

POR UM CURRÍCULO INDISCIPLINAR E TRANSGRESSIVO: INTRODUÇÃO CRÍTICA À DISCIPLINARIDADE E SEUS REFORMISMOS

Edinei Oliveira Vasco¹

RESUMO: O presente artigo propõe a compreensão de um “Currículo Indisciplinar e Transgressivo” a partir de uma introdução crítica ao currículo tradicional, às disciplinas curriculares e suas perspectivas reformistas. Nesse sentido, e com base em um realce histórico, teórico e epistemológico, objetiva-se demonstrar que, por seu caráter social, o currículo tradicional – assim como qualquer outro –, não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento e que, da mesma forma, não existe disciplina hermética, independente da realidade que a produziu, fechada em si mesmo e limitada em seus alcances.

PALAVRAS-CHAVE: Crítica. Currículo. Disciplina. Reformismo. Transgressivo.

ABSTRACT: *This article proposes an understanding of a "Curriculum Indisciplinary and Transgressive" from a critical introduction to the traditional curriculum, the curricular subjects and their reformist perspectives. In this way, based on a historical emphasis, theoretical and epistemological, the objective is to demonstrate that, by its social character, the traditional curriculum - just like any other - it is not a neutral element of disinterested transmission of knowledge and that there is no hermetic subject, regardless of the reality that produced it, locked in itself and limited in their scope.*

KEYWORDS: *Critical. Curriculum. Subjects. Reformism. Transgressive.*

Introdução

Ao longo dos tempos, uma das propostas na tentativa de superar a fragmentação disciplinar tem sido a de se pensar o processo educacional não apenas *interdisciplinar*, mas também a partir das perspectivas *multidisciplinar*, *transdisciplinar*, etc. Estes movimentos de articulação entre as disciplinas têm como pressuposto e objetivo fundamental o aprofundamento da conexão entre os saberes e, por conseguinte, renovação nas formas de ensinar e aprender, desenvolvendo de maneira mais ampla os aspectos críticos e sociais, a fim de estimular reflexões sobre a educação que se almeja para formar cidadãos crítico-conscientes.

Nesse sentido, compreende-se que a fragmentação aparece, de forma mais incisiva, na proposta de justaposição dos prefixos “inter”, “multi” e “trans” ao termo “disciplina”, e não na essência ontológica deste ou daquele conhecimento, já que essas derivações constituem-se apenas como metáforas descritivas para um processo reformista que

¹Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (MIELT/UEG), no Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, Goiás, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: diney.ueg@hotmail.com

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

justifica e potencializa a disciplinaridade, uma vez que não altera a realidade epistemológica do saber. Ou seja, entende-se que não existe disciplina hermética (fechada em si mesma), pois todas, em maior ou menor grau, são “indisciplinadas”; isto é, não podem ser objetivamente – e de forma fragmentada – consideradas como meras disciplinas, tanto na aceção do termo quanto na prática, já que são essencialmente perpassadas e constituídas por saberes diversos, o que significa que “inter”, “multi” e “trans” já estão condensados intrinsecamente, e de maneira transgressiva, no âmago das disciplinas, negando-as enquanto fragmentos institucionalizados e, portanto, revelando-as como indisciplinas.

Assim, e a partir do que fora supracitado, o presente artigo tem como objetivo desenvolver uma introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos, teorizando acerca da possibilidade de se compreender que um Currículo Indisciplinar e Transgressivo já existe em essência por si só; porém, necessita ser conceituado em suas bases históricas, sociais e, principalmente, epistemológicas. Logo, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e de natureza analítico-descritiva que terá como base um referencial bibliográfico a respeito da temática proposta. Busca-se, portanto, analisar a evolução histórica e teórica de determinados conceitos, fazendo assim uma inserção e reflexão dessa evolução dentro de um atual quadro teórico de referências que possibilite descrever os fatores que determinam a constituição do objeto estudado.

Para isso, será feito, primeiramente, uma sucinta descrição histórica e social acerca do currículo, desde a sua raiz etimológica até a sua conceitualização como um elemento constitutivo do processo de escolarização. Em seguida, uma breve reflexão sobre a história das disciplinas, passando pela definição do termo “disciplina” e da expressão “disciplina escolar”, assim como as condições nas quais estes se impuseram ao longo dos anos. Na sequência, a questão da disciplinaridade e suas perspectivas reformistas serão abordadas em relação às disciplinas organizadas em currículos e às propostas de integração destas. E, por fim, uma análise e introdução crítica a partir destes dados, ainda que concisos, mas que propiciam importantes elementos que venham a contribuir para a compreensão do que possa se caracterizar e entender como um Currículo Indisciplinar e Transgressivo.

