qualquer atitude a partir da qual só um dos interlocutores tem voz ativa em que são passadas apenas ordens e imposição de visões de mundo (Ibid.: 108).

Consubstanciando esta idéia, as situações que propiciam o diálogo no ambiente escolar devem ser pensadas como prática cotidiana na sala de aula e podem ser encaradas, segundo os autores do documento, de duas maneiras quanto ao processo de ensino e aprendizagem. A primeira delas a de que o diálogo entre professor e aluno consiste nas atividades de ensino, por parte do mestre, e em resposta, por parte do educando, como relação viva com o conteúdo que será sistematizado, tornando a aprendizagem significativa. Por outro lado, como complemento, sugerem que o diálogo se dê mais como “bate-papo” informal sobre o cotidiano, um pouco à parte dos conteúdos da área do conhecimento, de forma que haja a preocupação de integrar as experiências de vida dos alunos e do professor (Ibid.: 108 – 109).

Pelo que se percebe um dos objetivos da educação consiste, na visão dos especialistas, em

fazer com que o aluno consiga participar do universo da comunicação humana irrestritamente. Assim, a eleição do diálogo consiste numa estratégia indispensável para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e faz da escola um lugar de ação transformadora, a ponto de:

- valorizar no seu ambiente o debate de opiniões em confronto com diferentes posicionamentos, conversas sobre a relação entre as diferentes áreas do conhecimento e a convivência, fomento de ocasiões em que se possa aprender com o outro, trabalhando questões que se preocupem com o respeito à fala do aluno;

- o aluno valorizar suas próprias idéias, disponibilizando-se em ouvir idéias e argumentos do outro e reconhecendo a necessidade de rever pontos de vista, em que são considerados, pelos autores do texto oficial, importantes os momentos de utilização da linguagem como riqueza na expressão de idéias e aprofundamento pelo seu confronto, seja pelo consenso ou mesmo pelo dissenso, obrigando todos a refletirem mais sobre a questão, numa estratégia de diálogo argumentativo;

- utilizá-lo como instrumento de cooperação no fomento dos trabalhos em grupo, em que o professor pode orientar os alunos a aprender a fazer contratos, honrar a palavra empenhada, comprometer-se na elaboração de projetos coletivos, a estabelecer relações de reciprocidade;

- o aluno transformar e enriquecer o próprio saber, expressando uma idéia para outra pessoa por meio da fala e enriquecendo-se quando esta retorna modificada, o que contribui para a reformulação e melhor compreensão do que está sendo discutido. Neste sentido, caberia ao professor propiciar momentos de fazer coletivo em que os alunos pudessem colocar suas opiniões levantando hipóteses, negociando diferentes soluções, encaminhando novas e mais aprofundadas discussões sobre o que está sendo trabalhado, ou sobre fatos do dia-a-dia, bem como situações que propiciem a sociabilidade;

- auxiliar na tomada de decisões coletivas, que na perspectiva dos autores, visa propiciar um canal de participação em termos mais abrangentes, de forma que os educandos entendam que existem opiniões iguais e diferentes das suas e que mesmo na diversidade todos tem a liberdade de colocar suas opiniões e construir, a partir do ambiente escolar, a cidadania (Brasil, 1998b: 109 - 113).

Para além deste aspecto do diálogo criado para movimentar o logos de uma fala ordenada, competente, no interior da escola, da sociedade, pretendido pelos especialistas do MEC, podemos nos colocar a questão de como lidar com o desafio educacional de validar, ou não, um dado

conjunto de ações humanas pela comunicação. Oliveira (1996), destaca que o problema já foi atacado por Habermas, vislumbrando o consenso entre indivíduos, construído em um contexto de diálogo nivelando a platéia para a discussão dos dilemas éticos, que na nossa visão parece aproximar-se dos procedimentos indicados pelo documento. Segundo nos expõe: *“tal posicionamento pode ser relativo na medida em que as ações políticas se desenvolvem na disputa pela vitória deste ou daquele projeto ancorado em determinados sistemas de valores, há, sem dúvida, um auditório que deve ser convencido, persuadido da justeza, ou não daquele argumento”* (Oliveira, 1996: 40).

Assim, Oliveira (1996) chega à constatação de que, ante as desigualdades sociais existentes no mundo de hoje, os diferentes sujeitos do diálogo não disputam os auditórios em pé de igualdade, pois apenas uma minoria impõe, por diversos mecanismos, seus pontos de vista, demonstrando que não só a argumentação, mas o próprio solo argumentativo precisará ser construído. Se um dos interlocutores possui meios para tornar público seu discurso e o outro, não, haverá apenas aparência, ilusão e não uma disputa (Ibid.: 40).

Não deixando de considerar que o enfoque da razão discursiva traz uma série de acréscimos, que vão muito além de identificarmos a possível relação da presença, ou não, de aspectos da Teoria da Ação Comunicativa no conteúdo que referenda o diálogo no documento dos PCN, percebemos que a mudança, a transformação, que alimenta a intenção de fazer uso, inclusive, da reflexão ética, deverá se preocupar mais em privilegiar o desvendamento das evidências, cujas descobertas, por assim dizer, permitiriam maiores possibilidades para a constituição dos indivíduos em sua singularidade.

Por aquilo que podemos entender, a instituição escolar e outras tantas, objetivam fortalecer-se, ocupando-se dos indivíduos em suas ações, servindo-se do seu tempo, do seu corpo, dos seus espaços físicos, de suas energias mentais. A formação como uso dos indivíduos, sob o amparo de uma preparação necessária, alicerçada principalmente nas estratégias de cunho psicopedagógico, constitui, assim, a senha de entrada na sociedade e as instituições, tal qual as conhecemos hoje, não existiriam sem este mecanismo, por este motivo ele tende a estende-se por todo tecido social, arregimentando um jeito de ser muito peculiar; um impedimento para os indivíduos na constituição de si mesmos.

Embora se estenda um pouco, uma ponderação mais aguçada quanto a esta questão – para

entrarmos mais especificamente na polêmica do uso das psicologias²⁵, psicopedagogias em educação a “emancipar nossos educandos”, desenvolvendo-lhes a personalidade moral – nos diria o seguinte:

Na esfera educacional, as pedagogias psi se inscrevem num conjunto mais extenso de pedagogias libertárias, autonomistas e emancipatórias que partilham do pressuposto de uma oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma e livre do indivíduo ou grupo, de outro. Nessa perspectiva, a consciência e a ação do sujeito podem estar momentaneamente bloqueadas, impedidas, imobilizadas, pelos efeitos da ação das estruturas de poder e opressão, mas, em última análise, desde que utilizadas as devidas estratégias de desdobramento (o papel, precisamente, das pedagogias emancipatórias), são elas que constituem a fonte de oposição ao poder e à opressão. É esse pressuposto que certas perspectivas, Foucault incluído, têm questionado. Nessas perspectivas, uma subjetividade original, essencial, nuclear, não pode constituir o outro do poder, na medida em que a subjetividade (isto é, aquilo que caracteriza o sujeito) não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal. O sujeito não “existe”: ele é aquilo que fazemos dele. Subjetividade e relações de poder não se opõem: a subjetividade é um artefato, é uma criatura, das relações de poder; ela não pode fundar uma ação contra o poder. É esse precisamente o sentido da expressão “tecnologias da subjetividade”: a subjetividade é um efeito, não a origem. As pedagogias emancipatórias que se fundamentam no pressuposto da filosofia da consciência tomam, pois, como fonte original de oposição precisamente aquilo que deveria ser, antes de mais nada, problematizado (Silva, 1998: 9 – 10).

Ao se pensar a questão ética presente nos PCN, bem como no discurso de seus mentores, parece-nos também significativo nos perguntarmos, por conseguinte, a respeito da concepção política a ela subjacente e sobre os mecanismos de onde provém seu poder de sustentação. Na nossa visão, devido ao caráter de “autonomia” oferecido hoje às unidades escolares, esta concepção política é justamente aquela que faz com que o sistema educacional “funcione”, “caminhe com suas próprias pernas”, seguindo orientações que não são as suas, eticamente irmanados das construções já concluídas do respeito mútuo, solidariedade, justiça, diálogo, eleitas pelas autoridades competentes e mantenedoras de uma sociedade estratificada.

Na tentativa de nos distanciarmos desta concepção, a idéia de construção, ou mesmo de

²⁵ Ver artigo de SANTOMÉ, Jurjo Torres. “A Reforma Educativa e a Psicologização dos Problemas Sociais”. In: *Educação e Realidade*, jan./jun., 1996: 23 – 45.

reconstrução, iniciada na base, tijolo a tijolo, a ponto de erigir alicerces e depois paredes, teto, nos parece ser um mote gerador bastante interessante. Isto significaria exatamente o descarte de algumas construções abstratas, verticais, imbuídas de sentido instrumental, ensejando espaço para ações mais próximas do nosso existir humano que não alimentam fomentar uma educação que engrosse as idéias do Estado, das instituições privadas, do mercado, da globalização.

Na nossa maneira de ver, qualquer impulso ético e concomitantemente político, em sentido social, encontra maior sentido se partir de cada indivíduo como elemento inovador de todas as ações dos indivíduos, na sua autonomia pessoal, na possibilidade de educar-se segundo seus desejos, no seu caminho e no da comunidade, cuja energia teria que estar, mediante os agenciamentos que tendemos a sofrer nos dias de hoje, voltada para a contestação e para a resistência constantes.

Compreendemos que o ser humano intenciona ser livre, no entanto será menos livre se princípios quaisquer que sejam eles, de ordem social, política etc, estiverem abstratamente já postos. A liberdade é o que almejamos e suas possibilidades estão por ser construídas, pois pertencem a ordem das coisas que estão por se fazer. A liberdade existirá se a fizermos, eis o que nos desafia no momento.

De acordo com o que sustentamos, estes são os termos da própria prática pretendendo fomentar uma ação direta, micropolítica, mais precisamente microsociedade²⁶, não como fim, a ponto de almejar coisas distantes e externas a nós, mas como meio a nos colocar próximos de nossas ações e encaminhá-las como uma extensão de nós mesmos e dos que compartilham conosco destas vias.

Por esse motivo – mediante o contexto de uma política neoliberal²⁷ em que as leis, inclusive aquelas postas à educação, expressam melhores possibilidades para alguns – chegamos a identificar, na proposta dos PCN, muito mais indicações de tom hierárquico e classificatório, de imenso vigor publicitário, do que sentido de autonomia para as unidades escolares e o currículo.

²⁶ Foucault nos fala de uma microfísica do poder, em que este se entende por uma capilaridade ou teia de renda, isto é, encontra-se espalhado por todo o tecido social e se constitui por nós de poder ou de resistência. Assim a micropolítica e mais precisamente a dimensão microsociedade se constituiria não só em nós de poder, mas também em nós de resistência.

²⁷ São constantes os anúncios de que chegaremos à terra prometida. Finalmente as elites dominantes, incluindo os intelectuais convertidos, perceberam a necessidade do programa “Muda Brasil”: cortar drasticamente o gasto público, limitar crédito e financiamento, privatizar estatais, desnacionalizar recursos naturais, romper as barreiras inibidoras para os investimentos estrangeiros e para a livre transferência de rendimentos do capital, remessa de lucros e outras formas menos convencionais. Este é o cenário que se pretende que aceitemos: uma descrição das desgraças, o indiciamento dos responsáveis e a proposta de soluções. Sinteticamente temos aí os principais pontos do argumento

Somando-se a esta nossa visão crítica, com inusitada clareza, a contribuição da obra de um jovem filósofo francês, Etienne de La Boétie (1530 – 1563), *Discurso da servidão voluntária*²⁸ parece ser bem vinda e ilustra de maneira peculiar o propósito destes nossos apontamentos.

Escrita no século XVI, depois da derrota popular contra os exércitos e fiscais do rei, que vinham cobrar um novo imposto sobre o sal, La Boétie indaga como é possível que burgos inteiros, cidades inteiras, nações inteiras se submetam à vontade de um só, em geral o mais covarde e temeroso de todos. De onde um só tira o poder para esmagar todos os outros?

Duas são as respostas. Na primeira, La Boétie mostra que não é por medo que obedecemos à vontade de um só, mas porque desejamos a tirania. Como explicar que o tirano, cujo corpo é igual ao nosso tenha crescido tanto? O próprio povo.

A segunda resposta vai mais fundo. La Boétie indaga: de onde vem o próprio desejo de tirania? Do desejo de ter bens e riquezas, do desejo de ser proprietário. Mas de onde vem este desejo de ter, de posse? Do desprezo pela liberdade. Se desejássemos verdadeiramente a liberdade, jamais a trocaríamos pela posse de bens, que nos escravizam aos outros e nos submetem à vontade dos mais fortes e tiranos.

Ao trocar o direito à liberdade pelo desejo de posses, aceitamos algo terrível: a servidão voluntária. Não somos obrigados a obedecer ao tirano e aos seus seguidores, mas desejamos voluntariamente servi-los porque deles esperamos bens e a garantia de nossas posses. Usamos nossa liberdade para nos tornarmos servos.

Como derrubar um tirano e reconquistar a liberdade?

A resposta de La Boétie é espantosa: basta não dar ao tirano o que ele pede e exige. Não é preciso tomar das armas e fazer-lhe a guerra. Basta que não seja dado o que este deseja e será derrubado. Que quer ele? Nossa consciência e nossa liberdade, sob o desejo de posse e de mando. Se não trocarmos nossa consciência pela posse de bens e se não trocarmos nossa liberdade pelo desejo de mando, nada daremos ao tirano e, sem poder, ele cairá como um ídolo de barro.

neoliberal.

²⁸ A considerar pela época em que foi escrita, esta obra não tem a mínima relação com os escritos de Hayek (1944) sobre “O caminho da servidão”, onde sugere que o Estado desapareça, em favor de um mercado livre e autônomo. O que sustentamos, juntamente com La Boétie, significa: basta não dar ao Estado, subtenda-se coisa pública, o que ele quer: o poder, muito menos ao mercado, com quem este parece manter estreitas relações atualmente. Neste sentido, trata-se de um raciocínio que quer autonomia sobretudo, sem intervenção do Estado (mesmo mínima), das instituições intraestatais, do mercado, da unidade escolar etc. Este outro raciocínio, de menor intervenção do Estado, encontra-se mais no rumo do que Giddens (1998) chama ‘individualismo’, e que é um dos pilares da mais nova

Ao menos por alto, duas conclusões podem surgir daí. A primeira delas a de que a sociedade, tal e qual a conhecemos hoje, com seus poderes, valores etc., não se constitui necessariamente como uma estrutura que melhor corresponde às expectativas dos indivíduos – a qual todos devem se submeter imediatamente – mas uma construção humana datada, fruto das contingências históricas e sociais. Por outro lado, a constatação de que o nosso modo de ser pode compor-se em outro sentido, que não o já estabelecido pela ordem constituída e que se apresentaria segundo o desafio da liberdade, o que nos levaria a considerar seriamente que ao mesmo tempo em que esta crítica nos abre espaço para outras possibilidades, nos coloca de frente com a responsabilidade quanto às novas construções, mais leves, porém, por que podem ser apenas escolhas, sem que tenham que carregar o peso do acerto e do convencional.

Pelo que nos parece, no sentido crítico em que seguem estas nossas colocações, é difícil não associarmos as atuais reformas como sendo condizentes com a não autonomia nas diferentes dimensões do nosso existir social e aqui mais precisamente do contexto escolar. As novidades que nos são propostas não nos acompanham, nos arrastam impedindo um corte, um freio, uma negação saudável a nos impulsionar para aquilo que está por ser elaborado.

Ao colocar em dúvida a importância e a urgência da questão ética e cidadã para o todo social, como uma necessidade que unifique todas as vontades, estamos querendo problematizar a simplificação dos consensos em prejuízo da diversidade dos contextos, da singularidade dos indivíduos e dos grupos.

Como já destacamos no decorrer destas páginas, melhor seria que a função dos especialistas se desse no sentido de oferecer aos inúmeros grupos e indivíduos, em sua multiplicidade, instrumentos de análise, pesquisas, estudos, em que se faria presente a denúncia da opressão. Sugestões que ativassem o pensamento, a discussão, o confronto, o debate, bem como a escolha ou não desses subsídios por parte destes mesmos indivíduos, ou grupos. Para além das perspectivas locais e já situadas, haveria outras possibilidades. Assim, não teríamos mais uma construção, mas construções, riqueza de perspectivas.

Neste sentido, por mais que a análise deste problema já pareça estar colocada por nós, é difícil proceder a uma solução de imediato, por tratar-se do que está por ser vivido por nós profissionais da educação no fomento das nossas teorizações e práticas. Procedermos com soluções preliminares, a exemplo dos executores do documento pode servir de apropriações

apenas e esta não é nossa intenção.

As condições específicas em que os problemas aparecem precisam ser consideradas, e isto diz respeito aos contextos em suas particularidades. Somente a partir daí terá sentido a abertura para os conhecimentos oferecidos pela humanidade em todo seu processo de civilização, sem que os direcionamentos tomem a frente da pauta.

Por este motivo, os PCN apresentados pelo MEC, embora apresentem um discurso de uma racionalidade crítica progressista, almejando construir o currículo escolar a partir da interlocução de especialistas e pesquisadores da área da educação junto à sociedade, comete um deslize, quando se observa que tal proposta não foi problematizada levando em conta a diversidade de perspectivas que poderiam ser fomentadas, o que está repentinamente indicada pela desprivilegiada participação dos professores e tão menos dos diversos segmentos da sociedade, caracterizando-se por ser um processo repleto de lacunas e generalizações, haja vista que pretende constituir-se como esquema curricular comum.

Assim, pode-se entender que a abrangência, inclusa nesta versão curricular, se põe a remendar um tecido já gasto, uma tentativa de igualar – diante dos múltiplos aspectos que poderiam compor a educação – o não-igual designando-o como exato, tentando desvendar meios de adequá-lo, ou mesmo que as evidências dessas simplificações tendem a se tornar maiores, talvez, se o nosso viés de análise sustentasse, prioritariamente, a hipótese de que a real finalidade destas inscrições teria mais a ver com o controle e não propriamente com a diversidade.

Desta maneira, a começar pelas reconstruções e desconstruções que uma luta direta nos impõe e que estão ainda por ser descobertas e incrementadas, é extenso o caminho que nos aproximaria da prática, mas isto nos serve de alento, diante da lógica que temos hoje, em que os interesses de cada profissional da rede de ensino, infelizmente, tende a ser excetuada à verdade científica dos especialistas.

De acordo com Nietzsche, prorrogando o que Etienne de La Boétie já nos alertou, quanto as nossas adesões imediatas de renúncia abnegada da liberdade, nos é comum a dificuldade de compreender, a primeira vista, de onde advém esta idéia do que seria mais conveniente e verdadeiro para todos nós. Provavelmente, o homem se esqueça de si, de sua finitude, da dimensão terrena de seu estado, em favor da maneira designada pela sociedade por meio de seus hábitos e costumes seculares. E é em razão desta alienação de si mesmo, deste esquecimento, que ele chega ao sentimento de que uma única perspectiva reuniria as expectativas de todos os

humanos. No sentimento de ser obrigado a designar tudo como convencional, desperta-lhe a perturbação que se refere moralmente a uma estabilidade, em oposição ao devir que desacomoda e tece a vida.

Ora, se pensarmos que as verdades são criações humanas, demasiadamente humanas, e que seus alicerces se mantêm naquilo que se julga digno, honrado e de confiança, estaremos todos resvalando em Parâmetros Curriculares Moralizantes, em que a separação entre certo e errado, permitido e proibido, bom e mau, se impõe, surtindo a comoção moral nos agentes educacionais de seguirem as propostas do MEC, incorporando nossas perspectivas ao grupo designado como benemérito.

Assim sendo, a tentativa de subjugar a própria intuição dos profissionais de ensino, remete ao questionamento da “melhor saída” a ser encontrada nas propostas dos PCN e a suposta adesão destes que serão os encarregados de viabilizá-las nos mais diversos contextos em que se inserem as salas de aula de nosso país.

Deslocando-nos agora um pouco mais para um enfoque mais geral e valendo-nos, para isso, de uma “matemática” macropolítica, perceberemos, também, num primeiro lançar d’olhos, que os PCN não intentam promover a autonomia ou melhoria da qualidade do ensino no Brasil como um todo, mas avalizar um discurso único do governo que a partir do enxugamento de sua máquina pretende responsabilizar a sociedade pelos percalços do desenvolvimento de sua política e do ininterrupto processo de globalização, que exige mais inspeção e vistoria, o que designam como sendo mudanças urgentes no âmbito social e sócio-estatal.

Pensamos que a própria hierarquização no interior dos setores públicos e mesmo privados colabora para que não haja reflexão a respeito do que está sendo desenvolvido, o que nos leva a inferir que há uma aceitação subalterna, que todos endossamos há anos, consonantes com estratégias de poder que nos tornaram sujeitos e que nos cobram esta positividade. Assim o poder que as pessoas exercem sobre si mesmas inviabiliza qualquer pensamento contrário e considera qualquer instância superior do saber um quesito incontestável. Arriscamo-nos assim, a ver no especialista um esclarecido e que seu poder apenas se mantêm em razão da regulamentação social. Mas a questão está além e aquém disto tudo.

Na nossa maneira de ver, uma recusa deveria alimentar este processo de delegação de poder, no caso específico dos especialistas e no nosso caso em particular. Na condição de profissionais de educação que somos, seria mais interessante alimentarmos uma oposição contra a

vontade de poder por nós interiorizada e que nos acomoda²⁹ numa colocação inferior e que nos impede que criemos um estilo próprio de educar.

Neste sentido, não nos ocupando da força que temos – a partir do que poderia ser a nossa construção pessoal de mundo – tendemos a nos apresentarmos diante do poder instituído esvaziados de nós mesmos. Lembrando La Boétie, se recusarmos, por um lado, o exercício do poder pelo poder constituído, e nos concentramos na nossa própria invenção, encerram-se, em grande parte, as submissões. Por outro lado, caso sigamos considerando-nos ignorantes, a nossa inferioridade pode servir de recusa à nossa imposição, sem que a marca da nossa vida se instale, suscitando-nos a dúvida: será que realmente existimos? A esse respeito Nietzsche nos assegura “... no fundo cada homem sabe que está no mundo uma única vez como um unicum e que em nenhum caso, por mais extraordinário, conseguirá voltar uma segunda vez e misturar aquela multiplicidade assim excentricamente multifacetada na unidade que ele é” (Vaz, 2000 – anexo: 2).³⁰

Assim, fazer com que a nossa existência valha a pena, ou que nos ultrapassemos a todo o momento, talvez, inaugure em nós, envolvidos na educação, possibilidades múltiplas, de que outras formas, as nossas formas de preferência, possam representar o que seria o nosso real envolvimento com a questão educacional.

Portanto, diante das prerrogativas do discurso oficial, que nos pedem seguidamente posturas de compreensão e aplicação continuadas das últimas manchetes educacionais, melhor seria que o cenário educacional fosse uma arena de conflito de forças criativas, embate das singularidades, a força vital da arte de inovar, a volta do debate, do risco, da discussão e das proposições em progressão aritmética, a cogitação indefinida de quais peças outras poderiam

²⁹ Em Schopenhauer como educador, Nietzsche nos brinda com uma provocação ao nosso modo moderno de busca da ataraxia: “A um viajante que conhecia muitos países, povos e continentes, perguntaram qual qualidade era comum a todos os homens; a sua resposta foi: “a preguiça”. Poderia ter ele respondido que todos são covardes, que se escondem atrás de costumes e opiniões. No fundo cada homem sabe que está no mundo uma única vez como um unicum e que em nenhum caso, por mais extraordinário, conseguirá voltar uma segunda vez e misturar aquela multiplicidade assim excentricamente multifacetada na unidade que ele é. Todos sabem, mas escondem como uma consciência pesada – por quê? Medo do próximo, que exige as convenções e nelas se esconde. Mas o que obriga o ser a temer o próximo, a pensar e agir como rebanho, a não estar contente consigo mesmo? Para alguns, raros, talvez o pudor. Para a maioria é vadiagem, indolência e a tendência à preguiça comentada pelo viajante. Ele tem razão: os homens, antes de covardes, são preguiçosos e temem as conseqüências de uma nudez e uma sinceridade incondicional.” Cf. Nietzsche. “Schopenhauer como educador”. In: Vaz, Adriana Maria Saura. *O Ensino de Filosofia e “A Educação de Si Mesmo”: refletindo com Nietzsche.* Campinas, SP: [s.n.], 2000. Anexo à tese de mestrado - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, p. 2.

³⁰ Nietzsche. “Schopenhauer como educador”. In: Vaz, Adriana Maria Saura *O Ensino de Filosofia e “A Educação de Si Mesmo”: refletindo com Nietzsche.* Campinas, SP: [s.n.], 2000. Anexo à tese de mestrado - Universidade

compor o quebra-cabeça do mundo: o encontro dos artistas que se pronunciam a partir de suas próprias criações.

