

DEMOCRACIA COGNITIVA, POÉTICA E FORMAÇÃO DOCENTE¹

Célia Linhares²

RESUMO

Renunciando a um tipo de onipotência enciclopedista, pronta a catalogar e a classificar conhecimentos e métodos pedagógicos, para tentar controlá-los e subordiná-los, este trabalho procura tratar os saberes docentes como construções sempre mestiças, situados em múltiplas fronteiras, conjugando níveis de realidades e diferentes campos de conhecimento, em que memórias soterradas em mil formas de esquecimentos (BENJAMIN) podem nutrir projetos, impregnando tons, mensagens e formas de expressão docente. Recupera alguns movimentos históricos que subsidiaram a organização disciplinar, bem como as tendências que buscam ultrapassá-las, como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade – para cartografar traços de suas problemáticas, de seus recuos e avanços. Finalmente, considerando que os saberes docentes são sempre subsidiados por uma gramática político-pedagógica (Nietzsche), ressalta a importância de se auscultar as palavras, atentando para suas histórias e etimologias, de exercitar seus limites e alcances em práticas dialógicas (Paulo Freire) e, assim, pronunciar um outro mundo como uma maneira de compartilhar desejos, projetos e invenções políticas que vão lhe dando corpo e alma e contribuindo para empoderar docentes e discentes. Em outras palavras, propõe redescobrir o lugar da poesia nos processos docentes e discentes, em que o processo de conhecer, longe de

¹ Uma versão deste texto foi apresentada no Congresso Internacional “Unicidade do Conhecimento”, realizado na Universidade de Évora, Portugal, de 17 a 19 de maio de 2007.

² Professora titular de Política Educacional da UFF; coordenadora do ALEPH: programa de pesquisa, aprendizagem-ensino e extensão em formação dos profissionais da educação; pesquisadora do CNPQ. Cofundadora do CIED/Paulo Freire, Universidade de Évora; autora de vários livros e artigos.

implicar reproduzir o já conhecido e dominar o pensamento do outro, impondo-lhe caminhos já percorridos, compartilhe aventuras de colher e elaborar, enfrentando os desafios de nosso tempo, que não podem excluir formas poéticas, entranhadas no linguajar da educação, como contribuições para uma democracia cognitiva.

PALAVRAS-CHAVE:

Ninguém chega a ser um nesta cidade. As pombas se agarram nos arranha-céus, faz chuva. Faz frio. E faz angústia... É este vento violento. Que arrebenta dos grotões da terra humana. Exigindo do céu, paz e alguma primavera (MÁRIO DE ANDRADE).

CONHECIMENTOS EM DISPUTAS

Nenhum de nós duvida de que a instituição escolar enfrenta graves problemas e de várias ordens. Situação que não lhe é exclusiva, pois se conjugam com conflitos culturais, políticos e econômicos que percorrem toda a sociedade, exigindo redefinições da própria civilização. Tantas e tão fortes são essas polarizações, demandando transformações da racionalidade vigente, que "*a paz e alguma primavera*" – a ser construída – será sempre um exercício em que os embates precisam ser traduzidos em buscas de entendimentos, sempre provisórios.

Isso significa que os rumos da história e os processos de reinvenção da escola estão em estado de conflito permanente, desdobrável em uma infinidade de disputas. Disputas entranhadas de conhecimento e de escolhas são, em si mesmas, políticas, cobrando entrelaces éticos. Em outras palavras, já não basta uma reta consciência para bem decidir e atuar

corretamente, como pensou Kant; as escolhas éticas, cada vez mais, dependem de conhecimentos e estes estão impregnados pela ética, por afirmação ou negação.

Essa afirmação de que o exercício ético também pede mais conhecimentos no mundo contemporâneo pode ser entendida como o lado avesso das proclamações em que se repete, à exaustão, que vivemos num tempo caracterizado por uma ampla sociedade do conhecimento. Afinal, quem pode duvidar de que, se a riqueza foi, outrora, medida por bens materiais visíveis (terras, casas, gado, tamanho e potência dos exércitos), hoje, está materializada na posse de conhecimentos?

É difícil não concordar, dadas às próprias evidências, que nenhuma moeda é mais cobiçada do que os conhecimentos, anunciados como capazes de abrir portas e avenidas para seus portadores. Mas o perigo dessas pregações é que elas transmitem uma concepção de conhecimentos isolados dos tormentos, desamparos e promessas geradas historicamente, apresentando-os como entidades disponíveis e valiosas em si mesmas, muitas vezes identificando-os como uma mercadoria, que só a negligência dos governantes, o egoísmo dos empresários, o desleixo dos cidadãos a impede de circular democraticamente.

Em primeiro lugar, nem de longe podemos crer nessa valoração intrínseca, implicando uma absolutização, que desconsidera as relações de dependência de qualquer conhecimento com as condições e sentidos de sua produção, que podem se tornar mais tangíveis quando as observamos guiados por perguntas clássicas e, por isso mesmo, ainda hoje, pertinentes, quais sejam: *“Como? Para quê? Para quem? Por quê?”*. Esses são os conhecimentos engendrados, gerados, selecionados, legitimados e distribuídos em cada sociedade?

Essa avaliação pode provocar uma melhor contextualização dos conhecimentos, abrindo fendas para percebermos suas fabricações, os interesses a que eles servem, por que diferem e se antagonizam. Enfim, expondo múltiplas confluências e dissidências, sempre em movimento, e que, por exemplo, precisam ser estudadas em suas modalidades pouco tangíveis, como as formas de cálculo, de utilitarismo e de dominação vigentes com que o pensamento vem sendo abatido e garroteado por mecanismos hegemônicos de nossa sociedade.

Contudo importa ressaltar que, mesmo sendo muitos e poderosos, os esquemas usados contra a pluralidade dos conhecimentos não chegam a emparedar as frestas por onde insurgem vidas, pensares, como capacidade de diferir e criar.

