

**“TRANSVER” O ENSINO: REFLEXÕES SOBRE INDISCIPLINA E
TRANSDISCIPLINARIDADE**

**“TRANSVER” THE TEACHING: REFLECTIONS ON INDISCIPLINE
AND TRANSDISCIPLINARITY**

**"TRANSVER" LA ENSEÑANZA: REFLEXIONES SOBRE LA
INDISCIPLINA Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD**

Sâmela Estéfany Francisco Faria¹
Jacqueline de Souza Gomes²

Resumo

Este ensaio, reconhecendo que a indisciplina tende a ser uma das principais queixas no ambiente escolar, questiona o próprio conceito de disciplina e perspectivas que defendem o ensino disciplinar. Nosso ponto de partida é o pensamento de Morin sobre complexidade a fim de promovermos uma ruptura com o conceito linear de disciplina, tão imaculado no ensino tradicional e representante de uma prática escolar conectada ao viés normatizador, que se rege por normas, regras, modos de ser e estar no mundo, promovendo práticas excludentes sob um olhar enviesado que vê o diverso como inadequado. Através de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como bell hooks, Michel Foucault, Paulo Freire e Edgar Morin, refletimos sobre o disciplinamento ínsito na lógica normatizadora das práticas opressoras e de dominação do outro. A partir disso, apresentamos como forma de superação dessa lógica nas escolas a educação como prática da liberdade, alicerçada na concepção de transdisciplinaridade.

Palavras-chave: Ensino; Indisciplina; Transdisciplinaridade.

Abstract

This essay, recognizing that indiscipline tends to be one of the main complaints in the school environment, problematizes the very concept of discipline and perspectives that defend disciplinary teaching. Our starting point is Morin's thought about complexity in order to promote a break with the linear concept of discipline, so immaculate in traditional teaching and representative of a school practice connected to the normative bias, which is governed by norms, rules, modes of to be and to be in the world, promoting exclusionary practices under a skewed look that sees the diverse as inadequate. Through bibliographic research, based on authors such as bell hooks, Michel Foucault, Paulo Freire and Edgar Morin, we reflect on the discipline intrinsic in the normative logic of oppressive practices and the domination of the other. After this, we present as a way to overcome this logic in schools, education as a practice of freedom, based on the concept of transdisciplinarity.

Keywords: Teaching; Indiscipline; Transdisciplinarity.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal Fluminense (INFES), Universidade Federal Fluminense (UFF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7927-3666>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3925136990903630> E-mail: estefanyamela@gmail.com

²Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal Fluminense (INFES), Universidade Federal Fluminense (UFF).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8609-5893> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288043215984971>

E-mail: jsgomes@id.uff.br

Resumen

Este ensayo, reconociendo que la indisciplina tiende a ser una de las principales quejas en el entorno escolar, cuestiona el concepto mismo de disciplina y las perspectivas que defienden la enseñanza disciplinaria. Nuestro punto de partida es, basado en el pensamiento de Morin sobre la complejidad, promover una reflexión sobre el concepto de disciplina, tan impecable en la enseñanza tradicional y representativa de una práctica escolar relacionada con el sesgo de normalización/normalización, que se rige por normas, reglas, formas de estar en el mundo, promoviendo prácticas de exclusión bajo una visión sesgada que ve lo diverso como inapropiado. A través de la investigación bibliográfica, basada en autores como bell hooks, Michel Foucault, Paulo Freire y Edgar Morin, reflexionamos sobre la disciplina bajo la lógica normativa de las prácticas opresivas y la dominación del otro. A partir de esto, presentamos como una forma de superar esta lógica en la educación escolar como una práctica de libertad, basada en la concepción de la enseñanza transdisciplinaria.

Palabras clave: Enseñanza; Indisciplina; Transdisciplinariedad.