1 Currículo: uma síntese histórica e social

Conforme Silva (2012), a história do currículo não deve cair na ilusão de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas, educadores e especialistas desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ser ensinado às crianças, jovens e adultos. De maneira mais precisa e de acordo com as palavras de Moreira e Tadeu (2011, p. 14):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ou seja, o processo de produção curricular é histórico e social, não sendo em nenhum momento constituído meramente em virtude de uma totalidade de conhecimentos que são, em sua própria essência, espontâneos e verdadeiros, mas constitui-se sim daqueles saberes elaborados e considerados socialmente válidos, sendo assim naturalizados e legitimados (FORQUIN, 1996). Nesse sentido, o conhecimento curricular instituído e reproduzido nas escolas diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo, considerando-se o fato de “a escola ser uma instituição cujo papel consiste na socialização dos indivíduos por meio de um saber sistematizado” (SAVIANI, 1991, p. 22).

Dessa forma, entende-se que uma história do currículo, que pretenda ser também uma história social do currículo, não pode esquecer que este objeto é construído para ter determinados efeitos sobre os indivíduos, reconhecendo que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões diretas com a inclusão ou exclusão na sociedade, pois, como qualquer outra forma de regularização e reprodução social, o currículo se estabelece dentro de um campo de interesses e dinâmicas de dominação (GOODSON, 2012).

Iniciando a análise a partir de sua etimologia, a palavra *Currículo* origina-se da palavra latina *Curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) que pode ser entendida como *correr*, e refere-se a um determinado curso ou percurso a ser seguido ou, mais especificamente, a ser apresentado (SACRISTÁN, 2013; GOODSON, 2012). Na Roma

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

antiga, já falava-se do *cursus honorum*, que era a soma de todas as honras que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira e, por extensão, determinava a ordenação e a representação do seu percurso. Esse conceito, ao longo dos tempos, acaba se bifurcando e assumindo basicamente dois sentidos:

Por um lado refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Assim, a partir de sua origem latina, em determinado momento a palavra currículo passou também a caracterizar um elemento inerente ao processo de escolarização, isto é, tornou-se um conceito que passou a ser meramente entendido como o plano ou conteúdo apresentado para estudo. Significava o território definido e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores deveriam executar, ou seja, uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade e que são propostos e impostos pela escola aos professores para que sejam transmitidos aos estudantes (SACRISTÁN, 2013). E, assim, o “poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso.” (GOODSON, 2012, p. 31).

Foi na penúltima década do século XVI que os administradores e professores da Universidade de Leiden e, posteriormente, na de Glasgow, começaram a utilizar o termo *curriculum* para designar o conjunto de temas e assuntos que deveriam ser estudados pelos alunos ao longo de um curso. Estavam, naquele momento, estabelecendo uma prática protocolar que teria, no decorrer dos tempos, desdobramentos amplos e profundos no campo educacional, principalmente em relação aos conceitos e à compreensão de currículo que se ampliaram e diversificaram-se, assim como as discussões e teorizações em torno dele (VEIGA-NETO, 2012). Para Willians (1984 apud VEIGA-NETO, 2012), hoje existe um amplo e aceitável conceito de currículo que é caracterizado e definido como a porção da cultura – em termos de conteúdo e práticas (de ensino, avaliação etc.) – que, por ser

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

considerada relevante em um determinado momento e contexto histórico, é sistematizada e trazida para a escola, ou seja, é escolarizada.

Porém, segundo Moreira (2012), não há um consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo, já que as divergências refletem problemas complexos, fundamentalmente por se tratar de um conceito que é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada, e que também se refere a uma prática condicionadora do mesmo e de sua teorização. Também para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), existem muitas definições de currículo, sendo as principais caracterizadas como: a) conjunto de disciplinas; b) resultados de aprendizagem pretendidos; c) experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes; d) princípios orientadores da prática; e) seleção e organização de cultura etc.

Entretanto, no geral, esses autores compreendem o currículo como uma forma de selecionar a cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos, ou seja, é tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola. Mencionam, ainda, três tipos de manifestações do currículo: formal, real e oculto.

O currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudos. [...]

O currículo real é aquele que de fato acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e das práticas dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. [...]

O currículo oculto refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 490, grifo dos autores).

