

ANDRÉ LUIS CASTRO DE FREITAS

MINHAS EXPERIENCIAÇÕES NO ESPAÇO TEMPO DA SALA DE AULA:
É possível integrar os saberes? Em que condições?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Curso de Mestrado, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosária Ilgenfritz Sperotto.

PELOTAS, 2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881**

F862m Freitas, André Luis Castro de
Minhas experiências no espaço tempo da sala de
aula: é possível integrar os saberes? Em que condições? /
André Luis Castro de Freitas; Orientadora: Rosária Ilgenfritz
Sperotto. – Pelotas, 2012.
129f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de
Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de
Pelotas.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Integração
curricular. 4. Tecnologias da informação e comunicação. 5.
Rizoma. I. Ilgenfritz, Rosária, orient. II. Título.

CDD 370

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rosária Ilgenfritz Sperotto (Orientadora) – UFPEL

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi - UFPEL

Profa. Dra. Maria Simone Debacco – UCPEL

AGRADECIMENTOS

Espero lembrar de todos que colaboraram para que pudesse finalizar este trabalho criando novas oportunidades em minha vida. À academia tantas vezes questionada em sua forma de constituição. Ao Programa de Pós-Graduação!

Luciane, eu agradeço por todos os momentos de discussão e reflexão, onde deixamos de lado o quê e o como, para tentar, atrevidamente, chegar ao porquê. Não tenho bem ao certo se respondemos a tantos porquês. Não consigo mensurar, talvez não tenha me tornado um pesquisador, mas de qualquer forma ainda caminho na busca de algo por encontrar.

Luisa e Ana Laura, entre muitas alegrias, pela paciência e por me permitirem visualizar em vocês tantas indagações e reflexões a respeito da escola.

Rosária, muito obrigado por me deixar aventurar e experienciar, principalmente por me permitir fugir das regras acadêmicas e, ainda, pela oportunidade de orientação. Um doutor se constituindo mestre!

Gomercindo, eu agradeço pelas oportunidades em Freire, pela busca da transformação social. Algo tão sublime e, ao mesmo tempo, tão difícil. Por pensar, atrevidamente, em educação popular! Obrigado pela participação no núcleo e pelas discussões surgidas.

Jarbas, obrigado pelas oportunidades em Foucault. Por poder problematizar sobre as formas de constituição do sujeito. Obrigado pela paciência!

Tânia, Magda e Maria da Graça, eu deixo aqui um agradecimento pelos ensaios, produções e pelo estudo metodológico. Por me fazerem ver a importância dos ritos acadêmicos e pelas colaborações nas reflexões.

Marcos, a tua dedicação me foi valiosa! Obrigado pelo teu desejo de fazer parte dos intercessores nesta pequena viagem.

Por fim, a Deus, pela vida. Meus pais e meus sogros por perguntarem o porquê desta caminhada. Poderia, com certeza, estar fazendo outra trilha! Talvez possa fazer muitas outras.

RESUMO

FREITAS, André Luis Castro de. **Minhas Experiências no Espaço Tempo da Sala de Aula: É possível integrar os saberes? Em que condições?** 2012. 129f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Neste estudo, realizado a partir de experiências pedagógicas, intenciono problematizar a educação reflexiva como agente de transformação da prática diária, a partir da constatação, na educação superior, da dificuldade de engendrar novas formas de relações, de modo especial no que tange à prática das atividades no espaço tempo da sala de aula. A pesquisa foi elaborada em dois momentos: o primeiro, em relação às minhas atividades junto ao Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação e, o segundo, em uma turma composta por 40 estudantes matriculados na Atividade de Integração Curricular, do primeiro ano do curso de bacharelado em Sistemas de Informação, durante o ano de 2010. A proposta de estudo, embasada na incerteza do caminho a ser trilhado, busca evidências do engajamento dos estudantes frente à relação educacional. Oportunizei momentos de reflexão acerca da dinâmica educacional, no intuito de problematizar as atividades em sala de aula. Dentro da perspectiva qualitativa, como procedimento de campo, utilizei a metodologia de pesquisa-ação. Nesta procurei mapear estratégias de ação planejada as quais são implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas à observação, problematização e transformação. Conjuntamente, optei por utilizar o método cartográfico, o qual se apresentou como um caminho para promover o acesso àquilo que estimula o pensar, possibilitando o acompanhamento ao que foge a uma representação sistêmica. Em meio a esse processo de significativas reflexões e construções solicitei aos estudantes responderem um questionário e elaborarem relatos. Ao relacionar os dados, emergiram aspectos produzindo voz a pensamentos, dúvidas, medos e expectativas dos estudantes. Compreendi o quão necessário é aprender a aprender, de modo especial, em tempos de incertezas. Mesmo verificando que o sistema educacional, em grande parte, é baseado em princípios de racionalidade instrumental associados às experiências dos estudantes em atividades de ensino conservador e tradicional, percebo que estes apresentam um apelo à introdução de outra ordem, principalmente, no que tange às relações dialógicas e coletivas.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Integração curricular. Tecnologias da informação e comunicação. Rizoma.