Neste sentido, os PCN não deixam de ser uma força que se pronuncia, e nossa crítica vai no sentido de que as propostas que este documento enreda – quanto aquilo que seria a melhor possibilidade para as ações humanas, em sua constituição – materializa uma unicidade em detrimento da diversidade que a realidade enseja. O ideal seria que outras forças se fizessem presentes, a ponto de provocar impactos, complemento da multiplicidade infinita de perspectivas, riqueza, sobretudo, fartura, abundância, prodigalidade, desejando que a realidade seja mais inusitada do que nossas certezas possam afirmar, mesmo quando as questões educacionais ganham a lista de um discurso de preenchimento definitivo.

E ainda neste processo de problematização da proposta de ética presente nos PCN, agora sinalizando a transversalidade, na forma como o texto oficial a apresenta, torna-se importante destacarmos que por trás de uma concepção pedagógica existem questões relativas à epistemologia voltada ao estatuto das ciências e das disciplinas.

Assim sendo, passaremos a seguir às considerações a partir do que dizem os PCN sobre transversalidade e interdisciplinaridade, introduzindo neste nosso trabalho aspectos da reflexão epistemológica. Isto se justifica porque o tema transversal de ética, em nossa opinião, se dá segundo dois aspectos: forma, modo de organização da proposta; e conteúdo, concepção da proposta em termos de fundamentos e princípios norteadores.

Neste momento daremos maior relevância ao primeiro modo.

CAPÍTULO II

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA TRANSVERSALIDADE

1. Ponderações a partir do que dizem os PCN sobre transversalidade e interdisciplinaridade

Uma educação para a cidadania, nos dizeres do documento da Secretaria do Ensino Fundamental, requer a apresentação de questões sociais para aprendizagem e reflexão dos alunos.

A busca maior dos especialistas, no entanto, dirige-se ao tratamento didático que contemple a complexidade e a dinâmica desta prática, atribuindo às questões sociais a mesma importância das áreas convencionais.

Para tanto, em complemento aos espaços ocupados pelas diferentes disciplinas, uma série de assuntos, representando questões urgentes do ponto de vista social, estariam presentes e já eleitos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, aguardando a metodologia dos chamados Temas Transversais para sua respectiva inclusão no currículo.

Os temas propostos, supostamente indicados como necessários, segundo os critérios¹ adotados pelos autores da proposta, são: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho/consumo e serão eles, de acordo com o texto oficial, transversalizados às áreas convencionais, ou seja, serão tratados como *“temas transversais, indicando, desta maneira, a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático”* (Brasil, 1998b: 25).

¹ Os critérios adotados para a eleição dos temas transversais foram: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social (Brasil, 1998b: 25 – 26).

De acordo com os mentores desta proposta, a concretização desta iniciativa possibilitará uma mudança de perspectiva, em termos de flexibilidade e abertura na lógica das áreas tradicionais, uma vez que os temas sugeridos serão priorizados e contextualizados mediante às circunstâncias, ou mesmo de acordo com as diferentes realidades locais e regionais, em que novas proposições relativas à realidade social sempre poderão ser incluídas (Brasil, 1998b: 25).

Uma vez que estes assuntos pretendem incrementar as relações de convívio no rol das atividades escolares, inaugurando novas estratégias, conceitos, metodologias, conteúdos, procedimentos, ficará a cargo da reflexão ética², na condição de eixo norteador, a incumbência de tecer maiores considerações sobre os posicionamentos e concepções a respeito das causas e efeitos, bem como sobre a dimensão histórica e política de tais questões (Ibid.: 25).

O enfoque ético³, como fomento para um tratamento mais significativo de acréscimo à vivência escolar, portanto, representa o fundamento prático, senão o elemento aglutinador das inovações que envolvem a proposta dos temas transversais, pois traz, em sua reflexão, os princípios que permitem discutir o sentido que deve ser dado à convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde (Ibid.: 25).

Por conta desta abordagem diferenciada dos conteúdos e com a introdução de novos assuntos na grade das disciplinas, notabiliza-se também no documento, uma série de adendos metodológicos e didáticos necessários à implantação e discussão do tratamento a ser dado às questões sociais junto às áreas convencionais, acrescentando ao currículo uma inovação de cunho pedagógico: a transversalidade.

Desta forma, no campo do Ensino Fundamental ou das unidades escolares, que comportam esta fase da instrução, os processos vividos pela sociedade, nas comunidades, famílias e escolas, serão tratados e redimensionados a partir dos temas transversais, debate este que já ocupa, no entender dos especialistas, diferentes espaços sociais, suscitando soluções e alternativas próprias da intervenção no meio social e característico de uma atuação pessoal.

² Este destaque dado à ética, ou à sua reflexão, se justifica, na visão dos autores do documento, por ensejar uma discussão que pode fugir do debate acadêmico, uma vez que faz parte do vocabulário de todos nós, e pode voltar-se mais intensamente para questões relativas ao cotidiano, trazendo à tona conceitos como igualdade e equidade, como já expusemos na idéia de justiça embora seja, a ética, na visão dos especialistas, um dos campos mais trabalhados pelo pensamento filosófico contemporâneo (Brasil, 1988b: 25).

³ No momento estaremos mais preocupados com o ponto de vista metodológico dado pela proposta do MEC aos temas transversais, ou à transversalidade, e reconhecemos que é com intenção didática que pretendemos realizar esta separação, pelo fato de que as idéias desenvolvidas pelo texto oficial se encontram fortemente imbricadas com a

Mas o que significa, isto tudo, em termos práticos?

Que a escola, no Ensino Fundamental, além de veicular os conhecimentos das áreas convencionais (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira), deverá estar atenta às questões chamadas urgentes, uma vez que interrogam sobre a vida e a realidade, podendo inaugurar uma possibilidade de inserção nos assuntos relativos ao meio social, mediante perspectivas necessárias a serem inseridas no convívio escolar.

Neste sentido, não seria demais salientar que este tom afirmativo, quanto às questões de natureza social, presente nos dizeres do texto oficial, pretende atender, conforme argumentam os próprios especialistas, a demanda de mudanças indispensáveis no meio coletivo em caráter mais amplo e nas atitudes pessoais, prioritariamente.

Portanto, na visão da equipe coordenadora de tal proposta, os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo), uma vez acolhidos pelas diferentes áreas, colocariam em movimento o ensino e aprendizagem de conteúdos relativos à solicitação, premente em nossos dias, de que são imprescindíveis transformações no todo social, a começar, necessariamente, por atitudes pessoais mais condizentes, que poderiam ser suscitadas no interior das instituições e mais precisamente na convivência interna das unidades escolares do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, vale frisar que tal inovação curricular não exclui o fato de que, implicitamente ou explicitamente, as áreas já não trabalhem ensinamentos próprios dos temas transversais.

De uma certa forma, de acordo com aqueles que protagonizam esta idéia, todas as áreas educam em relação às questões sociais, por meio de suas concepções, dos valores que veiculam nos conteúdos, no uso de critérios que elegem como avaliação, na metodologia que adotam, bem como nas situações didáticas que propõe para os alunos.

Porém, afirmam que a complexidade que envolve tais temas faz com que nenhuma das áreas seja suficiente para explicitá-los, ou seja, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento, o que significa dizer que *“têm natureza diferente das áreas convencionais”* (Brasil, 1998b: 26).

metodologia e esta tarefa se torne, por vezes, difícil.

Isto nos faz lembrar que esta “nova”⁴ inclusão, de reformas na grade curricular, sustenta uma proposição que não nos é estranha, isto é, parece comportar em termos de pré-requisito, ou fundamento, a iniciativa interdisciplinar dos anos 70 e 80, caracterizando-se por indicar, em certa medida, seu complemento, se não sua reedição:

As políticas curriculares implantadas a partir de 70, sob a égide do tecnicismo; e nos anos 80, pelos diferentes Estados da Federação, eleitos diretamente, partilharam de uma mesma crença, a de que bastaria ter uma “boa” proposta curricular delineada (e qualifique-se como “boa” o que cada ideologia de governo a considera), elaborada com o auxílio dos especialistas e, em alguns casos, professores, - às vezes até entidades de classe do professorado em algumas reuniões -, para mudar o currículo e a fisionomia do trabalho político/pedagógico nas escolas brasileiras. Essa crença supunha também que bastava “treinar” ou “reciclar” o professor para que esse compreendesse e implementasse o que fora concebido pelos especialistas e/ou burocratas dos órgãos do aparelho estatal. (Geraldi, 1996: 135 – 136).

Este passo inovador, que ora os especialistas tentam propor aos profissionais da educação, parece já ter ocupado a cena das estratégias escolares, quando em atividades de integração das diferentes disciplinas, nas mais diferentes instâncias escolares, eram propostos temas e abordagens hipoteticamente entrelaçadas e comuns, que recebiam adesões, mais por uma iniciativa de cooperação e solidariedade entre colegas, do que por uma revisão detalhada dos possíveis princípios convergentes, permeando as diversas disciplinas.

Parece-nos que agora, a ação interdisciplinar prossegue sob a forma de transversalidade, com uma diferença elementar: ao invés dos professores indicarem os temas, estes já se encontram eleitos.

Mesmo que outros tantos assuntos possam ser acrescentados, os especialistas induzindo ao que deve ser contemplado como urgente sob o ponto de vista social, ocultam a ressalva de que

⁴ Quanto às inovações pretendidas a professora Corinta Maria Grisolia Geraldi nos dá uma mostra: “o cotidiano das escolas vive uma lógica não percebida pelos burocratas e, inclusive por muitos especialistas da área, para os quais entre o prescrito e o realizado, há um abismo que separa o documentado do não-documentado (Ezpeleta e Rockwell, 1986). Esta análise forma possíveis porque procuramos discutir o currículo a partir de pesquisa empírica no cotidiano da escola/aula e detectamos o avesso do avesso: aí encontramos um ritual de silêncio, de ditado, de cópia (Geraldi et al. 1993), sob a cadência do livro didático, que produz uma instância de controle sobre a trajetória curricular que nenhum plano governamental conseguiu realizar (Geraldi, 1994), num processo de expropriação do trabalho docente que dificulta, senão inviabiliza a mudança nesta situação (Geraldi, 1996)” (Geraldi, 1996: 136 – 137).

os temas já postos não podem ser substituídos por outros. Oferecem mostras disso quando afirmam que apenas “...*novos temas podem ser incluídos...*” (Brasil, 1998b: 25).

Esta opção, pelo que podemos verificar, intenciona integrar temas, os eleitos e os que ainda podem ser incluídos no currículo, pretendendo que façam parte das áreas convencionais, relacionando-as com as questões da atualidade, sem deixar de ser também, orientadores do convívio escolar.

Aliás, é justamente no interior deste espaço de vivência, constituído a partir de princípios ditos éticos/morais, que os conteúdos dos temas encontrarão terreno fértil para se desenvolverem de fato.

Pelo que nos parece, a utilidade das idéias, ações, questões, conteúdos das áreas convencionais somente ganha sentido quando relacionada às indagações da atualidade, contemplada nesta composição temática, ou nos assuntos escolhidos como prioritários, instrumentos para uma convivência social consciente e que, de agora em diante, pretendem ser sinalizadores no microcosmos da unidade de ensino.

Com o intuito de fazer valer as sugestões deste empreendimento, as áreas convencionais, seguirão, pelo que já salientamos, acolhendo as questões dos temas transversais e dispendo-se a fazer uso do conjunto de suas idéias, ações e conteúdos, esclarecendo-os, sem que os objetivos, correspondentes à programação específica de cada área, deixem de ser trabalhados. O exemplo proposto pelo texto parece ser bastante esclarecedor:

... a área de Ciências Naturais inclui a comparação entre os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Desta forma, o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética) (Ibid.: 27).

Fica evidente, para os que articulam este projeto, que o professor não precisa parar sua programação para trabalhar os temas, ao passo que está destinado à tarefa de esclarecer, ao menos no rol de sua especialidade, a relação entre o que é de seu domínio e o que se constitui da alçada dos temas transversais, incluindo-os como elementos de sua área, ligando assim a finalidade do estudo escolar e as questões sociais. Pelo que concluem os especialistas: “*não se trata, portanto,*

de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas” (Brasil, 1998b: 27).

Em linhas gerais, a relação entre os temas transversais e as áreas convencionais deve dar-se de forma que:

...as diferentes áreas contemplem os objetivos, conteúdos (fatos, conceitos e princípios; procedimentos e valores; normas e atitudes) que os temas da convivência social propõem; haja momentos em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas e conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las (Ibid.: 28).

Em suma, para além desta organização mais específica com relação aos conteúdos, este plano transversal define-se em torno de quatro pontos, em que:

- os temas transversalizados no currículo não constituem novas áreas, uma vez que seu tratamento deve ser integrado nas diferentes áreas;

- traz a necessidade da escola refletir e atuar de forma consciente na educação de valores e atitudes, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico, influenciando a definição dos objetivos educacionais e orientando eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, dos seus conteúdos e de suas orientações didáticas;

- aponta para uma transformação da prática pedagógica, rompendo com o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas, ampliando a responsabilidade com a formação dos alunos em sentido mais amplo;

- implica a necessidade de um trabalho sistematizado e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, com vistas a um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas em que, por exemplo, o trabalho escolar contribuindo para complementar a educação familiar não permita que estas dimensões da formação não se excluam e nem se dispensem mutuamente (Ibid.: 28 – 29).

Por ora, situada a argumentação nos termos do texto sancionado, conseguimos perceber que a educação para a cidadania, na intenção dos seus apresentadores, se faz de duas formas complementares: criando modos metodológicos, didáticos, de maneira que as áreas acolham as questões sociais, sem que este procedimento descaracterize a identidade que lhes é própria e em

segundo lugar, conjugando estas mesmas áreas com os temas transversais, a ponto de criar, a partir desta prática, os procedimentos, que lhes permita trabalhar, para além dos conteúdos correspondentes a cada área, as atitudes e os valores, como fomento de um convívio escolar mais harmonioso e significativo, sob a inspiração dos princípios provenientes da ética e de sua reflexão.

Com o intuito de analisarmos o modo operacional proposto pelos especialistas, nossa atenção, neste momento, estará mais voltada para a primeira destas duas formas, ou seja, o gênero de organização da proposta, a transversalidade, em que os temas com seus fatos, conceitos, princípios, procedimentos e normas, serão recebidos pelas áreas e contemplados em seus objetivos e conteúdos. E nos ateremos, para além das considerações preliminares que fizemos no primeiro capítulo quanto à educação cidadã e à concepção ética, na próxima etapa do nosso trabalho.

Com este propósito, de entendermos a razão do procedimento transversal, conseguimos verificar que o documento, destacando aspectos da organização de um conjunto de temas transversalizando as áreas convencionais, nos previne dizendo que, do ponto de vista conceitual, a transversalidade pode acarretar algumas discussões por conta da sua relação com a questão interdisciplinar, bastante difundida no campo da pedagogia (Brasil, 1998b: 29).

Contudo, vejamos, por um momento, como está sendo considerada, a propósito dos temas transversais, esta discussão quanto às diferenças entre estes dois pontos de vista, interdisciplinaridade e transversalidade, bem como suas implicações mútuas.

A respeito do que fica subentendido na reciprocidade entre estes dois conceitos, no dizer dos especialistas, ambos se pronunciam como uma crítica à idéia, ou mesmo à concepção de conhecimento, que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, em que conhecer é um ato isento e distanciado. Por este motivo apontam para a necessidade do real e para a indispensabilidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos (Ibid.: 29 – 30).

Embora os autores do texto oficial achem mais pertinente atribuir a dimensão epistemológica à diferença entre os conceitos interdisciplinaridade e transversalidade, como veremos em breve, fica difícil não ver aqui uma apreciação de forte cunho relativo à teoria do conhecimento, proveniente da crítica fenomenológica, por circunstância da situação gerada pelo positivismo, quanto à crise da filosofia, das ciências, e principalmente, das ciências humanas.

Em que pese este aspecto, para esclarecer estritamente a natureza epistemológica presente nesta questão, tornava-se indispensável, para a fenomenologia, repensar os fundamentos e a racionalidade dessas disciplinas e mostrar que tanto a filosofia, quanto as ciências, são viáveis, sustentando o propósito de recomeço na ordem do saber.⁵

Neste sentido, a oposição que a fenomenologia faz ao positivismo é que não há fatos com a objetividade pretendida, pois não percebemos o mundo como um dado bruto, desprovido de significados; o mundo que percebo é um mundo para mim. Daí a importância dada ao sentido, à rede de significações que envolvem os objetos percebidos.

Este adendo parece ser justamente o que os criadores desta proposta querem inferir como sendo de natureza pedagógica, pura e simplesmente. Mesmo que se refiram à crítica de uma concepção de conhecimento, parecem estar distantes de conseguir provar que o conceito de transversalidade independa, sobretudo, de uma concepção epistemológica, reeditando, assim, a interdisciplinaridade.

Ainda dirigindo sua atenção à semelhança entre as concepções interdisciplinar e transversal, os autores do documento oficial afirmam que, na prática pedagógica tais ações alimentam-se mutuamente, por não ser possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando uma perspectiva disciplinar rígida, uma vez que o tratamento das questões trazidas pelos temas transversais expõe inter-relações entre os objetos do conhecimento (Brasil, 1998b: 30).

Quanto à diferença entre os dois conceitos, pelo que nos asseguram os autores, a interdisciplinaridade refere-se a uma questão epistemológica dos objetos do conhecimento: questiona a segmentação entre os diferentes campos, concepção esta produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre os saberes, visão compartimentada da realidade, estanque, disciplinar, sobre a qual a escola se constitui historicamente. Ao passo que a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão didática, digamos pedagógica, à possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre os conhecimentos teoricamente sistematizados de apreensão da realidade e das questões da vida real

⁵ Retomando a clássica questão da relação sujeito-objeto, colocada pela teoria do conhecimento cartesiana, em que o racionalismo enfatiza o papel atuante do sujeito que conhece e o empirismo, por sua vez, privilegia a determinação do objeto conhecido, entendemos que o resultado dessa dicotomia, em ambos os casos, é a permanência do dualismo psicofísico, da separação corpo-espírito e homem-mundo. A fenomenologia, no entanto, propõe a superação dessa dicotomia, afirmando que toda consciência é intencional. Isso significa que não há pura consciência, separada do mundo, mas toda consciência tende para o mundo. Da mesma forma, não há objeto em si, independente de uma consciência que o perceba. Portanto, o objeto é um fenômeno, ou seja, etimologicamente, algo que aparece para a consciência. Neste sentido, a palavra intencionalidade não significa outra coisa, senão esta particularidade

em sua transformação, aprendendo na realidade e a partir da realidade (Brasil, 1998b: 30).

Invertendo a lógica, descaracterizando que o novo conceito proposto independa de considerações epistemológicas, a ponto de colocar o efeito transversalidade como causa, o texto dos PCN parece fabricar uma idéia, uma inovação, apresentando um conceito que não possuiria causalidade, ou relação com a interdisciplinaridade, ensejando que a prática pedagógica se dá necessariamente, neste caso, a partir da própria prática pedagógica.

Criam, portanto, uma nova forma ao que determina este acontecimento em termos epistemológicos, caracterizando o empreendimento interdisciplinar como crítica da fragmentação do conhecimento, restrita a uma problemática de caráter teórico e histórico em outra perspectiva que não a da interdisciplinaridade, o que torna as afirmações das diferenças entre os dois conceitos um contrasenso.

Ao afirmar que é possível realizar um trabalho pautado na transversalidade, uma vez alimentando-se da interdisciplinaridade, significa desconhecer ou ocultar que este empreendimento conseguiu em toda sua trajetória indicar apenas restritas interações entre os objetos do conhecimento, nos dando evidências de que não será tão cedo que estaremos livres de uma perspectiva disciplinar rígida, caso não descartemos de uma vez por todas o regimento das disciplinas.

O que os especialistas não percebem é que, mesmo propondo a transversalidade, estarão esbarrando nas inflexíveis balizas das disciplinas. Oscilam entre a possibilidade de recair na inter-multi-pluri-trans-disciplinaridade, ou alimentar o vazio de que uma prática pedagógica tenha total autonomia a ponto de descartar uma eficaz epistemologia que a poderia sustentá-la de fato.

Considerando este raciocínio, a transversalidade aparece, no documento, como uma proposição de valor em si, almejando uma autonomia que não possui, uma vez que pretende estabelecer-se na prática pedagógica pura e simplesmente, desprezando que, historicamente, parece ser, muito mais, a consequência de um movimento, que já nos deu mostras de inoperância, marco do nosso meio educacional nos anos 70 e 80. Por este motivo, estas iniciativas, de natureza interdisciplinar e transversal, podem evidenciar mais semelhanças e congruências do que diferenças, opondo-se às afirmações em pauta no texto oficial.

Por cometer esta inversão, tudo o que o texto diz não ser uma abordagem transversal,

fundamental da consciência de ser a consciência de alguma coisa.

parece dar mostras do contrário.

Segundo seus autores, os temas não constituem novas áreas, pois pretendem cooptar forças conjugando as áreas convencionais.

No nosso entendimento, este esforço caracteriza-se como sendo interdisciplinar, em que podemos perceber apenas a troca de enfoque, que por ora quer dar conta da realidade oferecendo um enquadramento às questões sociais.

Afinal, o que poderia dar valor de aceitação, de verdade às questões como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, aos temas transversais todos, sem que escapem do conservadorismo já presente no poder estabelecido pelas disciplinas? Não seriam exatamente as diversas áreas, que trabalham provendo uma explicação conjugada do mundo a partir de si mesmas, ou do referencial teórico que lhes serve de sustentação, com possibilidades de acolher questões, objetos para seu estudo, caso lhes sejam úteis do ponto de vista teórico, científico?

Pelo que se percebe, estas questões que ora os especialistas nos sugerem, na condição de temas, que darão novo enfoque ao andamento das práticas escolares, existem de maneira abstrata na composição de um discurso, pois o que lhes concede alicerce, no tipo de organização do conhecimento em que estamos inseridos, é o estatuto científico, e por conseqüência disciplinar e este já se encontra envolto por seus respectivos referenciais de interpretação teórica.

Para alcançar o mínimo de aceitação, portanto, as questões urgentes que compõem os chamados temas transversais terão que passar pelo crivo do reconhecimento científico, para somente então receberem importância de pronúncia, o que tende a descaracterizar, em grande parte, a estratégia que pretende materializar mudanças significativas e espontâneas na prática social, contrariando, assim, os enunciados presentes no documento.

O que verificamos, então, é no máximo, um arranjo entre as diversas disciplinas, áreas, oscilando indefinidamente entre comedimentos, que vão da interdisciplinaridade à transdisciplinaridade, podendo muito pouco diante da lógica instaurada e reconhecida apenas nos termos do conhecimento científico.

Com isto, mesmo que se queira, por meio de idéias até mesmo interessantes, transformar a realidade arregimentando vontades, qualquer ato mais ponderado nos permite situar questões que são mais sérias, cujas tentativas já se pronunciaram historicamente e que se perderam num tipo de organização que os órgãos governamentais tem dificuldade de problematizar, sob o risco de

perderem o poder que exercem.

Assim, como podem, portanto, os autores do documento transferir à interdisciplinaridade uma tarefa histórica de colocar em pauta a fragmentação do conhecimento, a sua compartimentalização, servindo-se, em termos epistemológicos, de um procedimento que confirma esta segmentação dos diversos campos do saber, uma vez que não descarta as áreas convencionais e faz com que os tais temas se pronunciem através delas, nos mais diferentes arranjos?

2. Contextualizando a proximidade entre transversalidade e interdisciplinaridade

Retomando, a transversalidade, tal como se apresenta no texto do documento, tende a se aproximar em muito dos moldes da empresa interdisciplinar, proposta proveniente de um debate que há tempos vem preocupando teóricos das mais diferentes nacionalidades e campos do conhecimento, ou seja: como seria possível romper com o paradigma da disciplinaridade – este entrave ao conhecimento, que fragmenta e controla nossa percepção de mundo – a ponto de tratarmos as reais contradições presentes em nossa realidade?

Como sabemos, muitos foram os intentos – desde a interdisciplinaridade, passando pela pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, até se chegar à transdisciplinaridade – porém ainda não nos deparamos com uma visão, ou com uma interpretação do real, que nos permita uma relação mais próxima com as questões do cotidiano sem que tenhamos como referência estrita o estatuto dos conhecimentos científicos, da qual os parâmetros, com toda a sua argumentação, não conseguem escapar.

O que fica posto por estas nossas reflexões para o quadro das instituições escolares é que não existiria uma autonomia pedagógica neutra, independente do caráter das áreas, ou das disciplinas do conhecimento, que permitisse transversalizar conhecimentos distanciando-os facilmente da forma como eles se pronunciam, isto é, como reflexo das diferentes matérias presentes no currículo. O que vale dizer, que seriam reticentes as possibilidades para uma idéia solta, pairando no ar, sem que fosse necessário conhecê-la segundo o formato das especificidades em que se baseia a escola de hoje, a qual pretendemos dirigir esta nossa crítica.