Ainda dando um passo mais, diremos que essas perguntas podem nos facultar acessos com os quais podemos aquilatar o peso das hierarquizações dos conhecimentos, em que os controles políticos operam como impositores de padrões, de modelos que, crescentemente, pressionam em direções massificadoras.

Não podemos perder de vista que à complexificação do processo civilizador vão correspondendo, cada vez mais, sofisticadas tentativas de controle dessa irrequieta produção de conhecimentos e saberes (ELIAS, 1993).

Assim, enquanto, para alguns conhecimentos, é atribuída muita importância, concentrando-se neles relações de poder e decisão, outros são considerados como de *validade vencida*. Valeram para alguma coisa, em outros tempos. Agora, *já eram...* Por exemplo, os saberes populares estão entre aqueles desconsiderados; os tecnológicos, que facilitam controles e concentrações de bens materiais e culturais – pelo contrário – estão entre os mais valorizados.

É bom atentar que esses conhecimentos tecnológicos implicam muito mais do que máquinas isoladas, sempre cercadas de anúncios, apresentando-as como promissoras para a humanidade. Embora até pareça que desfrutam de uma autonomia tecnológica, elas não prescindem de atuações políticas de mulheres e homens, de coletivos sociais e até de ambiências vitais.

Além disso, seus efeitos, com frequência, irreversíveis em sua totalidade, não podem ser debitados em um suposto aprendiz de feiticeiro, que já não pode mais ser controlado. Não há dúvidas de que, e cada vez isso se torna mais claro, quando demandado por lógicas globalizadoras do capitalismo, trazem perdas e ameaças à vida, ao nosso planeta e à humanidade.

Então, desta vez, até por questões de sobrevivência, estamos sendo convocados a girar a roda civilizatória em um sentido contrário ao que nos movíamos, apoiando-nos nos nossos conhecimentos, nas formas consolidadas de pensar e educar, mas também desconfiando desses legados e agindo contra eles.

Não podemos esquecer Bourdieu (1988, p. 6) nem Morin (1997, p. 65), quando nos advertem que "[...] fazemos ciência [...] tanto em função de nossa própria formação quanto contra ela. E só a História pode nos desvencilhar da História [o que equivale a dizer] [...] a História não é tribunal supremo, mas não podemos nos colocar fora dela".

Esse “[...] pentear a contrapelo a história” (BENJAMIN), incluindo-nos dentro dela, poderá nos levar ao encontro de saberes marginalizados, aguardando ressignificações que os espotencializem a servirem de esteios para seguirmos adiante, nessa reconstrução civilizatória, animando projetos de sustentabilidade do planeta e das espécies de vida e de vida humana, neles incluindo nossos sonhos de amorização,

respeito e valorização das palavras, como processos de diferir e criar eticamente.

Isso significa que somos feitos de corpo, de palavras, de conhecimentos e seus conflitos produzem "[...] um vento violento/ Que arrebenta dos grotões da terra humana" e que nos cobra, cotidianamente, posições conjugadas e articuladas com os devires, nos quais mergulhamos, investimos e nos apaixonamos. Isso se quisermos usufruir de alguma primavera, sempre passageira.

Bem sabemos que as interdependências entre conhecimentos e poderes, como foram constituídas em nossa civilização, têm uma longa história. Mesmo assim, é a partir do momento em que o saber humano libertou-se dos dogmas teológicos que sobre ele pesavam e condicionou sua busca de conhecimento da natureza à finalidade de controle, que potencializou seus instrumentos concretos de dominação. Hoje, mais do que nunca, a afirmação de Bacon ganha todo o seu sentido.

Assim, não só “saber é poder”, mas os poderes demandam e produzem conhecimentos e são por eles produzidos. Portanto, a acepção de saber e conhecimento que se consagra, na atualidade, traduzem-se em formas sofisticadas das tecnologias de domínio que vão se impondo, desde as condutas sociais até as fantasias e os desejos humanos, mesmo aqueles considerados os mais íntimos.

Dessa maneira, o conhecimento, agora controlado por políticas tecnológicas, pode, como nunca antes, servir à manutenção e ao aprofundamento das desigualdades. Mas não só destas. É preciso não esquecer o caráter intrínseco de inacabamento, ambiguidade e contradição das tecnologias e da própria vida social, perpassado de ambivalências e hibridismos, valendo dizer, de surpresas.

No caso das tecnologias, nunca é demais repetir que não se trata de artefatos mecânicos, predeterminados e lineares, mas de formas muito mais abertas e fluidas que se enlaçam com as convivências históricas. Portanto é possível trabalhar para revertermos a lógica de produção hegemônica.

Isso, necessariamente, implicará alterações de significados e sentidos, repercutindo não só em outras máquinas, mas, sobretudo, em outras tecnologias, em outros ethos de formação político-pedagógicos direcionados não a concentrar, mas a fazer processos e produtos humanos, sociais, econômicos e culturais mais e mais compartilhados.

Portanto, também se encontram nas mãos da humanidade contemporânea a possibilidade de fundir conhecimentos que, inapelavelmente, estão carregados de afetos, para irmos recriando o mundo numa perspectiva de torná-lo mais paritário, mais sensível, mais solidário às dores, às alegrias e às esperanças da vida e da humanidade.

Em meio a essas disputas, perpassadas por antagonismos excludentes entre si, ou não (NICOLESCU, 2003), não só pesam muitos séculos de civilização, de sedimentação desse tipo de escola e de conhecimento docente, mas, também, de uma produção que vem se acumulando de conhecimentos vivos e palpantes que, embora menosprezados, representam tesouros, dos quais não podemos abdicar, sobretudo, quando somos aprisionados em presenteísmos, como modos de subtração de nossas esperanças.

CONHECIMENTOS DOCENTES: FRONTEIRAS ILIMITADAS

Uma rápida revisão de literatura mostra que os conhecimentos docentes são considerados tanto desvalorizados quanto, paradoxalmente, reconhecidos como estratégicos, em termos

sociais e políticos (TARDIF et al., 1990), mas, também, têm sido identificados com um “[...] excesso de passado e de um excesso de futuro [...]”, sem a atenção devida aos devires (NOVOA, 2001).