ABSTRACT

FREITAS, André Luis Castro de. **Minhas Experienciações no Espaço Tempo da Sala de Aula: É possível integrar os saberes? Em que condições?** 2012. 129f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

In this survey, done from teaching experience, I intend to discuss about reflexive education as an agent for transformation of daily practice, by finding in higher education, the difficulty of generating new forms of relations, especially regarding the practice of activities in classroom. The research was developed in two stages: first, in relation to my activities with the Postgraduate Program in the Faculdade de Educação and second, in a class composed of 40 students registered in the Atividade de Integração Curricular, the first year of the bachelor of Sistemas de Informação, during the year 2010. Based on the uncertainty of the way to go, the survey search evidences of engaging of the students with the educational relationship. Offer moments of reflection about the dynamics of education with the aim to discuss the production of subjectivities in classroom activities. Within the qualitative perspective, as a matter of field, I used the methodology of research-action. This technique aims to identify strategies of planned action which are implemented, and then systematically submitted to observation, questioning and transformation. Together, I chose to use the cartography method, which is presented as a way to promote access to that which stimulates thinking, thus tracking what is not relevant to a systemic representation. While this process of reflection and significant buildings asked for students to answer a questionnaire and prepare reports. When I connected the data points have emerged producing voice to thoughts, doubts, fears and expectations of students. I understood how necessary it is to learn to learn, especially in times of uncertainty. Even viewing that the educational system, largely is based on principles of instrumental rationality associated with students experiences in teaching conservative and traditional I see that they have a called to introduce a other order, especially in terms dialogical relations and collective.

Keywords: Education. Teacher training. Curricular integration. Information and communication technologies. Rhizome.

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO. MEU DESEJO É FAZER A DIFERENÇA: MODIFICAR E TRANSFORMAR, RESPIRAR DE OUTRA FORMA	08
1 FILOSOFIA. COMPREENDENDO A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MODERNO A PARTIR DE UMA VISÃO FILOSÓFICA	17
2 EDUCAÇÃO. PERCEBENDO COMO SE CONSTITUI O ESPAÇO TEMPO DA SALA DE AULA PELAS IDEIAS QUE PERPASSAM PELA CONTEMPORANEIDADE	30
3 SOCIEDADE. VIVER UM GRANDE DESAFIO COM A EDUCAÇÃO, A PARTIR DE UMA SOCIEDADE QUE PRODUZ A ESCOLA E VICE-VERSA	43
4 CONHECIMENTO. A INTERDISCIPLINARIDADE E O RIZOMA APONTAM ENCAMINHAMENTOS PARA PENSAR DE OUTRA FORMA.....	55
5 TECNOLOGIA. VIAJAR NA INTERNET COM CAPACIDADE DE AÇÃO E COOPERAÇÃO	69
6 METODOLOGIA. A ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO E CARTOGRAFIA	76
6.1 Trabalhos relacionados ao estudo	80
6.2 Cronologia dos dados	81
6.3 Transcrição dos dados	85
7 PROBLEMATIZAÇÃO. REFLETINDO SOBRE OS DADOS	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	121
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO. MEU DESEJO É FAZER A DIFERENÇA: MODIFICAR E TRANSFORMAR, RESPIRAR DE OUTRA FORMA.

A partir da infidelidade possível é como se obtém a herança, como se a assume, como se retoma e referenda a herança para fazer que se viaje para outro lugar, que respire de outra forma. Se a herança consiste, simplesmente, em manter coisas mortas, arquivos e em reproduzir o que já foi, não é o que se pode chamar de herança [...] Uma fidelidade infiel (DERRIDA, 1998, p.33, grifo meu).

Meu ponto de partida passa a se transformar continuamente. Como iniciar a escrita desta dissertação argumentando sobre um problema pesquisado, trabalhado e lapidado? Começar por onde? Um novo contexto, diferenciado de minha prática diária até certo tempo atrás. Uma nova realidade, cheia de aventuras e curvas imprevisíveis. Aonde imagino chegar? Respondo com uma afirmação despretensiosa: desejo propor questionamentos e inquietações.

Pertenço a um mundo onde o domínio é binário: existe ou não um sinal, uma ciência que baliza o verdadeiro e o falso. Vivia imerso entre o certo e o errado. Minha área de atuação: Computação, Ciências Exatas e da Terra. Vinte anos de Magistério dedicados às verdades absolutas constituídas nesta área.

Em recente Fórum, ao ouvir o palestrante utilizar a argumentação: “talvez um ano de experiência e dezenove de reprodução” (informação verbal)¹, quando se referia a um colega de magistério, automaticamente, como utilizado no jargão popular “visto a carapuça”. Permito-me, por momento, não alinhar nenhum autor e deixo como conceito de experiência a ação que provoca o novo, dinâmica, e como reprodução, aquela que faz perpetuar algo, estática.