Nos dizeres de Edgar Morin:

... os efeitos conjugados da sobreespecialização, da redução e da simplificação, que trouxeram progressos científicos incontestáveis, hoje levam ao desmembramento do conhecimento científico em impérios isolados entre si (Física, Biologia, Antropologia), que só podem ser conectados de forma mutiladora, pela redução do mais complexo ao mais simples, e conduzem à incomunicabilidade uma disciplina com outra, que os poucos esforços interdisciplinares não conseguem superar. Hoje vela-se tudo aquilo que se encontra entre as disciplinas, que apenas o real, a ponto de não conseguirmos conceber que os seres que somos, vocês e eu, são seres humanos, espirituais, biológicos e físicos; apesar de termos certeza disso, não conseguimos fazer essa articulação que demanda espaço entre as disciplinas (Morin, 1998: 103).

Neste mesmo sentido, sustentamos que a transversalidade, como está sendo posta, carece de bases, ficando num vazio ocupado por aquilo que lhe é anterior: a interdisciplinaridade. Assim, herdará uma epistemologia, pelo fato de que em termos pedagógicos, apenas, não pode dispor de maior consistência. Daí, mais que uma idéia inovadora, revela-se inócua.

Na nossa maneira de perceber, o que se criou, com a proposta transversal, foi uma idéia no interior de um mesmo estatuto, o que nos dá a impressão do novo, porém consiste num ajuste apenas. Em função do que sustentamos, uma criação, ou uma inovação de fato, não teria que representar aprimoramentos, como reação às idéias existentes, o que se pode perceber nas últimas reformas educacionais, quando o interdisciplinar pretende reagir contra o disciplinar, ou quando o transversal intenciona se sobrepor ao interdisciplinar.

Esta maneira de focar a educação escolar, como uma criação de modismos, desenvolvimentos, evoluções, progressos, nos assegura a todos uma melhora, um modo particular de se acomodar à realidade, de se comportar nela ou diante dela, “eliminando” dúvidas, ansiedades, angústias, por um momento, mas nos deixam, por conseguinte, sérias reticências diante das sujeições presentes no poder social – principalmente na forma como ele se organiza – descompasso entre a nossa própria vida e as idéias que supostamente a explicam e controlam, sem que com isto nos sejam manifestos os subterfúgios, que tendemos a desconhecer obviamente, caso não tenhamos ponderações mais sutis.

Não por acaso, em apelos constantes veiculados pela mídia, nos vemos interpelados a ser solidários, a nos tornarmos “amigos da escola”, participantes de um processo de mudança social. Porém, efetivamente, dando nossa adesão, alimentamos apenas um discurso, uma suposta “solução”. Paradoxalmente tendemos a reforçar aquilo que desejamos enfraquecer, por não nos

darmos conta dos desacordos entre as práticas e as intenções dos que as criam.

Diante desta enxurrada de apelos, estaríamos propensos a ficar com a impressão de que as possibilidades de implantação, de tal proposta, seriam plenamente reais, “*onde os alunos, realmente motivados por seus educadores e cumprindo o período de escolaridade que lhes é oferecido, poderão desenvolver a capacidade de posicionar-se diante de questões que interferem na realidade coletiva; superar a indiferença; intervir na realidade de forma responsável*” (Brasil, 1998b: 26). O que, porém, pode nos passar despercebido é que esta realidade consiste apenas em pôr em prática comandos já previamente constituídos e que nos pedem, reiteradamente, observância moral.

A título de esclarecimento, apenas⁶, uma fala de José Miguel Wisnik (1992) – tomando o romance “*Ilusões Perdidas*” de Balzac, no vídeo “*Ética*”, televisionado pela TV Cultura do Estado de São Paulo e posteriormente editado no livro *Ética*⁷, organizado por Aduino Novaes – nos expõe uma questão em torno de como nos comportamos frente à prática jornalística, o que pode ser semelhante à forma como nos portamos frente às propostas oficiais da educação.

Segundo ele, nos acostumamos a ler uma reportagem, como se ela fosse mais real que o real e isto ocorre devido a um suposto rigor da forma escrita, impressa, como se representasse realmente uma configuração acabada da verdade. No entanto, o que nos escapa frequentemente é a ilusão que toda página escrita nos dá: de que ela é verdadeira. Quando lemos a palavra escrita tendemos a um movimento de boa fé, quase que instintivo. Tendemos a acreditar naquilo que está escrito. Pouco perceptível é o fato de que o que vemos ali é uma construção, uma transformação, de que houve uma situação de deslocamento, que muitas vezes altera o significado que poderíamos dar ao acontecimento. Isto tudo ocorre por que o trabalho jornalístico está se dando em cima deste poder que o jornal tem, que é de fazer e desfazer, montar e desmontar contextos, segundo o que já se encontra cristalizado pela opinião pública.

Portanto, podemos estar padecendo da memória de uma certa ficção, nos recortes realizados pelo texto dos temas transversais, em dois momentos da nossa história educacional: um deles estendido por toda uma “reconstrução” da realidade, numa nova acepção, a partir do movimento interdisciplinar, cobrando uma iniciativa que balizasse a fragmentação propiciada

⁶ Nossa intenção aqui está aquém de qualquer aprofundamento mais detalhado, seja do romance “*Ilusões Perdidas*” de Balzac, ou mesmo do texto que José Miguel Wisnik editou como estudo literário e filosófico desta obra. Verificar: “*Ilusões Perdidas*”. In: NOVAES, A. (org.) *Ética* São Paulo: Companhia das Letras, 1992: 321 – 343.

⁷ Verificar: Aduino NOVAES (org.) *Ética* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

pelo saber científico, iniciativa esta há muito exaustivamente questionada e o outro, ainda em curso, a sugestão da transversalidade, presente nos parâmetros curriculares do momento, reprodução, no mesmo molde, de uma tentativa que divagou na inoperância, embora tenha suscitado algumas questões e deslocamentos relevantes em relação a forma que o conhecimento assumiu na modernidade.

3. Em que termos têm se dado a discussão sobre interdisciplinaridade

Por ora, continuamos defendendo o argumento de que o conceito de transversalidade, proposto nos PCN, se assemelha, em grande parte, ao conceito de interdisciplinaridade, que ganhou sentido nas discussões epistemológicas – marco do meio educacional desde a lei 5.692/71⁸, e na legislação posterior que a regulamentou – presente nas propostas curriculares elaboradas a partir dos anos 70 e 80, cujas abordagens pretendemos salientar, com o intuito de esclarecer que as mesmas podem estar presentes na proposta curricular da Secretaria do Ensino Fundamental, segundo um exame, que pretendemos fazer, da argumentação que desenvolvem.

Vejamos, primeiramente, num breve relato, como veio à tona a questão sobre a problematização da ciência, e num segundo momento, em que bases teóricas os aspectos desta reflexão serviram de subsídio à iniciativa interdisciplinar no Brasil.

Desde meados do século XIX, como consequência da filosofia de Augusto Comte que veio a se chamar posteriormente positivismo, realizou-se uma separação entre filosofia e ciências positivas (matemática, física, química, biologia, astronomia, sociologia). As ciências, dizia Comte, estudam a realidade natural, social, psicológica e moral e são propriamente o conhecimento. Para ele, a filosofia seria apenas uma reflexão sobre o significado do trabalho científico, isto é, uma análise e uma interpretação dos procedimentos ou das metodologias usadas pelas ciências e uma avaliação dos estatutos científicos, tornando-se, assim, uma teoria das ciências.

O cientificismo positivista cometeu, a partir deste enfoque, um reducionismo, limitando o objeto próprio das ciências à natureza observável, ao fato positivo; a filosofia aos resultados das

⁸ É de se estranhar que não se tenha colocado através da transversalidade uma nova fachada para a interdisciplinaridade, mesmo sabendo que essa legislação pautava-se pelo princípio do ensino profissionalizante e por parâmetros autoritários ostensivos, em especial a Educação Moral e Cívica que, embora não mencionada, está presente em todo o documento (Cunha, 1996: 65).

ciências; as ciências humanas às ciências da natureza.

Embora este conhecimento venha da experiência, dos fatos observados, o saber que ele constrói passa a ser considerado o único que tem autoridade, atribuindo poder a quem possui saber.

O que se observa, segundo esta abordagem, é que se há um discurso competente, em contraposição há um discurso incompetente, cujo não-saber supõe a aceitação passiva do discurso do saber, cabe à teoria o papel de comando sobre a prática: a teoria orienta porque sustenta as idéias e a prática obedece porque sustenta fortes nuances de desconhecimento. Perde-se assim, a relação dialética teoria-prática; de novo o conceito de ordem vem associado ao de hierarquia, reflexos estes de um pensamento que ganhou força de veracidade a partir do século XIX.

Porém, outras decorrências se fizeram sentir com mais impacto, alimentando diferentes enfoques de análise, problematizando por meio da crítica epistemológica: a fragmentação do saber em campos compartimentados, cabendo a cada especialista uma investigação rigorosa de uma parte do todo; a garantia, dada pelo positivismo, ao poder da técnica e, mais do que isto, ao poder dos tecnocratas; o mito do progresso que nutre a hipótese das ciências e as técnicas aumentarem o controle do homem sobre a natureza e a sociedade, em que pareceria válido pensar que uma ação, cada vez mais eficaz, levaria a um desenvolvimento expresso pela evolução, progresso este embrionário e latente, bastando à técnica trazê-lo à luz, para justificar todas as ações dos homens.

Pelo que podemos perceber, os protagonistas do século XIX, desconsiderando obviamente estas questões, demonstraram entusiasmo com as ciências e as técnicas, bem como com a segunda revolução industrial, afirmando a confiança plena e total no saber científico e na tecnologia para dominar e controlar a natureza, a sociedade e os indivíduos.

Desta forma, a sociologia nos ofereceria um saber seguro e definitivo sobre o modo de funcionamento das sociedades, dando ao ser humano o poder de organizar racionalmente o social, evitando revoluções e desigualdades; a psicologia ensinaria definitivamente como é e como funciona a psique humana, quais as causas dos comportamentos e os meios de controlá-los, quais as causas das emoções e os meios de controlá-las, de tal modo que seria possível livrar-nos das angústias, do medo, da loucura, assim como seria possível uma pedagogia baseada nos conhecimentos científicos e que permitiria não só adaptar perfeitamente as crianças às exigências da sociedade, como também educá-las segundo suas vocações e potencialidades psicológicas.

Porém, em nome desta “revolução”, uma desconfiança pairou no ar em virtude das duas grandes guerras: campos de concentração nazista, ditaduras sangrentas na América Latina, construções urbanas que tornam a vida humana cada vez mais solitária, fábricas poluindo o ar, perigos cancerígenos de alimentos e remédios, aumento de distúrbios e sofrimentos mentais, especulações imobiliárias destruindo mananciais de água potável, modernização das atividades agrárias tornando mais miserável a vida dos bóia-frias etc.

Neste entreposto das contradições da sociedade contemporânea, reclamando uma análise crítica de cunho epistemológico, diferenciado daquele dado pela abordagem comteana, em que a filosofia reduziu-se a epistemologia como teoria das ciências, começa a ganhar corpo a intenção de analisar os pressupostos da ciência. Intenciona-se, assim, descobrir o conceito de homem subjacente a cada ciência, denunciando a sua escamoteação em práticas aparentemente humanistas e progressistas, porém resultantes do ideal positivista, formas estas de alienação humana e social.

Em concomitância com este processo, portanto, começam a ser sugeridas problematizações que recolocam o problema.

Uma destas linhas aponta para a questão da unidade do saber, tornado “esquizofrênico” pela ciência moderna, na medida da sua compartimentalização.

Esta pretendida unidade do saber ganhou corpo, no Brasil, nas discussões sobre interdisciplinaridade ao recolocar o ser humano presente nas discussões do conhecimento, a ponto de comprometer-se com a investigação dos fins e das prioridades a que a ciência se propõe, enfatizando a análise das condições em que se realizam as pesquisas científicas e quais seriam as conseqüências das técnicas utilizadas.

A propósito desta iniciativa, Hilton Japiassu, em seu livro “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, intenta suprir o vazio ocupado pelo especialista, oferecendo elementos e instrumentos conceituais básicos para uma tomada de consciência sobre o que seria a posição mais adequada diante dos principais problemas epistemológicos colocados pelas ciências humanas, enfocando a interdisciplinaridade como uma exigência interna dessas ciências: uma necessidade para melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer.

Assim, Japiassu (1976) ciente de que o desafio interdisciplinar ultrapassa, em muito, o simples domínio da epistemologia e que a filosofia das ciências não diz respeito apenas à ordem científica – pelo fato das ciências definirem, cada uma por sua vez, a consciência da humanidade

– passa a acrescentar sugestões a essa discussão, bem como ressalvas ao “fenômeno” interdisciplinar, que no seu modo de ver, está longe de ser evidente e que teria que ser mais aprofundado.

Por este motivo, abre-se no universo de sua discussão uma série de perspectivas para um possível diálogo entre as disciplinas das ciências humanas, pressupondo que tal interpretação permita uma compreensão de tal experiência em si mesma.

Contudo, essa exigência poderá revelar, segundo ele, muito mais o sintoma da situação patológica em que se encontra hoje o saber que, longe de constituir um real progresso do conhecimento, pode, muito mais, nos revelar a manifestação de um lamentável estado de carência deste mesmo saber, produto de uma inteligência esfacelada, em que a razão teria perdido a razão, desequilibrando a própria personalidade humana em seu conjunto.

Para Japiassu (1976), a questão interdisciplinar deveria envolver uma inferência mais abrangente a respeito da presença do homem no mundo para além da reorganização metódica dos estudos e das pesquisas de integração dos saberes. Pelo que nos esclarece:

Encontramo-nos diante de uma alienação científica. Diagnosticar o mal é apenas o primeiro momento. O interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber. No entanto, na medida em que a maioria das análises permanece superficial, os remédios propostos também não atingem o fundo das coisas. Alguns chegam mesmo a agravar a situação. Parece-nos que o grande desafio não consiste tanto numa reorganização metódica dos estudos e das pesquisas, quanto na tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo (Japiassu, 1976: 31).

Com este intuito e com vistas à instauração possível de uma metodologia da convergência – em que a filosofia pudesse desempenhar um papel importante na consecução de uma concepção unitária do fenômeno humano – são propostos, por Japiassu (1976), elementos, que na sua perspectiva serviriam de reflexão sobre as condições reais em que se produzem, se elaboram e se articulam os conhecimentos interdisciplinares.

Embora possa parecer que este estudo intente um empreendimento dissociado das características sociais e intelectuais das comunidades dos pesquisadores, isto não tenderia a acontecer. Pelo contrário, os encontros interdisciplinares, a respeito de sua autocompreensão, cuja interpretação brotaria da experiência em si mesma, não seriam considerados como simples troca de dados, pois a intenção não é um empirismo compósito para fins de ensino:

... esses **encontros** serão considerados **o lugar e a ocasião** em que se verificam verdadeiras trocas de informações e críticas, em que explodem as “ilhas” epistemológicas mantidas pela compartimentação das instituições ainda às voltas com as “fatias do saber” em que comunicações entre especialistas reduzem os obstáculos ao enriquecimento recíproco, em que os conflitos, o espírito de concorrência e de propriedade epistemológica entre os pesquisadores devem ceder o lugar ao trabalho em comum em busca de **interação**, entre duas ou mais disciplinas, de seus conceitos, diretrizes, de sua metodologia, de sua epistemologia, de seus procedimentos, de seus dados, bem como da organização da pesquisa e do ensino que dela possa decorrer (Japiassu, 1976: 32 – grifos do autor).

Pelo que nos parece, o que se pretende como interdisciplinar, na visão de Japiassu (1976), traduzir-se-ia numa linha de convergência da resolução de uma determinada ação ou decisão, em que aspectos teóricos e de aplicação estariam em pauta, permitindo uma possível abertura para inovações no universo teórico.

Assim, este esforço rumo ao caminho interdisciplinar – de ajuste das ciências às exigências da sociedade, procedendo a uma revisão total dos métodos e do espírito desse ensino – suporia gradação de vários termos como multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, numa tentativa de incorporar os resultados de várias disciplinas, acessando-lhes os esquemas conceituais de análise com o intuito de fazê-los integrar-se, quando, num primeiro momento, já tivessem sido comparados e julgados. Consequentemente este empreendimento na perspectiva do autor:

1. *Proporcionará trocas generalizadas de informações e de críticas, contribuindo, dessa forma, para uma reorganização do meio científico e para fornecer toda espécie de transformação institucional a serviço da sociedade e do homem;*
2. *Amplia a **formação geral** de todos quantos se engajam na pesquisa científica especializada, permitindo-lhes descobrir melhor suas aptidões, assegurar melhor sua orientação a fim de definir o papel que deverá ser o seu dentro da sociedade, “aprender a aprender”, situar-se melhor no mundo de hoje, compreender e criticar todas as informações recebidas;*
3. *Questiona a possível acomodação dos cientistas em seus pressupostos implícitos, em suas comunicações restritas que tornam difíceis as trocas e, com isso, favorece a explicação de seus postulados epistemológicos, cada um deles fazendo dessa explicação o acompanhamento necessário de sua prática e de suas eventuais descobertas;*

4. *Prepara melhor os indivíduos para a formação profissional que, hoje em dia, cada vez mais exige a contribuição de várias disciplinas fundamentais, conseqüentemente, certa formação polivalente;*

5. *Prepara e engaja os especialistas na pesquisa em equipe, fornecendo-lhes os instrumentos conceituais para que saibam analisar as situações e colocar os problemas; para que aprendam a conhecer os limites de sua própria metodologia e possam dialogar, de forma produtiva, com os outros especialistas: pelo trabalho em comum, pelo confronto dos métodos, pela “concertação” dos pontos de vista e dos resultados;*

6. *Assegura e desenvolve a **educação permanente** que permite aos pesquisadores o prolongamento constante, no decurso de vida, de sua formação geral, universitária ou profissional, através do que se convencionou chamar de **reciclagem** continuada das atividades de todos aqueles que desejam manter-se atualizados nos vários setores do conhecimento e conservar num permanente desabrochar suas personalidades engajadas na vida social (Japiassu, 1976: 32 – 34 grifos do autor).*

No entanto, mesmo que se postule, na perspectiva deste autor, uma reformulação generalizada e superação das estruturas de ensino das disciplinas científicas, do fracionamento das áreas, da dissociação do saber, dos preconceitos, talvez, da mentalidade positivista, ficam ainda as disciplinas, as limitações, ou seja, estas tendem a estar presentes e o esforço de integração interdisciplinar, em suas múltiplas facetas, seria mais um adendo moral do que um elemento espontâneo.

Por inércia, paradoxalmente, o impulso está dado, a fragmentação das disciplinas é um fato, o que não se questiona e não se problematiza – embora os intentos interdisciplinares cogitem uma tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo (em que empreendimentos de caráter filosófico permitiriam a consecução de uma concepção unitária do fenômeno humano) – é a razão ontológica das ciências, das disciplinas, vale dizer, das suas instituições, que definem, cada uma por sua vez, a consciência da humanidade, como já se afirmou anteriormente.

Assim, cabe ressaltar que mesmo bem intencionados, os criadores deste projeto – mesmo almejando ultrapassar limites em que o conhecimento está preso – tendem a criar novas disciplinas e constelações de saber, fracionando a compreensão do real em limites um pouco mais amplos, refazendo modelos em que o conhecimento especializado, disciplinar, científico, se vê restaurado numa visão de conjunto. Esta iniciativa visa apenas a autocompreensão da interdisciplinaridade por meio da interpretação desta experiência, conseguindo, por um momento,

visualizar apenas o campo da ação, sem fazer epistemologia, sem pensar epistemologicamente.

Edgar Morin (1998), também coloca às claras as dificuldades inerentes a esta prática:

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não comungam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não consegue conceber-se sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: “Façamos a interdisciplinaridade”. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer a sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronarem (Morin, 1998: 135).

Em que pesem estas considerações, ficam os acréscimos da discussão proposta por Japiassu (1976), o mérito de seu trabalho por conta das reflexões sobre as experiências que já vêm sendo realizadas, relacionadas ao contexto da educação, que na nossa opinião objetivam muito mais a instauração de um debate de problematização do saber científico, do que a necessidade de nos preocuparmos com a totalidade do saber em seu viés epistemológico com vistas à promoção de um homem “são” e sua existência transcendente.

Por este motivo, ainda que Japiassu (1976) aponte para a necessidade da investigação de qualquer natureza em termos de uma pesquisa orientada de convergência entre as várias disciplinas, cujo enfoque teórico está de algum modo ligado ao da ação ou da decisão, a discussão, na nossa maneira de perceber esta problemática, não tem aí seu término.

Prosseguindo nesta questão e sem pretensões de fazer um mapeamento exaustivo do movimento interdisciplinar no Brasil, nos serviremos, resumidamente, da contribuição crítica de Alfredo José da Veiga-Neto, num artigo à Revista Idéias, intitulado “Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade”, a propósito ainda desta iniciativa encaminhada pelo movimento interdisciplinar.

Segundo este autor, tal debate realizado nos quatro cantos de nosso país, ganhou espaço a partir de uma vertente principal, que apontou culpabilidade à ciência, pelos horrores causados depois da segunda guerra mundial, especialmente a partir dos massacres de Hiroxima e Nagasáqui, em que foram atribuídas ao conhecimento científico uma boa parte dos males e do caráter patológico da modernidade, se não o extermínio da vida no planeta.

Servindo-se da estratégia interdisciplinar, nas suas diferentes facetas, multi, pluri, trans, mesmo sem chegar lá, esta vertente estaria se constituindo como um bálsamo, ou um alento a

essa imperceptível doença do século. Para um mundo moderno “doente”, construiu-se, por um lado, uma terapêutica, restauradora da aliança perdida da unidade do saber, desde Descartes, capaz de evitar os males provenientes do conhecimento patológico, causados ao mundo natural e social. Por outro, com o objetivo de não só restaurar a unidade, ou aliança perdida, criou-se a necessidade de incorporar ao conhecimento técnico e científico outras dimensões do pensamento humano, especialmente no campo da ética (Veiga-Neto, 1995: 106 – 108).

Distanciando-se da forma como esta problemática está posta, da patologia dos saberes propiciados pela ciência, Veiga-Neto (1995) afirma não ser esta a sua posição em vista dos conhecimentos científicos, a despeito de uma posição positivista que vê o conhecimento e essa prática como puramente racionais, isenta de interesses, estratégias de poder e dominação, pelo contrário, pensa ser mais interessante:

... interpretá-los como “atividades” humanas, ou seja, que se produziram e se produzem na ação humana. Neste caso, não se trata de nos vermos constituídos pela combinação de duas dimensões: uma dimensão racional (lógica, com verdades demonstráveis, universais) e outra dimensão humana (da vontade, dos interesses, das ações), mas sim de vermos que a racionalidade é construída socialmente e, mais ainda, que o próprio conceito de razão é um construto social. Assim, não só a prática e o conhecimento científicos são uma invenção da Modernidade como, também, a idéia que fazemos da Ciência. Uma tal perspectiva não tem a ingenuidade das posições positivistas; mas também não faz da Ciência a vilã do mundo moderno (Ibid.: 108 – 109).

Ao que nos afirma, portanto, seria equivocada, em sua perspectiva, a idéia de que feito um balancete do século e do milênio que se foram, os conhecimentos científicos e tecnológicos teriam estragado ou corrompido o mundo moderno e que este seria bem melhor sem eles. Nos propõe assim que seria mais interessante considerar o mau uso que fazemos desta porção significativa do nosso saber.

Em função disto, vale ressaltar que não haveria sentido dizer que o mundo moderno está em estado patológico, impingindo à ciência total responsabilidade. Para Veiga-Neto (1995), a metáfora do mundo doente não parece interpretar adequadamente a situação em que vivemos pela perspectiva estritamente essencialista que sustenta.

Em seqüência a seu artigo, agora focando bem mais a divulgação desta abordagem em termos teóricos, Veiga-Neto (1995), nos esclarece quais referenciais, quanto à empresa

interdisciplinar, multi, pluri, transdisciplinar, se fizeram presentes em nosso meio:

No Brasil, algumas idéias européias sobre a questão disciplinar, principalmente as de GUSDORF, JANTSCH e PIAGET, tiveram aceitação geral graças, sobretudo, à produção filosófica de Hilton JAPIASSU durante os anos 70 (veja, especialmente, JAPIASSU, 1976, 1977). Constata-se que, no próprio título do seu mais importante livro sobre o assunto (JAPIASSU, 1976), o autor refere-se a “patologia do saber...” (Veiga-Neto, 1995: 109).