Para os autores, essa distinção entre os vários níveis de currículo demonstra que aqueles conteúdos que os alunos aprendem na escola, ou deixam de aprender, dependem de muitos fatores, e não apenas das disciplinas previstas na grade curricular. Nesse sentido, Sacristán (2013) enfatiza que o conceito de currículo e a utilização que se faz dele, desde os primórdios, estão relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que serão apresentados pela ação de ensinar. Destaca também que, em tempos modernos, e a partir da instituição da grade curricular, pode-se, por um lado, evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação; enquanto que por outro lado, se orienta, modela, condiciona e limita, até certo ponto, a autonomia dos professores.

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

Para Sacristán (2013), toda essa polivalência conceitual que se mantém ainda nos dias atuais são desdobramentos históricos e culturais do conceito de currículo, principalmente no discurso da educação que veio a se efetivar e se tornar presente quando a escolaridade se transformou em um fenômeno das massas. Foi a partir desse momento que o currículo passou a decidir quais e quando determinados conteúdos seriam abordados, o que caracterizava estabelecer níveis distintos e tipos de exigências específicas para os graus sucessivos e ainda o ordenamento e controle do tempo de escolaridade. E isto proporcionou, assim, os elementos fundamentais daquilo que se viria a entender como desenvolvimento escolar, e também daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade e de acordo com diretivas curriculares.

Logo, ao ordenar e associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também tem a pretensão de se tornar um regulador e disciplinador das pessoas e de suas ações enquanto seres cognoscente². Por tudo isso, e a partir de uma linha cronológica que se inicia nos séculos XVI e XVII, infere-se que o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que é hoje o processo escolar, a escolaridade, a formatação do saber e, sobretudo, de como se pode entendê-los (SACRISTÁN, 2013).

2 História das disciplinas escolares: uma breve reflexão

No contexto da historiografia relativa à educação, tem sido crescente o número de pesquisas e estudos que buscam compreender como determinados conteúdos, em determinados momentos, se tornaram disciplinas curriculares, isto é, se configuraram em saber escolar elaborado e socialmente válido. A busca por estas respostas demonstra que a história da educação vai além das descrições filosóficas e sociológicas dos ideários pedagógicos, do discurso pedagógico oficial e das políticas educacionais (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005). E, assim como currículo, o termo disciplina nem sempre teve a

² Compreende-se que no processo de aprendizagem exista sempre um ser cognoscente e um objeto cognoscível. O ser cognoscente é o sujeito conhecedor, isto é, aquele que possui uma consciência cognitiva. Já o objeto cognoscível é tudo o que é possível de conhecer, aprender e compreender (CHAUÍ, 2006). O conceito diz respeito às estruturas mentais que se desenvolvem do início ao fim da vida, que são comuns a todos os seres humanos e que conferem a possibilidade de aprender fazendo relações entre diferentes informações (classificação, comparação, sínteses, dedução, etc.), num processo de interação com o objeto de conhecimento e com as outras pessoas, o que possibilita o desenvolvimento de níveis de saber cada vez mais complexos (PIAGET, 1971).

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

compreensão e o entendimento que hoje lhe são atribuídos, tanto em sua definição frequente e cotidiana quanto em uma concepção mais metódica e institucional.

Conforme Chervel (1990), a história do termo “disciplina” e da expressão “disciplina escolar” e as condições nas quais estes se impuseram ao longo dos tempos revelam a importância destes conceitos, o que não permite confundir, até certo ponto, “disciplina” com os seus termos próximos e semelhantes. Nesse sentido, a palavra “disciplina”, enquanto matéria escolar ou conteúdos de ensino, só aparece recentemente nas primeiras décadas do século XX, pois até o fim do século XIX o seu significado se limitava à vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas que eram consideradas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para tal ordem, podendo se identificar a atitudes repressivas, constituindo par com o verbo disciplinar e, tal como coloca Foucault (1983), simbolizando o poder disciplinar que busca garantir a ordem e a disciplina institucional, o que significa, simultaneamente, produzir um indivíduo disciplinado e, portanto, preparado para receber ordens e atuar em qualquer outra instituição disciplinar (empresa, indústria, estado, etc.):

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (...). A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 1983, p. 153).