Neste momento enfraqueço, pois me comparo aos colegas pesquisadores e às respectivas produções. Excluo toda minha trajetória acreditando, ingenuamente, que a importância de “ter experiência” é a novidade do algo que se produz e publica. Tenho convicção agora, que o intuito do palestrante não era este em se tratando que abordava o tema educação popular. Mas para mim, as produções científicas e o currículo representam esse “fardo” por onde me encaminho a pensar o quão pouco produzi.

¹ Palestra proferida pelo prof. Oscar Jara, educador popular, no XIII Fórum Paulo Freire, Santa Rosa, RS, em 26/05/2011.

Minha angustia começa antes do fato, anteriormente, mencionado. Em 2008 fui pego pela incerteza e a sensação de fim se aproximou. Não entenda esta colocação como “frase de efeito”, pois naquele momento pude pensar, interrogar e refletir sobre algo tão sublime, a vida.

Passei a ter somente uma certeza: vivo momentos de incerteza e oscilação e posso deixar de existir, fisicamente, a qualquer momento. Talvez esteja sendo fatalista, mas quando a ciência não me propõe alternativas, o que posso pensar? A medicina, antes de uma primeira biopsia, me apontou chances negativas em torno de 33%. A partir daquele momento, viver se tornou algo “inquietante” para mim. Talvez o porquê de um amigo me chamar “meu jovem inquieto”.

Diante de tais fatos, fiz uma retrospectiva de tudo o que passei e vivi e me questiono: é possível mudar? Existe melhor e pior? Existe bom ou ruim? Com certeza o binário já não é o cerne da questão, mas as angustias voltam a oscilar no binário. Os adjetivos são sempre utilizados: bom, ruim, forte, fraco e tantos outros. A diferença que proponho é, justamente, polarizar sem excluir, ou seja, fazer uma escolha, sem gerar uma exclusão, permitindo o diferente, tentando vislumbrar outras formas e, talvez, por que não, construir caminhos alternativos ou até mesmo atravessados.

Esta dissertação irá apresentar os resultados de minha pesquisa, onde na investigação, metodologicamente, segui pistas cartográficas. “As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.13).

Durante a investigação interagi com os personagens que irei compartilhar com você. Cada um deles possui uma trajetória diferenciada. Mas, espere um pouco! Você deve estar se questionando: estes personagens são reais? Antecipadamente, respondo que sim. Mas minha intenção é segurar a sua atenção e se, quando chegar ao final, você não se interessar mais em questionar se estes personagens são reais ou virtuais, certamente, terei alcançado meu objetivo.

Será que você me permite pensar um trabalho científico com personagens virtuais? O que poderia lhe dizer agora, fazendo um

deslocamento em relação à tecnologia, é que o virtual também é real. Se meus personagens existem no mundo virtual passam, conseqüentemente, a ser reais.

A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático (LÉVY, 1996, p.7).

Mas meus personagens não são únicos e nem muito menos os principais. Preciso de intercessores:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obras. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas, para um cientista, filósofos ou artista, como também coisas, animais, plantas,... Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar intercessores. É uma série. Se não podemos formar uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir e eles jamais se exprimiriam sem mim (DELEUZE, 1996, p.172).

Quem são os intercessores? Ao longo da história você irá conhecer os intercessores. Se eu pudesse descrevê-los neste momento em que início, penso que estaria concluindo. Vou encontrá-los ao longo da caminhada. Eles apresentam as mais variadas formas de expressão, uma diversidade de idéias, opiniões e maneiras de ser.

Eu proponho novos desafios: tente encontrar-se com esses intercessores, busque esta experiência. Você acredita que possa me encontrar nesse grupo? Você gostaria de fazer parte desse grupo de intercessores?

Apresento uma pequena nota sobre experiência. Utilizei o termo, anteriormente, mas agora acredito pertinente o conceito formulado por Deleuze (2001). Ganho forças quando penso, segundo o autor, que a repetição é a essência da experiência a qual nos faz promover a observação de conjunções particulares. De tal forma, não posso apontar um caminho único, mas você pode criar o seu.

O hábito é um princípio distinto da experiência, ao mesmo tempo que ela a supõe. Com efeito, aquilo de que contraio o hábito jamais explicará justamente que eu contraio um hábito; por si mesma, uma repetição jamais formará uma progressão. A experiência nos faz observar conjunções particulares. Sua essência é a repetição de casos semelhantes. Seu efeito é a causalidade como relação filosófica: a imaginação devém um entendimento. Porém isto não nos

diz como esse entendimento pode fazer uma inferência e raciocinar sobre as causas e sobre os efeitos. O conteúdo verdadeiro da causalidade, a palavra sempre, não é constitutivo na experiência, pois em certo sentido, ele constitui a experiência (DELEUZE, 2001, p.69).

Você passa a desconfiar da proposta? Pensa: isto parece uma brincadeira. Pretensiosamente vou além: não pense que é apenas um intercessor, apaixone-se pela ideia e venha fazer parte do grupo. Permita-se e deixe fluir esta experiência em si.

Desejo a você, leitor, momentos de divagação e experimentações. Viaje nesta história. Procure relaxar e viva a sua experiência, a mudança, a troca. Tente finalmente respirar de outra forma e junto comigo vamos propor a transformação! Quando falo de respirar de outra forma, tenho bem claro: olhar com outros olhos, ouvir de outra maneira e, ainda, refletir a partir de outros ângulos. Tente buscar a metamorfose!

