

- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- _____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. S. Paulo: Ática, 1992.
- LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial PSY, 1995.
- MARGULIS; SAGAN. *Microcosmos - four million years of microbial evolution*. Berkeley: University of California Press, 1997.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A ideologia Alemã*. Lisboa/ S. Paulo: Ed. Presença/ Martins Fontes, s/d.
- MOLES, Abraham A. *As ciências do impreciso*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 2ª ed, 1995: 173 - 210.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas - tempo, caos e leis da natureza*. S. Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- ROSSI, Paolo. *Os filósofos e as máquinas*. S. Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice*. S. Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 3. ed., 1993.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VARELA, Francisco J. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 2ª ed, 1995: 87 - 96.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

GALLO, SÍLVIO. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

→ f. ...
→ Intersubjetividade x Distinção x
área de conhecimento x formação
do sujeito

Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*

Sílvio Gallo**

Vivemos hoje, nós que nos dedicamos à educação, qual Édipos diante da Esfinge. Ou deciframos o enigma que o monstro nos coloca ou somos devorados por ele. No processo educativo, ser devorado pela Esfinge é passar a fazer parte do sistema educacional vigente, tornar-se mais uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante em nossos fazeres cotidianos. A condição de não ser mais uma engrenagem é sermos capazes de decifrar os enigmas que a crise na educação nos apresenta, conseguindo superar esse momento de rupturas.

* Este texto é resultado de uma *bricolagem* de partes de três outros. Dois apresentados no GT de Currículo da ANPEd em 1995 e 1996: *Conhecimento, Transversalidade e Currículo e Saberes, Transversalidade e Poderes*; o terceiro, um antigo texto sobre interdisciplinaridade (1990), *Educação e Interdisciplinaridade*, publicado no n. 17 da *Revista Impulso*, da Ed. Unimep.

** Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP e do Departamento de Filosofia da UNIMEP. Membro do GT de Filosofia da ANPEd, onde apresentou trabalhos sobre currículo. Autor de artigos no Brasil e no exterior.

Os enigmas não são poucos; a crise na educação é multifacetada. Um dos seus aspectos diz respeito ao próprio conceito de educação e a como a escola se organiza para materializá-lo: a função da escola em nossos dias é instruir, ou seja, transmitir conhecimentos? Ou é educar, isto é, formar integralmente uma pessoa?



Educação e instrução 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.

A instrução é o ato de *instrumentalizar* o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo. A instrução trabalha a aquisição das ferramentas de comunicação: a língua materna, que ele basicamente já domina na forma oral, será também assimilada na forma escrita, estendendo e alargando os horizontes da comunicação. Além da língua materna, outras ainda

podem ser trabalhadas, garantindo um aprofundamento do conhecimento da própria língua original e abrindo novas perspectivas. Por outro lado, temos a linguagem matemática, que é imprescindível para a comunicação científica. Ajuda na articulação lógica das mensagens como um todo e abre caminho para a apreensão dos conhecimentos científicos, o desvendar dos segredos do mundo. De posse das ferramentas básicas para a comunicação e o entendimento, a instrução procura também fornecer aos alunos os conhecimentos básicos sobre o mundo e sobre a sociedade, traduzidos nas disciplinas física, química, biologia, que integram a *cosmologia*, isto é, os conhecimentos humanos sobre o Universo, e nas disciplinas geografia e história, que mostram como o homem relaciona-se com seu espaço e sua marcha social através dos tempos.

Mas a educação não se resume à transmissão desses conhecimentos; uma pessoa de posse de tais instrumentos ainda não está apta a relacionar-se com o mundo e com a sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória: falta-lhe ainda uma postura diante da realidade, uma forma de se utilizar desses aparelhos, uma personalidade definida. Mas como se *ensina* uma postura, como se forma a personalidade?

Antes de tudo, é bom lembrar que a postura não é adquirida apenas na escola: já na família e nas diversas instituições sociais a criança vai tomando contato com uma série de realidades que a levam a assumir determinadas posturas, sendo que com o passar do tempo ela vai filtrando algumas, cristalizando outras, formando o caráter, a personalidade. Mas, e na escola, como se dá o processo? Será que a formação da personalidade acontece por meio de um aprendizado direto, análogo àquele que ocorre com os conhecimentos sobre o mundo? É óbvio que

não. Não se adquire postura por meio de discurso. Exemplificando: não é com intermináveis aulas de ética, nas quais um professor apresenta e repete os preceitos morais da sociedade, que o aluno conseguirá assumir, em sua vida, posturas *moralmente corretas* pautadas por esses preceitos.

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microsocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer disciplina constitui-se, assim, em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir. É claro que esse processo não fica confinado à sala de aula; todas as relações que o aluno trava no ambiente escolar – com outros alunos, com funcionários, com o *staff* administrativo, enfim, com toda a comunidade – são passos na construção de sua personalidade.

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação. Deste ponto de vista, os conteúdos a serem trabalhados são expressão da *instrução*, enquanto que as posturas de trabalho individual e coletivo se traduzem no *método* de trabalho pedagógico. A educação é, pois, uma questão de método.

Se desejamos uma educação com tais características, elas precisam estar materializadas nos currículos de nossas escolas. Infelizmente, não é bem isso que vemos ao analisá-los...

Compartimentalização dos saberes e currículos escolares

A realidade do ensino contemporâneo é a *compartimentalização do conhecimento*, fenômeno constituinte de um todo maior, a *especialização do saber*. Nas sociedades antigas, a produção do conhecimento fazia-se em resposta às necessidades de explicação de uma realidade misteriosa que era experimentada no dia-a-dia, espantando os nossos ancestrais e levando-os a formular questões fundamentais em torno do sentido da vida e do universo. As respostas então construídas estavam inseridas naquele contexto social e eram necessariamente globalizantes: misturavam religiosidade, engenhosidade e praticidade. Deste modo, os primeiros conhecimentos sobre o mundo construídos pelo homem não estavam dissociados, mas todos brotavam de um ponto comum e procuravam explicá-lo; ao surgir a astronomia, a observação sistemática dos astros no céu, aparecia a necessidade de medir seus movimentos, metrificá-los, dando maior impulso à matemática e à geometria; a explicação dos movimentos que ocorriam na Terra e no Universo levavam à física a maiores avanços na matemática, e assim sucessivamente.

Com o crescente acúmulo do saber, entretanto, foi ocorrendo uma especialização cada vez mais radical: um físico, por exemplo, é cada vez menos um matemático, no

sentido de que não mais estuda a matemática em si mesma – como um Newton contemporâneo – mas apenas se utiliza dos processos matemáticos já existentes para poder equacionar as questões teóricas com que trabalha na física. E o mesmo ocorre com as demais ciências, pois quanto mais conhecimentos são acumulados sobre uma determinada faceta do saber, mais difícil fica para que cada indivíduo domine a totalidade do conhecimento global sobre a realidade.

Uma ilustração bastante prática desta brutal especialização do saber podemos encontrar na medicina. Antigamente, era muito comum a figura do “clínico geral”, um médico que procurava entender as doenças do paciente como um processo somático global, envolvendo então todo o organismo e mais as ansiedades e contradições psicossociais do indivíduo. Com o crescimento dos conhecimentos médicos acerca do corpo humano, esta postura médica foi cada vez mais relegada a um segundo plano, enquanto ficava cada vez mais importante a figura do “especialista”, um profissional que conhece a fundo um dos aspectos ou sistemas de nosso corpo. Desta maneira, hoje é comum que consultemos um cardiologista que se esforçará para descobrir possíveis falhas e/ou disfunções em nosso coração ou sistema circulatório, na maioria das vezes sem dar-se conta de que este sistema, tomado isoladamente, perde todo seu sentido, pois é parte de um organismo muito mais abrangente...

É óbvio que a perspectiva da especialização traz-nos inúmeros benefícios e, promove imensos avanços no conhecimento, mas é preciso que não percamos de vista a necessidade de compreender sempre essas especializações como parte de um todo complexo e inter-relacionado, sob pena de desvirtuarmos o próprio conhecimento adquirido ou construído.

