

Particularmente reveladora das posições assumidas por Edgard Morin na cena epistemológica deste fim de século –posições crescentemente influentes na pesquisa educacional-, é a discussão que estabelece em torno da categoria de “disciplina” e da organização disciplinar no âmbito da universidade moderna. Segundo Morin, a disciplina organiza o conhecimento científico e “*institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho, respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem*” (MORIN, 1999, p. 27). Nesse sentido, a disciplina tende à especialização e à autonomia pela delimitação de fronteiras, mediante a criação de uma linguagem, o estabelecimento de técnicas e a adoção de conceitos e teorias próprios. Além de delimitar um domínio de competência contra o conhecimento vago e fluido, a disciplina científica constrói seu próprio objeto, o que, em contrapartida, envolve dois riscos: o risco da hiperespecialização, enfatizando o espaço inter-fronteiras e negligenciando os outros objetos e o universo envolvente, por um lado, e o risco da “*coisificação*”, isto é, de ignorar o caráter de constructo do objeto do conhecimento, de outro.

Entretanto, o mesmo movimento histórico e intelectual que engendrou a disciplinarização do conhecimento científico, no contexto de formação da universidade moderna (principalmente com a departamentalização criada pela reforma de Humboldt, em Berlim, a partir de 1809) e a consolidou com o progresso da pesquisa científica neste século, tratou de flexibilizá-la abrindo espaços para experiências que ultrapassam a lógica estritamente disciplinar. Assim, Morin identifica essa abertura para a inespecialização primeiramente no próprio olhar ingênuo do amador que não conhece os obstáculos impostos pela teoria, mencionando os exemplos de Darwin e Wegener. Contudo, é importante destacar que

“a história das ciências não é somente a da constituição e proliferação de disciplinas, mas também a das rupturas de fronteiras disciplinares, de sobreposições de um problema de uma

disciplina sobre outra, de circulação de conceitos, de formação de disciplinas híbridas que terminaram por se autonomizar. É, igualmente, a história da formação de complexos nos quais diferentes disciplinas se agregam e se aglutinam. Dito de outra forma, se a história oficial da ciência é a da disciplinaridade, uma outra história, que lhe é ligada e inseparável, é a das ‘inter-trans-poli-disciplinaridades’” (MORIN, 1999, p. 29).

Religação, portanto, contextualização (“*situar um conhecimento num conjunto organizado*”, p. 42) e globalização (contextualizar em escala mundial; considerar que “*os problemas mundiais agem sobre os processos locais que retroagem, por sua vez, sobre os processos mundiais*”, p. 46) constituem noções chaves da reforma do pensamento defendida por Morin, isto é, da instituição de um paradigma da complexidade. Reaprender pela religação implica em ativar três princípios fundamentais: 1º) o princípio do “*anel discursivo ou autoprodutivo que rompe com a causalidade linear*”, fazendo com que efeitos e produtos de um processo sejam simultaneamente necessários à sua produção e à sua causação; 2º) o princípio dialógico, segundo o qual realidades profundas “*unem verdades aparentemente contraditórias*”, permitindo que se compreenda que “*o contrário de uma verdade não é um erro, mas uma verdade contrária*”; 3º) o princípio hologramático, que permite afirmar que a parte está no todo, mas que também o todo está na parte, rompendo com velhos esquemas simplificadores (MORIN, 1999, pp. 48-49).

Disciplinarização, especialização, unilateralidade: o caminho do conhecimento, em seu fluxo principal, tem sido aquele que associou ciência e técnica, engendrando o que se denomina “*tecnociência*”, cujo efeito imediato é a exclusão ou a “*privação do saber*”. Nesse sentido, finalmente, o “*pensamento complexo*” de Morin permite compreender e denunciar o fato de que “*a continuação desse cego processo tecnocientífico atual, que escapa à consciência e à vontade própria dos cientistas, conduz a uma*

regressão forte da democracia” (MORIN, 1999, p. 54).