A decisão é sua, você pode manter-se distante e não modificar nada em sua lógica, razão ou sentimento. Não há problema algum! Em geral, o que fazemos é polarizar as inquietações no intuito de constituir uma avaliação. Esta dissertação deve, finalmente, ser avaliada! Polarize, mas, como já citado, não exclua e tente deixar brechas para a discussão.

Só lhe faço um pedido: ao final da leitura não rotule o trabalho como bom ou ruim. Talvez como avaliador você tenha que fazê-lo. Se você ainda pensa em mensurar, faça-o pelo número de reflexões e inquietações que lhe propus. Reflita sobre nossos personagens e seus movimentos aqui problematizados.

Está na hora de você conhecer nosso grupo, mas não quero decepcioná-lo. Não vou apresentar a você, cronologicamente, os personagens desta história. Observe o conceito de rizoma proposto pelo autor:

O rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tabula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção de viagem e de movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico [...]) (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.36).

Novamente, pretensioso, desejo que minha proposta permita que sejam possíveis a movimentação, o trânsito, a viagem e a problematização com as

histórias e ações elaboradas à medida que for acontecendo a interação. Que cada leitor possa fazer sua própria viagem. Serão propostas várias facetas em momentos diferentes da vida. Não há um começo a ser apresentado, mas recortes que irão nos apresentar a vida dos personagens aqui envolvidos.

Tentei ao longo desta caminhada ser eclético, sempre na busca de exercitar uma escolha na diversidade, sem estar preso a rótulos previamente determinados. Para Kellner e Share (2008), na sociedade contemporânea, democrática e pautada em direitos individuais, estas escolhas já não são mais novidades, mas efeitos desta. Os autores acreditam na tarefa dos educadores como agentes de fomento para o exercício do ecletismo.

A tarefa de educadores e pesquisadores é a de envolver-se em um novo tipo de alfabetização que funcione, desde a pré-escola até a educação superior, e incorpore novas tecnologias de informação e comunicação, a mídia e a cultura popular à pedagogia crítica. Esse trabalho deve desafiar as ideologias dominantes e dar poder aos jovens para desvendar os mitos, **criando suas próprias representações alternativas, que lhes levem a ter voz ativa e a lutar por justiça social** (KELLNER; SHARE, 2008, p.709-710, grifo meu).

Utilizarei vários referenciais teóricos nesta viagem, não tenho como objetivo contrapô-los, mas buscar sentido para as verdades estabelecidas e respectivos pressupostos, os quais sustentam nossas vidas.

Durante o dissertar, a dúvida e a crítica se fazem presentes como fiéis companheiras de jornada. Não tenho por pretensão me intitular foucaultiano, mas sim me aliar a Foucault para questionar as certezas.

Novamente enfatizo: não tenho o objetivo de criar tensão, nem muito mesmo, propor que algo é melhor que outra coisa. Mas pensando como Fiori, o que estou me tornando?

O que eu sou? Tudo isto? Não! Sou um sincrético, isto é, alguém que emendou fragmento sem coerência, sem vida? Talvez um eclético, isto sim, no sentido de que há muitas presenças no meu pensamento e que eu procurei conversar com todos estes filósofos, que foram lidos, meditados e discutidos, pedindo, a cada um deles, apenas a palavra da verdade inabalável. Eu fui fazendo o meu pensamento, com certa coerência e com certa vida. Pelo menos pretendi fazê-lo (FIORI, 1987, p.34).

Seguindo o rigor científico e as normas da escrita de uma dissertação, devo apresentar minha justificativa para esta proposta. Durante meu tempo de exercício no magistério, venho observando a dificuldade na aceitação de uma

nova proposta de relações interpessoais, principalmente no que tange à prática das atividades em sala de aula.

O espaço tempo da sala de aula sempre tão comentado e analisado! Pesquisas nas mais diferentes áreas investigando e buscando a compreensão das atividades nesse universo. O foco da problematização que irei apresentar é resultado de um trabalho realizado, durante o ano de 2010, junto à Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS. Trata-se de uma experiência pedagógica realizada junto aos estudantes ingressantes no curso de bacharelado em Sistemas de Informação, mais especificamente, nas atividades da disciplina de Atividade de Integração Curricular I, da qual fui professor responsável.

O curso de Sistemas de Informação apresentou sua primeira oferta em 2009, após sua criação, em final de 2008, a partir do programa REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Trata-se de um curso anual, seriado, e em todas as séries foram criadas as disciplinas de atividade de integração. As disciplinas apresentam a seguinte ementa:

Desenvolvimento pelos estudantes, sob orientação, de trabalhos acadêmicos diversos, incluindo aplicações de pequeno e médio porte, em princípio em equipes. Os projetos deverão ter requisitos definidos dentro de critérios de exequibilidade acadêmica cronológica. Realização de trabalho conjugado entre os docentes da série, visando nivelar percepções e compatibilizar procedimentos. Prescrição de recuperação de conteúdos, para eventuais falhas de cobertura de tópicos identificados como essenciais (FREITAS et al., 2008, p.23).