Há, também, uma concordância de que são múltiplas as fontes desses conhecimentos, em que a formação escolar, pedagógica, quer a inicial, quer a continuada e exercida em serviço, articula-se, de forma inevitável, com experiências familiares, populares, culturais, comunicacionais, sociais e políticas.

No entanto, não é difícil identificar tendências oficiais, para a valorização dos conhecimentos docentes. Em geral, são concentradas em conjuntos de competências, que fazem confluir urgências da globalização, exigindo dos professores uma capacidade de relacionar um vasto repertório de conhecimentos, em sistematização e expansão, com uma pragmática do ensino, que mais das vezes marginaliza as tradições locais, mormente as inconformistas, proclamadas como já vencidas (BENJAMIN, apud D’AMARAL, 1992).

Também é possível flagrar outros movimentos que, com aquelas tendências oficializadas, convivem em tensão, oposição e negociação. Esses vitalizam os conhecimentos docentes, porque os contextualizam em territórios de trânsitos dos devires, praticando processos de aprendizagem e ensino de forma aberta. Ou seja, de modo a poder acolher os inesperados de que a vida é feita, ressignificando os aprendidos para atender aos desafios que vão se apresentando continuamente a todos nós.

Além dessas tendências já mencionadas, ainda precisamos registrar, como um esforço de fidedignidade, uma anomia que vem invadindo o campo educacional e escolar, em parte explicável por um tipo de indefinição e superposição, às vezes

irreconciliável, de normas e expectativas em relação aos desempenhos da escola.

Nesse sentido, as recomendações que cabiam e legitimavam o lugar social da instituição escolar, em épocas pretéritas, encontram-se sob fortes polêmicas e até, em parte, inviabilizadas pelas condições de funcionamentos sociais. Mas, bem sabemos, o problema é bem mais complexo. Afinal, quantos outros argumentos poderiam arrolar como explicação de omissões e negligências que vão minando a elaboração dos conhecimentos docentes?

Desse modo, a própria autoridade do mestre, sua autonomia e credibilidade profissionais vão sendo ameaçadas. E as razões dessas ameaças e perdas também se entrelaçam com questões do conhecimento. Toda profissionalidade se sustenta e se confirma pelo modo com que o corpo de profissionais trata seu acervo coletivo de conhecimentos. Portanto, esse repertório não pode ser mantido como algo fechado ou como um pacote a ser aplicado, mas como algo vivo, dinamizado e expandido pelos próprios profissionais que compõem cada campo.

É por isso mesmo que o conhecimento profissional e, no caso em foco, os docentes, não podem ser reduzidos aos já organizados, testados e referidos, deixando escapar o que alimenta a produção e a escolha desses conhecimentos, competências, métodos e estilos: os movimentos instituintes para os quais nem sempre temos instrumentos epistemológicos para reconhecê-los e enquadrá-los numa gramática já conhecida, mas não podemos desprezá-los, pois deles se alimentam os devires das ações pedagógicas,.

Dito de outro modo, afirmamos que é um atalho para o aniquilamento da docência, como profissão, engessar os conhecimentos docentes num passado, preste a ser cristalizado

por um presente, que se propõe controlar o futuro. Urge incluir neles toda uma rede aberta em que se tecem e se disputam as significâncias desses processos de conhecer; rede feita de palavras sempre por nascer ou em tramitações nascentes, como as que constituem uma poética dos devires.

Afinal, não podemos esquecer as escolhas do que ensinamos e aprendemos, em cada época, e em cada sociedade, as quais estão perpassadas por um intrigado jogo de inter-relações com que se demarcam *epistemes* (FOUCAULT, apud ELIAS, 1993) ou que a história se configura e se reconfigura, sem cessar, não comportando nem previsões fechadas, nem omissões absolutas, mas que sempre convivem com transgressões e acontecimentos inesperados.

Se considerarmos essa complexa produção, que torna possível a obsolescência de alguns significados, a revitalização de outros, as mestiçagens entre os diferentes sentidos de aprender e ensinar, teremos que aceitar a impraticabilidade de uma definição totalizadora de conhecimentos docentes, substituindo-a por feixes relacionais de conhecimentos movidos por complexificações crescentes em que se sustenta o próprio exercício profissional e o compartilhamento das responsabilidades advindas da autonomia da categoria.

Portanto, não vemos como poderemos restringir os saberes docentes àqueles internos às escolas ou às instituições de ensino sem sufocá-los gravemente; a mesma asfixia os penalizaria, se os considerássemos como aqueles específicos dos professores. No avesso dessas procuras, que fecham na escola e nos professores os saberes docentes, talvez pudéssemos indagar se nesses não estariam incorporados tanto os conhecimentos dos que já foram à escola, como os daqueles outros que nunca estiveram nela.

Se essas problemáticas nos mostram o quanto as fronteiras dos conhecimentos docentes são infinitas e fluidas, é urgente conhecer melhor os processos que as vão construindo. Como o campo da educação constrói interfaces com outros campos de conhecimento? Como o currículo formal define espaços dos conhecimentos docentes? Como os conhecimentos instituídos convivem e se conflitam com os movimentos instituintes? Quais as relações entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos docentes? Como esses conhecimentos vêm conjugando a inter e a transdisciplinaridade?

DA DISCIPLINARIZAÇÃO AOS ENSAIOS DE INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE

Uma nova ortodoxia substituiu assim a velha ortodoxia no controle dos conteúdos. Pôs-se em ação um controle muito mais rigoroso e interno, que implicava a passagem da coerção da verdade à coerção da ciência, a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação (VARELA et al., 1991).