Considerando a forma como estas abordagens ganharam a prática, este autor, prossegue dizendo que:

Mesmo correndo-se os riscos de uma generalização “impressionista”, constata-se que o movimento interdisciplinar – na forma como, entre nós, foi pensada a interdisciplinaridade a partir da década de 1970 – está meio fora de moda. Não há dúvida de que há no Brasil, atualmente, vários grupos trabalhando e publicando nessa área (veja, por exemplo: FAZENDA, 1993 a, 1993b; BOCHNIAK, 1992; PONTUSCHKA, 1993; FRIGOTTO, 1993) (Ibid.: 110).

Finalizando, por ora, ao menos este aspecto que selecionamos em seu artigo, quanto as “campanhas” em prol da interdisciplinaridade no Brasil, o autor nos deixa claro que:

São cada vez mais raras as amplas “campanhas” em prol da interdisciplinaridade e nota-se, na grande maioria dos casos em que ela é pensada, proposta ou trabalhada, um claro deslocamento em relação aos conceitos que haviam sido importados para cá, há 20 anos. A impressão que se tem é de que muitos cansaram de tentar construir e colocar em prática currículos holísticos... E, a partir daí, abandonaram a área ou a deslocaram (Ibid.: 110).

No entanto, as considerações postas aqui, por Alfredo Veiga-Neto, não se restringem apenas às idéias deste artigo. Em tese sobre “A Ordem das Disciplinas” – Veiga-Neto (1996) – nos traz contribuições de quando a disciplinaridade emergiu do filão disciplina, nos ajudando a ver o que há de discutível nesta abordagem – aspecto este que as iniciativas interdisciplinares e suas respectivas versões não problematizam, aliás, confirmam – ou seja, o fato de ter se tornado, como ele mesmo diz, um dispositivo de subjetivação que procura homogeneizar o espaço social, compreendendo tanto um campo de estudo, quanto um sistema de controle, de maneira a produzir

uma forma peculiar de conhecer e criar uma linguagem geral, que propiciaria o seu acesso aos escolarizados, alfabetizados e educados.

Neste sentido, na tentativa enriquecer este nosso trabalho, nos voltaremos para suas contribuições (Veiga-Neto, 1996: 214 – 242), discorrendo, sumariamente, sobre este seu percurso, que engloba o aparecimento da idéia de disciplina na Antigüidade e em boa parte da Idade Média, até desembocar na episteme clássica fundada na ordem e na representação – que parece ter nos destinado uma forma muito precisa de pensar, agir e valorizar no interior da modernidade.

Desta forma, nos aproximando destas questões, nos diz Veiga-Neto (1996) que, o que há de mais remoto a respeito da concepção de disciplina, como herança do nosso legado ocidental, teria sua referência nos discursos romanos sobre a *ars militaris*, saber bélico, ou conjunto de regras militares, cujos conteúdos nos esclarecem desde a organização de um exército, por exemplo, passando pelos comportamentos, obrigações e direitos, comuns a todos membros desta ordem, até chegar ao conhecimento e obediência às regras, às prescrições, em que a disciplina não se refere apenas a um modo de se comportar, mas a um saber sobre o modo de se comportar, em que ter conhecimento é igual a disciplinar-se (Ibid.: 214).

Neste contexto, nos dizeres de Veiga-Neto (1996: 214), a obra *Disciplinae* do romano Marcus Terentius Varro (50 a.C.) encontra-se como a primeira obra de disciplinamento do saber, cujo conhecimento do conteúdo (gramática, dialética, aritmética, etc), exigia disciplina mental e que esta, por sua vez, contribuiria para a disciplina do corpo. Desta forma, conhecer as disciplinas no eixo cognitivo contribuiria para ser disciplinado no eixo corporal.

No entanto, no decorrer da Idade Média o uso da palavra disciplina tendia mais especificamente para o corpo. *De disciplina*, por exemplo, de S. Cipriano (século III), e alguns sermões de S. Agostinho (século V), associavam o disciplinamento como conduta para manter a fé e obedecer à Igreja. Este, portanto, vindo de fora e como coação externa deveria ser internalizado e automatizado para ser mobilizado em favor da fé. Em várias línguas européias, neste contexto, se falava em disciplinas como formas de autoflagelo, utilizadas por frades e crentes em situações de penitência e castigo (Ibid.: 215).

A partir do século XII, ainda que alguns textos tivessem sido produzidos por membros da Igreja, a maioria era de autoria dos leigos, com destaque dado a disciplina do corpo num sentido mundano e não religioso (Veiga-Neto, 1996: 216).

Destes textos, já nos primeiros anos do século XVI, se destacam os de Erasmo de Rotterdam *Colloquiorum* (conhecido como diálogos familiares) e *De civilitate – De civitate morum puerilium*. Esta segunda obra, além de tratar do comportamento das pessoas na sociedade, foi utilizada nas escolas de praticamente toda a Europa, com ênfase na disciplina *civilitas morum* – arte de educar os jovens (Ibid.: 217).

O que caracterizava de maneira bem geral estes enunciados era seu caráter prescritivo em sentido prático, ou seja, comportamentos individuais alcançáveis pela autodisciplina sobre o próprio corpo – higiene, aparência, gestos, falas, etc. – arrazoados que justificavam e discutiam a necessidade de que as prescrições fossem observadas (Ibid.: 217).

A razão de ser destes textos disciplinadores se deve à materialização de uma nova tendência que se articulou ao longo da Alta Idade Média, isto é, o deslocamento de um modo de ser cortesão, para um modo de ser civilizado, próprio da burguesia nascente que buscava se sobressair em termos econômicos, sociais e políticos. No entanto, ambos os modos existiam de modo paralelo, nestes tempos, havendo uma diferença sutil entre eles, o que vale dizer que, os hábitos e costumes cortesãos existiam para serem praticados na corte como uma marca de classe e de pertença a uma genealogia familiar e social, enquanto que os hábitos civilizados eram para ser usados em qualquer circunstância como uma espécie de marca humana, sinalizando uma posição de distanciamento da animalidade: um código de relações amplo, de um estágio humano mais elevado, de um mesmo padrão de comportamento em qualquer circunstância e que deveria ser comum a todos (Ibid.: 218 – 220).

Devido a isto, a melhor maneira de se implantar o código civilizado, de maneira direta, seria a internalização de uma coação disciplinar, tendendo a automatizar todas as respostas, e a universalidade, ou seja, a naturalização dessas regulações (Ibid.: 220).

Em termos indiretos, porém, dois processos se fazem presentes na naturalização deste modo civilizado, separando-se em aumento da individuação e na separação entre vida pública e vida privada, em que o indivíduo civilizando-se se distanciaria do seu entorno e começando por ver somente a si próprio, mantendo controle de seus afetos, aparência, movimentos, do que faz e diz, cuja liberdade consistiria na separação entre consciência sobre o mundo e sobre si mesmo (Ibid.: 221).

Para justificar, a partir daquele momento, este modo civilizado, de maneira a universalizá-lo como ideal de humanização desta nova forma de estar no mundo, duas condições estratégicas

precisavam ser satisfeitas: a expansão do novo código de relações, de que se encarregou a literatura laica pré-renascentista e renascentista e a instituição de uma justificativa racional, discursiva, indireta, do novo modo de ser, cuja observação seria o caminho para tornar-se melhor; neste novo sentido mais geral da maneira de se comportar a marca para que o ser humano chegasse a Deus, não seria mais a bondade, mas o ato de civilizar-se (Veiga-Neto, 1996: 224 – 225).

Estas duas condições podem ser vistas, também, como novas formas de produção do poder, ou seja, das redes de poder que estabeleceram novos saberes e seus regimes de verdade, resultando em relações de forças colocadas em jogo e para que estas mesmas forças se dispusessem de uma ou outra forma (Ibid.: 225).

Em Vives, *De Disciplinis* (1531), porém, esta visão humanista, se descentra do homem deslocando-se para a natureza, mas vê no homem o único capaz de compreender e modificar esta ordem. Ao homem cabe afiar a razão de modo a decifrar a organização do mundo, e isto apenas seria alcançado através da educação: ao mestre não caberia ter relevante erudição, retórica, mas ser douto, ter conhecimentos práticos e que a compreensão de um mundo natural bom e de uma natureza humana que tem que se aperfeiçoar, se moralizar, deve dar-se, embora em segundo plano, metodicamente, obedecendo a uma seqüência, demarcada e ordenada (Ibid.: 226 – 231).

Porém, o que seria importante sintetizar na contribuição deste pensador do século XVI é que existe uma despedida da identidade entre Natureza e Coisa, coisa e a palavra, recorrendo à representação como a que opera a mediação entre a coisa e a palavra. Em sua obra observamos a marca da solução de continuidade em relação à disciplina-saber, da estabilidade antiga e medieval, para a dinamicidade da disciplinaridade moderna, que se expandindo de forma aberta estendia-se, horizontalmente, em novos campos de conhecimento, e verticalmente, em cada vez menor subdivisão, obedecendo a uma hierarquia do geral para o particular (Ibid.: 232).

No interior desta configuração dos saberes, um acento se faz presente nesta mudança: o que seria calcado, anteriormente, nas “faculdades humanas” da retórica, por exemplo, se desloca para uma organização que seria inseparável do mundo. Para Vives, as novas disciplinas conservam em si mesmas: uma representação que o homem descobre no mundo, própria e inerente ao próprio mundo; a representação da organização do mundo no pensamento; os conteúdos e as coisas que alojam as coisas que estavam no mundo; os signos que representam a ordem no mundo e que contém, no seu interior, os signos que representam as coisas que estão no

mundo. Para ele não se trata de que a razão apenas coloque ordem no mundo, mas que a razão, por meio do pensamento, espelhe tanto a ordem das coisas quanto as próprias coisas que existem: uma epistemologia essencialmente humanista (Veiga-Neto, 1996: 228 – 229).

Agora, o modo de ser daquilo que se presta ao saber não se encontra em nós, mas na Natureza e há aqui, na inauguração desta nova episteme, um deslocamento do homem para a Natureza, que deve agora ser imitada. Esta é a episteme clássica tal como Foucault (1992) a chamou, e que por ser ampla, engloba e antecede inclusive o cartesianismo. Aqui se pode quebrar a idéia de que o método cartesiano é o vilão da fragmentação dos saberes, ou seja, o *Discurso do Método*, as *Meditações* e as *Regras para a Direção do Espírito* são antes materializações de uma ordem discursiva, que se engendrava na passagem do Quinhentos para os Seiscentos e não, propriamente, como uma invenção de Descartes (Ibid.: 233).

O que é problemático é que nem Descartes e nem a sua obra são concebidos como funções derivadas de práticas absolutamente contingentes que os precederam e os cercaram. Como demonstrou Foucault, em *As Palavras e as Coisas*, no não-espço da episteme pré-clássica, fundada na semelhança, vem à tona a comparação, em que dada a sua finitude em termos dos pontos nela envolvidos, o domínio das entidades comparadas será pensado em sua totalidade. Resultam daí duas certezas que nunca mais serão entendidas como resultado da própria comparação, mas que, ao contrário, passam a ser assumidas como um a priori: a de que a coisa pode ser representada de maneira certa, correta, desde que se chegue a ela com idéias claras e distintas e a outra de que existe uma totalidade, a realidade é uma só, é uma (Ibid.: 234).

O que ficou, então, foi a busca da ordem, mesmo que as partes apresentassem, entre si, relações apenas qualitativas, bem como a confirmação da totalidade que, na sua existência, quanto mais se assume a necessidade de ordenamento, mais se assume, de forma velada, uma totalidade que enquadre as coisas ordenadas. E quando um ordenamento não dá conta de explicar a totalidade do mundo, deve-se recorrer a um novo ordenamento. Deste modo, a necessidade das disciplinas se dá por que são elas que vão representar a ordem e pôr ordem na representação, em que os “conteúdos” englobariam outros “conteúdos” de segunda ordem (Ibid.: 234 – 238).

Por fim, focalizando, ainda, a obra de Vives, cujos escritos antecedem os registros cartesianos, podemos perceber por que o ordenamento disciplinar passa a ser entendido como uma necessidade epistemológica que representava, em termos de pensamento, a complexidade do mundo, deixando, assim, de ser entendido enquanto uma simples e útil organização dos saberes,

como havia sido desde a obra de Varro. O construto prático da Idade Média presente na lógica das divisões e de alguma hierarquia dos saberes, com Vives passa a ser condição para que se represente e, a partir daí, se compreenda o mundo (Veiga-Neto, 1996: 240 – 241).

Diante deste contexto, segundo os estudos de Veiga-Neto (1996), a disciplinaridade moderna passou a ser toda essa nova configuração, do modo ou estado disciplinar, que resultou num novo regime de verdade, ocorrido desde o século XVI, que não somente criou novos saberes sobre o mundo como também colocou uma ordem no mundo; fenômeno este que começou a se consolidar desde seu rompimento com um filão que já existia, o filão das disciplinas.

E para que entendamos como uma potência guardava intrinsecamente, armazenando o aspecto, a distribuição e a função que, mais tarde, as disciplinas viriam a ter, Veiga-Neto (1996: 209 – 223) precisou que seria necessário que nos voltássemos para o conceito de causa imanente, isto é, a causa que funciona como dobra sobre si mesma e que em seu efeito, transmuta-se, se atualiza, se integra e se diferencia de si mesma – o novo uso que se passou a dar às disciplinas, excetuadas da episteme pré-clássica e expandidas e transmutadas para a episteme clássica da representação.

Postos estes aspectos da disciplina e principalmente da maneira como o conhecimento disciplinar se universalizou, podemos compreender por que uma visão mais sutil não economiza críticas a este respeito:

... em torno do eixo cognitivo – isto é, em torno tanto da divisão dos saberes em disciplinas e os supostos efeitos disso sobre a sociedade moderna, quanto de como tais disciplinas são tratadas, trabalhadas e ensinadas nas escolas – que se estabeleceu o que chamo de questão disciplinar, isso é, o entendimento segundo o qual a disciplinaridade, enquanto uma disposição peculiar dos saberes, é um problema a ser superado. Foi a partir deste entendimento que se articulou, nas últimas décadas, um movimento pela interdisciplinaridade, no horizonte do qual está a integração (ou talvez a fusão) entre matérias/disciplinas a ser operada nos currículos escolares. Esse movimento se fundamentou num discurso que, sendo contradisciplinar, é, então, um discurso pela interdisciplinaridade, ou seja, a favor da integração entre as disciplina. (Ibid.: 8).

Por outro lado, segundo Veiga-Neto, estas iniciativas epistemológicas de integração do saber científico, principalmente aquelas que buscam a unidade e totalidade do saber, encontram-se ainda os nexos profundos que existem não apenas entre a disciplinaridade e a episteme

moderna, como, também, entre disciplinaridade e os próprios discursos que pretendem extingui-la.

Isto se deve ao fato de que:

A noção de totalidade (...) atingiu um status excepcionalmente destacado com a episteme clássica, (...) principalmente o sentido da ordem que estabelece as condições de possibilidade para que a totalidade seja entendida como uma verdade autofundada. (...) A naturalização da ordem implica, por consequência, a naturalização da totalidade (Veiga-Neto, 1996: 245).

Neste sentido, por ensejar uma totalidade, a vontade de poder, cuja estratégia é disciplinar, tende a engendrar todos os saberes, inclusive aqueles que se encontram problematizados dentro de um campo epistemológico, ou mesmo pedagógico.

Isto tende a ocorrer, segundo Veiga-Neto (1996), por que a disciplina-saber, num sentido mais geral, espalhando-se por todos os cantos do tecido social: cria um isomorfismo entre a nossa maneira de pensar e construir disciplinarmente o mundo; inclui, no seu interior, elementos que asseguram uma maior coesão do indivíduo com a sociedade; envolve um conjunto de maquinarias, principalmente em torno da escola, compreendidas como procedimentos positivos e necessários ao processo de criação de uma sociedade civilizada, por que homogeneizada, cooperativa, adaptada e previsível (Ibid.: 249 – 250). E num sentido mais estrito, referindo-se especificamente ao indivíduo: constitui um mecanismo, em que o sujeito encontra-se tanto dividido no interior de si mesmo, quanto dividido dos outros, o que faz dele um objeto; compõe uma capilaridade, que diminui sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder no mesmo instante em que aumenta o efeito do seu trabalho; unilateraliza a constituição de si mesmo à produção da verdade através do poder. (Ibid.: 270; 276; 279).

Porém, esta análise crítica que poderia servir de interlocução aos empreendimentos do discurso interdisciplinar, na visão de Veiga-Neto, não acompanhou tais movimentos, ao menos nas penúltimas décadas do século passado, em que estudos sobre o currículo, mais voltados para a teorização educacional crítica e na Nova Sociologia da Educação, corriam paralelos a esta questão:

Tal paralelismo se manifesta no fato de que não existem estudos que procurem articular as

teorias críticas do currículo com a questão da interdisciplinaridade. Enquanto aquelas teorias correm numa dimensão sociológica, política e crítica, a questão da interdisciplinaridade se circunscreve a uma dimensão pedagógica interna e técnica, que trata principalmente sobre conteúdos e metodologias de ensino (Veiga-Neto, 1996: 36).

Por outro lado, os discursos contradisciplinares ao invés de problematizar a disciplinaridade, na condição de principal técnica que daria sustentação aos diferentes dispositivos modernos, bem como ao conjunto dos artefatos que permitiram a constituição do discurso científico, se propuseram a refutá-la inteiramente, se não lhe propondo um remédio, uma melhora, cujo efeito permitiria a unificação orgânica dos conhecimentos fragmentados pelas disciplinas e pelas diversas ciências.

Assim, a iniciativa de integração das disciplinas se estabeleceu como crítica a estes saberes que, por não terem conseguido resolver as questões a que se propuseram, se constituíram, na visão destes novos empreendedores, como as principais causas dos problemas encontrados na modernidade. No entanto: *“... as justificativas que são tomadas para animar a campanha contra as disciplinas vêm de dentro da própria Modernidade, vêm das metanarrativas que havia, elas próprias, construído o edifício cientificista”* (Ibid.: 294).

Isto se deve ao fato de que, tanto as tendências de direita, quanto as da esquerda, encontraram, neste discurso interdisciplinar, elementos para uma crítica que pretende a totalidade, justificada, por um lado, na promessa de unitarismo, deslocada para um plano filosófico metafísico e por outro, por constituir o melhor caminho para a superação das contradições sociais do mundo capitalista, possibilitando um conhecimento mais amplo à qual a dialética se refere (Ibid.: 295).

Desta forma, do lado da esquerda:

... a interdisciplinaridade era vista como uma reação a uma prática científica levada a efeito principalmente nos países capitalistas e que servia a seus propósitos de dominação. (...) passou a ser entendida como nova maneira de pensar, capaz de aproximar a teoria à prática, capaz de integrar especialidades que tinham se afastado umas das outras como decorrência de um “estilo burguês de pensar” (Follari, 1993). Seguindo a corrente antipositivista, Lúch (1995) vai colocar nas costas do Positivismo a fragmentação do conhecimento em disciplinas e “a visão dicotomizada da realidade” (ib., p. 45); o seu passo seguinte é derivar daí não só “uma visão limitada da realidade, mas também alienada” (ib., p. 51) (Ibid.: 295).

E do lado da direita:

... resultou que a tentativa de restaurar uma razão unitária por via da disciplinaridade também tenha sido particularmente vigorosa “como reação do capitalismo frente aos próprios problemas de legitimação” (ib., p. 50). (...) Além disso, a interdisciplinaridade servia aos discursos cientifzantes e tecnocráticos da direita na medida em que ela se apresentava como caminho para a “superação da especialização excessiva”; (...) um elemento capaz de refrear as críticas à Ciência, dado que essa se confundia, discursivamente, com a fragmentação (Veiga-Neto, 1996: 295 – 296).

Em função disto tudo e embora sejam muitos os intentos para desviar o foco, o modo disciplinar continua sendo a lente com que enxergamos a vida, ou seja, esta forma única que o conhecimento adquiriu na modernidade, de que qualquer apreensão da “realidade” deve ser ordenada, sistematizada e hierarquizada disciplinarmente, enfoque este intimamente concatenado com o discurso científico.

Recordando um pouco o que já havíamos salientado quanto a crítica à disciplinaridade do saber, ou à fragmentação do conhecimento científico, em busca de uma unidade do conhecimento, podemos encontrá-la desde a posição de Descartes, no início do período moderno, passando mais adiante pelas versões de Augusto Comte e as do Circulo de Viena, até chegar às idéias desenvolvidas na Europa, em meados do século anterior, que tiveram em Georges Gusdorf, Jantsch e Piaget alguns dos seus principais representantes e que por fim desembocaram no Brasil nas contribuições epistemológicas de Hilton Japiassu e pedagógicas de Ivani Fazenda, entre outros.

Mais recentemente este discurso voltou à tona nos PCN para o Ensino Fundamental, numa tentativa de atrelar a solução dos assuntos sociais aos espaços institucionais, servindo-se para isto da estratégia da transversalidade, conforme já relatamos e que, na nossa opinião, não representa mudanças significativas em relação ao que já se tentou com relação à empresa multi, pluri, e interdisciplinar de tempos anteriores, isto por que o a priori das ordenações disciplinares e científicas continua a imprimir sua marca, acolhendo tais temas, e não possibilitando um abertura significativa a problemática que pretendem promover.

Neste sentido, as questões urgentes dos temas transversais já se encontram pré-formatadas por uma ordem disciplinar com fortes relações com a ordem capitalista já existente e que estaria,

por este motivo, mais propícia a filtrar, organizar, sistematizar, capturar, ao menos no discurso, toda iniciativa mais espontânea, direcionando-a, fixando-a, como iniciativa que deve pertencer ao sistema e existente para o sistema. Assim, os temas transversais não representariam uma inovação aberta à problematização ética, às iniciativas em prol do meio ambiente, à valorização da pluralidade cultural etc., mas formas de dar a estes mesmos assuntos um direcionamento, reduzindo-os ao estatuto em que podem ser controlados, redimensionados, para que se aperfeiçoando na e para a ordem, permitam, a esta mesma ordem, a sua apropriação, lhe servindo de sustento constante e não para que as pessoas as tomem como suas alternativas de criação e constituição dos seus próprios objetivos, desvinculando-se dos agenciamentos.

O que teria que ser colocado em questão aqui, portanto, seriam as condições de invenção, de artefato, de constructo histórico e social, a partir das quais são constituídas as balizas que compõem a disciplinaridade, a ciência, o currículo, base epistemológica esta que contribui para assegurar nossa permanente condição de submissão, segundo a crença de que a criação do saber independa do poder, intento este não problematizado pelas empresas interdisciplinares.

Deste modo, a disciplinaridade, os procedimentos dos conhecimentos científicos, bem como os “modos” modernos não seriam ordens necessárias, desde sempre já existentes na construção que o ser humano faz do conhecimento e da constituição de si, por serem, eles mesmos, dispositivos criados, construtos, provenientes de uma maneira peculiar em que o pensamento se constituiu historicamente a modernidade.

Outro enfoque epistemológico, que justifica em certa medida a crítica veiculada por nós, encontra-se na obra de Guy Palmade, “Interdisciplinariedad e Ideologías”, que além de trazer noções sobre os múltiplos enfoques⁹ dados aos empreendimentos interdisciplinares, nos deixa esclarecimentos de que, apesar de encontrar-se na “vanguarda” de muitos programas, a interdisciplinaridade não tem adquirido um status claro, nem uma importância real, pelo motivo de que seria necessário investigar quais são os obstáculos que se lhe opõem – o antagonismo entre as disciplinas, o estatuto que carregam como expressão de uma conduta, enquanto organização social, dentre outras – que poderiam ser resolvidos, se conhecessemos o interior das disciplinas, realizando um trabalho de cooperação recíproca em que cada membro, envolvido nesta iniciativa, se apropriaria dos conceitos das diferentes disciplinas apenas.

⁹ Uma vez que a interdisciplinaridade não se reduz ao momento atual, seria interessante, para os interessados na questão, retomar a obra de Guy Palmade em que aparece uma série de esclarecimentos terminológicos quanto às diferenças entre inter, pluri, multi, transdisciplinaridade, transracionalidade etc.

Por este motivo, na visão de Palmade (1979), grupos que pretendam dar início à empresa interdisciplinar em suas diferentes formas, podem se deparar com entraves ideológicos, ou seja, com fatores determinantes que tendem a organizar as idéias e as condutas dos indivíduos, carregando consigo um corpo de concepções relacionado a uma forma particular de viver e perceber o real, o que os levaria conseqüentemente a uma forma específica de pertença social. Tal estruturação teria uma relação estrita com o poder, determinando o que se deseja produzir, por um lado, e por outro, oferecendo para essa produção apenas o poder explicativo das teorias e das disciplinas.