Mas qual a relação de tudo isso com a educação? Acontece que o processo que ocorre com a medicina é emblemático, é análogo àquele que aconteceu historicamente com o conhecimento humano sobre o Universo, na aventura do saber que Auguste Comte descreveu como a evolução do pensamento mitológico, teológico e filosófico para o pensamento científico. Mesmo discordando da cega fé na positividade da ciência, é inegável o progresso da ciência e da técnica ao longo da história da humanidade. À medida que aumenta a quantidade de conhecimento, fica mais difícil perceber a relação entre as várias áreas e as várias perspectivas, processo este que acaba por culminar na abstração que vivemos hoje: o total alheamento, a completa dissociação entre os vários conhecimentos. E todo esse processo decorrente da construção histórica dos conhecimentos científicos reflete-se nos currículos escolares: eles são os mapas onde esse território arrasado pela fragmentação fica mais evidente.

Quando assiste a uma aula de história, cada aluno abre a *gavetinha* de seu *arquivo mental* onde guarda os conhecimentos históricos; ao final da aula, fecha essa *gavetinha* e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... E como cada uma das “gavetinhas” é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e auto-suficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso *puzzle* que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios.

Mas a disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder.

O saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. E conhecemos o velho preceito da política: *dividir para governar*. O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-los e dominá-los. No desejo humano de conhecer o mundo está embutido seu desejo secreto de dominar o mundo.

Por sua vez, a educação sempre esteve também permeada pelos mecanismos de controle. E a disciplinarização possibilita esse controle sobre o aprendiz (o quê, quando, quanto e como o aluno aprende) e também um controle sobre o próprio aluno. A disciplina também está relacionada ao comportamento, não apenas à aprendizagem. *Disciplinar* o aluno é também fazer com que ele perceba seu lugar social. A disposição cartográfica de uma sala de aula, seja ela qual for, é sempre uma disposição estratégica para que o professor possa *dominar* os alunos, pois nesta concepção de escola o aprendizado só pode acontecer sob domínio. Para dizer de outra forma, uma sala de aula nunca é caótica, há sempre uma ordem implícita que, se visa possibilitar a ação pedagógica, traz também a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelo aluno.

Vale ressaltar que a compartimentalização do saber e o exercício do poder na escola são sustentados e intensificados pelo aparelho burocrático escolar do qual nós, professores, somos fiéis instrumentos, com nossos programas, livros-texto, diários de classe etc. Deste modo, que relação pode haver entre uma aula de história e uma de geografia ou uma de ciências?

O que devemos inferir desta breve análise do processo histórico de construção do saber é que a responsabilidade pelo desvio da especialização, que acaba por se ver refletido

na estrutura de nossa educação, não pode ser imputada aos professores nem, muito menos, aos alunos. Resultado desse processo histórico de fragmentação, nosso ensino – também fragmentado – não fala da vida, que é multiplicidade articulada, mas de um cenário irreal, onde cada saber tem o seu lugar e não se comunica com os demais.

Os professores podem ter uma participação extremamente importante no processo de romper com essa tradição alienante e superar essa contradição histórica entre o saber e a realidade.

Como podemos fazer isso? Quebrando, na medida de nossas possibilidades – sem dúvida alguma, sensivelmente limitadas pela burocracia escolar –, a compartimentalização de que é vítima nosso sistema educacional. Podemos tentar fazer de nossos currículos novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes. Um dos caminhos possíveis é o da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade e seus limites

Desde os anos de 1980, a questão da interdisciplinaridade tem estado muito em moda nos debates educacionais; e como toda coisa importante que, de repente, vira modismo, esvazia-se de sentido. Muita gente usa esse conceito como um *trava-línguas*, uma palavra de cujo significado não faz a menor idéia, mas que é inserida no discurso para dar um certo ar de “intelectualidade”, de modernidade. E uma questão de extrema importância vira brincadeira de criança...

Vamos então em busca de seu sentido. A *interdisciplinaridade*, de acordo com Guy Palmade, tem recebido diferentes definições: integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas com o objetivo de dar uma visão unitária de um setor do saber (na visão de Soler); intercâmbios mútuos e integrações recíprocas entre as várias ciências. Tal cooperação resulta num enriquecimento recíproco (na perspectiva de Piaget). Ainda segundo este autor, a interdisciplinaridade foi adjetivada das mais variadas formas, por epistemólogos e estudiosos da questão: interdisciplinaridade auxiliar; interdisciplinaridade complementar; interdisciplinaridade composta; interdisciplinaridade de engrenagem; interdisciplinaridade estrutural; interdisciplinaridade heterogênea; interdisciplinaridade linear; interdisciplinaridade restritiva; interdisciplinaridade unificadora. Todas essas adjetivações denotam diferentes formas de compreensão da questão e de tentar praticar um trânsito profícuo por entre as diferentes disciplinas.

Ainda temos alguns outros conceitos: a *pseudo-interdisciplinaridade*; a *pluridisciplinaridade*, que seria a justaposição de disciplinas diversas mais ou menos "próximas" no campo do conhecimento. Cooperação de caráter metodológico e instrumental entre elas, não de uma integração conceitual e interna.

Mas os epistemólogos, ainda não satisfeitos com os efeitos da interdisciplinaridade, criaram a *transdisciplinaridade*: integração global de várias ciências. Superior à interdisciplinaridade, que não apenas cobriria as investigações ou reciprocidades entre projetos especializados de investigação, mas também situaria tais relações num sistema total que não teria fronteiras sólidas entre as disciplinas. Parte-se do fato de que a natureza é

única e tenta-se chegar a conhecê-la como é, prescindindo das divisões arbitrariamente impostas pelo homem à ciência (Soler). Esta, por sua vez, também recebeu algumas adjetivações, como *transdisciplinaridade ampliada* e *transdisciplinaridade local*.

Mas, apesar de toda essa profusão conceitual, o sentido geral da interdisciplinaridade parece-me transparente: é a consciência da necessidade de um interrelacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar.

Mas as propostas interdisciplinares não surgiram por um mero acaso. Acontece que, desde meados do século XX, o movimento histórico de especialização e compartimentalização na produção dos saberes, do qual já falamos, de repente já não dá conta de responder a certas questões que a realidade nos mostra. Começaram a surgir problemas que as ciências modernas, estanques em suas identidades absolutas, não são capazes de resolver – e, às vezes, nem mesmo de abordar.

Um bom exemplo encontramos nos problemas ecológicos: eles não podem ser abarcados apenas pela biologia, ou apenas pela geografia, ou apenas pela química, ou apenas pela política etc. A *ecologia* constitui-se num novo território de saber, marcado pela interseção de vários campos de saberes, como estes já citados, além de muitos outros. Podemos chamar os problemas ecológicos de *problemas híbridos*.

Será que podemos chamar a ecologia de *ciência*? Particularmente, prefiro que não; penso que ganham hoje

as áreas que não são imediatamente identificadas como “científicas”, pois isso dá a elas uma abertura muito maior, para que possam valer-se de outras abordagens aos campos de saberes, de forma não compartimentada. Assim como a ecologia, a educação é uma dessas áreas, e em lugar de esforçarmo-nos para fazer dela uma ciência, deveríamos aceitar o fato de que ela é muito mais um espaço de interseção de saberes múltiplos... Mas isso é assunto para outro momento.

As propostas interdisciplinares – com todas as suas adjetivações e mesmo os outros conceitos próximos a ela, de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade – surgiram exatamente para possibilitar esse livre trânsito pelos saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos como os ecológicos e os educacionais, por exemplo. Devemos, portanto, perguntar: a interdisciplinaridade dá conta de romper com as barreiras entre as disciplinas?

Temo que não; embora ela possa significar um grande avanço em relação à disciplinarização pura e simples, não é, porém, um rompimento definitivo com as disciplinas. A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso das várias disciplinas. E, se a fragmentação e compartimentalização dos saberes já não dão conta de responder a vários problemas concretos com que nos defrontamos em nosso cotidiano, precisamos buscar um saber não-disciplinar, que a interdisciplinaridade não seria capaz de nos fornecer. Para pensar *problemas híbridos*, necessitamos de *saberes híbridos*, para além dos saberes disciplinares.