Ainda ressoam em nós os estremecimentos provocados por Copérnico na cosmovisão medieval, quando de sua apresentação como hipótese (só publicada e confirmada depois de sua morte) de que a Terra não era o centro do universo. "Ao baixar a bola" da Terra e, com esta, a dos homens, a proposta de Copérnico implicava um tipo de horizontalidade, de paridade que, implicitamente, se contrapunha a uma hierarquia conformada pelos desígnios celestes.

Os avanços das teses de Copérnico, assumidos, mais tarde, por Galileu, ao desmontar uma verticalidade metafísica e teológica, transferiram um crédito de autoridade para a ciência, com suas teorias já materializadas em instrumentos. Bacon, Descartes e Newton – ainda que variando o foco e a ênfase ora

no experimento ou na observação qualificada, ora na analítica racional, ora, ainda, na síntese de todos esses componentes – pavimentaram os caminhos de uma razão e de uma política moderna, magnificando as picadas abertas pelos gregos e romanos da Antiguidade clássica.

Mas esse desenvolvimento se fazia casado com os novos impulsos da produção econômica que, renunciando opções capitalistas, intercambiavam moedas de força e poder com conhecimentos que iam se organizando. Revoluções políticas e tecnológicas estouraram na França e na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, respectivamente, de onde foram espargidas e repatriadas para todo o mundo ocidental. As interdependências das relações sociais iam se tornando cada vez mais complexas e competitivas e as disciplinas sociais e humanas passaram a constituir importantes estratégias políticas.

Afinal, o projeto de industrialização não podia prescindir do disciplinamento dos saberes, submetendo-os a um regime severo que operava no sentido de uma produção que atinga o corpo, enquadrando-o em tempos e espaços modelados pelos regimes de poder.³ Uma intensa reciprocidade entre a disciplinarização da sociedade, produzindo a disciplinarização dos conhecimentos e vice-versa, foi se aprofundando e se traduzindo numa organização acumulativa e sequencial em que os conhecimentos se submetiam a uma lógica fragmentária e hierárquica, ao serviço de controladores de mercadorias.

A analítica dessa base racional, em si mesma disjuntiva, confluiu para avalizar um tipo de especialista autorizado a falar sobre seu tema, desligado do conjunto das relações que o

³ A questão das disciplinas sociais e humanas, tratadas historicamente no livro **A filosofia das ciências sociais**, organizado por Chatellet (1974), traz exemplos emblemáticos das finalidades e subserviências que acompanharam a gênese moderna dessa organização disciplinar dos saberes.

teciam, ou seja, isolando-o da sociedade com suas estruturas, circunstâncias e produção de subjetividades e singularizações. Assim, a hiperespecialização foi aprofundando um tipo de cisão que rompia com a unidade do humano, da sociedade e da própria vida. Conjunções e ligamentos eram substituídos pela eficácia econômica, que pretendia ser justificada, socialmente, pela forma argumentativa dos grupos dirigentes.

Tudo isso pode nos ajudar a compreender o quanto a questão disciplinar afeta muito mais do que programas e currículos voltados à aprendizagem e ao ensino. Como constituintes de *regimes de verdade*, suas penetrações nas práticas sociais sustentam e dialogam com as práticas escolares, contribuindo para validar e empoderar conhecimentos como exercícios de poder.

Isso significa que as disciplinas científicas, pedagógicas, nas quais exercemos nossa prática docente, não são eliminadas com simples canetadas; é preciso interconectar práticas escolares com práticas sociais. As divisões disciplinares constituem fios com que são tecidas significações, “*habitus*” (BOURDIEU, 1997) e concepções de vida, envolvendo processos de subjetivações com fortes entrelaces políticos, econômicos e culturais.

Se foi longo o percurso de construção de um tipo de razão e política que se expressou pelo disciplinamento e pela hegemonia de um regime de verdade, podemos afirmar não ter sido esse um processo tranquilo e, muito menos, concluído. Foram muitos os que afirmaram outras lógicas, muitos os que resistiram às verdades infalíveis. Começaria por lembrar alguns pensadores pré-socráticos, como Heráclito e Empédocles, que investiram no movimento e na busca de liberdade como uma fonte a alimentar outras lógicas

infinitamente pluralizáveis. Rememoraria, também, os sofistas da Grécia, o medieval Giordano Bruno, o moderno Pascal, o contemporâneo Bergson e tantos outros.

Bem mais próximo de nós, dois movimentos de porte contrapuseram-se a esse tipo de racionalidade e política que nega a intuição e censura suas expressões, sufocando a poesia. Foram eles: o Romantismo, principalmente o literário alemão (final do século XVIII e século XIX) e o Surrealismo do início do século XX. Em outro trabalho, detivemo-nos numa pesquisa em que recuperamos as ressonâncias sociais e epistemológicas desses dois importantes movimentos para o qual remeto os leitores interessados em continuar esse assunto.⁴

Mesmo assim, não resistimos à tentação de transcrever algumas afirmações emblemáticas. É o caso de um pequeno texto do Programa do Romantismo, escrito e publicado por Schleger (apud PAZ, 1982, p. 291, grifo nosso), na Revista *Atenäum*, em que aparece a seguinte recomendação: “[...] **vivificar e socializar a poesia, tornar poética a vida e a sociedade**, poetizar o espírito, encher e saturar as formas artísticas de uma substância própria e diversa e animar o todo com a ironia”.

Assim, enfrentavam estereótipos de que a inspiração poética seria apenas um privilégio das elites letradas, para mostrá-la como um manancial compartilhado por todos. Foram essas convicções e sentimentos que levaram Hölderlin, por exemplo, a afirmar: “Poeticamente, o homem habita a terra”.

Do segundo movimento, o Surrealismo, também, transcrevemos uma citação do próprio Breton (apud PAZ,

⁴ LINHARES, Célia. Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética. *Movimento, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, n. 2, p. 33-57, set. 2000.

1982, p. 297), como um “avant première” para comentarmos o manifesto por ele publicado. “O admirável do fantástico é que não é fantástico e sim real. Ninguém se reconhece na poesia moderna porque fomos mutilados e já nos esquecemos de como éramos antes dessa operação cirúrgica”.