No decorrer do século XIX, os termos que se equivaleriam à disciplina como conteúdo escolar eram referenciados como “objetos”, “partes”, “ramos” ou ainda “matérias de ensino”. No seu novo sentido, como exercício ou disciplinamento intelectual, a palavra aparece pela primeira vez com o matemático e filósofo Antoine Cournot. Mas é, sobretudo, com Félix Pécaut e com os artesãos da renovação pedagógica de 1880 que “disciplina” começa a se propagar como um dos temas fundamentais da nova instrução primária. Assim, em um primeiro momento, ela passa do geral ao particular, sendo aos poucos ressignificada como uma matéria de ensino suscetível de servir ao exercício intelectual (CHERVEL, 1990).

Mas, é somente após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que o termo “disciplina” vai perder a força no sentido que o caracterizava até então, tornando-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, não mais se referindo às exigências da formação do espírito, e atribuindo um caráter aos conteúdos como sendo legítimos e próprios

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

do ambiente escolar. No entanto, o conceito de disciplina enquanto “saber escolar” não rompeu completamente o contato com o verbo disciplinar, pois a conotação original e simbólica do termo está sempre presente, ou seja, uma "disciplina" é em qualquer campo que a encontre um modo de disciplinar o espírito, isto é, uma forma arbitrária de lhe definir a conduta, fornecendo os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte etc. (CHERVEL, 1990). Nessa mesma linha de raciocínio, Gallo (1997) diz que palavra disciplina apresenta claramente um duplo sentido, pois, ao mesmo tempo em que alude à delimitação de um campo específico do conhecimento, também é uma forma de hierarquização e exercício do poder.

Goodson (2012) ressalta que desde os primórdios há uma relação homóloga entre currículo e disciplina, e que esta relação se coloca a partir de uma questão conceitual. O currículo, enquanto sinônimo de disciplina, tornou-se força auxiliar e ideológica de uma ordem social na qual os “eleitos” recebiam um prospecto de escolarização avançada, enquanto que os demais estavam à mercê de um currículo menos elaborado e mais conservador. Ou seja:

[...] a maior parte da classe operária permanecia na escola elementar, onde os alunos aprendiam os rudimentos referentes aos três “R” [ler, escrever, contar]. Nessa época da história, o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. Este poder de determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização. (GOODSON, 2012, p. 35).

Assim, as disciplinas fazem parte de uma tradição seletiva de conhecimentos, organizadas sistematicamente em forma de currículo, que são pedagogicamente aplicadas dentro de um contexto socialmente determinado no qual o critério predominante para a escolha e definição das disciplinas escolares é a relação entre as necessidades e os interesses de determinados grupos acerca do que seja caracterizado como conhecimento legítimo (APPLE, 2011). Logo, as disciplinas, enquanto forma seletiva e institucionalizada do conhecimento, indicam que o currículo é idealizado e intermediado por estruturas de *status* e poder, o que significa que é preciso considerar e entender plenamente o currículo disciplinar como o que ele próprio confessa e manifesta ser: uma construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, e depois em nível de processo e prática (GOODSON, 2012).

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

Nesse sentido, e conforme Pinto (2014), as disciplinas escolares, concebidas como uma construção social, contribuem a princípio para moldar a cultura escolar, uma vez que compreendidas como um produto cultural, responsáveis pela transmissão de certos conteúdos e saberes escolares, além de seu objetivo programático, são também estabelecidas pelo aparato didático-pedagógico que orienta seu ensino, processo e prática. Assim sendo, e de acordo com Viñao (2008), as disciplinas escolares não podem ser entendidas se forem, primeiramente, abstraídas do contexto sócio-histórico em que se efetivam e, em seguida, separadas e sem relação com os principais agentes que lhes dão vida: os professores.

Desse modo, o autor sugere que para o estudo e análise das disciplinas escolares deve-se considerá-las como organismos vivos, pois, as disciplinas não são entidades abstratas com uma essência universal, hermética e estática. Elas se materializam a partir das ações humanas que fazem com que tenham uma origem e se desenvolvam e evoluam, se transformem ou desapareçam, se mesquem umas às outras se atraindo, ou então se repelem, se desgarram, competem entre si, relacionam e compartilham informações ou as tomam emprestadas de outras etc. Assim, é em função dessa dinâmica que as disciplinas podem ser percebidas e compreendidas como campos de poder social e acadêmico, um poder que disputa espaços de ordem epistemológica e política, onde se confrontam interesses e agentes, ações e estratégias.