Introdução

É usual o reconhecimento da indisciplina como uma das principais queixas no espaço escolar (Simuforosa & Rosemary, 2014, Amado, 2001). Não é, pois, muito difícil ouvirmos exemplos e defesas incontestáveis de modelos de alunos(as) bons(boas) e alunos(as) ruins. Sabe aquele tipo de aluno(a) que fica quieto(a), que copia os deveres e os faz sem falta, que não questiona, que não levanta e não conversa? Aquele tipo de aluno(a) “exemplar”? Ou aquele que não para quieto(a) na sala de aula, que conversa o tempo todo e não copia a lição do quadro? Eles sempre estão lá na sala de aula e poucas vezes são verdadeiramente notados em suas singularidades. São, por vezes, aprisionados em rótulos que não dizem quem, de fato, são. Muitos destes alunos e alunas se sentem silenciados(as) e creem que o silêncio é o *modus operandi* esperado e adequado para eles(as) enquanto “modelos”, bons ou ruins. Como se constrói esse rótulo? O que determina bons ou maus alunos e alunas? Quem e o quê é que determina “modelos”? Modelos que formatam, que domesticam, que silenciam, que dizem como se deve ser e estar no mundo.

Como dito, muitos destes alunos e alunas são silenciados(as) por anos, enquadrados(as) em modelos pré-estabelecidos. Para ser bom(boa) aluno(a), é preciso *ter* disciplina e *ser* disciplinado(a)s. É, portanto, comum definir o processo de ensino pela disciplina. Ensinar é educar? Educar é disciplinar? O filme “Monsieur Lazhar” (2011), de Philippe Falardeau, enfrenta estas questões e discute de modo bastante apropriado estes conceitos. Numa das cenas, o professor substituto, que entra no lugar da professora que se suicida em sala de aula e que tinha a “mania” de ser afetuosa com os(as) alunos(as), usa Balzac para ensinar e, posteriormente, é repreendido por um pai que lhe diz para ensinar nos caminhos da educação, ou seja, nos caminhos da disciplina. A própria diretora da escola também o repreende. Balzac, pois, estaria proibido.

Mas o que significa esta tal disciplina e o disciplinar? Em algumas situações o enfoque é no sentido das disciplinas curriculares mesmo, mas, via de regra, o conceito se conecta ao *disciplinamento do corpo*. Na atual conjuntura sociopolítica brasileira, há quem justifique a extensão do ensino militar a todo ensino público, por exemplo, já que entende ser este o ensino “mais adequado”, pois ele tornaria o(a) aluno(a) disciplinado(a) e preparado(a), um corpo enquadrado nas regras. Contudo, é preciso vigiar este argumento e fazermos do questionamento de Foucault (1999) o nosso próprio questionamento: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (p. 187). Que regras tão “apropriadas”

disciplinam estes corpos aprisionados em escolas? Preparação “adequada” para que tipo de desempenho social fora dos muros da escola? Por que não poderíamos ensinar Balzac, por exemplo?

Na tentativa de ruptura com esta leitura linear sobre disciplina, vale nos aproximarmos de Morin (2007) no que tange à distinção entre o pensamento simples e o pensamento complexo. Simples é o pensamento que, mutilado pelo assingelamento generalizado, tenta se apropriar da realidade e se apresenta como “verdade absoluta”. Contudo, os fenômenos não são simples. A realidade não é linear e passível de controle. E, numa outra direção, está o pensamento complexo, que não se reduz a uma ideia de simplificação, a uma lei ou à busca por verdade. Lembremos que o cartesianismo é o lócus de produção destes pensamentos simplificados sobre a realidade. A teoria de Descartes, fundamentada no método cartesiano, está naturalizada desde o séc. XVII e atravessa muitas narrativas unidimensionais, como a do exemplo do parágrafo anterior, que justificam o ensino disciplinar.

Um dos grandes desafios do pensamento complexo é, então, estabelecer conexões entre os mais diferentes campos de pesquisas. É preciso uma “tomada de consciência radical” a fim de que rompamos com resultados exatos, simétricos e conclusivos unilateralmente sobre um determinado assunto. É o que Morin (2007) nos faz pensar sobre entendermos a complexidade do real e nos afastarmos da inteligência cega, resultante de disjunção, redução e abstração, características do pensamento simplificador latente em nós. Nas palavras do autor, o fundamental “não é... enumerar os mandamentos... é sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes” (Morin, 2007, p. 15).