O mesmo se dá quando levamos a questão para os currículos escolares. A interdisciplinaridade contribui

para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significaria, de forma alguma, o avanço para um currículo não-disciplinar.

Pensando a possibilidade de uma educação não-disciplinar

Se desejamos pensar de fato a possibilidade de uma educação não-disciplinar, é necessário que tentemos visualizar o conhecimento e seu processo de construção de outra maneira. Tradicionalmente, usamos a metáfora da árvore para compreender o campo dos vários saberes. O tronco da “árvore do saber” seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da “árvore”, adubada intensamente pela curiosidade e sede de saber própria do ser humano, 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 a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação – apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu “tronco comum” – pelo menos no aspecto formal e potencialmente –, embora não consigam, no contexto deste paradigma, relacionarem-se entre si.

O paradigma arbóreo implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de

informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. A frondosa árvore que representa os saberes apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passem pelo tronco).

Mas será, de fato, que o pensamento e o conhecimento seguem a estrutura proposta por este paradigma? Não será tal paradigma um modelo composto posteriormente e sobreposto ao conhecimento já produzido, como forma de abarcá-lo, *classificá-lo* e, assim, facilitar o acesso a ele e seu domínio, passando mesmo a determinar a estrutura de novos conhecimentos a serem criados? Se assim for, não seria razoável conjecturar que o pensamento proceda – ou possa proceder – de outra maneira, menos hierarquizada e mais caótica?

Para pensar a nova dimensão que nos é imposta pelos *problemas híbridos*, como os ecológicos e os educacionais, precisamos de outra metáfora, pois a árvore já não dá conta. 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 como paradigma aquele tipo de caule radiforme 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.

O paradigma rizomático é regido por seis princípios básicos:

- a) PRINCÍPIO DE CONEXÃO – Qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro; no paradigma arbóreo, as relações entre pontos precisam ser sempre mediatizadas obedecendo a uma determinada hierarquia e seguindo uma *ordem intrínseca*.
- b) PRINCÍPIO DE HETEROGENEIDADE – Dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade; enquanto que na árvore a hierarquia das relações leva a uma homogeneização das mesmas, no rizoma isso não acontece.
- c) PRINCÍPIO DE MULTIPLICIDADE – O rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade; uma árvore é uma multiplicidade de elementos que pode ser “reduzida” ao ser completo e único árvore. O mesmo não acontece com o rizoma, que não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo.
- d) PRINCÍPIO DE RUPTURA A-SIGNIFICANTE – O rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora seja estratificado por linhas, sendo, assim, territorializado, organizado etc., está sempre sujeito às *linhas de fuga* que apontam para novas e insuspeitas direções. Embora constitua-se num *mapa*, como veremos a seguir, o rizoma é sempre um rascunho, um *devoir*, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante.
- e) PRINCÍPIO DE CARTOGRAFIA – O rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui *entradas múltiplas*; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos e pode daí remeter a quaisquer outros em seu território.
- f) PRINCÍPIO DE DECALCOMANIA – Os mapas podem, no entanto, ser copiados, reproduzidos; colocar uma cópia

sobre o mapa nem sempre garante, porém, uma sobreposição perfeita. O inverso é a novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades.

Desta maneira, a adoção de um novo paradigma do saber significa, ao mesmo tempo, outras possibilidades de abordagem do próprio conhecimento. O paradigma rizomático rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes; podemos encontrá-la na *transversalidade*.

Félix Guattari desenvolveu a noção de transversalidade para tratar das relações entre pacientes e terapeutas, substituindo a relação de transferência proposta por Freud. A transferência é hierárquica e unitária, pois ocorre apenas entre o terapeuta e seu paciente, de forma individualizada. Preocupado em desenvolver uma terapêutica coletiva e não-hierárquica, Guattari propôs a transversalidade, como forma de *atravessar* as relações entre as pessoas. Mais tarde este conceito foi estendido para o conhecimento, e alguns começaram a falar em *saberes transversais*, que atravessam diferentes campos de conhecimento, sem identificar-se necessariamente com apenas um deles.

Podemos, assim, tomar a noção de transversalidade e aplicá-la ao paradigma rizomático do saber: ela seria a

matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que vemos no paradigma da árvore, substituindo-os por um fluxo que pode tomar qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida de antemão.

As propostas de uma interdisciplinaridade postas hoje sobre a mesa apontam, no contexto de uma perspectiva arbórea, para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências; numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis por meio do paradigma anterior. Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios em nosso cérebro, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a proposta interdisciplinar, em todos os seus matizes, aponta para uma tentativa de *globalização*, esse cânone do neoliberalismo, que remete ao Uno, ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes. A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.

Para a educação, as implicações são profundas. A aplicação do paradigma rizomático na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser

intensificado através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as *gavetas* seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.

O máximo possível para a educação, no contexto do paradigma arbóreo, seria a realização de uma globalização aparente – e falsa! – dos conteúdos curriculares. No contexto rizomático, deixando de lado essa ilusão do Todo, a educação poderia possibilitar a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu particular interesse. Isso significaria, claro, o desaparecimento da escola como conhecemos, pois romper-se-ia com todas as hierarquizações e disciplinarizações, tanto no aspecto epistemológico quanto no político. Mas possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade.

O rompimento das barreiras disciplinares no campo epistemológico e no campo pedagógico significa, como não poderia deixar de ser, um rompimento eminentemente político, pois altera sensivelmente o equilíbrio de forças que constitui as teias de poder. Hoje, podemos dizer que as grandes questões políticas devem ser resolvidas no campo do fluxo de informações.

O acesso ao fluxo informacional é atualmente a principal-tática política. Estruturam-se como horizontes de possibilidades tanto um totalitarismo tão intenso quanto jamais sonhado, mesmo em 1984 de Orwell,

quanto uma democracia direta também até agora inimaginável. A chave para ambos e o que definirá um e outro é justamente como se dará o acesso ao fluxo de informações. Centralizar tal acesso será fornecer as bases para o totalitarismo; descentralizá-lo ao limite será, ao contrário, a senha para o acesso a um mundo democratizado. Qual das duas utopias se realizará vai depender, evidentemente, de como agiremos enquanto humanidade.

Se assumimos tais perspectivas, a própria noção de escola muda radicalmente, para não ficarmos estritamente com a noção de currículo. Qualquer espaço social pode ser o lugar do aprendizado, do acesso aos saberes e de sua circulação e partilha, inclusive o próprio espaço do trabalho.

Diante de tal panorama, simples revisões curriculares nas escolas, mesmo as mais radicais e ainda que implementadoras de perspectivas interdisciplinares, não darão conta de produzir e fazer circular os *saberes não-disciplinares* e as competências solicitadas pela caótica e híbrida realidade contemporânea. Ela exige de nós que nos debruçemos sobre as questões da educação, com muito mais empenho e esforço de pensamento criativo.

Romper com a disciplinarização, tarefa possível pela adoção de outro paradigma de saber, como o rizomático que proponho aqui, 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.

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. Propõe a organização do currículo em ciclos e não em séries e, para o primeiro e segundo ciclos, a organização em áreas e não em disciplinas; mas já nos ciclos seguintes processa-se a disciplinarização. A maior novidade está naquilo que denominam de temas transversais: assuntos de interesse social (como ética, meio ambiente, sexualidade dentre outros) que devem permear, “atravessar” o conteúdo de todas as disciplinas.

Mas a novidade dos temas transversais não passa de uma tentativa de colocar em prática a idéia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas – ou áreas – são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola. Penso que esta proposta não dá conta de desvendar o enigma que a Esfinge da educação nos apresenta; a sua adoção significará, quando muito, uma nova forma, talvez mais simpática, de sermos engolidos pelo monstro. Penso que para resolver o enigma devemos ser mais ousados, e buscar soluções mais complexas, mas também mais criativas e que permitam o desenho de um novo futuro.

De nossa criatividade e de nossa ação política e capacidade de influência dependerá o delineamento de um processo educativo e de uma sociedade em que o

controle se exerça de forma mais diluída e também mais intensa, dando-nos apenas uma ilusão de autonomia, ou então de uma educação e uma sociedade em que a autonomia seja um fato, numa realidade mais solidária e mais democrática.