3 A questão da disciplinaridade e suas perspectivas

Conforme Girardelli (2007), o mundo, assim como as relações humanas e sociais que estão imersas nele, é constituído por fenômenos complexos que suscitam a ideia de que para a compreensão de toda essa complexidade seria preciso que o conhecimento acerca dos fenômenos fosse dividido e estudado por partes. Foi essa ideia de que a fragmentação disciplinar facilita a compreensão do conhecimento que orientou a elaboração dos currículos básicos levando em consideração uma multiplicidade de disciplinas consideradas indispensáveis à construção do saber. No entanto, para Japiassu (2006), essa simplificação, se por um lado contribuiu e facilitou para a compreensão de certas áreas delimitadas e específicas; por outro lado, limitou e reduziu a compreensão de fenômenos mais complexos que exigem um grau maior de teorização e abstração. Nesse sentido:

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

O modo de pensamento ou conhecimento fragmentado, monodisciplinar e simplesmente quantificador, tomando como critério de construção o ponto de vista (o paradigma) de um ramo do saber autodeterminado ou disciplina, com todos os seus interesses subjacentes, é responsável pela prevalência de uma inteligência bastante míope ou cega na medida em que é sacrificada a aptidão humana normal de religar os conhecimentos, em proveito da capacidade (também normal) de separar ou desconectar. (JAPIASSU, 2006, p. 15).

Para Gallo (1997), as disciplinas organizadas em currículos tornam-se fragmentos estanques da realidade, uma vez que, restritas e sem interconexões alguma, terminam por dificultar a compreensão do conhecimento como um todo complexo e integrado, assim como impossibilitando uma cosmovisão abrangente que permita uma percepção da totalidade. Morin (2011) lembra que a complexidade se faz necessária quando o pensamento simplificador falha ou torna-se restrito, porque enquanto este desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra os modos simplificadores de pensar.

A solução encontrada para essa lacuna epistemológica seria, conforme Fazenda (2011), Gallo (1997) e Marques (2010), a de articular a possibilidade de integração entre as várias disciplinas do currículo, permitindo a construção de uma compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade. Este movimento de organização e cooperação aprofundaria a articulação entre as disciplinas e, por conseguinte, contribuiria de forma teórica e prática entre o ensinar e o aprender, desenvolvendo uma compreensão mais ampla acerca dos aspectos identitários, sociais e as relações de poder, a fim de impulsionar reflexões críticas sobre a educação que se almeja.

Nessa proposta de articulação entre as disciplinas, Fazenda (2011) afirma que, dentre as várias perspectivas e problemáticas que envolvem essa questão, pode-se, resumidamente, apresentar quatro níveis de integração disciplinar:

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

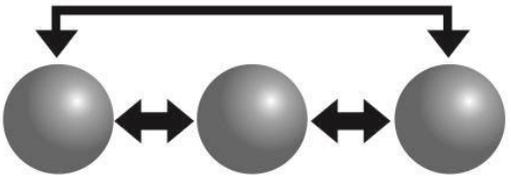
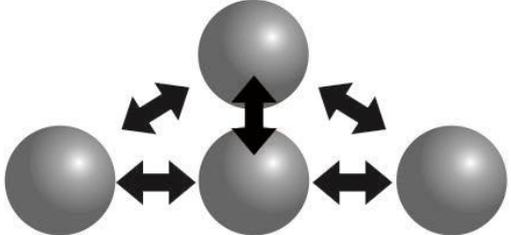
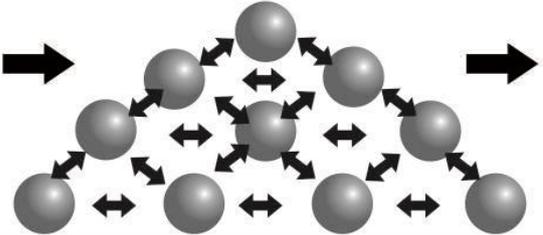
| DESCRIÇÃO | CONFIGURAÇÃO |
|--|--|
| MULTIDISCIPLINARIDADE: Gama de disciplinas que se propõem simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas; destina-se a um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, mas sem nenhuma cooperação. |  |
| PLURIDISCIPLINARIDADE: Justaposição de diversas disciplinas, situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo que façam aparecer as relações existentes entre elas; destina-se a um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, onde existe cooperação, mas não coordenação. |  |
| INTERDISCIPLINARIDADE: Destina-se a um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos onde há coordenação procedendo do nível superior. |  |
| TRANSDISCIPLINARIDADE: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, e sobre a base de uma axiomática geral destina-se a um sistema de nível e objetivos múltiplos; há coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas. |  |

FIGURA 1 - Quatro níveis de integração disciplinar. **FONTE:** dados da pesquisa

Com isso, segundo Fazenda (2011, p. 69), pressupõe-se “uma modificação na atitude epistemológica de compreensão do conhecimento” em função da necessidade e emergência de uma organização e cooperação entre as ciências. Nesse sentido, segundo a autora, pode-se pensar acerca da construção e proposição de um novo discurso pedagógico a partir da configuração proposta em relação às integrações disciplinares, ou seja, integrações entendidas como elementos de “autorrenovação” e como forma de cooperação e coordenação crescente entre as disciplinas.