O manifesto publicado em 1924 encorajou escritores e artistas à livre expressão do pensamento, funcionando como uma autorização contra os medos e cuidados de tocar no irracional. Sua disposição para enfrentar essa lógica miúda – em que os moralistas tanto investiam – aparecia como uma insistência contra hipocrisias e farisaísmos dos padrões estabelecidos. Afinal, os surrealistas acreditavam que era urgente fazer com que sonhos e desejos prevalecessem.

Com os surrealistas, retorna a tese de que a inspiração é de todos, já levantada pelo Romantismo. E com ela a defesa do direito à vida permeada pela arte, pela poesia. Já não é mais possível o culto de uma arte concentrada em algumas raras obras a serem veneradas por multidões. Grande é o apreço dos surrealistas por obras como a de Chaplin, mostrando a beleza que não se ausenta da vida dos pobres e dos trabalhadores. O popular, como indivíduo e coletivo, ganha o protagonismo para refazer a história.

Todos esses movimentos – que não estão perdidos – se fazem presentes para uma recriação, representando uma herança a ser apropriada pelos que se opõem ao fim das utopias, sonhos, desejos e projetos. Vale lembrar Benjamin quando mostra como o legado ético supõe compromissos imorredouros. Bem sabemos que “[...] os que falaram e não puderam ser ouvidos podem, afinal, na nossa boca, recuperar a voz” (D’AMARAL, 1992, p. 103).

O Século XX – com graves frustrações das promessas do progresso coletivo e democrático, caminhando *pari passu* com a exacerbação dos individualismos e o conseqüente agravamento da construção de experiências políticas, que atinge uma culminância catastrófica, com a iminência do desastre ecológico – acaba sem nos deixar vislumbrar saídas paliativas e parciais: ou refundamos o mesmo, aproximando-nos de um autoextermínio vital, ou aproveitamos todas as brechas para reinventarmos, com a maior participação e diferenciação possível, a cultura e a civilização.

As lógicas lineares, aditivas e hierárquicas – tão características dos especialismos – vêm sendo ameaçadas até dentro do próprio capitalismo e em nome da eficácia dos investimentos. O taylorismo vem sendo substituído pelo pós-fordismo (toyotismo), cobrando não mais atividades parceladas e, sim, ações conjugadas que se sustentem em um tipo de administração flexível, apoiadas em trabalhadores “educados”, capazes de uma compreensão global dos processos e com uma capacidade de realizar tarefas em conjunto e intervir para que o processo de trabalho avance em benefício de suas empresas.

Como temos insistido em enfatizar, as intenções e práticas sociais estão expostas a deslizamentos, às vezes, atingindo os polos opostos, ou seja, a lógica prevalente no modo de produção industrial está eivada de contradições que podem ser usadas em benefício dos trabalhadores. Não podemos minimizar as contribuições da educação com autonomia para inventar e construir uma reversão na condução da história e do próprio desenvolvimento tecnológico. Isso não nos impede de reconhecer que a escola que serve para dar continuidade ao capitalismo – que tão bem representa a razão e a política dominante – não pode ser a mesma que busca contribuir para a liberdade e justiça social e para a convivência respeitosa com a vida.

É bom lembrar que, ao final da II Guerra Mundial, com a hegemonia dos EEUU, foram criados vários organismos internacionais, como ONU, UNESCO, OIT, FAO, cuja principal justificativa política era recompor os tecidos fragmentados, propícios à proliferação de nacionalismos xenofóbicos. Sabemos que as explicações proclamadas distam muito da realidade. Por isso mesmo, essas instituições hoje estão desgastadas, até por razões semelhantes às que animaram sua implantação: uma lógica de guerra, de dominação que vem expandindo o imperialismo liderado pelos USA.

No campo da organização do conhecimento, foi também nas décadas de 50 e 60 que algumas propostas teórico-metodológicas ganharam visibilidade. É bem o caso do impulso nos estudos comparados, nas pesquisas transculturais e transnacionais, bem como na organização interdisciplinar e, posteriormente, na transdisciplinaridade dos conhecimentos. Em todas elas, os argumentos explícitos estavam relacionados com as urgências em transpor sistemas compartimentalizados de conhecimentos, que dividiam, de forma artificial, os sujeitos históricos – individuais e coletivos –, sonogando-lhes conexões que fragilizavam a dinâmica existencial.⁵

Outro marco para um repensar da racionalidade moderna foi o movimento de Maio de 1968. Nas praças de Paris, ficou protagonizada a insatisfação da juventude com um tipo de conhecimento desligado das existências e das experiências que alimentam seus processos instituintes. Havia em todo esse processo uma expressão de esgotamento de conhecimentos fracionados, impostos como um tipo de dominação ao pensar, provocando um clamor por uma nova cultura comprometida

⁵ Poderíamos lembrar a importância do existencialismo, oferecendo um embate não só para pensar o essencialismo, mas também o objetivismo e o subjetivismo.

em liberar outras lógicas de aprendizagem e ensino, como expressões de diferenciadas ligações com a vida.⁶

Hoje, depois da Guerra do Golfo e do combate bélico ao eixo do mal, pós 11 de setembro, ficaram ainda mais incontestes os limites daqueles organismos. Outras instituições mais explícitas, para o controle e subalternização dos países, ou melhor, dos grupos pobres e dissidentes, vêm sendo criadas ou fortalecidas. Esse é o caso do FMI, do Banco Mundial e de alguns outros organismos internacionais, que passam a dispor de múltiplos e avassaladores poderes para impor políticas aos países que deles dependem financeiramente, ameaçando o exercício de soberania das nações.

Se, como vimos, a fragmentação dos saberes e fazeres representa uma expressão e síntese de uma razão e política que, mesmo prevalecendo, mostra também sinais de decadência, não é possível conceber a inter e a transdisciplinaridade sem um projeto de educação e sociedade que as qualifique.