Neste sentido, há iniciativas no campo destas realizações, que sem se aperceber anteriormente dos entraves, tentam a solução do problema da unidade das ciências, que para além da posição epistemológica de Comte, por exemplo, obedecem outras abordagens:

Al definir la unidad de las ciencias por la unidad del espíritu que las crea, como lo hacen siempre algunos retomando a Descartes, a la vez se postula la unidad del espíritu y de los espíritus, y se queda a un nivel general poco claro. (...) El tema de la unidad de la ciencia há sido retomado, por otra parte, por el empirismo lógico, estableciendo una frontera radical entre las ciencias formales y las ciencias de lo real, (...) y buscando llevar los términos que definen los conceptos fundamentales de las diferentes ciencias a términos del lenguaje físico. Si bien Carnap se había propuesto en un principio incorporar todos los términos de las ciencias a los de la física por definiciones adecuadas, se há contentado después, dado que concepto por sus condiciones de prueba. La etapa siguiente debería ser la reducción de los nuevos signos aportados (lengua fiscalista) (Palmade, 1979: 33).

Outra situação que pode oferecer-se ainda como obstáculo e que nem sempre é cogitada, segundo Palmade (1979), consiste na alienação dos atores frente às dificuldades deste empreendimento das empresas interdisciplinares, uma vez que não foram vividas de fato por eles, o que os leva para uma articulação superficial dos processos coletivos e individuais de identificação e criação destes conhecimentos.

Desta maneira, na visão deste autor, o que se verifica, na maioria das vezes, pelo não reconhecimento destes impedimentos, é que estas iniciativas tentam passar de um lado a outro de um rio sem atravessá-lo, apresentam-se debaixo do lema interdisciplinar e não conseguem tirá-lo das situações pluri ou multidisciplinares em que se encontram.

Segundo sua compreensão, querer entender os problemas da interdisciplinaridade nos

cobra uma exigência: a de que nos interroguemos sobre a noção de disciplina¹⁰, ou seja, o conjunto específico de conhecimentos que possui características próprias no terreno do ensino, da formação, dos mecanismos, métodos e conteúdos, bem como sobre o exame das relações entre disciplina (dispositivo de formação e informação – ponto de partida e obstáculo à interdisciplinaridade), ciência (atividade de investigação) e método (o que marca o caminho a seguir – campo desta nova forma de saber).

Nestes termos, vemos esboçada em sua obra uma teoria da ciência, em que esta se dá nas malhas de uma dupla inserção, deixando sérias restrições à empresa da iniciativa interdisciplinar, uma vez que:

... se informa en el mundo por medio de dispositivos de observación y de experiencia, las formas del mundo se inscriben en estos dispositivos. Pero al mismo tiempo aparece una insuficiencia radical de este análisis: la experiencia y los resultados de la experiencia no existen en cuanto tales más que por su inteligibilidad científica, y su simple forma considerada aisladamente no asegura esta inteligibilidad (Palmade, 1979: 76).

O que vale dizer que a ciência existe através da sua concepção, ou seja, seriam justamente os seus conceitos que propiciam as dimensões do seu corpo e conseqüentemente a sua razão de ser e dos que a arregimentam, assegurando, desta forma, as articulações entre os sistemas manifestos em seu formato e nas suas informações; uma máquina de conceber segundo uma programação.

Por este motivo, Palmade (1979), deixa bastante evidente a idéia de que a interdisciplinaridade se propõe à investigação de tarefas que apontariam apenas para uma codisciplinaridade e nada mais que isso:

La enseñanza de las “disciplinas” por las disciplinas en cuanto cuerpo social constituido tiende a evitar las fronteras y los antagonismos teóricos a la vez por el aplastamiento teórico y la represión de las consecuencias. Pero este trabajo se persigue en el interior de la

¹⁰ Esclarecimento do autor em vocabulário inserido na obra: “El término disciplina puede ser empleado en el mismo sentido que el de “ciencia”, aunque conlleva la noción de “enseñar una ciencia”. Hay una diferencia entre la ciencia como actividad de investigación y la disciplina como actividad de enseñanza; sin embargo, la ciencia es ciencia debido a que los resultados de la investigación tienen que ser necesariamente comunicados públicamente. La comunicación (o enseñanza) es una parte sustancial del proceso de clarificación del pensamiento científico y, por tanto, de la ciencia misma (Heckhausen). Una disciplina trata sobre una cierta categoría de fenómenos que tiende a hacer inteligibles y a propósito de las cuales busca hacer posibles previsiones o, más generalmente,

práctica, donde el temor al fracaso, la necesidad de llegar satisfactoriamente y la solidaridad del destino van a converger hacia la conglomeración de la disciplina y el sorteo de las dificultades. Para la enseñanza y la práctica, las disciplinas presentarán también una cara de apariencia unificada, que no será tal más que por una anulación suficiente de los problemas teóricos. Si el puesto teórico es el puesto de la discordia, cada disciplina tiende a “conglomerarse” por la anulación de lo que ocasiona problemas (Palmade, 1979: 90).

Portanto, a tese central, na perspectiva deste autor, é a de que as ideologias internas à empresa interdisciplinar podem fazê-la ilusória, em que a dificuldade maior residiria no fato de que o campo a partir do qual poderia desenvolver-se se encontra ocupado por “teorias-doutrinas” de valor ideológico, entendido como a impossibilidade existente no interior destas “teorias-doutrinas” de voltarem-se sobre si mesmas, a ponto de identificar as contradições próprias dos seus estatutos:

La diversidad antagonista de las teorías-doctrinas, la disyunción entre el universo teórico y las técnicas de las ciencias por la que los antagonismos amenazan con proseguir sin cesar y multiplicarse, no pueden explicarse más que por el desarrollo de las ideologías – que deben corresponder a contradicciones fundamentales (Ibid.: 212).

Mas se seguirmos a oscilação do pêndulo e nos encaminharmos ao ponto em que a interdisciplinaridade, esfacelando-se, desse margem a outro empreendimento mais eficaz, isto é, a transdisciplinaridade, tal como Morin a coloca “*um paradigma que, decerto, permita distinguir, separar, opor, e portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar redução*” (Morin, 1998: 138), nos convidando a pensar a complexidade, não seria esta, por sua vez, não só a saída, mas uma referência obrigatória para os encaminhamentos que deveríamos dar a construção do conhecimento científico, ou mesmo disciplinar?

A propósito desta questão, em “Ciência com Consciência”, Morin sustenta:

... que a questão “o que é ciência?” não tem resposta científica, pois a última descoberta da epistemologia anglo-saxônica afirma ser científico aquilo que é reconhecido como tal pela maioria dos cientistas. Isto quer dizer que não existe nenhum método objetivo para

establecer “correspondencias” (Palmade, 1979: 221).

considerar ciência como objeto da ciência, e o cientista, sujeito (Morin, 1998: 119).

Diz ainda que a dificuldade de conhecer cientificamente a ciência cresce com o caráter paradoxal desse conhecimento: progresso inaudito dos conhecimentos correlativos ao progresso incrível da ignorância; progresso dos aspectos benéficos do conhecimento científico correlativo ao progresso de seus caracteres nocivos e mortíferos; progresso crescente dos poderes da ciência e impotência crescente dos cientistas na sociedade em relação aos próprios poderes da ciência. O poder está em migalhas no nível da investigação, mas reconcentrado e engrenado no nível político e econômico. A progressão das ciências da natureza provoca regressões que afetam a questão da sociedade e do homem.

Embora se estenda um pouco, Morin (1998) assim justifica sua tese de que a ciência tenha que se alimentar, sobretudo, de uma consciência, rompendo os limites do determinismo e da simplificação, cujos múltiplos e prodigiosos poderes de manipulação, nascidos das tecnociências, teriam imposto ao cientista, ao cidadão e à humanidade inteira o problema do controle político das descobertas científicas:

... a hiperespecialização dos saberes disciplinares reduziu a migalhas o saber científico (que só pode ser unificado em níveis de elevada e abstrata formalização), sobretudo nas ciências antropossociais, que têm todos os vícios da sobreespecialização sem ter suas vantagens. Assim, todos os conceitos molares que abrangem várias disciplinas e não são reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares. Torna-se impossível pensar cientificamente o indivíduo, o homem, a sociedade. Alguns cientistas acabaram por crer que sua incapacidade para pensar esses conceitos provava que as idéias de indivíduo, homem e vida eram ingênuas e ilusórias, e promulgaram sua liquidação. Então, como conceber a responsabilidade do homem em relação à sociedade e a da sociedade em relação ao homem quando já não há homem nem sociedade?(...) Enfim e, sobretudo, o destroçado processo do saber/poder tende a conduzir, se não for combatido no interior das próprias ciências, à total transformação do sentido e da função do saber: o saber já não é para ser pensado, refletido, meditado, discutido por seres humanos para esclarecer sua visão de mundo e sua ação no mundo, mas é produzido para ser armazenado em bancos de dados e manipulado por poderes anônimos. Geralmente, a tomada de consciência dessa situação chega partida ao espírito do investigador científico, que a reconhece e, ao mesmo tempo, dela se protege em tríptica visão que dissocia e não permite a comunicação de: ciência (pura, nobre, bela, desinteressada), técnica (que, como a língua de Esopo, pode servir para melhor e para o pior) e política (má e nociva, que perverte a técnica, isto é, os resultados da ciência).(...) A acusação do político pelo científico torna-se

assim, para o pesquisador, a maneira de iludir a tomada de consciência das interações solidárias e complexas entre as esferas científicas, técnicas sociológicas e políticas. Impede-o de conceber a complexidade da relação ciência/sociedade e leva-o a fugir da questão de sua responsabilidade intrínseca. Outra cegueira simétrica consiste em ver na ciência uma pura e simples “ideologia” social; a partir daí, o cientista que assim considera a ciência troca o modo de pensar científico pelo do militante, no momento em que se trata de pensar cientificamente a ciência (Morin, 1998: 119 – 120).

Estas afirmações nos levam a cogitar, ao menos hipoteticamente, que a ciência, no que diz respeito a sua própria constituição, encontraria dificuldades em prescindir destas questões, isto é, do que a constitui de fato.

O que Morin (1998) parece sugerir, promovendo a idéia – de que é preciso moralizar a ciência, bem como o cientista – é que haja uma re colocação do saber científico, reivindicando com esperança a perspectiva de que este saber subtraia, em certa medida, a sua lógica, que subverta sua própria constituição, repensando-se.

Confrontando-se com o paradigma disciplinar e em certa medida reforçando-o, pois mesmo revelando suas falhas acredita no restabelecimento de suas possibilidades, Morin (1998) parece seguir seu trabalho afirmando que o paradigma clássico, por um lado, com seus princípios, não é mais suficiente para considerar a complexidade do mundo dos fenômenos. Pretende, assim, por outro lado, realizar uma incursão dentro da lógica científica, a procura de um método extenso que não se revele por nenhuma evidência primária, vulgar e sim que uma vez elaborado siga fornecendo as fórmulas programáticas de um pensamento “são”, através de uma comunicação com base no pensamento complexo.¹¹

Ao menos por alto, neste contexto, ficam as questões: terá a ciência autonomia suficiente para rever-se enquanto conhecimento de si mesma, ampliando suas conexões, uma vez que sua

¹¹ No que diz respeito, especificamente, as contribuições de Edgar Morin*, Guy Palmade nos diz que tais trabalhos, que estavam apenas iniciando na época, de alguma maneira, são trabalhos inspirados na teoria de sistemas, ou seja, “...en contraste con el análisis de sistemas, la teoría de sistemas se presenta como una ciencia de las ciencias, y ha producido con la teoría general de sistemas nociones que son a menudo interpretadas como el núcleo de una ciencia...”. A explanação da teoria dos sistemas e, por conseguinte, os obstáculos, ou dificuldades quanto às iniciativas sobre tal teoria podem ser encontrados no item “Ambigüidades de La Teoria de Sistemas” no capítulo “Interdiscipliniedades e Ideologías” e nas referências de página que seu índice temático faz aos verbetes teorias de sistemas p. 12, 18, 34, 52, 120, 131, 179, 206, 208, 209, 210, 212; transdisciplinaridade p. 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 32, 35, 54, 57, 61, 101, 174, 191, 211; transracionalidade p. 45 – 47, 22, 25, 26, 52, 71, 101, 211. Conferir PALMADE, Guy: *Interdisciplinarietà e Ideologías*. Barcelona, Narcea, 1979.

*Nesta obra Edgar Morin, segundo Palmade, participa implícita e amplamente desta orientação, verificar MORIN, E.: *El paradigma perdido*, kairós, Barcelona, 1974.

ratificação se dá por meio de uma infinidade de especializações, corporativismos, teorias-doutrinas¹², da fragmentação, da simplificação do saber, que são históricas, a partir das quais constitui sua própria independência? E ainda que subtraíssemos todas as impugnações ao estatuto científico, poderíamos afirmar que ele continuaria existindo, ou teríamos criado outro tipo de conhecimento?

Enquanto ficam suspensas as respostas para tais indagações, nos dirigiremos agora para o próximo capítulo, passando a considerar, que ao mesmo tempo em que as divisas denotam áreas específicas do conhecimento, também podem nos dar evidências de lugar propício para o exercício moral, o que nos exigiu o fomento de outro viés epistemológico, ou seja, o que pensamos ser uma nova abordagem mais interessante para estes nossos questionamentos.

¹² Embora tenhamos citado algumas referências, indicando a obra de Guy Palmade “Interdisciplinarietà e Ideologías”, um estudo mais aprofundado de suas análises nos permitiria, ainda, uma maior compreensão das empresas inter, multi, pluri, transdisciplinares, e da transversalidade, como aparece no texto do documento que ora analisamos, ou mesmo a evidência de que tais empreendimentos não adquiriram um patamar claro e resultados efetivos.

CAPÍTULO III

TRANSVERSALIDADE E ÉTICA EM OUTRA PERSPECTIVA

1. A transversalidade em questão

O que parece ficar evidente, até o momento, é que esta recente reforma, especificamente no Ensino Fundamental, busca promover uma reorganização do conhecimento escolar a partir da qual as disciplinas, ou áreas, legalmente definidas, serão ainda preservadas. Delas, os autores do documento, intentam selecionar o conhecimento acumulado historicamente que, em confronto com os saberes portados pelos estudantes e apresentados nos temas transversais, poderiam propiciar ao ambiente escolar a produção de novos conhecimentos, permitindo a análise e a solução de problemas urgentes colocados pela atualidade.

Contudo, mesmo que a inter, multi, pluri, transdisciplinaridade, e ainda a transversalidade, tal e qual o novo documento a apresenta, possam significar um avanço em relação a disciplinaridade pura e simples, confirmam ainda a presença da estratégia disciplinar, que na nossa maneira de ver, reedita fortes indícios de poder e controle sobre o que é possível e preciso conhecer.

Na nossa visão, a transversalidade, nos moldes propostos pelo MEC, não consiste numa saída plausível para os problemas sociais. Coincide, muito mais, com aquilo que Palmade tratou como sendo uma interdisciplinaridade composta – uma das modalidades propostas por Heckhausen – a partir da qual:

... distintas disciplinas están actuando para resolver un mismo problema. Lo que une a disciplinas tan diversas es la necesidad imperiosa de aplicar técnicas de resolución de problemas que resistan las contingencias históricas en constante evolución. Las fuerzas que la

promueven residen en los grandes problemas, que amenazan la dignidad y supervivencia del hombre: prevención de la fuerza, hambre, contaminación, etc. La investigación sobre el mantenimiento de la paz o sobre el urbanismo son ejemplos de interdisciplinaridades en su elaboración. (Palmade, 1979: 225)

Segundo esta iniciativa, ao campo de aplicação de cada disciplina é posto um objetivo que deve ser contemplado pelas demais, em que se lhes impõe, por exemplo, estratégias como fim para resolver problemas humanos, não havendo modificação alguma em sua estrutura.

Assim, como ocorrem nos temas transversais, às disciplinas, ou às áreas, são apresentadas questões urgentes do ponto de vista social, delimitando-lhes a extensão do projeto, ou o que deve ser trabalhado como possível, a partir das possibilidades deste campo ordenado e sistematizado dos conhecimentos.

Não seria demais indicar aqui, que, transpondo o embate de intersecção entre as disciplinas e as ciências e o acolhimento que elas devem dar aos problemas sociais colocados como urgentes – provavelmente mais uma resolução entre os muitos agenciamentos que afetam nosso cotidiano – uma outra proposta, bastante interessante, alimenta a intenção de ultrapassar os saberes estabelecidos propondo-lhes uma nova dimensão, situando-os além das disciplinas, ou seja, pretende superá-los enquanto dispositivos de subjetivação que procuram homogeneizar o espaço social, que – conforme já nos esclareceu Veiga-Neto – compreendem tanto um campo de estudo, quanto um sistema de controle, ou uma maneira muito específica de conhecer e criar uma linguagem geral, que tende a propiciar, obrigatoriamente, o seu acesso aos escolarizados, alfabetizados e educados.

Tal proposição nos sugere uma quebra de concepção, uma incursão por outros raciocínios que não a razão disciplinar, pois pretende instaurar uma ruptura com a verticalização e horizontalização do saber, minando os nós da hierarquia e da autoridade dos saberes vigentes: um empenho maior rumo ao pensamento criativo.

Nossa intenção aqui não consiste em explicitar na totalidade esta perspectiva, pois consistiria em enveredarmos por questões mais amplas, mas indicar, com certo destaque, que é possível pensar o conhecimento e sua produção acessando outras possibilidades mais condizentes com uma inserção transitiva do indivíduo no processo de construção do saber; mais precisamente à autoconstrução de seus próprios conhecimentos.

Antes de adentrarmos com mais ênfase em tal proposta, algumas considerações

sinalizadas por seu autor, Gallo (2000a), merecem destaque e até nos poupam um certo tempo, uma vez que retratam um adendo que teríamos que incluir neste trabalho, isto é, o distanciamento entre transversalidade, de acordo com sua abordagem, e transversalidade conforme nos é apresentada pela proposta dos PCN. Vejamos:

Romper com a disciplinarização, tarefa possível pela adoção de outro paradigma de saber, como o rizomático que proponho aqui¹, significa também redesenhar o mapa estratégico do poder no campo da(s) ciência(s) e no campo da educação, colocando as relações noutra dimensão. A transversalidade do conhecimento implica possibilidades de escolas e de currículos em muito diferentes daquelas que hoje conhecemos, novos espaços de construção e circulação de saberes quando a hierarquização já não será a estrutura básica, e situações até então insuspeitas poderão emergir (Gallo, 2000a: 36).

Neste sentido nos alerta:

É por isso que peço ao leitor a atenção de não confundir a proposta de transversalidade que apresento aqui com aquela que o MEC vem desenvolvendo nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. A proposta do MEC representa, talvez, um certo avanço em relação à disciplinarização, mas de forma alguma um passo para sua superação (Ibid.: 36).

Assim, Gallo (2000a), opondo-se ao que o paradigma em vigor intenta, conservando blocos de sistematização do saber, faz referência à concepção rizomática² como sendo uma proposição que pretende instaurar uma nova maneira de abordar os conhecimentos, ou seja, de pensar uma educação não disciplinar, rompendo com as barreiras e limites do conhecimento já

¹ Considerações a este respeito virão logo a seguir na exposição deste nosso trabalho.

² Opõe-se aqui ao paradigma arbóreo, desenvolvendo-se a partir da metáfora do rizoma “aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo fora do próprio conjunto” (Gallo, 1997a: 124). Se a partir da metáfora da árvore temos a estrutura do conhecimento tradicional servindo de sustentação ao paradigma arbóreo, por meio da metáfora do rizoma, por sua vez, temos acesso ao que serve de base para a estrutura criativa da concepção rizomática. Os princípios básicos que regem esta nova possibilidade frente ao conhecimento são: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania (Gallo, 1997a: 125). Quanto às referências teóricas provenientes deste enfoque podem ser encontradas algumas noções nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a saber: DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980; DELEUZE, Gilles. *Conversations*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

circunscrito.

Portanto, a rigor, o espaço a ser ocupado pelo protótipo rizomático faria resistência ao nexa da forma como o conhecimento foi constituído e sedimentado, pelo menos nos últimos cinco séculos.

No interior de seu artigo “Conhecimento, Transversalidade e Educação”, citando Foucault, o autor, ao qual estamos nos referindo, esclarece a qual ordem do saber a perspectiva rizomática pretende se opor:

Tanto a epistémê clássica, fundada na semelhança, quanto a moderna, baseada na representação,³ demanda um racionalidade operativa analítica, isto é, que opera pela divisão do campo em sub-campos menores, que podem ser mais facilmente abarcados e, assim, entendidos, representados, etc. Ora, a constituição da ciência moderna dá-se no contexto dessa racionalidade operativa e, portanto, que a disciplinarização não é um fato natural, mas, ao contrário, fruto da aplicação de um arsenal tecnológico de conhecimento sobre a realidade, que acaba por circunscrever quaisquer possibilidades de novos saberes.⁴ Em outras palavras, uma vez que modernamente o conhecimento tenha sido produzido de forma compartimentalizada, novos saberes acabam já circunscritos em compartimentos, ou mesmo ensejando novos compartimentos (Gallo, 1997a: 120 – 121).

Tal ordem do saber, portanto, pretendeu, durante séculos, uma maneira peculiar de organização dos saberes, que pode ser retratada através da forma arbórea, metáfora tradicional da estrutura do conhecimento: “... *uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade*” (Ibid.: 122).

Gallo (1997a), com intenção de confrontar esta maneira como o conhecimento se inscreveu principalmente na modernidade, nos sugere o movimento rizomático, que ‘coloca em cheque’ toda hierarquização do paradigma arbóreo, ou seja, o que seria uma nova forma de trânsito – não mais um direcionamento aos “sólidos” fundamentos das raízes oferecidas pela

³ Nota do autor: “FOUCAULT, M. *Tecnologias del Yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990”.

⁴ Nota do autor: “Ver a noção de *epistémê* que Foucault desenvolve em *As Palavras e as Coisas*; sobre ela, Roberto Machado escreveu que: “*Epistémê não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A epistémê é uma ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber*” (Machado, 1982: 148 – 149).

forma arbórea – realizada, agora, por entre os inúmeros “devires” do rizoma, denotando possibilidades inusitadas de construção do conhecimento. Segundo o que sustenta, este caminho, movimentando os devires no interior do rizoma, pode estar na transversalidade.

Conforme nos dá a entender, esta noção de transversalidade⁵ foi desenvolvida por Félix Guattari, no início dos anos sessenta e veio à tona por conta de questões ligadas à terapêutica institucional⁶, que consistiria em substituir a noção de transferência pela de transversalidade, tomando esta em oposição a uma verticalidade e horizontalidade no processo de construção e organização do saber.

A partir desta proposta e por este motivo conjugando uma estratégia que permita a reestruturação do papel de cada indivíduo, destituído das amarras da verticalização e horizontalização frente à circulação do conhecimento em sua produção, – uma opção criativa, sem contornos fixos, sem limites estanques, em que este conhecimento flua rumo a multiplicidade de novas abordagens – teremos, de acordo com este autor, uma nova disposição do saber: a transversalidade rizomática, que nos aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicação, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes – científicos, filosóficos, artísticos – sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas (Gallo, 1997a: 126).

Cometendo uma quebra ao que nos é comum, em termos da sistematização e organização do conhecimento que nos foi determinada pela escola moderna – o estatuto próprio das ciências materializado nas disciplinas, ao qual as perspectivas interdisciplinares em suas múltiplas facetas não dão respostas satisfatórias do ponto de vista epistemológico – as implicações dessa compreensão da transversalidade para o currículo são notáveis e superam as intenções dos especialistas no que vem sendo proposto como “temas transversais permeando as áreas do saber”, devolvendo o poder de fala às pessoas envolvidas diretamente com a educação em seus mais diversos contextos.

⁵ Citação do autor: “GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 2ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1985: 93 – 94”.

⁶ Guattari entende a transferência de poder obrigatória e insolúvel como uma interiorização da repressão burguesa pelo reaparecimento repetitivo, artificial e arcaico de fenômenos de casta com seu séquito de fantasias de grupo reacionárias. Assim, a transversalidade teria seu argumento fundado em uma intervenção criadora daqueles que foram marginalizados, que assumiriam as sanções da consciência através do esvaziamento das exigências sociais castrativas, estilhaçando o potentado, o qual teria seu papel mais articulado com a linguagem. Esta modificação deve intervir ao nível de uma reorientação do conjunto e de uma reestruturação do papel de cada um envolvido no processo. Haveria uma superação da estrutura hierárquica, tendendo a se realizar quando uma comunicação maior se

Segundo este enfoque, os autores da proposta dos PCN estariam cometendo um descuido, restringindo os temas transversais às intenções de caráter pedagógico apenas, sobrando-lhes os impedimentos da grade disciplinar, uma vez que, neste meio, estariam justamente questões de caráter epistemológico que não poderiam ser ignoradas como, por exemplo, o condicionamento presente nas empresas interdisciplinares; parecem ignorar que toda concepção pedagógica depende de uma concepção epistemológica.