Pensar a disciplina e a indisciplina nos termos propostos por Morin (2007) é pensá-las como “constelações de sentidos”. É reconhecer que são inúmeros e variáveis os fatores que causam a indisciplina, tanto quanto são inúmeras e variáveis as pessoas no mundo. O pensamento simples nos leva a focar num sentido de indisciplina como ausência de uma disciplina que é sinônimo de autoritarismo, mediadora de ações de opressão e dominação sobre o outro, marcada por um viés normatizador, estigmatizador e silenciador. O rótulo de indisciplinado(a) gera inúmeros percalços ao(à) aluno(a) em seu cotidiano escolar, da construção de conhecimentos até a processos de socialização. E como podemos fundamentar um pensamento complexo sobre disciplina, indisciplina e ensino disciplinar? Será possível um ensino *transdisciplinar*? É o que passamos a nos ocupar neste ensaio. Buscamos pensar sobre que tipo de relações se estabelecem na escola quanto ao processo de disciplinamento e quais poderiam se estabelecer. Partimos de reflexões sobre as formas de opressão e a busca pela disciplina na sala de aula, para promovermos um debate a respeito dos desafios de se construir um ensino mais próximo da educação como prática da liberdade e da possibilidade de elo entre transdisciplinaridade e ensino. Concordamos, portanto, que “[...] além de constituir um “problema”, a indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional” (Garcia, 1999, p. 101).

Indisciplina Escolar: o ensino sob o olhar normatizador

“Quem não conversa, não atrapalha a aula!”. Esta frase pode ser considerada típica dos(as) “alunos(as) do não” quando o assunto é a indisciplina. De outro lado há os rótulos que consideram os(as) alunos(as) ruins, aqueles(as) que não são educados(as), que não aprendem, que levantam o tempo todo, que não param mesmo quando chamada atenção, que conversam muito, que questionam tudo, que atrapalham a aula, não prestam atenção e que são

difíceis de se relacionar. Estes são vistos como os “alunos do *sim*” quando o assunto é a indisciplina. A divisão de alunos(as) dentro da sala de aula é um fato bastante presente nas escolas tradicionais, mas o que mais nos chama a atenção é o discurso corrente nas conversas informais com os profissionais de educação quando o assunto é a indisciplina. É comum que docentes digam frases como “esse garoto é um mal-educado, não aprende porque não se comporta” ou “ele não é normal, já disse para os pais” e, ainda, “esses alunos do fundão são como delinquentes, por isso se juntam em bando”. E assim vai se formando o pensamento simples sobre disciplina e indisciplina, vai se naturalizando, dentro e fora das salas de aula, a concepção do(a) aluno(a) ruim, daquele(a) que precisa ser disciplinado(a) para ser “normal”, “adequado(a)”, “não disfuncional”, “eficiente”.

Educar, ensinar e instruir guardam diferenças entre si. Segundo Gallo (2000), educar e instruir são formas de ensino que não se excluem, mas se complementam. “Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis” (Gallo, 2000, p. 18). O pensamento complexo nos permite compreender que “[...] a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo” (Morin, 2003, p. 105). Isso remete a ideia de fatores que vêm de fora e influenciam o sujeito como um todo, por meio de padrões pré-estabelecidos, por exemplo, que exercem a função de excluir quem não se enquadra.

Por certo que definir a disciplina é um desafio que não esgotaremos aqui, mas sigamos acompanhando-nos por Foucault (1999), que traz a disciplina como forma de enquadramento, como forma de opressão e controle do outro, a partir do que indicamos como o *aprisionamento do corpo*. “Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (Foucault, 1999, p. 118). Foucault (1999) analisa as relações de poder, nas quais um corpo busca, precisamente, manter controle sobre o outro. Segundo o autor, “o carcerário “naturaliza” o poder legal de punir, como “legaliza” o poder técnico de disciplinar” (Foucault, 1999, p. 250). É possível perceber encadeamentos autoritários também nas escolas, advindos de muitos profissionais de educação. Nas palavras do autor,

[...] o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (Foucault, 1999, p. 119).

Para Foucault (1999, p. 118.), “[...] esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. Assim, a disciplina é regida pela ordem de utilidade, enquanto necessidade de estabelecer a ordem e a concretização das regras, estas previstas em prol de um viés padronizado na concepção construída socialmente do que é ser um sujeito normal, o(a) aluno(a) bom(boa). “A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 1999, p. 119). E, nessa mesma direção, segue Foucault:

Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício (Foucault, 1999, p. 118).