Saliento o caráter desafiador das disciplinas no momento que propõem um trabalho articulado entre os docentes no intuito de possibilitar a integração dos diferentes conteúdos articulados na série.

Neste sentido, faz-se importante oportunizar esclarecimentos aos estudantes pela necessidade do aprendizado dessa sistemática de integração entre todas as disciplinas da série, evidenciando o quão necessário é aprender, de modo especial, em tempos de incertezas.

Associada, também, está a importância do desenvolvimento, pelos estudantes, de aplicações (software) de pequeno e médio porte, no intuito de fazer uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para alavancar e estimular o processo de integração.

Proponho um estudo, nesta disciplina, com vistas a valorizar e possibilitar a interação no espaço tempo da sala de aula como um caminho para existencializar o conhecer/viver e transitar entre a cultura como uma das dimensões da interação.

Sob este ponto de vista, considero que a validade da pesquisa pode ser analisada em termos de administração reflexiva da relação entre as contribuições dos estudantes e um processo abrangente de análise estrutural.

O objetivo geral deste trabalho é problematizar a produção de subjetividades no espaço tempo da sala de aula a partir de uma proposta baseada em atividades interdisciplinares rizomáticas, apoiadas na utilização das TIC, visando a compreender o exercício da integração dos diferentes saberes.

Quando me refiro à integração dos saberes, faço menção a uma, possível, aproximação dos conteúdos programáticos trabalhados nas disciplinas da série, pautado na ideia de constituir um conhecimento abrangente e coeso, mas ao mesmo tempo ciente de que este está fragmentado em suas diferentes áreas, proporcionando, desta forma, estudos disciplinarizados.

Minha intenção é apresentar os movimentos e desejos elaborados pelos estudantes ao longo desta trajetória, no intuito de possibilitar vislumbrar um estudante com ação no múltiplo, com visão do todo.

A proposta de estudo apresenta os seguintes objetivos específicos:

- investigar se, no espaço tempo da sala de aula, a aplicação de uma ordem apoiada na utilização das TIC, mais especificamente utilizando ferramentas para Internet, permite lidar com as incertezas exigidas pela própria disciplina de atividade de integração;
- conhecer outras maneiras de transitar no mundo acadêmico, revendo, constantemente, os modos de ser dos estudantes frente a esta cultura de incertezas;
- analisar se as relações interpessoais ajudam a promover e tornam-se agente facilitador da atividade de integração e, por fim;
- compreender se, pela problematização dos objetivos específicos citados, é possível perceber a integração dos saberes.

Assumo algumas hipóteses as quais acredito permeiam este processo de elaboração e estudo. Estas me forçaram, continuamente, ao movimento e encaminharam o desenvolvimento de categorias para análise:

- os estudantes apresentam experiências de atividades de ensino formal conservador, tradicional e disciplinar. Estas experiências compartimentalizam o saber, acarretando um conhecimento fragmentado;
- os estudantes se submetem à ordem imposta pelos sistemas educacionais, em função de que esta é baseada em princípios de racionalidade instrumental, apresentando a reprodução de valores;
- os estudantes apresentam restrições à introdução de uma proposta interativa entre as disciplinas da série;
- os estudantes demonstram o entusiasmo pela introdução e uso das tecnologias nas atividades propostas.

Gostaria de lhe propor ainda mais um desafio. Os capítulos iniciais representam uma iniciativa de derivação das disciplinas do programa de pós-graduação, compondo ensaios e reflexões para o corpo da dissertação. Deixo como sugestão uma leitura “ortodoxa” do material, ou seja, leia os capítulos na ordem que proponho. Constitua a sua leitura a partir da minha escrita.

Um de meus intercessores sugeriu começar pela problematização, metodologia e assim retornando na ordem prévia. Não consigo vislumbrar essa forma, pois ao tentar esta reformulação, percebi o quanto a ordem, por mim definida, está vinculada ao meu processo de constituição durante este percurso.

Ao mesmo tempo, questiono-me de que possa ser feito de forma aleatória, mas fique à vontade. Só você pode chegar a esta conclusão.

A dissertação está escrita a partir de diversos capítulos e estes organizados da seguinte maneira:

- Filosofia. Compreendendo a constituição do sujeito moderno a partir de uma visão filosófica;
- Educação. Percebendo como se constitui o espaço tempo da sala de aula pelas ideias pedagógicas que perpassam pela contemporaneidade;
- Sociedade. Viver um grande desafio com a educação, a partir de uma sociedade que produz a escola e vice-versa;

- Conhecimento. A interdisciplinaridade e o rizoma apontam encaminhamentos para pensar de outra forma;
- Tecnologia. Viajar na Internet com capacidade de ação e cooperação;
- Metodologia. A organização da informação: pesquisa-ação e cartografia;
- Problematização. Refletindo sobre os dados.

Intento que as inquietações e reflexões que comungo com você, por meio de minha escrita, possam abrir espaços para possibilidades de incerteza.