Todas essas questões vêm sendo internacionalmente discutidas. No Brasil, coube a Japiassú (1976) a publicação da primeira obra – de maior divulgação – sistematizando a questão que já vinha ganhando espaços internacionalmente: interdisciplinaridade e patologia do saber.

Vivia-se um período em que a Ditadura Militar estava começando a ceder aos esforços sociais por fazer vicejar uma

⁶ Atrás desse movimento, estavam pensadores contestatários de dogmas e dispostos a elaborar conexões tidas como heréticas, como Marcuse, e a privilegiar, nas análises políticas, processos sutis e celulares que exigiam do intelectual mais que uma atitude declaratória, colocando-se em paridade com os oprimidos e, ali, lado a lado, forjar instrumentos de transformação – como Foucault.

transição para a democracia.⁷ Era esse um momento em que o acúmulo de assassinatos de dissidentes políticos – entre os quais meu próprio irmão, Ruy Frazão Soares, líder estudantil, foi atingido – já não podia ser facilmente escamoteado.

POR UMA POÉTICA NOS CONHECIMENTOS DOCENTES

Tenho o costume de andar pelas estradas
 Olhando para a direita e para a esquerda
 E de vez em quando olhando para trás...
 E o que vejo a cada momento
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto [...]
 Sinto-me nascido a cada momento
 Para a eterna novidade do Mundo.
 (FERNANDO PESSOA).

Já vimos que a lógica divisionista e parceladora do trabalho, mesmo o tarefeiro, vem convivendo com exigências de sua superação e que o próprio processo civilizador produz um crescente nível de complexidade, não só interligando mulheres e homens, mas todas as esferas de atividades sociais, humanas das mais diferentes regiões do planeta, fazendo-as interdependerem em suas economias de afetos, sentimentos e valores de toda uma maquinaria social de produção econômica e cultural,⁸ numa tecelagem que vai dissolvendo as divisões disciplinares.

Concordando com Guatari (1992), entendemos que uma tirania dos modelos e das imposições tem dominado as sociedades e,

⁷ Em nossa tese, para titular de Política Educacional – **A crise do político na educação** – tratamos desse período apoiada em extensa bibliografia.

⁸ Apoiamo-nos aqui na obra de ELIAS, Norbert, introduzida no Brasil nos anos 90, cujos seguintes títulos destacamos por sua pertinência ao tema: **O processo civilizador**. Rio: Jorge Zahar, 1993. v. 1 e 2; **Mozart: sociologia de um gênio**, Rio: Jorge Zahar, 1995. Recomendaria, ainda, ELIAS et al. **The established and the outsiders**. London: Sage Publications, 1994.

dentro dela, de forma específica, as instituições escolares. Não podemos deixar de destacar que, neste tempo globalizador, inúmeras línguas vêm fenecendo e, com elas, artefatos culturais de extrema importância histórica. Essas mortes pouco anunciadas e, menos ainda, reclamadas e choradas, radicalizam um empobrecimento que pesa sobre nossa humanidade.

No bojo destas disputas entre os processos de massificação e singularização, importa levantar algumas questões entrelaçadas com os eixos das discussões que vamos realizando neste artigo, tais como: quais os novos lugares das disciplinas em meio aos apelos interdisciplinares e transdisciplinares? Ou seja, em que medida será possível superar as organizações disciplinares?

Em primeiro lugar, entendemos que o novo – ao contrário do que supôs a modernidade – não ocorre “ex nihilo”, mas emerge a partir das apropriações e ressignificações das forças do passado. Somos seres históricos, e a maneira de vivermos está impregnada de memória, fagulhando o tempo todo em processos de (re)criação. Uma memória, que também repousa em esquecimentos, corroborando para que nos sintamos nascidos “[...] a cada momento/para a eterna novidade do Mundo”, como poetiza Fernando Pessoa. Enfim, memórias tão guardadas que nem colocamos em questão. Vale lembrar Bourdieu (1988, p. 7) quando se refere às “[...] categorias impensadas, que delimitam o pensável e predeterminam o pensado”.

Estando as disciplinas tão sedimentadas em nossas experiências, quais as possibilidades que vão se abrindo para outros tipos de organização dos conhecimentos? É possível romper esse círculo vicioso que parece instalar-se no âmbito interdisciplinar e transdisciplinar, pois, embora ambas contestem os arranjos disciplinares, ambas, também, estão

neles ancoradas, a ver pela própria etimologia do termo com o qual se denominam e se inscrevem?

Em relação à interdisciplinaridade, é preciso citar Edgard Morin (s.d.), quando compara a inocuidade desta com a da ONU, no controle das 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-se”.

Essa, aliás, é sua sustentação argumentativa para propor o que seria, em seu entendimento, um passo a mais: a transdisciplinaridade.

Follari (1982) e Márcio d'Amaral (1992) entendem que os processos interdisciplinares implicam recriação de uma perspectiva que conjuga em si dois ou mais campos, mantendo a lógica disciplinar. Seria esse o caso da Biofísica, da Astrofísica, da Biossociologia, etc. Uma nova disciplina surge das duas anteriores. No caso da Astrofísica, ao se refundir, com a participação de dois campos, já em si abertos por questões complexas, potencializou o uso das metáforas, exercitando uma aproximação poética.

A transdisciplinaridade, para Márcio d'Amaral (1992), corresponderia a uma ruptura em profundidade com a própria lógica da disciplina; o próprio prefixo “trans” já traria em si a ideia de “ir além”, “estar em movimento”. A flecha desse “ir além” estaria vinculada não a simples movimento de ultrapassagem, mas afetada pelo desejo de inscrever diferenças ou reinscrevê-las, retomando legados éticos que foram dados como derrotados e vencidos.

O que certamente não podemos perder de vista é que, “[...] para avançar, é necessário romper o círculo vicioso criado pela disciplinarização dos saberes e pela disciplinarização dos

sujeitos, que, num processo de mútuo reforçamento, tornaram possível o nascimento das ciências humanas e a compartimentação das chamadas ciências da vida e da natureza” (VARELA, 1994, p. 9).