Por este motivo, a transversalidade, cujo conceito não é trabalhado detalhadamente do ponto de vista da epistemologia no texto oficial dos PCN, tende a ocupar basicamente a perspectiva interdisciplinar, em que a idéia de fragmentação, de compartimentalização, de fechamento, ainda persistiria nas áreas que mantém a estruturação básica do plano curricular da escola.

Consequentemente, no tempo em que a escola, como parte das instituições sociais, ainda estiver engendrando e “construindo” seus conhecimentos em compartimentos fechados e direcionando a conduta dos indivíduos para esta lógica, mesmo que aparentem novidades, será mais um dos lugares em que as situações se manterão justamente da forma em que se encontram, reeditando e arrastando noções que objetivam apenas a adaptação disciplinar e a conseqüente cooperação solidária, humanitária, bondosa das pessoas; nada que lhes permita o exercício do raciocínio, ou de alguma forma outra de criação.

Portanto, o discurso, de linguajar progressista, que ora os especialistas nos apresentam nos PCN supre a necessidade de que novos modismos ocupem o imaginário dos agentes envolvidos com a educação; talvez um preenchimento de necessidades, vontades e desejos de acomodação ao meio escolar e a social; condicionamento sutil atrelado às constantes manchetes da mídia.

Bem mais interessante seria tocar nos blocos do saber constituído, abrindo suas gavetas, que só se mantêm seguras e imbuídas de autoridade por que se encontram já configuradas por uma sistematização da verdade.

A reestruturação transversal, que não a proposta pelos PCN, exige uma quebra desta verdade, pretende colocar a ordem institucional, e por conseqüência a ordem do saber que a sedimenta em segundo plano, desvencilhando-se da obrigatoriedade, ou da necessidade de envolver o conhecimento em blocos de pronunciamento verídico.

Nos aproximando um pouco mais do que Gallo (1997a, 2000a) nos quer passar, nos

efetuasse entre os diferentes níveis e sentidos. Conferir: Guattari, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do*

oferecendo o conceito de rizoma em trânsito transversal, imaginemos, por um momento, que a rua pudesse ganhar uma característica bastante peculiar de superfície aberta a todo tipo de contingências e acasos, nos permitindo situações as mais inusitadas, em que as pessoas estariam, supostamente, despidas de seus papéis, de seus axiomas, apenas perambulando sem que nenhum controle as inibisse, expondo e recebendo saberes a partir de encontros, nós, intersecções de construção/produção de conhecimento, secundando hierarquias e regimentos.

Que a exemplo de um barco, os indivíduos estivessem singrando por inúmeras paisagens, recusando-se a parar em cada porto, secundarizando a segurança do passeio. Ou que, em constante movimento, sobretudo, estariam, estes indivíduos, se confrontando com situações que lhes aguçasse o interesse em relação ao saber pura e simplesmente.

Entretanto, em oposição a esta imagem o que temos? Prédios “fechados”, “confinamentos”, estabelecimentos, fundações, instituições instituintes, portos seguros. Pessoas respondendo disciplinarmente aos seus papéis engrossando, dia-a-dia, a mecanicidade de suas profissões, ou os princípios, códigos que as fundamenta, organiza e controla.

Mas por que as vielas urbanas e rurais, com seus transeuntes e personagens, mais transparecem o trânsito de indivíduos fracionados, anônimos, de antemão incomunicáveis, a não ser que uma ou outra situação os coloque em acordo prévio? Provavelmente o regramento que sofrem durante toda vida a partir da lógica das instituições e da forma como o conhecimento se constrói no seu interior.

Parece-nos que a comunicação entre os indivíduos na rua seria possível somente a partir do instante em que os papéis existentes dentro das instituições – modo como o conhecimento é produzido e socializado entre os educandos em sua formação – pudessem ser reestruturados e isto implica em saber como e por que são construídos de acordo com uma determinada congruência.

Utilizando ainda nossa imagem, ou seja, a rua entendida como espaço de liberdade de ir e vir das pessoas e dos conceitos, dos conteúdos que carregam, não seria tão fluido pelo fato de que a ela nos dirigimos como pessoas constituídas e com conhecimentos sedimentados. Já estamos armados de uma autoridade, digamos epistemológica, que diante de qualquer situação de acuamento tende a sacar a arma que a protege: Sujeito, você sabe com quem está falando? Você tem noção do que eu represento para esta sociedade? Você imagina o conhecimento e o poder

que tenho! Isto ocorre em função de nossos estatutos primários, advindos da instituição, do formato que damos ao conhecimento, do papel que ocupamos, ou que buscamos ocupar para nos defender.

A sugestão que se nos apresenta agora e de enfoque que acreditamos ser mais interessante, é que na medida que for introduzido o movimento transversal no interior das instituições, mais sensível às formas rizomáticas, veiculando seus devires, a ordem ali presente, ou mesmo as defesas, tenderiam a assumir um caráter secundário na construção/produção do conhecimento, propiciando a abertura suficiente para que estes conhecimentos que herdamos sejam repensados por meio da criação de novas possibilidades para o saber, que não aquelas que nos são impostas disciplinarmente, interdisciplinarmente, multidisciplinarmente, transversalmente,... pelo mercado, por exemplo.

Na rua, a fluidez nos pareceria possível de fato e estaria em andamento, reestruturando nossas relações com o conhecimento, anteriormente confinadas à ordem, às gavetas do saber.

Neste sentido, não seria demais sustentar, que invertendo os valores que nos colocam a tutela e a ataraxia do saber estabelecido, estaríamos optando pela liberdade de criar e teríamos aí os riscos incluídos.

Desvencilhando-se das opiniões correntes, cada pessoa se tornaria insubstituível e insuspeita mediante as diferenças que conseguisse construir: retrataria a realidade em caracteres de pura multiplicidade, inovação, criatividade e vida, sobretudo. Caracteres diferentes e de plena riqueza.

Neste ambiente transversal, pelo que podemos compreender, estariam quebrados, imanentemente, todos os ídolos de barro e as simplificações que emitem poder e normalidade sobre nossa vida.

Com a preocupação de nos constituirmos indivíduos, prioritariamente, estaríamos mais interessados em movimentar inúmeras linhas de fuga e impulsionados a construir conhecimentos para nossa autoconstituição, acessando aleatoriamente a infinidade de saberes acumulados historicamente, iniciando um processo de criação de outros novos saberes e valores, bem distantes das presas da ordem já instaurada e que agora não teria tanto sentido.

Por ora, concluindo estas nossas pontuações, vejamos as considerações, indicadas por Gallo (1997a), quanto ao contexto de inserção destas noções e de sua indispensabilidade:

De fato, quando ingressamos num novo pólo, aquele marcado pelas tecnologias da mídia e da informática, novas perspectivas começam a se apresentar, embora ainda turvadas pelas brumas da anterior.⁷ Uma primeira manifestação foi com a Ecologia, ciência que já não pode ser inserida no contexto da disciplinarização clássica e que rompe com as “gavetas” de vários arquivos, surgindo na intersecção de vários campos, como a Biologia, a Geografia, a Ciência Política, a Sociologia e mesmo a Filosofia. Parece-nos que para pensar essa nova realidade é necessária a introdução de um novo paradigma do conhecimento (Gallo, 1997a: 124).

2. Diferença entre ética e moral segundo o tema transversal e sob outro enfoque

Considerando os dizeres do documento, a aventura da convivência nos desafia a enfrentar e procurar responder, a todo o momento, a pergunta: “Como agir na relação com os outros?” E seria esta pergunta fácil de ser formulada e difícil de ser respondida a questão central da moral e da ética, segundo os especialistas do MEC.

Desta maneira, conforme o próprio texto nos expõe, moral e ética seriam palavras coincidentes, frequentemente empregadas como sinônimos, se referindo a um conjunto de princípios ou padrões de conduta: “*a etimologia dos termos (mores, no latim, e ethos, no grego) é mesmo indicativa de um significado comum: ambos remetem à idéia de costume*” (Brasil, 1998b: 49).

Porém, de acordo com esta visão, a existência humana não se limitaria apenas aos costumes. Em seu interior manifesta-se um aspecto fundamental: a criação de valores. Estes valores, dizem respeito às diferentes maneiras em que grupos e sociedades criam formas peculiares de viver, calcadas em princípios e regras, indicando direitos, obrigações e deveres, que regulam seus comportamentos, encerrando um aspecto dinâmico, a partir do qual:

Não há valores em si, mas sim propriedades atribuídas à realidade pelos seres humanos, a partir das relações que estabelecem entre si e com a realidade, transformando-a e se transformando continuamente. Valorizar significa relacionar-se com a natureza, atribuindo-lhe significados que variam de acordo com necessidades, desejos, condições e circunstâncias

⁷ Nota do autor: “*Em seu artigo, já citado**, Pierre Lévy aborda as relações da Filosofia, que surge com a tecnologia da escrita, com o Mito, conhecimento que marca o pólo anterior, o da oralidade; os próprios escritos platônicos, nos primórdios da utilização da escrita, recorrem à forma do diálogo, isto é, um traço do pólo anterior” (Gallo, 1997a: 124). * LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993: 160.

em que se vive (Brasil, 1998b: 49).

Considerando estas circunstâncias, os autores do documento as situam segundo uma criação cultural que passa a determinar, não apenas o que é verdadeiro, em termos de referência, mas ao que deve ser feito, em termos de obrigação. Assim: *“o que se deve fazer se traduz numa série de prescrições que as sociedades criam para orientar a conduta dos indivíduos. Este é o campo da moral e da ética”* (Ibid.: 49).

Introduzindo desta forma mais que a distinção, a imbricação entre ética e moral, os especialistas não deixam de considerar, também, que tais conceitos, ou palavras, incorporam, dada a sua trajetória histórica, significações diferenciadas: *“no âmbito da filosofia, hoje, faz-se uma distinção entre eles, definindo a moral como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a ética como a reflexão crítica sobre a moral”* (Ibid.: 49).

No entanto, esta colocação inclui uma ressalva, em que: *“é importante ressaltar que, ao se estabelecer a distinção, procura-se apontar de modo preciso a estreita relação que mantém e que diz respeito exatamente ao terreno dos valores presentes na prática e na reflexão teórica de homens e mulheres nas sociedades”* (Ibid.: 49 – 50).

Em seqüência à relação entre ética e moral, o documento nos traz um tópico relativo à presença da moralidade na cultura, ressaltando que a moralidade é um dos componentes presentes em todas as culturas, nos deixando a idéia de que o conteúdo de suas noções ganha sentido no interior de cada contexto social específico, em função dos interesses, poderes e conflitos em jogo, tendendo a variar de sociedade para sociedade (Ibid.: 50).

Assim, os autores desta proposta, salientando o caráter sócio-histórico da moral e pretendendo recuperar esta trajetória, nos recordam dos valores legados pelo ocidente à nossa sociedade, em que: da Grécia antiga, nos vem a constituição da pólis, a partir da qual se estabeleceram direitos, se prescreveram normas, regras, leis e sua conseqüente contestação – sinais estes, da estreita relação entre moral e política, em que seguir os preceitos da moral, significava ter sempre comportamentos virtuosos de comando das paixões por meio da razão e cujo objetivo a ser alcançado era a felicidade, entendida como felicidade “pública”, presente no convívio entre os cidadãos – embora, neste contexto, nem todas as pessoas fossem consideradas iguais entre si; da cultura judaico-cristã, nos vem a crença de que ser bom e alcançar a felicidade

dependia da obediência aos decretos e mandamentos divinos, superiores aos humanos, cujas virtudes passaram a ser a obediência e o amor ao próximo, ainda que, neste momento, a tortura fosse prática comum para a extorsão de confissões, seja como castigo, ou expiação; da modernidade herdamos a idéia de racionalidade, se bem que as mulheres, por exemplo, eram consideradas seres inferiores devendo obediência a seus maridos; na atualidade são discutidas questões como atenção à igualdade e às diferenças entre os seres humanos, grupos sociais e classes sociais, conquanto, ainda, hajam situações em que se negam e se desrespeitam os direitos dos seres humanos (Brasil, 1998b: 50 – 51).

Por outro lado, quanto à dimensão pessoal da moralidade, visando um posicionamento em relação aos valores e deveres, esta deve dar-se de forma que:

Cada ser humano posiciona-se diante de um conjunto de valores que não foram criados por ele isoladamente, mas no contexto das relações com outros seres humanos. É dentro do contexto social, dos grupos de que faz parte, que o indivíduo desenvolve suas potencialidades, inclusive sua moralidade. (...) É preciso ter claro, portanto, que o que se verifica é um posicionamento de cada pessoa frente aos valores e princípios que são criados e que têm significação no âmbito mais amplo de uma comunidade humana. (Ibid.: 51 – 52).

Em continuidade à exposição do documento, na reciprocidade entre ética e moral, os autores da Secretaria do Ensino Fundamental, partem do princípio de que todas as instâncias da vida social têm uma dimensão moral, mas consideram que seriam necessários critérios e valores, constituindo-se como base de sustentação para esta convivência em sociedade.

Deste modo, considerando que diante das situações de conflito, ou das questões complexas, percebem-se os limites das respostas oferecidas pelas diferentes moralidades e, por outro lado, a necessidade de se problematizar essas mesmas respostas, verificando a consistência de seus fundamentos, abre-se aí um espaço para a ética, que por sua vez consistiria numa: “... *reflexão crítica sobre a moralidade. E que (...) não tem um caráter normativo, pois, ao fazer uma reflexão, pergunta-se sobre a consistência e a coerência dos valores que norteiam essas ações, para que elas tenham significado autêntico nas relações*” (Ibid.: 52 o que está em negrito foi acrescentado por mim).

Assim, segundo a visão dos especialistas, devido à multiplicidade de doutrinas morais, historicamente constituídas, as ações, de imediato, tenderiam a seguir as orientações próprias

destas instâncias, fundamentadas ora na natureza, ora na religião, na ciência, na utilidade prática, enquanto que a ética problematizaria exatamente estes seus fundamentos, constituindo-se no que viria a ser uma moral mais aceitável para todos:

A ética serve, portanto, para verificar a coerência entre práticas e princípios, e questionar, reformular ou fundamentar os valores e as normas componentes de uma moral, sem ser em si mesma normativa. Entre a moral e a ética há um constante movimento, que vai da ação para a reflexão sobre seu sentido e seus fundamentos, e da reflexão retorna à ação, revigorada e transformada (Brasil, 1998b: 52).

Em relação ao contexto escolar, embora considerem que a escola não seja a única instituição social capaz de educar moralmente as futuras gerações, não deixam de considerar que esta, mesmo com limitações, participa da formação moral de seus alunos, uma vez que:

Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pela forma de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos. Assim, em vez de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito, que sejam assuntos de reflexão da escola como um todo, e não apenas de cada professor. Daí a proposta da presença da Ética na organização curricular. (Ibid.: 61).

Ainda partindo do ponto de vista dos especialistas, inserir a ética no contexto escolar significa enfrentar um desafio de instalar, no processo ensino e aprendizagem que se realiza em cada uma das áreas de conhecimento, uma constante atitude crítica, de aperfeiçoamento constante, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias, de problematização das ações e relações, bem como dos valores e regras que as norteiam:

Configura-se, assim, a proposta de realização de uma educação moral que proporcione às crianças e adolescentes condições para o desenvolvimento de sua autonomia entendida como capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando da gestão de ações coletivas (Ibid.: 61).

Portanto, com o intuito de desenvolver esta autonomia nos educandos, segue-se uma série de orientações detalhadas destinadas aos agentes escolares – “A formação moral e o contexto escolar”; “Possibilidades e limites da escola na formação moral”; “Experiências escolares de

educação moral: tendências filosófica, cognitivista, afetivista, moralista, democrática, dentre as quais se dá ênfase à tendência democrática”; “Legitimação de valores: afetividade, racionalidade, desenvolvimento moral e socialização” – em que todas as áreas e temas transversais, visando esta preocupação com a dimensão moral, numa sociedade democrática, devem se articular, mediadas principalmente pela ética.

Por fim, podemos considerar, na visão proposta pelo documento – tanto num aspecto mais amplo, em termos sociais e históricos, quanto numa abordagem mais contextualizada, restrita ao âmbito escolar, de constituição da cidadania – que tal proposta consiste no fomento das bases do Estado Democrático de Direito, nos fundamentos da República, orientados pelos princípios éticos do respeito mútuo, da justiça, da solidariedade e do diálogo, constituídos como imprescindíveis para a convivência humana em todos os níveis, em que o braço moral, por meio de uma série de estratégias de cunho disciplinar, teria a função de se implantar, ajustando a ética à cidadania.

Uma vez feita esta apresentação, do que os PCN entendem e pretendem com o significado das noções de ética e de moral e sublinhada sua relação mútua na concepção dos especialistas, partiremos, agora, para uma outra perspectiva pautada na contribuição de Michel Foucault, a partir da qual encontramos uma distinção entre estes dois conceitos, mas cuja abordagem se desloca para a constituição dos modos de existência⁸ ou dos estilos de vida, em que a ética, com o auxílio da estética, constitui-se em oposição à moral, ou a qualquer opção utilitarista. Neste sentido:

... a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-se a valores transcendentos (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica. Dizemos isto, fazemos aquilo: que modo de existência isso implica? (Deleuze, 1992: 125 – 126).

Aqui nos deparamos não somente com uma distinção, mas com um descarte da relação necessária entre ética e moral, em favor da ética. Desta forma, o que se potencializa nesta concepção é a avaliação das pessoas em termos da situação vivida diretamente por elas, a

⁸ Um projeto de autonomia, redefinido na perspectiva ética, consiste num projeto de existência – ex (do latim. ex) prefixo = movimento para fora; sistente (do latim, sistere) susten, manter; sustentar (do latim, sustinere), implicaria evitar a identificação com formas, sejam elas de natureza psicológica, institucional, ideológica. Desta forma, o

propósito do que fazem e dizem e o que isto requer, podendo alimentar, por exemplo, uma séria recusa às promessas de longo prazo e recuperando uma relação mais interessante destas mesmas pessoas com a vida cotidiana, uma vez que estariam preocupadas com a constituição e o cuidado de si mesmas.

Como critério de avaliação da vida, boa ou ruim, a abordagem ética, segundo este enfoque, tenderia a descartar o lugar pretendido pela moral como instância do melhoramento humano, que passaria a ser vista como conjunto de hábitos e costumes, adquirido pelos seres humanos em determinadas circunstâncias muito particulares, associado ao reino das necessidades, ou mesmo das pseudonecessidades, sobre o qual podemos elaborar um relato histórico ressaltando apenas peculiaridades e com o qual a ética não possui nenhuma relação direta, muito menos necessária.

Esta inovação dada à perspectiva ética, portanto, não coincide com a necessária observância às regras e à norma, nem mesmo com uma empreitada de moralização na fabricação de bons hábitos e bons costumes, pois se encaminha para fora das prescrições, mandos e exercícios morais. Aliás, tende a quebrá-los, na medida em que estes, na maioria das vezes, estão vocacionados a estabelecer aspectos estáticos no caráter dinâmico que compreende a lógica da vida.

Caso transferíssemos esta perspectiva para o contexto escolar, ou para qualquer outro espaço do meio social, este teria que ser aberto, um lugar de encontro apenas, onde aquele que pretendesse se autoconstituir veria na ética um critério interessante de busca de elementos culturais, científicos, filosóficos, artísticos, que melhor se encaixassem na sua forma de construir-se como uma obra de arte e sobre os quais valesse a pena empenhar sua autodeterminação.

Em suma, se o par moral e ética deseja esculpir, na perspectiva dos especialistas do MEC, formas, as boas formas, visando um consenso e uma verdade posta entre os indivíduos, inculcando-lhes comportamentos e condutas excelentes, a ética, nesta outra perspectiva, além de arrancar dos indivíduos o fascínio que estes enclausuramentos exercem e a segurança que inspiram, exigiria que as pessoas se perguntassem sobre o seu modo de existência, o estilo de vida que este esforço moral implica, ou o que estaríamos deixando de ver, de dizer, de pensar, quando nos pomos a seguir observando e cumprindo tais enunciados.

Assim, os autores do documento, bem ao contrário do que tentamos sustentar, ao

processo da constituição ética do indivíduo se iniciaria pelo desprendimento para fora da forma moral, em que o

considerar que moral e a ética encontram-se intimamente relacionadas, nos deixam a idéia de que uma certa dimensão crítica pode e deve ocorrer neste aspecto, mas dentro de um parâmetro estipulado, no interior de um desenrolar “histórico”, progressivo e evolutivo, cuja principal referência seriam os princípios e fundamentos democráticos, aos quais deveriam estar voltados todos os indivíduos e todas as sociedades, obrigatoriamente.

Esta idéia fica ainda mais clara, quando discorrem sobre a presença da moralidade na cultura.

Embora, num primeiro momento, considerem a moral como componente de todas as culturas e uma dimensão presente no comportamento de cada pessoa em suas relações, cujo sentido obedece a um contexto social específico, variando de sociedade para sociedade e dependendo de cada situação concreta (Brasil, 1998b: 50), por outro lado, creditam um encaminhamento único ao percurso moral como constitutivo da sociedade ocidental (Ibid.: 50 – 51), cuja sequência linear desenrola-se desde a pólis grega, passando pela Idade Média, pelo advento da Modernidade, chegando à atualidade. Deste modo, o artefato da moralidade, embora fomente críticas em cada época, é concebido como uma referência original de desenvolvimento da nossa cultura, entendendo-se por uma temporalidade, a partir da qual o cumprimento dos valores e deveres, postos pela sociedade contemporânea, cumpriria um destino de superação coletiva, tornando melhores homens e mulheres.

Ainda neste sentido – mesmo que o próprio documento considere importante a concepção de que a moralidade seja vista como um componente de todas as culturas – na sequência de suas argumentações, unilateraliza e cristaliza a concepção de cultura e sociedade, bem como a de moral, que consiste, na visão dos especialistas, respectivamente, num legado do conhecimento, indiscutivelmente necessário à aquisição humana, da qual a formação escolar não pode escapar.

Portanto, um conjunto de crenças e regras devem ser apreendidas pelos educandos, pretendendo nortear seus comportamentos em relação aos valores e deveres constituídos socialmente – frutos estes das conquistas históricas pelas quais passou a humanidade e em cujo interior deve instalar-se o conteúdo “dinâmico” da reflexão ética – de forma que possam imbuir-se de seus conteúdos e das suas orientações, trazendo à luz aos seus comportamentos e condutas.

indivíduo se autocria, existe através da autocriação.

3. Confronto entre ética como tema transversal e na perspectiva da transversalidade.

Na versão divulgada pelos especialistas do MEC, a verdadeira educação não só consiste em promover a apreensão da realidade e ensinar a pensar conforme esta apreensão, mas também em aprender a pensar sobre o próprio processo de conhecimento, num constante movimento reflexivo, quase que circular, ou seja, sob a repetição de mesmo eixo, a partir do qual: *“a compreensão, enquanto capacidade abrangente que permite uma relação criativa entre o aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, é o propósito fundamental da articulação das áreas e temas transversais”* (Brasil, 1998b: 83).

Desta maneira, as diferentes áreas que compõe a grade de ensino, para estabelecer uma relação mais próxima com a realidade, estariam acolhendo todos os temas transversais, especialmente o tema transversal de ética, que inclui uma especificidade dentre outras, ou seja, além de obedecer a critérios comuns aos demais temas, constitui-se em eixo norteador, guardando em si uma proposta de educação moral em valores, ao qual as questões tratadas no currículo devem se reportar. Isto é devido, no dizer dos especialistas, às implicações de valor presentes nas diferentes situações sociais, senão nas situações escolares, diante das quais os professores procurariam despertar nos alunos o respeito por inúmeros valores humanos como a exatidão, a precisão, a curiosidade, a verdade. Por este motivo: *“a ética atravessa a proposta educacional da escola e o planejamento e execução do trabalho de cada um dos professores e da relação de todos os que compõem a comunidade escolar”* (Ibid.: 83).

Pelo que se percebe, nesta “nova” proposta a função da escola ganha um acréscimo, para além da simples socialização do saber, uma vez que deve voltar-se para as questões éticas – logicamente que sem preocupações, ou indagações de ordem epistemológica mais estrita – a ponto de se perguntar, por exemplo, para que e a quem servem o saber, os diversos conhecimentos científicos, as várias tecnologias:

É necessário refletir sobre esta pergunta. Além do mais, sabe-se que um conhecimento totalmente neutro não existe. É, portanto, necessário pensar sobre sua produção e divulgação. O ato de estudar também envolve questões valorativas. Afinal, para que se estuda? Apenas na perspectiva de se garantir certo nível material de vida? Tal objetivo realmente existe, porém, estudar também é exercício de cidadania: é por meio dos diversos saberes que se participa do mundo do trabalho, das variadas instituições, da vida cotidiana,

articulando-se o bem-estar próprio com o bem-estar de todos. (Brasil, 1998b: 83)

Nas páginas que se seguem esta abordagem mais geral da ética, enquanto tema transversal, os autores do documento sugerem uma série de exemplos quanto a questões relativas aos valores humanos que permeiam os conteúdos curriculares (Ibid.: 83 – 86), seguidas de recomendações aos professores, quanto a: não considerar a ética um “adereço” da aprendizagem de uma área, ou mesmo uma especialidade; fomentar em seu trabalho os princípios do respeito mútuo, da justiça, solidariedade e diálogo; organizar situações problemas que permitam algum tipo de reflexão sobre os valores; contextualizar as relações entre conteúdos e a realidade; intervir em situações emergentes do cotidiano escolar; problematizar o processo avaliativo (Ibid.: 83 – 86).