Incertezas que permitam ousar, pensar de outra forma, enfim respirar de outra maneira.

Desejo uma boa leitura!

1 FILOSOFIA. COMPREENDENDO A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MODERNO A PARTIR DE UMA VISÃO FILOSÓFICA.

Problematização não quer dizer representação de um objeto pré-existente, nem tão pouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc) (FOUCAULT, 2010, p.242, grifo meu).

Meu objetivo neste capítulo é compreender, o quanto possível, o ser humano e sua evolução, propondo questionamentos sobre recortes da história humana e a sua relação com a formação do homem como sujeito. Essa trajetória, rica de fatos e momentos, me conduziu a muitas incertezas. Quando me deparei com o estudo, pensei que faria uma opção singular por este ou aquele autor, mas isto não se materializou.

Talvez, o esperado neste capítulo fosse a apresentação das trajetórias dos discursos filosóficos, considerados “verdadeiros e absolutos”. O grande desafio a ser superado seria identificar até onde se sustentam os pressupostos dos autores e até que momento segue o que os comentadores possam postular, pois, em geral, as formulações absolutas não são propriamente elaboradas por seus autores, mas pelos leitores e comentadores que postulam esta condição.

Neste sentido, opto por constituir um recorte particular, inspirado, parcialmente, no espaço tempo da sala de aula, Seminário Avançado História das Ideias Pedagógicas (informação verbal)². Meu intuito é apresentar um desdobramento pessoal e neste movimento me acompanho de Foucault e Deleuze, com o objetivo de propor uma visão, que, mesmo que não de todo nova, se constitua em alternativas ao expediente do seminário mencionado, subsidiando, posteriormente, a análise dos dados.

Momentos de muitas novidades, que ao mesmo tempo, foram levados ao espaço tempo da sala de aula, junto à disciplina de Atividade de Integração Curricular. A ideia foi ponderar, junto aos estudantes da amostra, questões relevantes a respeito do “sujeito da razão”, termo esse utilizado pela grande

² Espaço tempo da sala de aula promovido pelo Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, RS, em 23/04/2010.

maioria. Talvez fosse interessante destacar o período “iluminista”, mas meu foco inicial parte do estudo grego.

Na tentativa de vislumbrar o nascimento do pensamento filosófico, em vias de conjecturar sobre a realidade universal, considero a Grécia por volta de 500ac a 200ac onde se supõem as primeiras manifestações do ser humano em tentar entender o mundo que o cerca.

Uma proposta de forte conotação ao homem, já que a mulher ocupava uma posição de submissão, representativa de um ser inferior. Não quero afirmar com isto que, anteriormente, não se elaborassem formas de entender a realidade, mas sim caracterizar, talvez, a utilização da razão, no esclarecimento da origem do mundo.

Na Grécia eram realizados exercícios a respeito da poesia, literatura, investigação e lógica. O “logos” representa “quem organiza”: princípio e explicação, traduzido em princípio constitutivo e princípio de compreensão. Acredito que a partir daquele momento iniciou a organização do mundo ocidental por uma nova proposta de compreensão da realidade.

Pergunto-me o que é entendido como educar? Seria fazer uso do “logos”? A intenção era formar o homem em sua completude, constituindo um momento distinto na história grega, a Paideia. Segundo Jaeger:

[...] para o homem grego, a Paideia, caracterizava-se como a formação integral do homem, por meio de sua cultura – esta última entendida como a totalidade de manifestações de forma de vida [...] era um processo de construção consciente e intervenção na realidade historicamente situada (JAEGER, 2001, p.7-13).

Um movimento na busca da valorização do homem, da personalidade, com o reconhecimento da razão e da inteligência crítica, livre da autoridade dogmática, religiosa e política, ou ainda, talvez, sob novas autoridades. Surge o reconhecimento da educação na vida individual e social, valorizando a educação física, intelectual, ética e estética.

Os filósofos passam a exigir fatos que justifiquem as ideias. Essas modificações no raciocínio e pensamento são fundamentais para o enriquecimento das reflexões em busca de uma nova proposta de educação.

A Paideia, período com ênfase na formação geral, que tinha por objetivo formar o homem como indivíduo e como cidadão assinala a passagem da

educação à pedagogia, de uma dimensão teórica, que se delineia segundo as características universais e necessárias da filosofia, a um saber autônomo, sistemático e rigoroso.

Neste sentido surgiu um homem livre para pensar e formar os juízos a respeito da sua realidade. A inteligência crítica propicia a esse homem influenciar e ser agente de transformação como cidadão.

Para Foucault (2010a), o tema do cuidado de si, ou ocupar-se consigo mesmo, se caracteriza no diálogo chamado Alcibíades, o qual trata a questão do exercício do poder político pelos jovens atenienses de origem nobre. Platão questiona a autoridade conferida aos governantes pelo simples pertencimento aristocrático ou fortuna e pergunta sobre quem deveria ser o governante e quais habilidades deveria possuir.