Sílvio Gallo (2000) mostra-se cético em relação às possibilidades da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade e, tomando emprestado de Deleuze e Guatari o modelo de rizoma, quando esses autores o utilizam para mostrar as combinações ilimitadas de um livro que se conjugaria em outras possibilidades e não na sequência clássica de sua estrutura em capítulos, propõe uma organização rizomática para os conhecimentos.

Entendemos que a questão da organização de saberes e conhecimentos como formas de dominação ou de emancipação pode e até deve nos provocar buscas de encaminhamentos e soluções que, certamente, nem serão unitárias e nem tampouco elaboradas sem idas e voltas. Pelo contrário, teremos que multiplicar nosso acervo de propostas e experiências compatíveis de atuar nos diferentes espaços sociais. Não adianta combatermos o pensamento único, se não ousarmos entranhar-nos com nossas diferenças e pluralidades que deverão, sempre, estranhar-se contra as variadas formas de desigualdades.

Para facilitar essas procuras, abrindo veredas nos processos de aprendizagem e ensino, poderíamos nos ocupar dos lugares vazios, na sociedade e na escola; lugares deixados vagos pelo desterro da poética. Lembremos de Homero que, poetizando, reuniu os saberes que traduziam as lutas e os desejos gregos, retornando-os aos patrícios para ajudá-los a que se reinventassem como um povo heróico.

Que tal se tomássemos o desafio de poetizar, como um tratamento de transformação de nossas vidas e de nossos

conhecimentos em obras de artes, estimulando o protagonismo dos estudantes e professores, para compreender e transformar o mundo? Seria possível plantar ensinamentos e aprendizagens num solo de curiosidades que, ao questionarem-se a si mesmos, questionariam a vida e vice-versa? Como promover, nas instituições de ensino, experiências de aprendizagem que não se esgotem sob os limites de moldes, modelos e arranjos, sempre bem menores do que o ímpeto de fluir da própria vida?

Não seria essa uma maneira de ir quebrando as “grades” disciplinares nas sociedades, nas ciências e nas instituições de ensino? Não poderíamos tentar libertar o poético dos contornos dos compêndios consagrados e fazê-lo transbordar em nossos linguajares, como organizações discursivas entranhadas de um apelo de respeito ao pensamento e à palavra do outro? Não seria de exercícios, como esses, que uma outra democracia cognitiva poderia aflorar entre nós?

Advertimos que essa forma poética de recriar aprendizagens, ensinamentos e qualquer possível organização do conhecimento – que, como já vimos, se entrelaça com o político, o social, o econômico e o cultural – não pode ser lida como uma escapada à problemática civilizacional que se cronifica à medida que seus sintomas se tornam agudos. Parodiando Derrida, quando se refere à literatura, em seu livro *Donner la Mort*, de 1999, diria que, como a vida poética “[...] implica em princípio o direito de tudo dizer e de tudo esconder [...], ela é inseparável de uma democracia vindoura”.

Mas, esta poética que propomos entranhar em tantos lugares vazios irá também implodir resíduos e entulhos dos esquemas disciplinares, presentes nos arranjos interdisciplinares, transdisciplinares e em outras formas de organização/desorganização curricular em que os

conhecimentos e pluralidade da vida ficaram dissecados e afastados das existências, porque disjuntados existencial, política e socialmente.

Já que vivemos uma orfandade, que nos obriga a conjugar o desamparo de forma perversa e extraviada, como competição, violência e crueldade, por que não assumir as sombras e neblinas desse tempo povoado por incertezas e perplexidades para exercitar-nos ética e poeticamente?

Refiro-me à poética como uma forma de vida em que nos mantemos entre entendimentos e desentendimentos, entre sombras e luzes, entre contingências e um desejo de permanência, entre os ditos e os silenciados, entre o desejo de diferir e o medo do desamparo e da solidão.

O que não podemos admitir, depois de termos enterrado tantas ilusões modernas, é a procura de uma panaceia paradigmática, como se o vaso quebrado, ou nosso modelo disciplinar implodido pudesse ser reinstalado sob um padrão único e original, mesmo que esse padrão fosse a ausência compulsiva de padrão.

Que significações poderiam vir para nossas vidas sociais, para nossas aprendizagens e ensinamentos institucionais, se procurássemos alicerçá-las por atalhos outros que não os do mando ou da obediência, mas pelo exercício de experiências que constituíssem, ao mesmo tempo, formas instituintes de pronunciar e transformar o mundo, como ensinava Paulo Freire? Enfim, formas poéticas, fazendo conjugar ditos e não ditos, em que a beleza no pronunciar o mundo fosse a outra face do acolher as diversidades, as *outridades* como parte do inacabamento da vida a nos instigar em processos de invenções para muito além dos limites de cadernos, de horários e de campos.

Bem sabemos que não estamos inventando a roda. E nisso reside uma das razões do nosso investimento no poético: recuperar uma velha forma de linguagem tão secularmente espoliada, que mais se assemelha a uma "gata borralheira" dentro desta civilização tão prosaica quanto utilitária e imediatista. Se já não podemos acreditar na onipotência dos sujeitos e nem nas prescrições de normas certeiras para a vida, não podemos deixar correr o dia a dia, sem assumirmos que essa materialidade e a imaterialidade de que somos feitos e pelas quais também somos responsáveis precisam ressoar convidando os viventes à vida e os humanos a um permanente exercício ético.

Por tudo isso, estamos convencida de que, na sociedade e na escola, podemos abrir caminhos para ir pronunciando o mundo de um modo que sempre o renove em possibilidades, por meio de uma poética que se faça cada vez mais honrada pela inscrição de vozes dadas como malditas, forasteiras, malandras, virtuais, derrotadas e perdidas.