Pelo que se percebe, as diferentes áreas do Ensino Fundamental, ciências humanas (geografia e história), linguagem (língua portuguesa e língua estrangeira), matemática, artes, educação física e as ciências naturais, receberiam a incumbência de incluir em seus objetivos a dimensão dos valores, seguidos de conceitos e princípios éticos orientando a reflexão dos conhecimentos e o dia-a-dia da convivência escolar.

Como já salientamos e retomando por um momento considerações anteriores, conservamos ainda hoje, no currículo escolar, uma forma disciplinar, moral, de organizar nosso pensamento, bem como nossa conduta, que embora se ampliando em áreas, não deixam de cumprir o papel das disciplinas sendo, minimamente, um pouco mais abrangentes.

Historicamente esta compartimentalização do conhecimento obedece a um ordenamento e uma hierarquização do que seria a melhor realidade, ou a melhor conduta, cujo traçado tende a uma especialização cada vez maior, um aperfeiçoamento, incorrendo numa série de problemas relativos a unilateralidade excessiva, a supervalorização do saberes científicos, a superação da teoria sobre prática etc.

Esta constatação crítica fez com que crescesse, nas últimas décadas, o número de abordagens que tentam sanar estes problemas, senão erradicá-los definitivamente, concernentes à inter, pluri, multi e a transdisciplinaridade.

A proposta de transversalidade dos PCN não deixa de ser uma dessas iniciativas, que constatando a emergência de uma série de questões a serem resolvidas no meio social se puseram a incluí-las junto das disciplinas que compõe a grade curricular das escolas, principalmente as do Ensino Fundamental; adendo a formação em termos de procedimentos e atitudes.

No entanto, esta determinação curricular tende ainda a esbarrar nos estatutos disciplinares, e conseqüentemente científicos, incorrendo em dois problemas. O primeiro deles, diz respeito à formação dos professores, cujos estudos se desenvolvem, quase na sua totalidade, sob a guarda dos conhecimentos de caráter científico, devendo obediência a lógica disciplinar principalmente, tendendo a travar qualquer procedimento mais espontâneo. O segundo, por sua vez, concerne à “inovação” proposta pelos temas transversais, que não questionando o saber operacionalizado por meio das áreas, disciplinas, ciências, descartam a hipótese de que as tentativas de fomentar a ética, a pluralidade cultural, a questão ambiental etc. tendem apenas a se tornar operacionais e no nível da constatação dos problemas. Pensamos que estas questões – se não estivessem restritas apenas às áreas do conhecimento científico/disciplinar – poderiam fazer das pessoas e de suas iniciativas algo mais que a forma e o conteúdo que suas ações devem ter, ou seja, obras de agentes mais atuantes e críticos, incorporando, eles próprios, a mudança, acessando e produzindo o conhecimento como e quando lhes conviesse.

Este segundo aspecto, que não deixa de ter relação direta com o primeiro – que salientamos, sobre a formação dos profissionais da educação – encontraria respaldo numa perspectiva não-disciplinar dada ao conhecimento e à sua produção, podendo abrir novas possibilidades, inclusive a uma abordagem ética distanciada da moralização.

Como já anunciamos no início deste capítulo e retomando este assunto, tentar pensar o conhecimento, ou a relação entre o conhecimento e os indivíduos, fora dos enquadramentos estritamente disciplinares, em que pesam sobremaneira a fragmentação, a hierarquização e a classificação, implicaria em mudar a maneira de visualizar este mesmo conhecimento, tanto do ponto de vista epistemológico, quanto do ponto de vista ético:

Tradicionalmente, usamos a metáfora da árvore para compreender o campo dos vários saberes. O tronco da “árvore do saber” seria a própria Filosofia, que originalmente reuniria em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da “árvore”, (...) ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas “especializações” que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco – nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem energia, (...) num processo de mútua alimentação/fecundação (...) embora não consigam, (...) relacionarem-se entre si. (Gallo, 2000a: 29).

Constatando, assim, como é posto o saber e como se enquadram e se fecham os

conhecimentos, o que não permite vê-los em outras relações, se não as que concernem a esta fabricação:

Os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari apresentaram uma alternativa interessante, ao falarem no rizoma. A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando (...) aquele tipo de caule radiceiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (Gallo, 2000a: 32).

Mais que uma quebra de paradigma, que implicaria a instituição de um novo paradigma, o conceito de rizoma constitui, sobretudo, uma ruptura na ordem do conhecimento, devolvendo-lhe o seu processo de constituição apenas na medida de sua construção imediata e não lhe concedendo, a priori, uma ordem de importância, configurações assertivas, poderes, prioridade de circulação; *“no rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc.”* (Ibid.: 32).

E foi justamente no sentido de dar um caráter dinâmico ao conceito de rizoma – permitindo um trânsito entre os diversos saberes, sejam eles de caráter espontâneo, intuitivo, científico, filosófico, artístico – que nos vem a noção de transversalidade, proposta por Félix Guattari. Esta estaria substituindo a relação de transferência proposta pela psicanálise – unilateralizada e hierarquizada na relação terapeuta/paciente – pretendendo deslocá-la para a singularidade dos indivíduos presentes no coletivo, dando-lhes a possibilidade de falar por si próprios, quebrando-lhes a viseira, atravessando as relações outrora necessárias; percorrendo o campo do conhecimento, esta dinâmica atravessaria os diversos saberes constituindo-os das mais diferentes formas e maneiras, e não se identificando com nenhum deles: um fluxo entre os liames do rizoma abandonando os verticalismos e horizontalismos, tomando qualquer direção, sem que nenhuma hierarquia se lhes definisse de antemão. (Ibid.: 32).

Acompanhando estas proposições, uma ética enriquecida pelo conceito de rizoma e dinamizada pela noção de transversalidade, estaria preocupada em resistir aos planos subjacentes à educação formal e fomentando no indivíduo a autoconstituição de si, a apropriação de sua própria vida:

... a possibilidade que cada um tem de traçar o trajeto de sua própria existência, não como elemento de uma estratégia política, que ao mesmo tempo substitui e enfraquece a violência bélica introduzindo lógicas distorcidas e dissuasivas, mas sim como obra de arte: a vida como criação estética individualizada que comunica, solidária e reciprocamente, as diferentes formas de cuidado de si não-hegemônicas (Vaccaro, 1995: 31).

Parafraseando o que Gallo (2000a) nos propôs sobre o conhecimento numa visão rizomática e transportando-nos agora para a constituição dos indivíduos, a singularidade ética se constituiria como ponto de partida, a partir do qual seriam construídas relações intrínsecas no agir das pessoas, entre várias perspectivas e em múltiplos sentidos. Sentidos estes livres do ranço moral, por que constantemente fabricados e refabricados pelos envolvidos, formando um conjunto complexo, em que diferentes visões de mundo, aí implicadas, se enriqueceriam.

Esta extensão das relações dos indivíduos para com os demais tornaria menos sofrível o convívio em sociedade, em que cada indivíduo, inscrevendo-se no mundo, estaria recuperando o poder de falar, ver, raciocinar, criar por si mesmo, sem que fosse necessário sacrificar sua originalidade, cujas avaliações e estimativas teriam, num primeiro momento, a intenção de firmar um modo de vida peculiar. Por este motivo:

Subtrair-se às relações de poder torna-se praticável somente para as singularidades que não seguem os mesmos horizontes constitutivos do individualismo moderno. (...) Dessa forma, sujeitos nômades (tomando a expressão tomada de Deleuze) indicariam a presença de um corpo e de um desejo que não se fixam a nada, não no sentido niilista do querer o nada, pelo contrário: não são constituídos por alguma coisa e sim se constituem autonomamente a partir de um “cuidado consigo mesmo” simétrico a uma interpretação recíproca e horizontal para com o outro (Vaccaro, 1995: 31).

Neste sentido, Nietzsche já trazia, em sua obra sobre a genealogia da moral, um esclarecimento: em que a noção de valor, de onde florescem nossos atos morais, tem seu sentido mais estrito no feito de estimar, avaliar.⁹

Dar valor não passa de uma ação, cujo principal objetivo é enaltecer um acontecimento, pelo amor-próprio e o cuidado de si daquele que o engendra, sem que para isso tenha que investigar as instâncias da consciência – a sua possível importância, utilidade, conveniência, ou

mesmo as suas prescrições institucionais – certificando-se da conformidade com o que é acertado. Uma simples proposição, uma iniciativa singular diante da vida, dentre outras possíveis. Bem diferente de uma obra digna de louvor, a qual todos têm que se prostrar, como se fosse boa em si mesma pelo proveito que possa produzir para o benefício de todos.

No entanto, em um dado instante, ou em algum lugar da história, descaracterizando esta opção, a imanência, na maneira de avaliar e estimar, foi desvalorizada em proveito da transcendência. Acontecimentos inexoráveis à vida como o sofrimento, a morte, a finitude, deram lugar a um mundo ideal e eterno. Desta forma, a verdade passou a ser sustentada por um paradigma, um enclausuramento sem precedentes (Pellegrinelli, 2001: 69).

Neste momento assentamo-nos, todos, nos valores de um tempo passado como se eles representassem tudo o que nos serve. Cravados lá, a vida aqui deixou de ser uma relação de inovação, transformou-se em mera repetição de uma época supostamente “melhor” e esvaziou-se, assim, de significado. Fomos impedidos de contar a história de outro modo, de nos valorizarmos de um modo peculiar (Ibid.: 69).

E seriam justamente estas as ponderações que dirigimos aos especialistas, quando tratam das questões relativas aos valores humanos – atitudes e procedimentos imprescindíveis para os educandos permeando os conteúdos curriculares – uma vez que prescindem destas considerações, que parecem ser bem sutis; as tábuas dos valores estabelecidos, longe de ser um poder a nos encurralar e a nos exercer opressão, são muito mais a tentativa de materializar uma positividade que nos torna cada vez mais passivos e esperançosos, aguardando uma redenção por parte daqueles que gerenciam e administram a ordem social.

Por este motivo, os autores dos PCN chegam a enfatizar, por exemplo, que as chamadas Ciências Humanas, História e Geografia, que na nossa maneira de perceber não são isentas de neutralidade, tratariam essencialmente das relações humanas presentes nas instituições políticas, econômicas e sociais construídas pelas sociedades – a partir dos seus respectivos meios (conteúdos, conceitos, procedimentos) – em que o estudo das transformações das diversas sociedades no tempo e na construção de seus espaços, respectivamente, nos remeteria invariavelmente aquilo que deve ser a questão dos valores pretendida por uma sociedade democrática.

Neste constante aprimoramento de uma lógica que se pretende única e inquestionável,

⁹ Conferir: Nietzsche, *Genealogia da Moral*, trad. Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 1998,

explicitar os valores que norteiam ou nortearam as diversas sociedades – a forma como foram gerados ou afirmados socialmente, os conflitos que se estabeleceram ou ainda se estabelecem entre valores diversos na trama social – revela-se, na visão dos especialistas, de extrema importância, pois, além de permitir uma melhor compreensão das contradições do mundo contemporâneo, nos forneceriam as referências culturais necessárias para um trabalho reflexivo na formação de uma moralidade autônoma.

Nestas colocações podemos perceber pelo menos dois contrastes em relação à dimensão ética que pretendemos salientar. O primeiro deles em relação ao a priori necessário e quase irrefutável em nossos dias, de que as relações humanas tendam a ocorrer de forma mais significativa no interior das instituições em função da ordem e disciplinamento que representam. Contrários a isto, preferimos considerar que tais instâncias encontram-se mais propensas a cristalizar e uniformizar os encontros humanos do que fomentá-los; aliás, estas instâncias estão bem distantes de torná-los mais espontâneos e criativos. Por outro lado, a idéia de que, a todo o momento, cada ser humano tenha que recorrer às versões de como se resolveram conflitos, ou como foram encontradas soluções para eles em termos sociais e históricos, como se a trajetória humana tivesse que seguir um sentido único e obrigatório no tempo e no espaço. Este a priori se sobrepõe, em primeiro e último plano, a nossa existência individual, a novas possibilidades de vivência singular, como se fossemos naturalmente e essencialmente indivíduos gregários¹⁰.

Assim, o que se faz notar, de modo geral, é que esta relação entre ética, moral e currículo necessitaria de novas noções, uma vez que quando pensamos apenas em termos de uma educação formal – aquela planejada para cumprir determinadas condições sócio-econômicas e políticas do Estado, ou das instituições sociais, do mercado – tendemos a reduzir o nosso pensamento e nosso agir, encerrando-os no interior de uma redoma, conduzindo-os segundo um plano e tornando-os

Primeira Dissertação, § 2 – nota 1 p. 19.

¹⁰ Certamente em diálogo com a obra nietzscheana e pretendendo uma revisão da modernidade, Adorno, em outros escritos certamente, mas principalmente na obra “Educação e Emancipação”, nos salienta este aspecto do individualismo moderno, ilustrando esta sobreposição do coletivismo cego sobre a singularidade dos indivíduos, não deixando espaço algum para o desenvolvimento de uma ética com os propósitos que anunciamos, ou seja, uma ética cuja idéia básica se distancie da moralização. Neste sentido, em que pesa, sobretudo, o moralismo, o controle da conduta as *“pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria. (...) Inclui-se aí a postura de tratar os outros como massa amorfa. Uma democracia não deve apenas funcionar, mas, sobretudo, trabalhar o seu conceito, e para isso exige pessoas emancipadas. Só é possível imaginar a verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados. (...) A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”* (Adorno, 1995).

úteis e eficazes para interesses que nos são alheios.

Pelo que pudemos entender – em função da análise e problematização que empreendemos das reformas operacionalizadas recentemente pelo Estado, através do MEC – este currículo escolar, para o Ensino Fundamental, nasce no interior de uma determinada configuração, a partir da qual nossa visão de mundo, conhecimento e conduta moral principalmente, se organiza e se estende para a sociedade, na qual a educação, a escola, desempenha um papel estratégico. Por este caminho, todas as pessoas em idade escolar, em período de formação no nosso país, estariam obrigadas a iniciar em suas vidas um processo de recepção de informações disciplinarmente organizadas, hierarquizadas e classificadas que, por sua vez, seriam repassadas no interior das unidades de ensino, de forma que, comungando interiormente com este ‘projeto, modelo, padrão’, consigam organizar suas vidas nos formatos da vida social vigente, reproduzindo os processos culturais considerados válidos para todos, e mediante os quais devem estar orientados seus comportamentos tanto pessoais, quanto interpessoais.

Desta maneira, nos moldes contemporâneos, ou mesmo no projeto maior da modernidade, encaminhar-se para a escola significa mais que compartilhar o mundo através do saber, pois implica em compreender este mesmo mundo de uma determinada forma, o que conduz as ações dos educandos a um entendimento específico de um papel a ser cumprido, segundo uma maneira de pensar já dada.

Não seria de se admirar, que a ética, neste interior, nos trouxesse apenas o legado dos princípios e preceitos morais, que permitiriam às pessoas atitudes melhores e necessárias para a manutenção da ordem existente.

Para os especialistas, vivemos hoje, no Brasil, a emergência de questões universais urgentes como a construção da cidadania, o estabelecimento do Estado de direito, além de problemas que careceriam, na visão de muitos, de respostas não apenas políticas, mas também éticas, como a exclusão social, a miséria, o problema dos sem-terra, dos sem-teto, dos índios, negros, mulheres, desempregados, homossexuais etc.

Neste caso, a necessidade da ética consistiria, dentre outras saídas possíveis, na busca de soluções que transcenderiam a esfera das ciências particulares e das ideologias específicas fomentando, em caráter universal, por exemplo, uma rede universal de comunicação, ou seja, uma teia lingüística e de formação moral, que possa conduzir ao entendimento das pessoas os fatos, sem jamais perder de vista a dignidade do outro, que pode ser demonstrada reflexivamente,

à medida que se considera, este outro, como sujeito de comunicação, com quem se pode dialogar.

Porém, há que nos perguntarmos seriamente: seria o melhor caminho, para a educação das pessoas na constituição de si mesmas, fiarem-se num a priori organizacional, classificatório, hierárquico, disciplinar, fazendo de suas perspectivas de vida um constante aperfeiçoamento moral dos valores linearmente já constituídos? E nos perguntarmos, ainda: no mundo atual, em que emergem muitas questões, seriam com categorias universais que tentaríamos resolvê-las? Ou, cometendo um desvio, por inversão, nos sairíamos melhor nos subtraindo desta lógica, intolerante aos particularismos, devolvendo aos indivíduos a possibilidade de falarem por si mesmos de fato?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, pelo menos três aspectos foram contemplados e nos sobrevieram como desafios: uma educação que pretendesse projetar-se para além dos processos de delegação do saber/poder, em que o ensino e a aprendizagem de cunho cognitivo, puramente cientificista, disciplinar, funcional, indireta, anônima, fosse menos valorizada e desse espaço a uma nova constituição dos conhecimentos; a possibilidade de se considerar a vivência, a experiência educacional como uma questão aberta e de movimento espontâneo dos indivíduos, ampliando sua autonomia frente às múltiplas determinações, que marcam o processo histórico em que foram constituídos; a inauguração de novos espaços de invenção do saber, independentes dos protocolos e agenciamentos institucionais, autogeridos por múltiplos interesses e forças, transversalizando, a partir de uma vontade situada, os conhecimentos do cotidiano, das ciências, das filosofias e das artes, sem privilégios de uns sobre os outros.

Estas questões, propostas por nós neste estudo, circularam de modo crítico em torno da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Tema Transversal de Ética, ou seja, não guardaram a pretensão de realizar uma abordagem exaustiva e definitiva do assunto. Aliás, interessou-nos muito mais identificar o solo em que tais concepções se fizeram possíveis. Na verdade, uma tentativa de entendimento, que nos serviu de abertura para novas perspectivas, em diminuição à ansiedade encontrada entre nós professores, por nos acharmos, às vezes, menos capazes frente aos apelos de um necessário sucesso profissional, das especializações constantes, da exigência de nos tornarmos, sobretudo, solidários. Exigências estas também cobradas dos nossos alunos, aqueles que, como nós, por não contarem com outras alternativas, compartilham conosco nas instituições sociais o seu “indispensável” período de formação.

Diante da engenharia das palavras e conceitos das propostas oficiais, preferimos considerar, conforme já afirmamos, que as verdades são criações humanas, demasiadamente

humanas, e que se seus alicerces mantêm-se naquilo que se julga digno, honrado e de confiança, estaremos todos resvalando em Parâmetros Curriculares Moralizantes, em que a separação entre certo e errado, permitido e proibido, bom e mau, se impõe, surtindo a comoção moral nos agentes educacionais, impulsionando-os a seguirem as propostas do MEC, incorporando suas perspectivas ao grupo designado como benemérito.

Em sentido contrário, não podemos deixar de ressaltar que uma recusa deveria alimentar este processo de delegação de poder, no caso específico dos especialistas e no nosso caso em particular, na condição de profissionais de educação, alimentando uma oposição contra a vontade de poder por nós interiorizada e que nos acomoda num posicionamento inferior, nos impedindo que criemos um estilo próprio de educar.

Esta postura se justifica, em grande medida, por que não somos nós que temos que fazer da autonomia, da liberdade um discurso, um fundamento, dando sustento representativo a uma política, ou a um posicionamento ético que seria mais adequado para todos. Pelo contrário, cabe-nos identificar, na prática e a todo o momento, em que situações de opressão nos encontramos, e colocarmo-nos contra uma série de iniciativas tidas como insuperáveis do ponto de vista do politicamente correto.

Empenharmo-nos mais, talvez, numa micropolítica voltada para contextos localizados e possíveis, para a diversidade de manifestações nos mais diferentes locais, passível de resistências, autodeterminações, ou mesmo numa ética aberta à singularidade, em oposição à norma. Pensamos ser mais propícias as forças dos grupos, dos indivíduos, criando e organizando dinamicamente seus valores, expondo suas visões e seus acréscimos, sem que tenham a preocupação de fundamentá-los, ou transformá-los numa sucessão para, então, poderem negar valores professados por terceiros.

E certamente neste meio, que parece exorcizar todo tipo de autoridade, há com certeza um papel que cabe aos professores, que não seria o de dar bons conselhos, dizendo as pessoas o que são, o que querem, como viverão, como devem se educar, mas o de oferecer instrumentos intelectuais de análise das situações específicas de opressão, opostas às críticas generalizadas, abstratas, e certamente menos elogiosas quanto à representação política e ética, isto é, mais afeitas à autodeterminação.

Enquanto ficam suspensas estas nossas indagações quanto ao conteúdo das propostas oficiais e a marca do nosso posicionamento frente a elas, e deslocando, neste momento, o

pêndulo da nossa argumentação um pouco mais para as questões de natureza epistemológica, se não metodológicas, didáticas, da proposta dos PCN, não podemos deixar de considerar que a iniciativa de trazer para o interior das disciplinas, ou áreas, as chamadas questões urgentes, presentes nos temas transversais, consiste numa forma sutil de controle em envolvimento mais significativos nestes assuntos, deixando de provocar resistências aos agenciamentos que o poder sob suas formas, estatal, ou não, tendem a nos impor.

A primeira vista, a estratégia interdisciplinar e transversal, presente no texto do MEC, parece introduzir um desvio descaracterizando este posicionamento de inspeção, prometendo um conagraçamento entre as diversas disciplinas, porém estas iniciativas, longe de abandonar o hermetismo das estratégias disciplinares contemplam ainda seu estatuto, ou seja, prosseguem atraindo para o seu interior as inovações do saber, organizando todo tipo de percepção, observação e ação que possam surgir em iniciativas mais espontâneas, o que nos impele a olhar o vago e promissor exterior do mundo e o definirmos, no entanto, pelo seu contrário.

Se quisermos tirar a prova, realizando um confronto entre as iniciativas interdisciplinaridades, transversais, opondo-as a disciplinaridade, a ponto de considerar o que se faz atualmente nas escolas sob esta orientação, nos confrontaremos com uma série de projetos muito mais preocupados em organizar o trabalho didático e seus conteúdos, envolvendo professores, turmas, áreas – tentativas de compreender, conter em si e para si, a multiplicidade de aspectos que compõem a realidade – do que envolvimento mais autênticos e posturas engajadas quanto às questões chamadas urgentes dos temas transversais.

Aliás, tais projetos parecem ter ganhado, no interior do contexto escolar e para fora dele, um necessário e irrefutável fator de atuação na vida comunitária, sustentados pela idéia de “Ética e Responsabilidade Social”, em que o tempo de vida consiste em tempo de auxílio social obrigatório. Justamente neste sentido são comuns as iniciativas que envolvem a questão do lixo, do desperdício, da necessidade de reciclagem e reaproveitamento de materiais, da qualidade ambiental, da quase urgência dos financiamentos para confecção de cartilhas sobre os direitos humanos. Tudo isto com a intenção de propiciar a mudança de atitudes e práticas dos envolvidos e cujo principal objetivo consiste em que os alunos se vejam como cidadãos; o que não seria muito diferente de estarem ocupando, na organização escolar, o papel de salva-vidas, ou de utensílios, uma vez que nada é dito sobre o que está envolvido no caráter pedagógico e constitutivo destes procedimentos, conforme já nos alertou Larrosa (1998), anteriormente.

Estes constantes ordenamentos, cuja principal ferramenta é de natureza disciplinar, ou interdisciplinar, transversal - inclusos nas perspectivas escolares, bem como nas sociais – muito embora representem um caráter de movimento, pois são de fato empreendimentos impactuantes, vem seguidos dos objetivos e padrões institucionais¹ em que se encontram representados e não são, de forma nenhuma, neutros em suas intenções², uma vez que prosseguem abarcando justamente o que diz respeito à multiplicidade, diversidade de idéias, valores, criações que, até então, se encontravam espalhadas aos quatro cantos da realidade, na posse de seus inventores e idealizadores.

Assim, pudemos perceber que as soluções, quando necessárias, não partem da convicção dos indivíduos, ou mesmo dos grupos autóctones em que estes se encontram, mas do arsenal autorizado das fundações que se proliferam para indicar o melhor procedimento a ser tomado para o “bem” social, para geração de riquezas, para o progresso, para o desenvolvimento etc.