O deslocamento da questão política para o cuidado de si ocorre quando Sócrates sustenta a necessidade de ocupar-se consigo mesmo para governar os outros. Sócrates estimula os atenienses a não se descuidarem de si e se preocuparem consigo mesmos.

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e se constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2010c, p.9).

O autor considera essa questão como a do primeiro despertar, quando o sujeito abre os olhos antes fechados e acorda para a necessidade de olhar para si, para cuidar de seu corpo, seu espírito, sua alma e sua cultura. O conceito do cuidado de si amplia o princípio do conhecer-se a si mesmo, criando uma ligação com a questão da liberdade.

Proponho refletir a educação como um exercício do pensamento e da vontade capaz de comprometer o ser, o indivíduo, na sua totalidade, enquanto uma tentativa de chegar a um estado específico.

Para Foucault (2010c), trata-se de uma conversão, a transformação na maneira de ser do sujeito, uma “áskesis”, por meio de um conjunto de práticas segundo o caráter da espiritualidade.

Portanto, durante toda a Antiguidade (para os pitagóricos, para Platão, para os estóicos, os cínicos, os epicuristas, os neoplatônicos, etc.), o tema da filosofia (como ter acesso à verdade?) e a questão da espiritualidade (quais transformações no ser mesmo do sujeito

necessárias para ter acesso à verdade?) são duas questões que jamais estiveram separadas (FOUCAULT, 2010c, p.17).

O cuidado de si e com os outros trata de uma conversão do olhar exterior para o próprio interior como modo de exercer a vigilância nos pensamentos. Ações no sentido de modificação, maneiras de ser, formas de reflexão e de práticas que estabelecem relações entre subjetividades e verdades.

Questiono a atividade de pesquisa: a educação contemporânea, em relação aos estudantes, gera um exercício de comprometimento na totalidade associado à ideia de transformação? Talvez, entre muitos projetos de vida, a educação seja uma alternativa para os estudantes.

A novidade trazida pelos gregos aparece a partir de um deslocamento duplo quando os exercícios de governar-se a si mesmo, ao mesmo tempo que o poder, se deslocam. Há uma relação de forças do saber como forma estratificada e como código de virtude.

Por um lado, há uma “relação consigo” que começa a derivar-se da relação com os outros; por outro lado, igualmente, uma “constituição em si” começa a derivar do código moral como regra de saber. Essa derivação, esse deslocamento devem ser entendidos no sentido de que a relação consigo adquire independência. [...] quem poderia pretender dominar os outros se não governa a si próprio? (DELEUZE, 2005, p.107).

Meu objetivo com tais argumentações é proporcionar extrair sugestões, para elaborar questionamentos junto aos estudantes, em relação a comprometimento e transformação social, preocupações estas de um sujeito que passa a constituir juízos a respeito de sua realidade.

O governar a si próprio estabelece a autoconstituição do sujeito, quando este se torna senhor de suas atitudes, em um exercício de si, o primeiro passo para se comprometer com a transformação social.

Surgem as conquistas romanas e a cultura grega começa a sofrer intervenções. A constituição de Roma, do Mediterrâneo até ao mar oriental, integra diversas cidades gregas. As conquistas foram responsáveis por mudanças sociais, econômicas e políticas formando um modo de produção escravista o qual proporcionou o desenvolvimento de uma classe formada por homens enriquecidos pelo comércio.

O Império Romano atacado por povos bárbaros passa a ter dificuldades para manter a unidade, considerando-se os possíveis desmandos e incompetência de muitos imperadores onde o patriotismo não mais existia.

Aproximadamente no ano 313, o imperador Constantino se converteu ao cristianismo e concedeu liberdade de culto, facilitando a expansão da doutrina por todo o império. Em 380, o imperador Teodósio impôs uma lei que elevava o cristianismo como religião oficial do Estado proibindo os demais cultos religiosos dentro do Império.

O cristianismo passou a ser praticado por seres humanos com liberdade de pensamento, firmando-se, rapidamente, como de origem divina. Institui-se com a certeza da fé em um Deus único. Por aproximação o “logos” transformou-se em Deus, no próprio Jesus Cristo. O “logos” no sentido de representar a palavra, o verbo. “E Verbo fez-se homem e habitou entre nós, e nós vimos sua glória, glória que lhe vem do Pai, como Filho único cheio de graça e de verdade.” (João 1, 14).

Foucault (2008) elabora uma severa crítica a esse movimento. Para o autor, surge o governo das almas o qual abrange a estruturação de mecanismos de poder de cunho religioso. Segundo o mesmo autor, esse período teria início no século IV da era cristã estendendo-se até o século XVIII.

O “poder pastoral” estabelece a relação entre o pastor e o respectivo rebanho e prevê ao pastor a direção das condutas de seu rebanho. O “poder pastoral” dificilmente é localizado nos textos gregos clássicos, bem como é inexistente no pensamento político do império romano. Entre gregos e romanos governam-se diretamente cidades ou impérios e apenas indiretamente as pessoas que neles habitam.