Nem o objetivo de fornecer “receitas” de como deve-se ou pode-se trabalhar de forma interdisciplinar ou transversal, nem muito menos desenvolver uma análise de “especialista” sobre o assunto são objetivos deste texto; antes apenas o de convidar os colegas à reflexão e ao debate, rompendo acima de tudo as nossas próprias amarras, aquelas que nos ancoram nos portos seguros de nossas especialidades, alheios aos monstros e às tormentas que povoam os mares desconhecidos das demais áreas de conhecimento.

Sem dúvida alguma, é bastante difícil para qualquer professor trabalhar na perspectiva de uma transversalidade, dado que fomos, nós próprios, formados de maneira compartimentalizada e de certo modo “treinados” para trabalhar dessa forma, reproduzindo nos alunos as estruturas dos “arquivos mentais estanques”. Entretanto, como vimos, esse ensino compartimentalizado leva a uma abstração do real, pois o mundo forma um todo complexo e multifacetado, uma pluralidade de inter-relacionamentos. Devemos lembrar que o aluno, na “sutil inocência” de sua virgindade acadêmica apreende o mundo como essa pluralidade, compreendendo-a ou não; fica, assim, bastante complicado para elas assimilar as compartimentalizações que lhe oferecemos na escola. Uma das primeiras barreiras na educação das crianças – e certamente uma das mais difíceis de ser transposta – é essa percepção intuitiva e muitas vezes inconsciente da multiplicidade do real, que elas precisam abstrair para

assimilar a compartimentalização de saberes que lhe é imposta por nós, professores.

Se, no lugar de partirmos de racionalizações abstratas de um saber previamente produzido, começarmos o processo educacional na realidade que o aluno vivencia em seu cotidiano, poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas; à parte a nova filosofia de educação que implica essa postura e mesmo a nova visão de mundo que ela suscita, também experimentaríamos, com essa postura pedagógica, uma sensível melhoria no aproveitamento e rendimento dos alunos, pois aquela barreira intuitiva não mais precisaria ser ultrapassada.

Sei que estamos, nós professores, em larga medida com pés e mãos atados pela burocracia escolar. O que podemos fazer é pouco, mas a pequena ação transformadora no espaço em que somos autônomos pode ter uma repercussão e um resultado maior do que o que imaginamos; sem dúvida, no mínimo conseguiremos mais do que insistindo na pálida apatia conformista que nos reduz a meros "reprodutores da mesmice".

Para as condições atuais de nossa educação, penso que as posturas desejáveis seriam aquelas que procurassem minimizar as aparências da compartimentalização, dado que não podemos vencê-la de imediato, entranhada que está em nossos currículos. Cada professor poderia, para começar, tentar mostrar que os conteúdos que ensina em suas aulas não estão isolados, mas se relacionam de algum modo com tudo o mais que o aluno aprende na escola. Seria de grande importância que os alunos percebessem aquilo que eu já apresentava no início; que determinadas disciplinas são ferramentas instrumentais que auxiliam na compreensão dos conhecimentos,

enquanto outras compõem a cosmologia contemporânea e outras ainda procuram explicitar a vivência e a apreensão histórica do espaço humano. O mínimo que podemos esperar é que o aluno consiga compreender essas inter-relações básicas entre as disciplinas que estuda e, num segundo estágio, possa perceber as relações da apreensão do espaço histórico com a cosmologia, e assim por diante.

Não podemos, porém, perder de nosso horizonte que a utopia que nos guia é algo bem maior: a construção de uma concepção de saber que vislumbre a multiplicidade sem a fragmentação; um currículo e uma escola na qual as crianças possam aprender sobre o mundo em que vivem, um mundo múltiplo e cheio de surpresas, e possam dominar as diferentes ferramentas que permitam seu acesso aos saberes possibilitados por esse mundo, e possam aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo em liberdade.

Somente quando lograrmos alcançar essa dimensão teremos de fato desvendado o enigma com que a Esfinge-Educação nos aterroriza.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michel. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, s.d.
- BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola... e fora dela*. São Paulo: Loyola, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

- _____. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FAZENDA, Ivani C.A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. Levantando a questão da interdisciplinaridade no ensino. *Educação e Sociedade*, n. 27. São Paulo: Cortez/CEDES, 1987.
- _____. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987, 3ª ed.
- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1990, 5ª ed.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1991, 8ª ed.
- _____. *Histoire de la Folie à l'Âge Classique*. Paris: Gallimard, 1972.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984, 4ª ed.
- _____. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.
- GALLO, Sílvio. Educação e interdisciplinaridade. In: *Impulso*, vol. 7, n. 16. Piracicaba: Ed. Unimep, p. 157-163, 1994.
- _____. *Educação Anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
- GONÇALVES, Francisca S. Interdisciplinaridade e construção coletiva do conhecimento: concepção pedagógica desafiadora. In: *Educação e Sociedade*, n. 49, Campinas: Papirus/CEDES, 1994.
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985, 2ª ed.
- _____. *O Inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise*. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, Félix; NEGRI, Toni. *Les nouveaux espaces de Liberté*. Paris: Ed. Dominique Bedou, 1985.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. Les sciences humaines démasquées par la critique de la raison: Foucault. In: *Le Débat*, n. 41, set./nov. 1986, p. 70-92.

- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, 5ª ed.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre; AUTHIER, Michel. *As árvores de conhecimentos*. São Paulo: Escuta, 1995.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 2ª ed.
- MARIGUELA, Márcio (org.) *Foucault e a destruição das evidências*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
- _____. *Epistemologia da psicologia*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.
- PALMADE, Guy. *Interdisciplinariedad e Ideologías*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1979.
- PEREIRA, Maria Clara I. *et alii*. A interdisciplinaridade no fazer pedagógico. In: *Educação e Sociedade*, n. 39. Campinas: Papirus/CEDES, 1991.
- SERRES, Michel. *O Contrato Natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- _____. *Hermes: uma filosofia das ciências*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GARCIA, Regina Leite. Do baú da memória:
histórias de professora. In.: ALVES, Nilda;
GARCIA, Regina Leite (orgs.). O sentido da
escola. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

Do baú da memória: histórias de professora

*Regina Leite Garcia**

Ter sido professora primária por tantos anos, tantos que já me fazem ser reconhecida por mais de uma geração de professoras e professores e na verdade nunca ter saído da escola, pois que a ela voltei sempre, mesmo depois de aposentada, agora voltando na condição de pesquisadora, me faz ter um baú de memórias, onde estão guardadas tantas histórias, algumas vividas por mim, outras contadas por tantas professoras que fui conhecendo. Fui assim me tornando uma contadora de histórias de escolas, de professoras, de alunos e alunas, histórias enfim sobre educação.

Há pouco tempo li uma nota sobre a Coleção Grió,² que me ajudou a entender o papel que algumas de nós temos desempenhado em nossa luta em defesa da escola pública, tão desrespeitada em nosso país e tão importante na luta maior pela democratização da sociedade. Fez-me até compreender melhor por que resolvemos organizar

* Professora titular em Alfabetização da Faculdade de Educação da UFF – Universidade Federal Fluminense. Membro do GT de Currículo da ANPEd. Autora de artigos publicados no Brasil e no exterior.

² Coleção publicada pela Editora Mazza.

esta coleção de livros em que pretendemos denunciar o processo de destruição da escola pública e de desmoralização da professora e anunciar alto em bom som que a escola pública não está morta e que as professoras não desistiram de lutar pela sobrevivência dela. Não nos conformávamos com a explicação dada por tantas autoridades educacionais ou não, para o fracasso escolar, ao localizá-lo na má formação do professor. Quero contrapor a essa avaliação, uma outra história, que fala de outro lugar e de onde falam aquelas que não concordam com tal significação quanto ao problema do fracasso escolar.