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

4 Análise e introdução crítica

Propor um Currículo Indisciplinar, na realidade, não visa ao idealismo de alterar, em sua base concreta, o atual e fragmentado currículo disciplinar quanto à sua prescrição, formalidade político-pedagógica e protocolar, nem visa um caráter messiânico, a-histórico e ateu; mas o que se propõe é, a partir de um realce histórico e teórico, demonstrar que, por seu caráter social, não existe disciplina hermética, autônoma e neutra, isto é, independente da realidade que a produziu, fechada em si mesmo e limitada em seus alcances.

Deste modo, uma proposta Indisciplinar busca, primeiramente, criticar o termo e o conceito de “disciplina”, assim como suas tentativas de reforma, tanto no aspecto epistemológico quanto no político. No entanto, tal proposta não ignora, conforme Hidalgo (2006), o raio de alcance experimental do ser humano que é restrito e capta apenas uma parcela ínfima do arsenal epistemológico da realidade; assim como também não ignora e entende que, segundo Pennycook (2006), todo conhecimento é político e, deste modo, é essencial a consciência dos limites socialmente impostos ao conhecimento e os obstáculos por estes criados.

Nesse sentido, o termo Indisciplinar é aqui utilizado, a princípio, para enfatizar a recusa do que eventualmente se entende por disciplinas, e, por conseguinte, propor a transgressão destas. Logo, a expressão “Currículo Indisciplinar” pode também ser sintetizada e entendida como “Currículo Transgressivo”, no sentido que Pennycook (2006) confere à noção de “conhecimento transgressivo”: como um modo de fazer e pensar problematizador, que transgride fronteiras disciplinares convencionais. Ou seja,

[...] “transgressivo” se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais. Qualquer projeto crítico necessita tanto de uma agenda política crítica como de uma preparação para questionar os conceitos com os quais ela lida. [...] A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Assim, nas palavras do autor, a teoria transgressiva não só desafia as limitações e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas igualmente produz novas formas e novos modos de pensar, o que tende a evidenciar não apenas os limites

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

normativos do enquadramento disciplinar e epistemológico, como também a importância de encontrar modos alternativos de construir realidades. Para Hooks (1994 apud PENNYCOOK, 2006), o conceito de transgressão indica uma perspectiva para além das fronteiras e o direito de esquadriñar um fenômeno, exercer a consciência crítica, reconhecer as limitações e a mudança de paradigmas e, sobretudo, o desejo de conhecer para além do que está imediatamente perceptível. Apple (2011b) também ressalta que o seu método constitui-se em transgredir, uma vez que este é um pré-requisito para avançar através de fronteiras artificiais, cujo alicerce é conceitualmente frágil e incapacitante em relação às realidades políticas da educação. Transgredir significa avançar, e:

Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerados por essa sociedade – sistema esse cada vez mais dominado por uma “ética” da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro – seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso. Não será fácil realizar esse trabalho; afinal, uma significativa parte do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão clara do que está sob a superfície. (APPLE, 2011b, p. 66).

Portanto, um currículo indisciplinar e transgressivo propõe, primeiramente, a compreensão de que o conhecimento não possui fronteiras delimitadas e disciplinadas; e, por conseguinte, acena para o fato de que qualquer disciplina curricular pode ser percebida, respectivamente, como metódica e indisciplinada, pois, ao mesmo tempo em que permite compreendê-la a partir de seu conteúdo e método pré-definidos, também alude à necessidade de movimento, de poder transgredir suas fronteiras, conteúdos e métodos, tornando-se mais abrangente e “indisciplinar” em relação à sua prévia condição normativa. Nesse aspecto, Pennycook (2006) ressalta que as disciplinas, mesmo pré-definidas, não são estáticas e limitadas; ou seja, não são domínios demarcados de conhecimentos em repouso aos quais se pede emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas, em essência, domínios dinâmicos de conhecimentos.