Um pensamento simples fincado na disciplina, normatização e docilização dos corpos, dentro e fora das salas de aula, enquadra sujeitos em um sistema demandado por uma sociedade que tange padrões, aliena e exclui. Desdobram-se relações de poder sob efeito do autoritarismo, visando promover um ambiente cujas normas implicam relações de submissão. Mas não nos deixemos enganar: quem oprime é também oprimido e, como Foucault (1999), entendemos que a lógica do opressor foi implementada por outros opressores, que também já foram oprimidos e reproduzem o sistema.

Para Viégas (2014), a base de autoritarismo estabelecida na relação entre professores(as) e alunos(as) pode se moldar por situações de humilhação, ou seja:

Gritos, tapas na mesa e na lousa fazem parte da rotina escolar mais do que a leitura de textos ou atividades físicas e artísticas. De maneira geral, o olhar depositado aos alunos da rede pública é o de que eles são delinquentes em potencial e, assim, desde pequenos, eles aprendem a crescer atrás das grades. E a obedecer a ordens. E a não questionar. E a suspeitar de si (Viégas, 2014, p. 129).

E como esse sistema de relações de poder se sustenta? Guimarães (1987) defende que cada um de nós contribui para essa escala de submissão e poder. É o que nos faz pensar no sentido de reprodução de normas e vivências que simbolizam padronização e disciplinamento de corpos. “Cada um na sua atividade expressa aquele poder que parece existir apenas no topo dirigente da sociedade. Cada um de nós se submete porque espera submeter os outros ao seu próprio poder, por menor que este seja” (Guimarães, 1987, p. 69). Essa perspectiva nos permite pensar que cada um de nós está sujeito a reproduzir práticas opressoras, seja por estarmos sendo oprimidos, consciente ou inconscientemente, ou por termos naturalizado mecanicamente o processo. E como saímos desta condição limitante?

“Transver” o Ensino: um “olhar além”

Pensar o ensino fundado na complexidade do processo de “ensinagem” e de “aprendizagem” nos faz defender uma prática educativa que localizamos no “olhar além”. Mas “além” do quê? Como dito na seção anterior, quando falamos de indisciplina escolar, falamos também de normas. O “olhar além” identifica e entende a existência destas normas, mas ultrapassa o reconhecimento mecânico esperado, assume como foco não a norma em seu sentido estrito, mas os reflexos desta na ressignificação do si. Como Hooks (2013), pois,

defendemos uma pedagogia engajada, donde a educação seja prática da liberdade. A autora escreve sobre a possibilidade de construção de uma pedagogia transformadora, desdobrando-se em mudanças significativas no contexto de uma sala de aula, que é (ou deve ser) multicultural, e na produção de responsabilidade de todos(as) os(as) alunos(as) quanto ao processo de “ensinagem” e de “aprendizagem”. Isto é pensar em:

Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores (Hooks, 2013, p. 57).

É nesse mesmo sentido que Freire (1987) diz que ninguém educa ninguém, da mesma forma que ninguém se autoeduca, mas os homens se educam entre si por meio das relações que se estabelecem no mundo, com o mundo. Relações não lineares. Relações que são, sim, atravessamentos representativos da não simplificação do real. Decerto que não se coadunam com a proposta do ensino disciplinar (como autoritarismo) ratificado no âmbito da educação bancária. Freire (1987) se refere à educação bancária como aquela que se ocupa em depositar ou transferir conteúdos aos(às) alunos(as), que seriam meros receptores de todo o processo. Se, de um lado, a educação bancária serve à dominação; de outro, a educação libertadora serve à emancipação, ao “olhar além”. Escreve-nos o autor:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 1987, p. 39).

Do diálogo em que Hooks (2013) e Freire (1987) discorrem sobre a educação como prática da liberdade, complexificamos o pensamento sobre a necessidade de *disciplinamento do corpo*. “Transver” o ensino é buscar os sentidos de realidade para além do que naturalizamos como “padrões”, “normas”. É dar novo direcionamento ao que entendemos por disciplina ou indisciplina, por corpo ideal e real, por comportamentos bons ou ruins e tantas outras dicotomias que balizam o pensamento cartesiano e simplificado sobre a realidade. É romper com o conceito de disciplina que “[...] fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1999, p. 126).