É desta história que se trata neste texto, trazendo falas que vêm de dentro da escola, falas de quem está concentrada/empenhada em estabelecer na sala de aula um espaço rico de aprendizagens significativas para alunos e alunas e usa todas as suas energias para criar alternativas pedagógicas que possam favorecer essas aprendizagens. São falas de quem vive correndo de uma primeira escola na parte da manhã, para uma segunda escola na parte da tarde e que muitas vezes ainda sai correndo para uma escola noturna, para, no final do mês, poder pagar todas as contas e... conseguir sobreviver mais um mês... uff, vitória!... Com esta vida, em que o tempo é inimigo, pois corre mais do que o indispensável para, além da tripla jornada de trabalho, poder dar conta da casa, dos filhos, e de ser mulher, impossível seria encontrar tempo para falar, para se defender de acusações tão injustas, difícil encontrar tempo para se organizar coletivamente, para que a sua voz isolada pudesse ganhar força, produzir eco e ser ouvida no espaço social mais amplo somando-se a outras vozes até chegar aos que estão no poder para que, lá chegando forte e vigorosa, obrigasse a pensar na luta heróica das professoras que ficaram na escola, apesar de tudo e todos, e se ficaram, é porque

acreditam que há algo de muito importante a ser feito aí e que só elas podem fazer, coisa que nenhum computador, televisão ou *kit* pedagógico pode fazer em seu lugar.

Se as professoras vivem nessa corrida contra o tempo, sem lhes sobrar tempo para escrever sobre suas histórias, resolvi assumir o papel do griô e, pedindo-lhes licença, me tornar escrevente de histórias que falam de suas histórias que não escrevem, pois o tempo delas é pouco para não mais que sobreviver.

Como os griôs, tenho transmitido oralmente, em minhas andanças pelo Brasil, e agora também por escrito, neste livro, e em tantos outros que já escrevi, as histórias das professoras que não desistem de lutar pela qualidade da escola pública, contribuindo para a preservação da memória da categoria magistério.

E ao mesmo tempo, vou recolhendo histórias de professoras por este país afora, levando de lugar para lugar as histórias que me contam. Essas histórias narradas pelas professoras vão constituindo uma memória coletiva que, espero, possa contribuir para recuperar um autoconceito positivo e um sentimento de potência criadora, que um dia as professoras tiveram, já que hoje se assiste a uma ação orquestrada de desmoralização a partir da falsa idéia de que a escola risonha e franca morreu e que agora é preciso eficiência que acompanhe a lógica do mercado.

Parte desta tarefa divulgadora e organizativa, trata-se deste texto, em que me valho da escrita para ampliar as possibilidades de minha função griô. Minha intenção é que fique claro ser a prática um *locus* de produção de conhecimentos que muitas vezes antecipa o que a teoria mais tarde afirma ser a verdade científica.

Tiremos então do baú de memórias algumas histórias escolhidas a esmo, pois tantas há que basta abrir o baú que elas pulam procurando espaço para falar.

Primeira história – Copa do mundo pode ser uma inteligente oportunidade de trabalhar transversalmente

Lúcia, professora na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, chega à escola no dia seguinte do jogo Brasil x Marrocos e transforma a sala de aula numa “zorra”, segundo a servente, “bagunça”, segundo algumas professoras, “caos”, segundo a diretora. O que foi acontecendo durante aquele dia e nos dias que se seguiram obrigou a servente, as professoras e a diretora a repensarem o que afinal é zorra, bagunça e caos numa sala de aula e, até, sem terem lido Prigogine, aprenderem na prática que do caos pode surgir uma nova forma de organização mais criativa e livre – um novo espaço de liberdade – em que cada aluno e aluna podiam se aventurar por diferentes áreas do conhecimento a partir de seu próprio interesse e assim fazendo chegar a novas sínteses. A surpreendente multiplicidade de saberes que decorreu do processo que abria espaço para saberes já conhecidos por alguns e criava possibilidades para a emergência de saberes novos para todos, evidenciava a riqueza da diferença, em que as fronteiras da divisão disciplinar eram rompidas e a disciplina autoritária era substituída pela alegria espontânea do descobrir e do conhecer. Da homogeneidade forçada da escola tradicional, em que todos caminham pelos mesmos caminhos já antes caminhados e que levam ao mesmo ponto, ou seja, à repetição; a heterogeneidade, de fato comum a todos os grupos, ao ser respeitada, possibilita

abrir novos caminhos levando a pontos diversos, ou seja, ao aparecimento e reconhecimento da diferença.

Antes do relato de Lúcia, é preciso que eu diga que ela não faz nunca planejamento fechado. Ela traz a cada dia algumas idéias, que nem sempre se mostram oportunas, pois o que indica a pertinência do planejado é a reação dos alunos e alunas da turma. Quando a turma sinaliza que aquilo que Lúcia trouxera como assunto a ser tratado no dia, não é o que responderia ao interesse das crianças, ela rapidamente muda, e guarda para outro dia, pois procura estar sempre sintonizada com a turma (Barbier, sociólogo francês, chamaria a isso *escuta sensível*; meu grupo de pesquisa, todas educadoras brasileiras, amplia este conceito e afirma a “sensibilidade dos sentidos”, uma forma de apreensão do real que não se limita à simples apreensão intelectual). O que Lúcia não deixa de fazer é registrar tudo o que acontece a cada dia em sua sala de aula. Segundo ela, este é o seu tesouro e seu termômetro. É por esse registro de classe que Lúcia se pauta para controlar o que faz, como faz e por que faz.

Mais do que qualquer controle externo, é à própria professora que cabe controlar o desenvolvimento de seu trabalho. Mais do que qualquer prova unificada, é por ali que Lúcia se pauta para ir avaliando as crianças e redirecionando a sua prática pedagógica, pois por tudo que observo em seu cotidiano de professora comprometida, ela sabe que o sentido verdadeiramente educativo da avaliação é a possibilidade de ser replanejada a ação pedagógica e não de controlar, classificar, rotular, discriminar e excluir os alunos e alunas. Na sala de aula de Lúcia, Eros é bem-vindo e abre alas para a expressão da multiplicidade.

Vamos portanto ao registro de Lúcia que, a partir de um tema inicial – um jogo do Brasil na Copa do Mundo –

transformou a sala de aula num “caos” (na avaliação de quem só consegue ver com os olhos do já visto, ou seja, da mesmice) e, a partir do caos inicial, criou um clima de participação, curiosidade, interesse, prazer, aprendizagens, o que mobilizou os desejos da própria professora e de seus alunos e alunas a se engajarem num rico processo de investigação, descobertas, aprendizagens. Vejamos, acompanhando o registro, o que aconteceu, como aconteceu e quais os “conteúdos programáticos” tratados durante os dias que se seguiram ao dia do jogo Brasil x Marrocos.

Dia 17 de junho de 1998.

Hoje, quando entrei na sala encontrei as crianças alvoraçadas. Senti que não dava para dar o item do programa que tinha planejado. Pretendia hoje ensinar tanta coisa importante para a tal prova conjunta da escola e que se eu não desse o programa as crianças se *ferrariam*. Mas como eu posso ensinar o que dizem que é preciso que as crianças aprendam se elas só querem falar no jogo Brasil x Marrocos? Eu sempre desconfio que não é possível que todas as crianças devam aprender as mesmas coisas na mesma hora. Eu não sei como é que se pode ser construtivista e ensinar as mesmas coisas na mesma hora para pessoas diferentes. Ou eu não entendi o que é esse negócio de construtivismo, que em todas as reuniões nos dizem que é o moderno, ou o que a supervisora diz que nós temos que cumprir – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) –, não têm nada a ver. Eu desconfio que nem elas sabem. Deixa *pra* lá, porque o que interessa é que as minhas crianças aprendam a ler e escrever bem e aprendam a pensar, que é nisso que eu acredito.

Bem, quando eu vi que não ia conseguir seguir o que tinha planejado, pensei rápido que “se Maomé não vai

à montanha, a montanha vai a Maomé”. Em vez de tentar impor disciplina, deixei *rolar* a conversa. Aí eles e também elas começaram a comentar o jogo, a fazer perguntas e eu compreendi que podia transformar aquela *falação* em aula. Fica até difícil anotar tudo que as crianças aprenderam e tudo que eu entendi que elas podiam continuar a aprender.