Sabemos que o que ora propomos vai na direção contrária de toda a pragmática reformista que vem identificando educação com domesticação e formação de professores com treinamento e reciclagem. Atitudes não só opostas, mas de um antagonismo excludente alimentam essa pedagogia poética. Com esta, a pressa de separar erros de acertos é substituída pela busca de novas lógicas, ampliando o processo de aprender com o que, à primeira vista, foi entendido como erro. Afinal, desmistificar acertos e erros pode abrir mil possibilidades para entender o funcionamento do mundo e as lógicas que nele têm nos guiado.

Se os erros, quando aproveitados, podem mostrar recheios de sabedoria, fruto e processo de múltiplas lógicas, o silêncio, tão desprezado na escola e tão respeitado pela poesia, pode livrar-nos daquela disciplina que vem alternando processos de

emudecimento ou amordaçamento, assim como outros de tagarelice obrigatória e alienante com devoluções que primam por prevalências de reprodução automática. Está na hora de transmutarmos a escola e a própria vida, auscultando-as em suas camadas mais desprezadas.

PARA NÃO CONCLUIR

Se são muitas as dificuldades, mas também as possibilidades de que a poética perpassa a educação, como presença intensa, mas não exclusiva, dialogando com a linguagem argumentativa, prosaica, gráfica, imagética, gestual e tantas outras, uma das mais decisivas é que a poética se deixa prender em regras, ou seja: não dispomos de garantias que assegurem sua realização. Outra marca sua é que a poesia não se faz sem a atividade do aprendiz: é, portanto, inseparável de sua vida e da própria história.

Finalmente, considerando que os saberes docentes são sempre subsidiados por uma gramática político-pedagógica (NIETZSCHE), ressaltamos a importância de auscultarmos as palavras, atentando para suas histórias e etimologias, de exercitarmos seus limites e alcances em práticas dialógicas (PAULO FREIRE). Assim, pronunciaremos um outro mundo como uma maneira de compartilhar nossos desejos, projetos e invenções políticas que vão lhe dando corpo e alma e contribuindo para empoderar docentes e discentes.

Resta-nos perguntar: como reconhecer conhecimentos docentes, de modo a qualificá-los pela sua inquirição aos devires e não pela cristalização de passados? Como esses conhecimentos potencializarão as heranças recebidas para ressignificá-las com autonomia docente e escolar? Por que o trabalho dos professores não pode se afastar de experiências

éticas que primem pelas suas organizações estéticas? E, finalmente, para que entranhar os conhecimentos docentes com poéticas que facultem a inventividade no uso, na recuperação e na descoberta das palavras dos que, aprendendo, ensinam e dos que ensinando, aprendem, incessantemente?

ABSTRACT

Renounce a kind of an encyclopaedic omnipotence which catalogues and classifies pedagogical knowledge and methods, in an attempt to control and subordinate them, the paper seek to treat teachers' knowledge as constructions that are always mixed, placed in multiple frontiers, combining levels of realities and different fields of knowledge, in which memories buried in thousand forms of oblivions (Benjamin) can feed projects, tones, messages and forms of teachers' expression. In this sense, it recovers some historical movements which support the disciplinary organization, as well as the tendencies seeking to overcome them, such as interdisciplinarity and transdisciplinarity – to map out traces of their problematics, of their retreats and advances. Finally, considering that teachers' knowledge is always supported by a political-pedagogical grammar (Nietzsche), it is pointed out the importante of hearing the words and paying attention to their histories and etymologies, of exercizing their limits and scope in dialogical practices (Paulo Freire) and, thus, of pronouncing a new world as a manner of sharing our desires, projects and political inventions that impart body and soul to it and contributing to empower teachers and students. In other words, we propose to rediscover the place of poetry in teachers' and students' processes, in which the knowing process, far from implying in a reproduction of the already known and dominating the thought of others, impose on them paths already followed,

shares collecting and elaborating adventures, facing the challenges of our time, which cannot exclude poetical forms, embedded in the language of education, as contributions to a cognitive democracy.

Keywords: Educational formation. Cognitive democracy. Educational knowledge.

REFERÊNCIAS

- 1 BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- 2 BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1988.
- 3 BOURDIEU, Pierre. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- 4 CALOMENI, Teresa Cristina. **O sequestro do sujeito**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990.
- 5 CHÂTELET, François. **Filosofia das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- 6 D'AMARAL, Márcio, Esboço inicial de uma genealogia da transdisciplinaridade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, 1992.
- 7 ELIAS, Nobert et al. **The established and the outsiders**. London: Sage Publications, 1994.
- 8 ELIAS, Nobert. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

- 9 ELIAS, Nobert. **O processo civilizador I e II**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- 10 FOLLARI, Roberto. **Interdisciplinaridad**. México: Universidad Autonoma Metropolitana, 1982.
- 11 GALLO, Sílvio. **Disciplinaridade e transversalidade**. Trabalho apresentado no 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- 12 GUATARRI, Felix, Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, n. 108, 1992.
- 13 LINHARES, Célia. **A crise do político na educação**. 1993. Tese (Concurso para Professor Titular de Política Educacional) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1993.
- 14 LINHARES, Célia. Formação dos profissionais da educação: rememorando para projetar. In: BELLO DE SOUZA, Donald; CARINO, Jonaedson. **Pedagogo ou professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- 15 LINHARES, Célia. Memórias e projetos nos percursos interdisciplinares e transdisciplinares. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papyrus, 1999.
- 16 LINHARES, Célia. **Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividade de professores e estudantes**. Trabalho apresentado no 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- 17 MORIN, Edgard. **Amor, poesia, sabedoria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- 18 MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1984.
- 19 MORIN, Edgard. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- 20 NICOLESCU, Basarab. Para uma educação transdisciplinar. In: LINHARES, Celia; TRINDADE, N. (Org.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.
- 21 PAZ, Otávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- 22 TARDIF, Maurice et al. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- 23 VARELA, Julia et al. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.
- 24 VARELA, Julia et al. O estatuto do saber pedagógico. In: TADEU, Tomas. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Recebido em: 11-7-2010

Aprovado em: 22-8-2010