Logo, em um Currículo Indisciplinar e transgressivo, as disciplinas são entendidas como essencialmente constituídas, perpassadas e interconectadas por saberes diversos, o que significa que uma proposta de integração disciplinar com perspectivas de *multidisciplinaridade*, *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade* etc., torna-se ideológica e meramente reformista, pois tal proposta tende a enfatizar e a reforçar, implicitamente, a

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

existência de uma desintegração irreversível do conhecimento em disciplinas herméticas, cuja solução seria uma nova tentativa de aproximação destas através dos reformismos disciplinares.

Essas perspectivas de aproximação são entendidas, de acordo com Fazenda (2011), como elementos de “autorrenovação” e forma de “cooperação” e “coordenação crescente” entre as disciplinas³. Infere-se, portanto, que a condição indisciplinar e transgressiva, já intrínseca às disciplinas, remetem-nas para além dos reformismos propostos, uma vez que estes legitimam e naturalizam a fragmentação e, assim, potencializam a disciplinaridade, complicando o entendimento e impossibilitando uma percepção total da realidade que continuará restrita. Em outros termos:

Tem-se veiculado, com insistência, nesse contexto, o papel da chamada “interdisciplinaridade”. Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular. Seria necessário, talvez, um movimento mais radical para minar com mais profundidade essa estrutura. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 40).

Para esses autores, a disciplinaridade constitui o núcleo central que deve ser questionado e criticado em uma estratégia de desconstrução curricular existente, pois, apesar de todas as transformações importantes ocorridas ao longo dos tempos na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais e, por isso, é preciso combater a atual ordem curricular em um de seus pontos centrais: a disciplinaridade (MOREIRA; TADEU, 2011). E isso pressupõe que seus reformismos, ainda que apresentando pretensões e aparências transgressivas, também devam ser questionados e criticados, uma vez que eles enfatizam a disciplinaridade e, de fato, não alteram a estrutura fragmentada do conhecimento, ou seja, não a transgridem.

Em outras palavras, a justificativa e condição imprescindível para a integração disciplinar é a existência de disciplinas fechadas, neutras e limitadas em seus domínios, o que faz com que tal proposta seja ideológica – no sentido marxista de “inversão da realidade” –, já

³ A estratégia reformista é uma defesa das instâncias coniventes com a lógica da moderna sociedade capitalista e, de fato, está baseada na tentativa de postular uma mudança gradual e paliativa em determinados fenômenos e/ou aspectos da sociedade, através da qual se ajustam *defeitos específicos*, de forma a modificar ou remover a base sobre a qual as reivindicações possam ser articuladas. Esses *defeitos específicos* não podem ser resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz. (MÉSZÁROS, 2008).

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

que enfatiza precisamente o contrário do que se propõe⁴. Ou seja, entra em contradição ao não compreender que já existe, em essência, um processo “transgressor” e “integrador” no âmago das disciplinas, justamente porque, como afirmam Apple (2011), Japiassu (2006), Morin (2011), Weil (1993), dentre outros: o conhecimento é infinito e não possui fronteiras. Logo, em seu núcleo epistemológico, qualquer disciplina escolar é incompatível com a condição que lhe é socialmente estabelecida como fragmento hermético, limitado e institucionalizado. Portanto, é esse antagonismo que confere às disciplinas a condição de Indisciplinas, no sentido de negar o que eventualmente se entende pelo termo, tanto em teoria quanto na prática.

Deste modo, e de acordo com o pensamento de Mészáros (2008), no campo educacional as soluções não podem ser reformistas nem paliativas; elas devem ser essenciais, o que significa dizer que devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. Entende-se, assim, que compreender e dominar os conteúdos e métodos que foram definidos e sistematizados para determinada disciplina já seriam, em essência, entender a necessidade e a relação que existem entre as diversas outras disciplinas. Essa compreensão deve-se direcionar no sentido de que, na produção do conhecimento, uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo complexo e contraditório (MOITA LOPES, 2006).

E, não obstante ao fato de que, segundo afirmam Giroux e McLaren (2011), os programas de formação de professores têm como meta produzir “intelectuais” que atuem a serviço dos interesses dominantes, cuja função social é manter e legitimar o *Status quo*, é necessário aos docentes – não apenas os que buscam uma postura crítica, mas a todos – conhecerem profundamente a base epistemológica curricular que lhes é pertinente para o exercício de sua disciplina e, assim, superar os próprios limites e barreiras conceituais para compreender que existe uma relação indissociável entre as diversas áreas do saber, e que tal relação promove uma maneira complexa de pensar que vem a se configurar, em seu conjunto teórico e prático, como um “Currículo Indisciplinar e Transgressivo”.