Como Freire (1987), defendemos novos modos de atuação em sala aula que podem transformar o ensino tanto para alunos(as) quanto para professores(as). Na educação, como prática da liberdade, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p. 39). Para tanto, a necessidade de adaptação de comportamentos e modos de ser e estar no mundo já não seria mais o viés tangido pelo processo de “ensinagem” e “aprendizagem”, pois, professores(as) e alunos(as), dessa forma, “[...] se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem” (Freire, 1987, p. 39). Em relação a essa prática educativa que sucede um ato libertador, Hooks (2013) atenta para que:

Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. Alguns deles se ressentem de ter de dar uma contribuição verbal; por isso, tenho de deixar claro desde o princípio que isso é um requisito nas minhas aulas. Mesmo que a voz de um dos alunos não possa ser ouvida por meio da fala, ele faz sentir sua presença por meio de “sinalização” (mesmo que ninguém consiga ler os sinais). (Hooks, 2013, p. 58).

Quando falamos da educação como prática libertadora, falamos também de suas implicações no que tange aos conteúdos versados em sala de aula. “Transver” o ensino é romper com as amarras conteudistas no sentido de compreender que os limites entre as disciplinas não são estáticos. Sim ao Balzac, portanto! A transdisciplinaridade, em nosso entender, permite uma prática educativa voltada à ampliação dos conhecimentos trabalhados no cerne da sala de aula, pois “HÁ INADEQUAÇÃO [grifo do autor] cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (Morin, 2003, p.13).

“Transver” o ensino é um desafio para o atual cenário planetário, engloba tanto a escuta do outro em seus múltiplos sentidos quanto a desmistificação de normas pré-estabelecidas por sistemas de ensino que teimam em se fundamentar na disciplina em seu sentido linear, em conteúdos inertes. Segundo Morin (2003, p. 105), “[...] a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem”. No entanto, o modo de atuação em que os conteúdos são tratados de forma isolada, “[...] impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis e os problemas globais são cada vez mais essenciais”.

Portanto, o desafio da globalidade é [grifo do autor] também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade (Morin, 2003, p.14).

A transdisciplinaridade promove a superação dessa lógica de ensino fragmentado, que ignora o conceito de disciplina como “constelação de sentidos”. A pedagogia engajada, que é educação como prática da liberdade, abre, pois, espaço para “transver” o ensino e, conseqüentemente, fundamenta um ensinar que é transdisciplinar. “Como abordagem ‘científica’ [grifo do autor] que pretende ser, mas como abordagem cultural e social que é, o transdisciplinar diz respeito ao que está entre as disciplinas, através delas e além de cada uma” (Japiassu, 2016, p. 3). Isto é justamente buscar se instituir uma prática educativa que prioriza a transgressão entre as disciplinas e o entrelace entre as mesmas, por meio de relações complexas. Como escreve Japiassu (2016), é preciso “[...] separar o que é unido, unificar o que é múltiplo, eliminar tudo o que fornece desordens e contradições em nosso entendimento” (p. 4) e, mais, “[...] precisamos romper com o velho dogma reducionista de explicação pelo

elementar e considerar os sistemas complexos, onde as partes e o todo se interfecundam e se interorganizam” (Japiassu, 2016, p. 4). Com isto, o conhecimento não deve se efetivar apenas em um viés dialético entre o local e o global, mas também do global sobre o particular, pois, para “[...] contextualizar o singular, o pensamento deve concretizar o global, quer dizer, relacioná-lo com suas partes” (Japiassu, 2016, p. 4).

Morin (2003) considera que um dos mais graves problemas que enfrentamos é a fragmentação das complexidades, ou seja, “[...] efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional” (Morin, 2003, p. 14). Segundo o autor, essa separação entre os saberes constitui atrofiamento no que diz respeito à ampliação da compreensão e reflexão, prejudicando as possibilidades de “[...] julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos” (Morin, 2003, p. 14).