A partir das reflexões propostas por Edgar Morin, brevemente discutidas acima, é possível buscar –uma vez mais!- outras conexões. No campo da História, é moeda corrente o entendimento de que a sua constituição como disciplina científica (especialmente na gênese e no desenvolvimento de uma das mais influentes correntes de pensamento historiográfico deste século –a Escola dos Annales) exigiu a superação do paradigma de conhecimento anterior, vigente desde o século XIX, sob três aspectos: i) a substituição da narrativa tradicional dos acontecimentos por uma história-problema; ii) a proposição de que se deve considerar “*a história de todas as atividades humanas e não apenas história política*”; e, iii) a defesa da colaboração com outras disciplinas (dentre as quais a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social), sem que se perca de vista o especificamente histórico (cf. BURKE, 1997, pp. 11-12). O advento dessa Nova História, particularmente após a terceira geração de historiadores ligados ao movimento dos Annales, cujo marco histórico seria o ano de 1968, implicou numa extraordinária expansão dos domínios da História. O documento elaborado pela Comissão de Especialistas, nomeada pela SESu / MEC, estabelecendo diretrizes curriculares para os cursos de graduação em História, sugere que tal expansão pode ser percebida em diversos níveis: no nível das mudanças institucionais relativas à formação do historiador; no nível das novas possibilidades sociais de ocupação profissional; mas, sobretudo, no nível da ampliação do campo de estudos históricos, traduzindo-se em termos de novos problemas, novos objetos e novas abordagens (COESP, s/d, passim).

Ora, explicitamente, nem a lista das “*outras disciplinas*” com as quais a História deve estabelecer colaboração, menciona as Ciências da Educação; nem tampouco os “*novos problemas, novos objetos e novas abordagens*” contemplam temas propriamente educacionais. Basta que se consulte, para constatar, neste último caso, o “*Plano Geral*

da Obra” de uma importante coletânea de textos historiográficos publicada na década de 1970 (LE GOFF & NORA, 1979, pp. 7-8). Ao mesmo tempo, ao analisar as “*transformações ocorridas desde a década de 1960*”, particularmente no que se refere à ampliação das “*ocupações funcionais dos professores formados em História no Brasil*”, o documento da COESP – História detém-se longamente nas novas possibilidades de trabalho do historiador, além das “*tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo grau, por um lado; ensino universitário ao qual se vincula a pesquisa, por outro)*” (COESP, s/d, p. 2). Nisto consiste uma das raras referências dos especialistas em História à questão do ensino como atividade profissional, de resto sabidamente predominante entre os egressos da graduação na área.

Muito provavelmente Morin diria que estamos diante de uma atitude que “*reduz e disjunta*”, em oposição aos imperativos da complexidade: religar, contextualizar, globalizar, transdisciplinarizar. Daí a necessidade urgente de se proceder à crítica da unilateralidade presente no discurso disciplinar, como estratégia que busca estabelecer –ainda aqui!- as conexões. No âmbito particular das relações entre História e Educação, para além do antigo e quase sempre arcaico empreendimento que consiste em incluir no currículo dos cursos de Pedagogia a disciplina de História da Educação, tal necessidade bem poderia, em parte, assumir o formato de uma inversão nos termos da equação: sem deixar de se preocupar com a necessária renovação da História da Educação (de uma História dos acontecimentos para uma História-problema), reordenar o currículo da graduação no sentido de se permitir uma reflexão que problematize a questão da Educação em História (¹).

¹ Há uma discussão instalada no primeiro semestre de 2000, envolvendo a CAPES, as licenciaturas nas “*ciências duras*” e as Faculdades de Educação, envolvendo a questão da criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* independentes para o Ensino de Ciências e a Educação Matemática. Questões tanto de ordem tática quanto estratégica sugerem que o tema deva ser tratado com a atenção e a delicadeza que merece...

Referências Bibliográficas

- [1]BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. 5ª reimpr., SP, Unesp, 1997 (Cop. 1990). 156 p.
- [2]COESP / SESu / MEC. Diretrizes curriculares dos cursos de História. Brasília, MEC / SESu (fotoc.), s/d. 10 p.
- [3]JOHNSON, Paul. “*Bom servo, mau senhor*”. In: Veja, nº 1668. SP, Abril, 27/09/2000. Pp. 150-151.
- [4]KEEN, Sam. “*Amor-próprio e conexão cósmica*”. In: Ken WILBER (Org.). O paradigma holográfico e outros paradoxos; explorando o flanco dianteiro da ciência. 10ª ed., SP, Cultrix, 1995 (1ª ed., 1991). Pp. 114-116.
- [5]LE GOFF, Jacques & Pierre NORA (Dir.). História: novos problemas. 2ª ed., RJ, Francisco Alves, 1979 (Cop. 1974). 200 p.
- [6]MORIN, Edgard. Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal, UFRN, 1999. 56 p.