⁴ Para Marx e Engels (1991), a ideologia é uma *inversão da realidade* que surge com a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual. É quando aparecem os intelectuais, especialistas em sistematizar as ideias e assim considerá-las autônomas, naturais, independentes da história e da sociedade, e até mesmo produtoras da realidade.

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

Ou seja, um currículo cuja proposta é que se ultrapassem e transgridam as fronteiras de ordem disciplinar, mentais e epistemológicas estabelecidas. Fronteiras que, conforme Morin (2011) e Weil (1993), são constituídas e estruturadas socialmente por conhecimentos delimitados que restringem a ação humana e a percepção da realidade, não se atentando para o fato de que estas não se manifestam de formas fracionada e pré-estabelecida, mas sim segundo condições naturais, psicológicas e emocionais, culturais, políticas, econômicas, etc., que recusam as consequências mutiladoras, redutoras e unidimensionais que ofuscam o que há de real na realidade.

Considerações Finais

Ao se analisar a historiografia relativa à educação e principalmente o campo que se refere à estrutura curricular, é preciso, inicialmente, incluir o processo histórico dos conceitos e teorias que fomentaram o pensamento pedagógico disciplinar ao longo dos tempos, assim como a influência e extensão deste na formação teórica e prática docente. Moita Lopes (2006) ao se referir à linguística aplicada como uma indisciplina, diz que a proposta indisciplinar, além de causar desconforto e perplexidade, representa muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com suas verdades únicas, transparentes e imutáveis.

Por isso que ao se propor um currículo que seja indisciplinar e, ao mesmo tempo, transgressivo, não significa, de maneira idealista e providencial, que se tenha a pretensão de alterar ou substituir, em suas bases concretas e formais, a atual estrutura curricular existente com suas disciplinas, métodos e normas; até mesmo porque nenhum currículo, sem relação com os principais agentes que lhe movimenta e dê vida, não é centralmente o responsável pelo processo de reprodução social, e muito menos tem o anseio, por si só, de garantir transformação social.

Assim sendo, o que se propõe é levar em consideração esses elementos existentes que formam a atual conjuntura curricular, compreendê-los quanto as suas condições de origem, interesses, objetivos e, deste modo, poder modificar de forma consciente a percepção que se tem deles e, nesse sentido, transgredi-los a partir de um movimento de “práxis epistemológica”. Uma práxis que, conforme Gadotti (2010), constitui uma *ação transformadora* ou mesmo uma *pedagogia para a educação transformadora* que se radica

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

numa antropologia que considera o homem como um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.

Portanto, a concepção teórica de um Currículo Indisciplinar e Transgressivo permite que, a partir de um pensamento complexo, sejam ultrapassadas fronteiras que antes eram intransponíveis, para que se possa, então, encontrar ou se aproximar de soluções reais para problemas, não apenas de ordem acadêmica, mas principalmente sociais e humanos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F; TADEU, T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F; TADEU, T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011b.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto alegre, nº2, p. 177-299, 1990.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou Ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FORQUIN, J. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, nº 21, p. 187-198, jan/jun.1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. História da Violência nas Prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. *Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas*. Piracicaba, SP, v.10, nº 21, 1997.

GIRARDELLI, M. F. *Qual é a diferença entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade?* Manaus, 2007. Disponível em:

<http://cafecomletrinhas.blogspot.com.br/2007/07/qual-diferena-entre-multidisciplinarida.html>
Acesso em: 31 ago. 2015.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F; TADEU, T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos*.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HIDALGO, A. M. Epistemologia e Educação. In: *Revista Educação*. V.1, n.1, p. 19-34, Londrina, jul/dez 2006.

JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, M. J. D. V. A importância da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e multiculturalidade para a docência na educação. *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE*. Uberlândia/MG, p. 274-291, 21 e 22 de maio, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1991.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, A. F (Org.). *Currículos: Questões atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOREIRA, A. F; TADEU, T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v.14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

SACRISTAN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Vasco, Edinei Oliveira. *Por um currículo indisciplinar e transgressivo: introdução crítica à disciplinaridade e seus reformismos.*

SOUZA JÚNIOR, M; GALVÃO, A, M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set/dez. 2005.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F (Org.). *Currículos: Questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008.

WEIL, P. *Rumo à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1993.

Recebido em 31/08/2015

Aprovado em 16/12/2015