Em síntese, a fragmentação promove um ensino disciplinar que invisibiliza a multiplicidade de sentidos de conceitos como disciplina, não dialoga com a complexidade da realidade do(a) educando(a) e não considera seu modo de ser e estar no mundo – o que, ressalte-se, contribui para um pensamento simples de que todos(as) devem ser “*normais*”, seguir “*padrões*” e “*correções disciplinares ditadas autoritariamente*”. Como alternativa, o pensamento complexo permite-nos abrir espaço para um ensino transdisciplinar conectado à implementação de uma pedagogia engajada, ínsita na educação como prática da liberdade que Freire (1987) e Hooks (2013) mencionam. Pela transdisciplinaridade há o atravessamento das disciplinas (Morin, 2003), ou seja, não há segregação entre disciplinas, aspectos locais e globais. “A abertura, portanto, é necessária. Acontece que um olhar ingênuo de amador, alheio à disciplina, mesmo a qualquer disciplina, resolva um problema cuja solução era invisível dentro da disciplina” (Morin, 2003, p. 106).

A “Carta da Transdisciplinaridade”, adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade no Convento de Arrábida, Portugal, em 1994, dispõe em seu artigo 3º o seguinte:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (Freitas, Morin & Nicolescu, 1994).

A transdisciplinaridade é um caminho que possibilita diversos olhares sobre o ensino, mas principalmente sobre as disciplinas e seus conteúdos. Supera o isolamento e permite-nos pensar um ensino sem fragmentação e reducionismo. Não se trata de uma visão romântica sobre o ensinar e certamente não é um caminho trivial, é sim um caminho de tensionamentos e que exigirá revisão de práticas pedagógicas consolidadas e reformulação de posicionamentos políticos. Mas, mesmo com tensionamentos, é um caminho para uma “ensinagem” e para uma “aprendizagem” significativas, que dialoga com externalidades e subjetividades, base potencial para uma educação como prática da liberdade.

Considerações finais

Hooks (2013) enfatiza a importância de escutar ao outro e a necessidade de se “[...] fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir” (p. 56). É nesse sentido que a autora nos baliza com valores que encampam o respeito à diversidade e o reconhecimento do outro enquanto ser multidimensional.

Foucault (1999) auxiliou-nos a redimensionar padrões, normas, regras, relações de poder que estabelecemos uns com os outros, relações de dominação e opressão, bem como sobre o disciplinamento dos corpos. Conceitos fundamentais para entendermos como a escola reproduz relações de poder, situações onde opressores e oprimidos são disciplinados a corroborar práticas que excluem e que anulam subjetividades nas salas de aula.

Em relação à Morin (2003), Japiassu (2016) e Gallo (2000), pudemos perceber o quanto o ensino fragmentado, pensado e repassado de forma isolada, contribui para uma escola desprovida de sentidos. Embora desafiador, o ensino transdisciplinar, que valoriza os atravessamentos entre as disciplinas, a transgressão dos conteúdos como modo de ampliar a compressão sobre a realidade, é o que defendemos neste ensaio para “transver” o ensino tradicional. O “esperado” é que nos tornemos formatadores uns dos outros. Mas é possível avançar rumo a alternativas, na luta por uma educação significativa, já que “[...] uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável” (Morin, 2003, p. 5).

Referências

- Amado, J. (2001). A indisciplina e a formação do professor competente. In: *Seminário modelos e práticas de formação inicial de professores* (p. 1-19). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra.
- Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). Carta da Transdisciplinaridade. In *Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Convento de Arrábida*. Portugal.
- Gallo, S. (2000). Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In Alves, N. & Garcia, R. L. (Org.). *O sentido da Escola*. (p. 17-43). Rio de Janeiro: DP&A.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. (p. 101–108). *Revista Paran. Desenv.*, 95. 101-108.
- Guimarães, A. M. (1987). Vigilância - Punição e Depredação Escolar. *Revista Educação e Filo*, 1(2), p. 69–75.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Japiassu, H. (2016). O sonho transdisciplinar. *Revista Desafios*, 1(3). 3–9.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

Simuforosa, M., & Rosemary, N. (2014). Learner Indiscipline in Schools. *Review of Arts and Humanities*, 2(3). 79–88.

Viégas, L. S. (2014). Direitos humanos e políticas públicas medicalizantes de Educação e Saúde. In Viégas, L. S., Ribeiro, M. I. S., Oliveira, E.C. & Teles, L. A. L. *Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA.

Recebido em: 08/11/2019

Aprovado em: 21/01/2020

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final a ser publicada.