Seguindo a fala das crianças, eu fui puxando conversa e ensinando um monte de coisas. O melhor é que as crianças iam descobrindo coisas e ensinando umas às outras.

Estudamos onde fica o Brasil e onde fica o Marrocos. Ainda bem que na minha escola tem um mapa do mundo que eu mandei buscar na sala da diretora. Fui mostrando no mapa onde fica o Brasil, (as crianças acharam o Brasil imenso e o compararam com os outros países da América), a América Latina (“por que se chama América Latina?”), os países da América Latina que estão jogando na Copa. Já que eu estava com o mapa na frente, mostrei a América do Sul e a América do Norte e alguns meninos disseram que o time dos Estados Unidos é de *perna de pau* e que não ia chegar às finais. E eu tive a surpresa de ver que as crianças sabem uma porção de palavras em inglês. Da América do Sul e América do Norte passamos para norte e sul, leste e oeste, e eu já estava ensinando os pontos cardeais. Olhar para o mapa e ir identificando os países que já conheciam e aprendendo os que não conheciam me levou a lhes ensinar a idéia de fronteira – os países que têm fronteira com o Brasil e os que não têm.

As perguntas iam surgindo e eu ia respondendo ou, como já disse, as próprias crianças iam descobrindo as respostas. Pode até parecer uma bagunça e falta de manejo de classe da minha parte, mas até que eu achei muito interessante.

As coisas que podiam parecer soltas e até caóticas iam se ligando às outras questões que surgiam e tudo ia fazendo sentido. Isto me fez pensar se o melhor para as crianças aprenderem é seguir o programa ou o que agora substituiu os programas, que são os PCNs. Como se explicaria, então, se da forma como estava acontecendo, eu via que as crianças aprendiam mais e com muito mais prazer. Era uma questão de matemática aqui, uma de geografia ali, uma de história acolá, uma atividade de arte de repente, e música, e televisão, e escrita, muita escrita. Era como se ficasse tudo *pipocando* mas acabasse tudo junto. O que juntava era a Copa do Mundo. Nessa hora me dá saudades de quando nós tínhamos reuniões pedagógicas e podíamos discutir a nossa prática pedagógica e umas ajudavam as outras, o que hoje por causa dos duzentos dias obrigatórios não dá mais.

É incrível como as crianças aprendem muito mais do que manda o programa quando elas estão envolvidas na própria aprendizagem e quando a professora está ensinando o que lhes interessa. Eu sempre me pergunto se tem sentido dizer que não se pode ensinar certas coisas a certas crianças antes que elas atinjam a maturidade. A minha experiência me mostra que quando a criança está interessada ela aprende, como está acontecendo agora com esta coisa de Copa do Mundo. O que me faz pôr em questão o conceito de maturidade. Preciso ler mais sobre isto. Afinal, teoria serve para isso. A gente descobre na prática e vai confirmar na teoria. Seria bom se práticos e teóricos tivessem um diálogo permanente. Nós, as práticas, exerceríamos a nossa prática com mais segurança. Mas acho também que os teóricos poderiam aprender um pouco com a nossa experiência. Todos aprenderiam com o diálogo.

Quando eu mostrei o Marrocos no mapa as crianças quiseram saber que língua se fala no Marrocos e como eu não sabia, propus que a gente fizesse uma pesquisa, procurando nos jornais e nos livros. No dia seguinte, elas vieram todas contentes e orgulhosas porque descobriram que lá se fala francês e árabe. Quiseram saber por que se fala francês na França e também no Marrocos. Ensinei que na África se fala mais de uma língua porque falam a língua do colonizador e a língua do povo nativo. Como fui falar de colonizador e colonizado, lá tive eu de falar sobre a ação colonizadora dos europeus, da escravidão, das lutas pela independência.

A impressão que me dá, agora que eu estou escrevendo sobre o que aconteceu, é que as crianças iam puxando fios e cada fio trazia um assunto e que os fios se emaranhavam como se ganhassem novas formas, e as formas muitas vezes se modificavam e novas formas apareciam. É assim como um caleidoscópio, que está sempre mudando e fazendo surgir novas formas, novas cores, sem nunca voltar à forma original. Liberdade é o que me ocorre. Que lindo viver uma situação de aprender/ensinar criando em liberdade!

As crianças sozinhas foram descobrindo onde fica a África do Sul, a Escócia, a Alemanha, a Itália, a Inglaterra, o Chile e queriam saber onde fica cada um dos países que estão jogando na Copa e que língua se fala em cada país. Nunca vi estas crianças tão animadas para aprender. O interessante é que cada aprendizagem provocava uma nova curiosidade. Depois de descobrirem onde ficam os países, aprenderam o que é continente. ("Então a França é na Europa e o Brasil é na América Latina"), o que é oceano ("Tem um oceano Atlântico entre o Brasil e a França? Então o avião passa por cima do oceano? Então não pode ir de carro pra França?")

As perguntas vinham como enxurrada. E todos falavam ao mesmo tempo. Resolvi pôr uma certa ordem naquela aparente bagunça e propus que cada um levantasse o braço para falar e que os outros esperassem a sua vez, respeitando a fala do colega ou da colega. Deu certo. Acho que respeito se aprende vivendo o respeito pelo outro, e não ouvindo discurso sobre respeito. Incrível é que o tempo não deu para encontrar respostas para tudo o que as crianças queriam saber. Por isso aquela aula durou mais de uma semana e eu vou continuar a registrar tudo o que as crianças foram me obrigando a ensinar.

Como eu já escrevi, elas quiseram saber as línguas que cada seleção fala e nós fomos pesquisar. Depois estudamos as cores das bandeiras; umas elas já tinham visto no jornal ou na televisão, outras foram procurar num livro que uma das meninas trouxe de casa. E foram fazendo a conta de que cor aparecia mais nas bandeiras e de que cores apareciam menos e de quantas bandeiras elas agora conheciam. Discutiram qual a bandeira mais bonita e pedi que cada uma justificasse porque preferia uma bandeira e não outra. Acho importante que as crianças aprendam a respeitar as diferenças de gosto, de escolha, porque assim elas vão aprendendo a viver democraticamente.

Enquanto estudávamos as bandeiras, algumas crianças quiseram desenhá-las, outras preferiram pintar e outras fizeram bandeirinhas com papel, cola e madeira. Quando as bandeiras foram ficando prontas iam sendo colocadas em nosso mural, que ficou lindo. Parecia uma outra bandeira (quem disse isso foi o Pedro que gosta muito de desenhar e que tem alma de artista).

Como algumas crianças tinham visto na televisão as músicas e as danças marroquinas, começaram a perguntar sobre as roupas ("Homem anda vestido de mulher no

Marrocos? Escocês também, né? Parece carnaval"), comentaram o batuque que os marroquinos fizeram antes do jogo ("parece com a nossa escola de samba") e acharam muita graça nos escoceses tocando gaita de fole. O pai do Jorge, que é árabe, mandou um disco de música árabe e nós ouvimos juntos. No dia seguinte, a Maria do Céu trouxe um fado e uma fantasia de portuguesa. Foi um *barato*. Nós combinamos fazer uma festa com os pais e as mães com as músicas de cada lugar. O Zeferino disse que vai trazer um forró e eu achei ótimo, pois todas as crianças se sentiram orgulhosas de sua origem. Acho que é assim que se constrói uma democracia.

Difícil foi quando eles quiseram saber o que é *hooligan*. Bem, eu respondi que são como os *funks*, que estão sempre *aprontando*.

Muito legal foi ver o interesse com que as crianças trabalharam durante toda a semana e tanta coisa que aprenderam. Estudamos juntos tanta coisa sobre o mundo, passando pela matemática, pela geografia, pela história, pela arte, pela música, pelas línguas e pela nossa língua, porque tudo que era estudado era escrito e lido. Era como se nós fôssemos passeando pelas disciplinas sem ficarmos parados nelas e tirando de cada uma aquilo que na hora nos interessava.