Digamos que as instituições, servindo-se da ordem do que é necessário, tendam a realizar um duplo sequestro da existência dos indivíduos. Por um lado, capturando-as, recolhendo a todo o momento as suas forças – principalmente aquelas que são estranhas ao seu domínio, estendendo-se por todas as fases da vida, da infância à velhice – haja vista que os estabelecimentos que as “acolhem” estendem-se desde o berçário até o asilo e contam com uma infinidade de pessoas envolvidas neles e por eles, ou assentadas em seu interior. Por outro, tendo já conseguido se apropriar da energia vital e do devir destas mesmas pessoas – do seu tempo, de sua produção, das suas iniciativas, propostas, inspirações, corpos – seguem destinando-lhes uma forma de pensamento, de ação e de valorização muito específicas, e a ser fomentada na malha social, principalmente nos bancos escolares, em que são dados, a todo o momento, os limites que devem observar e as ordens, as classificações, as avaliações, sobre os acertos, ou erros, que

¹ Foucault referindo-se a algo de novo que começou a surgir no século XIX nas chamadas instituições de seqüestro, em substituição as instituições de reclusão do século XVIII, e que tinham por finalidade a inclusão e a normalização, nos diz que: “*O que é interessante é que, no fundo, o Estado e o que não é estatal vêm confundir-se, entrecruzar-se no interior destas instituições. Mais do que instituições estatais ou não estatais, é preciso dizer que existe uma rede institucional de seqüestro, que é intraestatal; a diferença entre aparelho de Estado e o que não é aparelho de Estado não me parece importante para analisar as funções deste aparelho geral de seqüestro, desta rede de seqüestro no interior da qual nossa existência se encontra aprisionada*” (Foucault, 1999:114 – 115).

² Ultimamente ouvimos falar de uma empresa do ramo alimentício que resolveu, muito prontamente, oferecer gelatina durante quinze anos na merenda escolar de um determinado estado da região nordeste. No entanto, sabe-se também que em tal estado, não há o costume cultural de consumir este tipo de alimento. Assim, percebeu-se que os solidários fornecedores das gelatinas intencionavam algo mais que reforçar a merenda escolar das crianças. Estavam bem mais interessados em formar um novo nicho de mercado, aumentando o consumo do que produziam. A questão estratégica a ser resolvida, portanto, seria a de fazer com que consumidores existentes em potencial se transformassem em consumidores habituais.

devem seguir:

Trata-se de um poder epistemológico, poder de extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar (...). Em uma instituição como a fábrica, por exemplo, o trabalho operário e o saber do operário sobre seu próprio trabalho, os melhoramentos técnicos, as pequenas invenções e descobertas, (...) são imediatamente anotadas e registradas, extraídas, portanto, de sua prática, acumuladas pelo poder que se exerce sobre ele (...). (...) um saber extraído dos próprios indivíduos, a partir do seu próprio comportamento. (...) Um saber sobre os indivíduos que nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc. (...) Do mesmo modo, a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança (Foucault, 1999: 121 – 122).

Assim, tais instâncias, que a todo o momento são reverenciadas pela opinião pública, fazem uso das pessoas e do conhecimento que produzem, ou seja, armazenam e renovam constantemente saberes subtraídos destas mesmas pessoas, e prosseguem se alimentando destes saberes, fortalecendo-se. Desta forma sustentam o poder e a capacidade de ‘falar sobre’³ uma infinidade de assuntos – dos oprimidos, dos excluídos, do meio ambiente, do trabalho, da ética, da política, da educação sexual, enfim, de tudo que outrora se encontrava disperso e em pleno fluxo – sem que necessitem passar, quando desejam fixar novas situações, da ordem dos seus

³ Neste aspecto Roland Barthes, ainda na fase inicial de suas produções, referindo-se a uma fala que permanece política opondo-se a uma fala despolitizada do mito, no seu texto “Mitologias”, nos traz uma argumentação bastante interessante quanto a esta questão que, embora longa, vamos reproduzir na íntegra, para não perdermos a lógica do seu pensamento. “É preciso, neste ponto, voltar à distinção entre linguagem-objeto e metalinguagem. Se eu for um lenhador, e se nomear a árvore que abato, qualquer que seja a forma da minha frase, falarei a árvore, e não sobre ela. Quero dizer que a minha linguagem é operatória, ligada ao seu objeto de um modo transitivo: entre a árvore e mim, não há nada além do meu trabalho, isto é, um ato: eis uma linguagem política; apresenta-me a natureza somente na medida em que vou transformá-la, é uma linguagem através da qual ajo o objeto: a árvore não constitui para mim uma imagem, mas, simplesmente, o sentido do meu ato. Porém se eu não for um lenhador, já não posso falar a árvore, só posso falar dela, sobre ela; a minha linguagem já não é o instrumento de uma árvore agida: a árvore “cantada” torna-se o instrumento da minha linguagem; só mantenho com a árvore uma relação intransitiva; a árvore deixa de ser o sentido do real como ato humano, é uma imagem-à-disposição: face à linguagem real do lenhador crio uma linguagem segunda, uma metalinguagem, na qual vou agir não as coisas, mas os seus nomes, e que está para a linguagem primeira como o gesto está para o ato. Esta linguagem segunda não é precisamente mítica, mas é precisamente aí que o mito se instala, pois o mito só pode atuar sobre objetos que já receberam a mediação de uma primeira linguagem. (...) Existe, portanto, uma linguagem que não é mítica, é a linguagem do homem produtor: sempre que o homem fala para transformar o real, e não mais para conservá-lo em imagem, sempre que ele associa a sua linguagem à produção das coisas, a metalinguagem é reenviada a uma linguagem-objeto, e o mito torna-se impossível (Barthes, 1975: 166).

pronunciamentos sobre o que seriam as necessidades da sociedade, ou sobre a obrigação moral, ética, que temos para com ela.

Neste sentido, não seria demais repetir que as questões urgentes tratadas pelos temas transversais já se encontram pré-configuradas por uma ordem disciplinar com fortes relações com a ordem capitalista existente, tendendo a filtrar, organizar e sistematizar, principalmente no discurso, toda iniciativa mais espontânea, direcionando-a, fixando-a, como iniciativa que deve pertencer ao sistema e existentes para o sistema. Assim, os temas transversais não representam, em termos de conteúdo e nem mesmo de metodologia, uma inovação aberta à problematização ética, às iniciativas em prol do meio ambiente, à valorização da pluralidade cultural etc., mas formas de dar a estes mesmos assuntos um direcionamento disciplinar reduzindo-os ao estatuto em que podem ser controlados, redimensionados, para que se aperfeiçoando na e para a ordem (capitalista), permitam, a esta mesma ordem, a sua apropriação, lhe servindo de sustento constante e não para que as pessoas as tomem como suas alternativas de criação e constituição dos seus próprios objetivos, desvinculando-se dos agenciamentos.

Pode parecer que esta nossa crítica alimente a intenção de um niilismo ferrenho e combativo em si, mas muito pelo contrário, trata-se de uma tentativa de inverter os acontecimentos, mediante as estratégias de poder que tendem a produzir em nós uma moral, que por sua vez produzirá e reproduzirá tais táticas de poder sobre nós mesmos. Sustentamos que o poder não se constitui a partir de si mesmo, mas das pessoas que se submetem a ele, que o revigoram. Aliás, não seria justamente neste sentido que o conhecimento, recolhido a partir do comportamento das pessoas no interior das instituições, o que permite a maioria das suas ancoragens? Que todo mecanismo, toda tática do poder, não conseguiria persistir, caso tivesse sérias dificuldades de transformar a vontade de todos na sua própria vontade?

Por este motivo estivemos a todo o momento em busca de outras possibilidades, o que significou dar à ordem do discurso oficial dos PCN a dimensão de um pronunciamento que não vai muito além das circunstâncias e condições que o tornaram realizável. Metaforicamente chegamos a sustentar, que se fossem consideradas as especificidades das falas, a descontinuidade dos eventos, a inversão dos discursos abrangentes, a rua, este espaço das nossas idas e vindas cotidianas, poderia ganhar uma característica bastante peculiar de uma superfície aberta a todo tipo de contingências e acasos. Permitiria situações as mais inusitadas, em que as pessoas estariam, supostamente, despidas de seus papéis, de seus axiomas, apenas perambulando sem que

nenhum controle as inibisse, expondo e recebendo saberes a partir de encontros, nós, intersecções de construção/produção de conhecimento, secundando hierarquias e regimentos. De onde uma ética enriquecida pelo conceito de rizoma e dinamizada pela transversalidade, não deixaria de se fazer presente, pois estaria preocupada em resistir aos planos subjacentes à educação formal e disciplinarizada, disposta a fomentar no indivíduo a autoconstituição de si, a apropriação de sua própria vida e, principalmente uma possibilidade tantas vezes preterida nos dias de hoje: a de traçar os caminhos da nossa vida longe dos mandos.

BIBLIOGRAFIA

1. Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, N. e GARCIA, R.L. (Orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.
- AZANHA, J.M.P. *Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. São Paulo: CEE/SP, 1996.(mimeo)
- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. *Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Campinas: Dissertação de tese de Mestrado – Faculdade de Educação da Unicamp: 2000.
- BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Difel, 1975.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- CUNHA, Luiz Antonio. “Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética”. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 99, nov. de 1996: 60 – 72.
- _____. *Educação brasileira: projetos em disputa; Lula X FHC na campanha presidencial*. São Paulo: Cortez, 1995.
- DE BARRENECHEA, Miguel Angel. *Nietzsche e a liberdade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

- FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. “Análise do documento: “Parâmetros Curriculares Nacionais””. In: SILVA, AZEVEDO e SANTOS (Orgs.) *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996: 123 –136.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro, 1999.
- GALLO, Silvio. “Conhecimento, Transversalidade e Educação”. In: *Revista Impulso*. Piracicaba, v. 10, nº 21: Unimep, 1997a: 115 – 133.
- _____. (Coord.) *Ética e Cidadania: caminhos da filosofia*. Campinas: Papirus, 1997b.
- _____. “Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar”. In: ALVES, N. e GARCIA, R. L. (Orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000a.
- _____. *Anarquismo: uma introdução filosófica e política*. Rio de Janeiro: achiamé, 2000b.
- GERALDI, Maria C. Grisolia. “Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: *Revista da AEC*. Brasília, nº 100, set. 1996: 120 – 147.
- _____. “Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica”. In: *Proposições*. Vol. 5, nº. 3(15), Novembro/1994: 111 – 32.
- GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. *Para a genealogia da moral*. São Paulo: Scipione, 2001.
- GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsões políticas do desejo*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- HAYEK, F. *O caminho da Servidão*. Porto Alegre: Globo, 1946.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da servidão voluntária*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LARROSA, Jorge. “A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral”. In: SILVA, T.T. (org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos Modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- MOREIRA, A. F. “Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas”. In: SILVA, T.T. e GENTILI, P. (orgs.) *Escola S.A.*, Brasília: CNTE, 1996.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

- NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da Moral*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. “Schopenhauer como educador”. In: VAZ, Adriana Maria Saura. *O ensino de filosofia e “a educação de si mesmo”: refletindo com Nietzsche*. Campinas, SP: [s.n.], 2000. Anexo à tese de mestrado - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, p. 2 – 44.
- NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. e SOUSA, M. Z. L. “Currículo nacional e avaliação: elementos para uma discussão”. In: *Revista da AEC*. Nº 100, 1996: 148 – 166.
- OLIVEIRA, Renato José. “Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão”. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Anped, v. 2, maio/agosto 1996: 33 – 41.
- PALMADE, Guy. *Interdisciplinarité et ideologies*. Paris: Anthropos, 1977.
- PELLEGRINELLI, Maria L. P. “A crise dos valores em educação”. In: *Revista da AEC*, nº 118, 2001: 67 – 79.
- PFL (Partido da Frente Liberal) – “Educação: de política governamental a estratégia do Estado”. In: *Uma política social para o Brasil. A proposta Liberal*. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1998: 69 – 80.
- PRADO, Iara. “Currículo Básico Nacional”. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo, Ano X, nº 83, abril/1995: 52 – 53.
- SANCHEZ, Ana. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as críticas apresentadas”. In: *Revista Pátio*, ano I, nº 0, fev./abr., 1997: 13 – 18.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. “A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais”. In: *Educação e Realidade*, jan/jun., 1996: 23 – 45.
- SILVA, T.T. (org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- SOUSA, S. Z. L. “O caráter discriminatório da avaliação do rendimento escolar”. In: *Revista da Adusp*. São Paulo, ano 1, nº 2, abril de 1995.
- VACCARO, Salvo. *Foucault e o Anarquismo*. Rio de Janeiro, editora achiamé: 1997.

VAZ, Adriana Maria Saura. *O ensino de filosofia e “a educação de si mesmo”: refletindo com Nietzsche*. Campinas: Dissertação de tese de Mestrado – Faculdade de Educação da Unicamp, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade”. In: *Revista Idéias*, 1995: 105 – 119.

_____. *A ordem das disciplinas*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

WALKERDINE, Valerie. “Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista”. In: SILVA, T.T. (org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

2. Bibliografia consultada

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2ª edição. São Paulo, mestre Jou, 1982.

ALVES, Dalton José. *O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da Nova LDB (Lei nº 9.394/96): análise e reflexões*. Campinas: Dissertação de tese de Mestrado – Faculdade de Educação da Unicamp: 2000.

ANSELL-PERSON, Keith. *Nietzsche como pensador político: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

APEL, K. Otto. *Estudos de moral moderna*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

_____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitáda, 1991.

_____. “Pensamento e considerações morais”. In: ARENDT, H. *A Dignidade da Política*. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1995.

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Ética a Nicômacos*. 2ª edição. Brasília: Edunb, 1992.

ASSMAN, Hugo. “Ética, educação e sistemas auto-reguladores: notas sobre o sujeito ético na economia de mercado mundializada”. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 16, nº 51, agosto de 1995: 276 – 298.

AZEREDO, Vânia Dutra de. *Nietzsche e a dissolução da moral*. São Paulo: Discurso Editorial e Editora UNIJUÍ, 2000.

- BADIOU, Alain. *Ética: um ensaio sobre a consciência do mal*. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará, 1995.
- BARBOSA, Marcelo Giglio. *Nietzsche, crítica ao conceito de consciência*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2000.
- BERKOWITZ, M.W. *Educar la persona moral en su totalidad*. Bogotá – Colômbia, Biblioteca virtual de OEI, Oficina Regional de Santafé.
- BERTI, E. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Editora Loyola, 1998.
- BICUDO, M. Aparecida V. *Fundamentos éticos da educação*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.
- BOCHNIAK, Regina. *Questionar o Conhecimento: interdisciplinaridade na escola... e fora dela*. São Paulo: edições Loyola, 1992.
- BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética – 1º. e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos PCNs – 1º. e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 583/2001. Internet: <http://www.mec.gov.br>, 2001.
- BRYAN, ONO. “A questão da disciplina na escola”. In: *Unicamp-FE*. Campinas, 1996: 60.
- BUSQUETS, Maria Dolors (et alli). *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, Papirus, 1991.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A invenção da “adolescência” no discurso psicopedagógico*. Campinas: Dissertação de tese de Mestrado – Faculdade de Educação da Unicamp: 1998.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- CORDEIRO, Sebastião Rodrigues. “Sobre os pressupostos filosóficos de arte-educação”. In: *Trajetos*. Campinas, v. 2, abril de 1995: 62 – 78.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Cidadania e modernidade. Palestra proferida na Embratel*, Rio de Janeiro, Mimeo, 20 maio de 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, s/d.
- _____. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche Educador*. São Paulo: editora Scipione, 1991.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, Unesp, tese de Livre-Docência, 1999.
- DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana*. São Paulo: Editora Loyola/Unimep, 1980.
- _____. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- ECHEVERRIA, Thais Martins. “Caipiras e samurais modernos”. In: *Unicamp-FE*. Campinas, 1996: 43 – 45.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. *Dossiê “Políticas Curriculares e Decisões Epistemológicas”*. Campinas: CEDES nº 73, 2000.
- _____. *Ética, Educação & Sociedade: um debate contemporâneo*. Campinas: CEDES nº 76, 2001.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Editora Papirus, 1995.
- FERNANDES, Â. V. M., *Cidadania e Educação: análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil ressaltando suas leis de diretrizes e bases*. Campinas, FE-Unicamp, Tese de Doutorado, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *Nietzsche, Freud & Marx*. São Paulo: Princípio Editora: 1997.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREITAG, B. *Itinerários de Antígona*. Campinas: Papirus, 1992.
- FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. *Nietzsche contra Darwin*. São Paulo: Discurso Editorial e Editora UNIJUÍ, 2001.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *As propostas curriculares oficiais – análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental*. Mimeo. Projeto MEC/UNESCO/FCC. Subsídios à elaboração dos PCNs. São Paulo, 1995.
- GALLO, Sílvio. *Educação anarquista: por uma pedagogia do risco*. Campinas, 1990. (Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação – Unicamp).

- _____. “Educação e interdisciplinaridade”. In: *Revista Impulso*. Piracicaba, Editora da Unimep, vol. 7, nº 16, 1994.
- _____. *Educação anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
- _____. “Filosofia e a formação do educador: desafios da modernidade”. In: Maria Ap. U. Bicudo e Celestino A. Silva Jr. (Org.) *Formação do Educador: dever do Estado e tarefa da Universidade* (Anais do IV CPFE). São Paulo, Unesp, 1996: 107 – 117.
- _____. “Educação e Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona”. In: *Proposições – Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp*, Campinas: v. 3, nº 3 (9), dez. 1992: 14 – 23.
- _____. “Repensar a Educação: Foucault”. In: *Filosofia, Sociedade e Educação – Anuário do GEP Filosofia, Sociedade e Educação*, ano I nº 1, Marília: UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências, 1997: 93 – 118.
- _____. “Pedagogia Libertária e Ideologia: vias e desvios da liberdade”. In: *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, vol. 15, nº 27, Florianópolis: Núcleo de Publicações da Universidade Federal de Santa Catarina, 1997: 17 – 34.
- _____. “Subjetividade, Ideologia e Educação”. In: *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, vol. 16, nº 29, Florianópolis, Núcleo de Publicações da Universidade Federal de Santa Catarina, janeiro a junho de 1998: 133 – 152.
- _____. “Notas Deleuzianas para uma Filosofia da Educação”. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.) *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999: 159 – 186.
- _____. “Currículo, Disciplinaridade e suas Alternativas”. In: *X ENDIPE*. Rio de Janeiro: 20/05 a 01/06 de 2000.
- GALLO, S. & KOHAN, W. O. “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio”. In: GALLO, S. & KOHAN, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, Vozes, 2000: 174 – 196.
- GARRIDO, Sônia del C. Vasquez. “A questão da educação e da identidade segundo Paul Ricouer”. In: *Trajetos*. Campinas, v. 1, nº 1, dez. 1994: 81 – 94.
- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Labirintos da alma: Nietzsche e a auto-supressão da moral*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- _____. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- GOERGEN, Pedro *Pós-modernidade, ética e educação* Campinas: Autores Associados, 2001.

- GOMES, Pedro Gilberto. “A ética na comunicação”. In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 24, nº 127, nov./dez. de 1995: 16 – 20.
- GONÇALVES, Luciana Dornaicka e GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. “Violência, escola e ética”. In: *Unicamp-FE*, Campinas, 1998: 5.
- GUSDORF, Georges. “Prefácio”. In: JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Pedagogia do Saber*. Imago Editora, 1976.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. *O Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- _____. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- HOBBSAWM, E. *Era do extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2001.
- JAEGER, Werner Wilhelm, *Paidéia: a formação do homem grego*. 3^a. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*, São Paulo: Ática, 1993.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LADRIÈRE, J. *Ética e pensamento científico*, São Paulo: Editora Letras eletrás, s.d.
- _____. *Os desafios da racionalidade*. Rio de Janeiro: editora Vozes, 1979.
- LIMA, Luciano Castro. “Disciplina e ética: mudança e permanência frente as atuais transformações sociais”. In: *Revista da Educação AEC*. Brasília, v. 26, nº 103, abr. /jun. de 1997: 41 – 64.
- LORENZON, Alino. “Ética e comunidade: a ideologia do individualismo”. In: *Síntese*, jan./abr.1989.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. “Ética do estado e ética do cidadão: apontamentos para discussão”. In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 23, nº 126, Set./Out. de 1995: 7 – 9.
- LUKÁCS, George. *Existencialismo ou Marxismo?* São Paulo: Editora Senzala, 1967.
- MARTINS, A. M. “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação do documento”. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez/FCC, março/2000: 67 – 87.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- MARTON, Scarlett. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993.

- _____. *Extravagância: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial e Editora UNIJUÍ, 2000.
- _____. *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- MARX, Karl. *A questão judaica*. Rio de Janeiro: Achiamé, s.d.
- MORAES, Reginaldo C. Corrêa de. *Liberalismo e Neoliberalismo: uma introdução comparativa*. Campinas, IFCH/Unicamp, 1997.
- NIETZSCHE, F. W. *O Nascimento da tragédia*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *Além do Bem e do Mal*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *Ecce Homo*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *Humano, demasiado humano*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. *A gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. “El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza”. In: *Obras Completas de Federico Nietzsche – tomo I – El origen de la Tragédia y obras Póstumas (de 1869 a 1873)*. 3ª ed., Madrid, Aguilar, 1951.
- OBIOLS, Guilherme. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: editora Unijuí, 2002.
- OLIVEIRA, Renato José. “Direito à educação: uma questão ético-política”. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.98, agosto de 1996:64 – 71.
- PIMENTA NETO, Olímpio José. *Razão e conhecimento em Descartes e Nietzsche*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- PLATÃO. *Apologia de Sócrates e Críton*. Lisboa: edições 70.
- POSTMAN, N. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. Editora Nobel: São Paulo, 1994.
- PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- _____. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

- REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção Fenomenológica de Educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- RICOUER, P. *Interrogação filosófica e engajamento*. Conferência, 1965.
- _____. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papyrus, 1991.
- ROUANET, Sérgio Paulo. “Razão negativa e razão comunicativa”. In: ROUANET, S. P.. São Paulo (Org.) *As razões do iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- SACRISTÁN, José Gimeno. “Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina”. In: Revista *Pátio*, ano I, nº 0, fev/abr, 1997: 35 – 41.
- SAVATER, Fernando. *Ética como Amor-próprio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- _____. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SCHNITMAN, Dora. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Ed. Artes Médicas, 1994.
- SCHMIDT, S. (org.) *Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.
- SEVERINO, A. Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis, editora Vozes, 1999.
- SIGNORELLI, Vinícius. “Currículo, um caminho que envolve muitas responsabilidades”. In: Revista *Pátio*, ano I, nº 0, fev/abr, 1997: 8 – 12.
- SOARES, Manoel J. Araújo. “Uma nova ética do trabalho nos anos 20 – projeto Fidelis Reis”. In: Relatos de Pesquisa, Brasília, nº 33, Julho 1995: 22 – 30.
- SPAEMANN, R. *Ética: cuestiones fundamentales*. Espanha: Editora da Universidade Nova Pamplona, 1987.
- TAILLE, Yves de la. “A dimensão ética na obra de Jean Piaget”. In: *Idéias*. São Paulo, v. 20, 1993: 75 – 82.
- TAMAYO, Álvaro; PIMENTA, Meireluci Leite; ROLIM, Mônica Marques de Almeida. “Prioridades axiológicas e orientação política”. In: *Teoria e Pesquisa. Brasília*, v. 12, nº 3, set./dez. 1996: 253 – 259.
- TANNER, Michael. *O pensamento de Nietzsche*. Lisboa: Editorial Presença, 1997.

- TAVOLA, Arthur da. “Notícia hiper-realismo e ética”. In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 25, nº 133, set./dez. 1996: 54 – 57.
- TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*, Petrópolis, Editora Vozes, 1999.
- VALLS, Álvaro L. M.. *O que é ética*. São Paulo, editora brasiliense, 1994.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- _____. *Ética*. 4ª edição, Rio de Janeiro, 1980.
- VEIGA-NETO, Alfredo. “Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol?”. In: VEIGA-NETO, Alfredo José de et al. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995: 9 – 56.
- _____. “Olhares”. In: COSTA, Marisa Vorraber. Colab. VEIGA-NETO, Alfredo et al. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre, Mediação, 1996: 19 – 35.
- _____. “Uma lança com duas pontas”. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo; VEIGA-NETO, Alfredo et al. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002: 45 – 48.
- _____. “De geometrias, currículo e diferenças”. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002: 163 – 186.
- VIGNERON, Jacques. “A ética na comunicação e na educação”. In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 23, nº 126, set/out 1995: 20 – 21.
- VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- WEBER, Max. *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Abril Cultural, 1985.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna e VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos culturais da ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ZAGURY, Tânia. “Família, disciplina e ética”. In: *Revista da Educação AEC*, Brasília, v. 26, nº 103, abr./jun. de 1997: 105 – 108.