Acho que foi importante aproveitar a Copa do Mundo para ensinar tanta coisa para as crianças. Vou continuar a trazer para a sala de aula aquilo em que as crianças, como todos os brasileiros, estão mais interessadas – a conquista do pentacampeonato para o Brasil. Não importa que a Copa do Mundo não seja parte do que está listado nos PCNs, o que importa é que as crianças aprenderam muito mais e melhor do que se eu fosse seguir o que os PCNs mandam a gente ensinar.

E eu tenho de admitir que aprendi muito também. Aprendi sobre tanta coisa que tive de pesquisar, pois não sabia, e aprendi sobre ser melhor professora.

Meu comentário

Lúcia, a professora que venho acompanhando no dia-a-dia de sua sala de aula, que atua com uma turma de crianças de terceira série, não fica presa à divisão disciplinar, mas permite que os conhecimentos vão sendo construídos como rizomas, como raízes daquele capim que o povo chama de *tiririca*, que brotam num lugar e reaparecem em outro, que se aproximam e se afastam como numa dança sem coreografia predefinida, em que são os próprios rizomas que livremente e caoticamente constroem a coreografia. A metáfora empregada por Lúcia de fios que vão sendo puxados e que fazem um emaranhado de fios adquirindo novas formas, me parece rica, pois nos convida a puxar outros fios e criar outros emaranhados num processo de instigante criação.

No final, aquelas crianças haviam aprendido muito mais do que aparece relacionado em qualquer programa ou livro didático para turmas de terceira série e é Lúcia quem constata e reflete sobre os resultados atingidos. Lúcia é, sem dúvida, o que alguns teóricos, entre eles o Shön, denominam *professora reflexiva*. Eu diria mais – porque Lúcia é comprometida com a aprendizagem de seus alunos e portanto inconformada com o fracasso escolar, assume uma postura investigativa, mostrando-se uma professora-pesquisadora. Ela quer saber porquê alguns alunos e alunas não aprendem ou não se interessam por aprender o que a ela, professora, parece importante que seja aprendido. Por querer compreender,

põe-se a pesquisar e, pesquisando, reflete sobre o que descobre. No entanto, como nem sempre encontra explicações para o que descobre, vai buscar na teoria o que, com seus próprios recursos teóricos, não consegue dar conta. Exemplo disso é quando a sua intuição põe em questão o conceito de maturidade como pré-requisito para a aprendizagem. Ela intui, mas não consegue explicar, o que a faz dispor-se a buscar na teoria a justificativa teórica para sua intuição. Intuição que nós sabemos estar afinada com as pesquisas mais avançadas que criticam o próprio conceito de maturidade e que postulam que a maturidade se dá num *continuum* e que a cada atingimento de níveis de maturidade vão se revelando novos aspectos de uma imaturidade que acompanha a todos os seres humanos por toda a vida. Lúcia está trilhando um caminho que rompe com as análises simplificadoras e, ao fazê-lo, vai compreendendo que o real é complexo e como tal deve ser analisado para poder ser mais bem apreendido.

Quando ela reflete sobre a relação entre os práticos e os teóricos, está anunciando o que Boaventura de Sousa Santos propõe como “segunda ruptura epistemológica”, que seria, em seu dizer, o reencontro entre a teoria e a prática, fertilizando-se a teoria e enriquecendo-se a prática.

Eu diria que Lúcia é uma excelente professora porque está sempre atenta ao que acontece no cotidiano de sua sala de aula e porque, estando sempre atenta, pode seguir as pistas que o complexo processo de apropriação/construção de conhecimentos de seus alunos e alunas a desafia a investigar. Lúcia não se recusa a suas intuições, ao contrário, segue-as, decifra-as, aprende com elas porque ousa penetrar em atalhos sem mesmo saber aonde podem dar. É corajosa. Além de tudo é estudiosa e vai

buscar na teoria as respostas para o que não consegue explicar de sua prática. Lúcia é uma boa resposta àqueles que descrêem da capacidade de criar das professoras.

Segunda história – Uma classe de educação infantil onde com tão pouco, tanto se aprende

Como nas histórias infantis, eu vou contar uma história que começa com o *era uma vez*.

Era uma vez uma professora de educação infantil, que naquele tempo todos chamavam jardim de infância. Trabalhava numa escola na periferia de Recife, em Pernambuco. Todas as manhãs vinha para a escola trazendo uma sacola cheia de badulaques que quando ela abria na sala de aula parecia a cartola do mágico – iam saindo fantasias, fantoches, livros de história, chapéus, bonecas, bolas, caixinhas, e sei mais o quê. Nunca eram as mesmas coisas, o que fascinava as crianças que sempre se surpreendiam com as novidades. Mercedes, a professora de quem falo, recolhia tudo que encontrava e pedia a todos que guardassem para a sua turma tudo que não quisessem mais. Os amigos brincavam com ela, dizendo que ela era a Maria Trapeira. Mas ela nem se tocava, pois tudo isto que eu estou contando foi ela própria quem me contou e achando muita graça. Aliás, uma das coisas que mais me impressionou em Mercedes foi o seu bom humor e a capacidade de rir de si mesma, o que me parece uma característica das pessoas inteligentes.

Mercedes me relatou muitas experiências que viveu como professora de crianças até seis anos. Vou me limitar a contar uma das inúmeras histórias que me contou e que muito me ensinaram.

Um dia, Mercedes chegou à escola e encontrou uma de suas alunas, a Rosinha, acorada no chão e chorando.

Abaixou-se para perguntar à menina por que chorava e Rosinha lhe contou que estava chorando porque seu avô lhe dera um cachorrinho e que a mãe não lhe permitira levar para a escola. Mercedes convenceu a menina a entrar e lhe prometeu que iria ver o que seria possível fazer. As duas entraram juntas na sala de aula e, logo, logo, Mercedes pôs em discussão o problema de Rosinha, sugerindo que pensassem juntos o que poderia ser feito. Uns diziam que cachorro não deve entrar na escola porque faz sujeira, outros diziam que se eles cuidassem do cachorro ele não faria nada e que poderia até ficar bem quietinho e se acostumar com a turma. Depois de muita argumentação e contra-argumentação acabaram chegando a um consenso. As crianças iriam em comissão perguntar se a diretora permitiria a presença de um cachorro na escola, e, se ela permitisse, iriam escrever para a mãe de Rosinha dizendo que todos se responsabilizariam pelo cachorrinho.

Assim fizeram. No mesmo dia, foram juntos falar com a diretora, tendo antes planejado o que diriam, quem falaria primeiro e o que o grupo se responsabilizaria por fazer. Não preciso dizer que Mercedes foi com as crianças, orgulhosas da sua generosidade em relação à colega e de sua capacidade de organização. A diretora, apesar de relutante, acabou cedendo com algumas condições – não poderia aparecer qualquer sujeira de cachorro, a turma é que teria a responsabilidade de alimentar o bichinho, nada de correria pelos corredores da escola, e, antes de tudo, era preciso que a mãe de Rosinha concordasse.

À medida que se sentiu compreendida e ajudada, Rosinha parou de chorar e sua expressão de tristeza desapareceu de seu rosto, fazendo reaparecer o brilho de seus olhos cor de mel.

Ao voltarem para a sala de aula, a professora propôs que fizessem juntos uma carta para a mãe de Rosinha. E assim fizeram. A carta ficou imensa, pois todos queriam participar. Mercedes ia escrevendo no quadro de giz o que cada uma das crianças ia dizendo. À medida que a carta ia sendo escrita, as crianças a liam, ainda que não soubessem ler como a escola exige. Mas como tudo que estava escrito era o registro da fala de alguma das crianças, ficava fácil "ler". Terminada a carta, depois de lerem a escrita final e com um ar muito importante de quem se orgulha do que acaba de fazer, algumas crianças quiseram fazer desenhos, pinturas, colagens sobre o que as tinha mobilizado tanto. Uma das crianças quis fazer um desenho na própria carta e o fez. Os demais trabalhos foram colocados no mural da sala.

Quando parecia que tudo estava acabado, alguém lembrou que carta precisa de envelope. Mercedes então ensinou como se pode fazer um envelope com papel, tesoura, cola e régua. A régua apareceu de dentro da sacola mágica da professora, mas era preciso ensinar o que é uma régua, para que serve e como se usa. Mercedes o fez e as crianças foram aprendendo a ler uma régua. De repente, em vez de fazer o envelope, elas estavam querendo medir as mesas, o tamanho dos pés, a janela, a porta; tudo o que viam queriam medir. Mas como a régua não era suficientemente grande, a professora ensinou como se pode "medir somando os pedacinhos". A medição durou tanto tempo que, de repente, bateu o sinal de saída e o envelope não havia sido feito. Combinaram então que fariam o envelope no dia seguinte assim que chegassem à escola. Combinaram também que aquele seria um segredo da turma e que ninguémalaria sobre a carta, para que ela fosse uma surpresa para a mãe de Rosinha.

No dia seguinte, as crianças chegaram bem cedo e logo quiseram fazer o envelope. Decidiram que era melhor fazer vários envelopes e escolher o mais bonito, o que foi aceito por todas as crianças. Fazer os envelopes foi um momento de grande concentração, pois esta era a primeira vez que o faziam. Alguns envelopes ficaram tortos, outros lambuzados, outros ficaram muito pequenos para caber a carta. Finalmente escolheram o envelope que lhes pareceu o mais bem feito e no qual coubesse a carta.

Meu comentário

As crianças estavam desenvolvendo o senso estético, além de aprenderem conceitos matemáticos a partir de uma situação de vida que as mobilizara. Não é preciso dizer que se alfabetizavam no melhor sentido de alfabetização, pois a leitura e a escrita iam acontecendo com uma função prática de necessidade e desejo de comunicação através da linguagem escrita. Ao desenharem, pintarem e fazerem colagens desenvolviam a linguagem plástica. Ao prepararem a cola e as tintas necessitaram de conhecimentos de química, pois uma vez que a escola não dispunha de recursos para comprar cola e tintas, era necessário preparar os materiais com os recursos de que dispunham, ainda que talvez nem a professora pretendesse estar dando aula de química. Aliás os conhecimentos iam aparecendo na medida em que se tornavam necessários para a solução dos problemas que se apresentavam. Nada era gratuito, nada era apenas "dever", nada era apenas aula. Em nenhum momento a divisão disciplinar, mas, como na vida, o conhecimento era religado nas situações práticas que se afiguravam.

Além desses conhecimentos visíveis, aprendiam importantes conhecimentos invisíveis. Aprendiam a

solidariedade, quando se mobilizaram com o sofrimento de Rosinha e se dispuseram a ajudá-la a resolver o problema. Aprendiam a participação e a organização, o respeito pela palavra do outro, e a lutar pelo direito à palavra. Aprendiam a argumentar, a persuadir, a fazer alianças, a criar estratégias para enfrentar problemas. Aprendiam a assumir compromissos e a responsabilidade de quem os assume. Aprendiam se desenvolvendo e se desenvolviam aprendendo.

Confirmava a professora o que já sabia – que a sala de aula pode ser um espaço de imenso prazer e alegria e que não são incompatíveis o aprender e o prazer, ao contrário, talvez o que de melhor se aprenda na escola seja o prazer de aprender.

É preciso dizer que a história do cachorro de Rosinha ainda rendeu muito.

No dia seguinte foram em comitiva, acompanhados pela professora à casa de Rosinha para tentar convencer sua mãe de que o cachorro podia ir com sua dona à escola e que seria muito bem-vindo. Depois de muita conversa, a mãe de Rosinha acabou cedendo, admitindo que “de vez em quando” o cachorro poderia ir com Rosinha, mas que se atrapalhasse, nunca mais ela permitiria que ele fosse. Já voltaram para a escola com o cachorrinho que, como ainda não tinha nome, ficou sendo chamado Dógui. Foi um alvoroço, pois todos queriam pegar o Dógui, dar comida, até banho quiseram dar, mas a diretora não permitiu. Momento de frustração que não durou muito, pois logo surgiu outra idéia.

“Eu acho que o Dógui precisa de uma casa. Vamos fazer?”

Ter a idéia é fácil, fazer é que são elas, pensou a professora. E ao pensar, falou:

“Vamos então planejar como se faz uma casa de cachorro e o que é preciso para construí-la.”

As crianças quiseram primeiro desenhar a casa que queriam fazer. Uma das meninas quis também escrever o nome do cachorro na porta e Mercedes lhe ensinou, escrevendo no quadro. É claro que muitos outros também escreveram o nome do cachorro na casa que desenharam.

Escolhido o modelo de casa, agora era preciso levantar o que seria necessário para construí-la. E foram registrando: madeira, serrote, pregos, martelo, cola, pincel, lixa, tinta, e dividindo tarefas: uns trariam madeira, outros pincel e cola de madeira, outros lixas, e assim, cada uma das crianças se dispôs a trazer aquilo que já tinha em casa. No dia seguinte nem tudo apareceu, pois nem todos os pais acreditaram na história do cachorro e na casa para ele.

Mercedes compreendeu que nada se pode fazer na escola sem a adesão dos pais e resolveu chamá-los para uma reunião de pais e mães. Nem todos os pais e mães vieram, mas os que compareceram passaram a colaborar e o material apareceu. E a construção da casa do cachorro começou com grande alegria.

Meu comentário

Para quem acompanhou, fica fácil dizer todos os conhecimentos que foram se tornando necessários para que a casa pudesse ser construída, sempre sabendo que o que parece tudo será uma forma de simplificação de toda a complexidade que não se revela à primeira vista. Calcular, medir, serrar respeitando o veio da madeira, lixar sem arranhar, usar o martelo para pregar os pregos com cuidado para não bater no dedo e para não entortar

o prego, colar dois pedaços de madeira juntando-os bem, escolher a cor da tinta, misturar os pigmentos para chegar à cor desejada, esperar secar para só depois de seca poder pintar o nome do cachorro, pintar com cuidado para não borrar. Tantos conhecimentos úteis à vida e em geral esquecidos pela escola.

Ao fazer a casa, aprendiam também noções de equilíbrio, de tamanho, de altura, de largura, de profundidade, de quantidade, de qualidade, de diferença, de todo e partes, de espaço externo e espaço interno, de vazio, de textura, de brilho e de fosco, de duro e de mole, de resistente e de frágil. E aprendiam também a solidariedade, a cooperação, a participação, a troca, o respeito às pessoas, aos animais e aos materiais, a economia, o aproveitamento e a redefinição de materiais que se opõe ao desperdício e ao consumismo, a alegria de fazer junto e de aprender junto, o amor que surge do fazer junto e aprender junto.

Muito mais aprenderam aquelas crianças. Aprenderam sem ter aula desta ou daquela disciplina separadamente, pois tudo tinha a ver com tudo, pois tinha a ver com a vida. Aprenderam fazendo, investigando, descobrindo, trocando, experimentando, ousando. Aprenderam errando e acertando, com certezas e incertezas, aprenderam porque se permitiam ter dúvidas, expressá-las e procurar explicações ou soluções para as inúmeras dúvidas. Aprenderam sendo aceitas em suas diferenças. Aprenderam ao serem aceitas enquanto legítimos outros e aceitando o outro enquanto legítimo outro, conforme diz nosso mestre Maturana que apesar de ser biólogo tanto nos tem ensinado sobre educação. Aliás, Maturana confirma com seu interesse abrangente, que o “especialista” que só sabe de sua “especialidade”

em geral não sabe sequer de sua especialidade, pois seguindo a recomendação de outro mestre, Edgar Morin, nosso convidado especial para este livro, há que se religar os saberes para se chegar a conhecer o todo. Ou melhor dizendo, há que se conhecerem as partes para se conhecer o todo, bem como, só se podem conhecer as partes quando se conhece o todo.

Bem, contei apenas duas histórias de escola, de professora e de crianças, de ensino e de aprendizagem. Poderia contar vinte ou duzentas ou duas mil, pois este meu baú de memórias de professoras a cada dia se avoluma com novas histórias de quem está nas salas de aula das escolas brasileiras e que apesar de tudo resiste ao rolo compressor do projeto neoliberal que se apresenta como “a única alternativa”.

Quem conhece escola sabe que o que contei é o que acontece desde sempre nas escolas... quando a alma não é pequena.