Temos aqui um fenômeno que é importantíssimo, que é o seguinte: essa idéia de um poder pastoral, completamente alheio, em todo caso consideravelmente alheio ao pensamento grego e romano, foi introduzido no mundo ocidental por intermédio da Igreja cristã. Foi a Igreja cristã que coagulou todos esses temas de poder pastoral em mecanismos precisos e em instituições definidas, foi ela que realmente organizou um poder pastoral ao mesmo tempo específico e autônomo, foi ela que implantou seus dispositivos no interior do Império Romano, um tipo de poder que creio eu, nenhuma outra civilização havia conhecido (FOUCAULT, 2008, p.173-174).

A especificidade do “poder pastoral” consiste na prioridade da relação de obediência integral entre os indivíduos: um que dirige e o que é dirigido.

No que concerne à atitude da ovelha para com o pastor, ela se caracteriza pela obediência integral. Não se trata de obedecer a princípios razoáveis de conduta e sim desenvolver a atitude da obediência. Tratando-se de relação entre indivíduos, pouco importa o teor das ordens que alguém venha a aceitar, mas que ele obedeça a cada instante de sua vida cotidiana. A obediência é perfeita quando o conteúdo a ser obedecido é absurdo, porque, nesse caso, o indivíduo renuncia completamente à sua vontade, colocando-se inteiramente à disposição de Deus (CANDIOTTO, 2008, p.99).

Meu intuito é vislumbrar o momento que prepara o indivíduo para a perspectiva de dominação, dependência e cuidado em relação ao outro. Nestas circunstâncias, por meio de articulações dos mecanismos de condução humana, começam a emergir condições marcantes para a fundamentação de um conjunto de ações e práticas em relação ao outro.

O “poder pastoral”, a formação, passa a problematizar um indivíduo como canal de força para a condução e formação de outros. Um movimento que coloca o homem sob novas autoridades, primeiro submisso a Deus e depois ao pastor. Reflito até onde na sociedade contemporânea o “poder pastoral” se faz transformado e presente na área da educação, principalmente, quando de muitas formas, atribui-se um caráter de sacrifício e punição aos que se dedicam à área.

Associada ao “poder pastoral”, a experiência medieval apresentou a definição das relações morais. Uma sociedade *Theo* cêntrica, ou seja, com a figura de Deus ao centro. O homem passa, constantemente, a perguntar-se: quais são os desígnios de Deus? Surge o desejo de compreender e decifrar os desígnios de Deus.

O homem medieval tinha de sua sexualidade e de seu corpo, em sua interação social, um conjunto de predicados morais de comportamento, socialmente ratificado e constantemente pensado, lembrados, ou seja, em incessante processo de construção.

Este momento é mantido, concomitantemente, pelas superstições religiosas e pelo “poder pastoral”. Mas as verdades absolutas acabam caindo por terra. Aproximadamente 2000 anos de construção de conhecimento, desencadeiam as verdades relativas ou científicas. É preciso voltar o foco ao homem, renascer a cultura antiga.

O Renascimento eleva o homem acima da natureza e provoca grandes transformações, políticas, religiosas e econômicas. O Renascimento, para

algumas cidades italianas, representou um período de grande desenvolvimento econômico em se tratando do comércio no Mar Mediterrâneo. Financiados por comerciantes ou pela Igreja, pintores, escultores, filósofos, escritores, entre outros, tiveram as condições materiais e intelectuais necessárias para produzir arte e pensamentos.

Após a conquista de Constantinopla pelos turcos, muitos artistas e intelectuais fugiram da cidade rumo à Itália, trazendo consigo livros, ideias, técnicas e formas de pensar que ajudaram a estimular o crescimento renascentista.

Mas o Renascimento representou um momento paradoxal, caracterizando de uma forma o poder da Igreja, a qual financiou a explosão cultural, bem como demarcando o início do Humanismo, uma secularização e um investimento na razão que acabariam enfraquecendo a própria Igreja. O Humanismo caracterizou-se como movimento filosófico e propôs colocar o homem no centro do universo.

O Humanismo foi um dos movimentos filosóficos que mudou os rumos do conhecimento, mas sua ideia original foi pretensiosa, no intuito de colocar o homem acima de todas as coisas e acreditar que ele é capaz de progredir cada vez mais no tempo. Nestas circunstâncias ocorreram dissidências do Humanismo original entre as ciências humanas:

Tal humanismo é absurdo, pois só o cachorro ou o cavalo poderiam emitir um juízo de conjunto sobre o homem e declarar que o homem é admirável – o que eles não têm a mínima intenção de fazer, que eu saiba, pelo menos. Mas não podemos admitir que um homem possa julgar o homem. O existencialismo dispensa-o de todo e qualquer juízo desse tipo: o existencialismo não colocará nunca o homem como meta, **pois ele está sempre por fazer** (SARTRE, 1987, p.18, grifo meu).

Para o autor este processo de constituição, permanente, do homem ocorre pela promoção de projetos individuais e coletivos, na produção de sujeitos singulares, bem como de sociedades diversificadas que, por fim, tendem a compor a história humana.

Na história filosófica, marca-se o início da Modernidade, com a proposta de recomeçar e não errar, com o objetivo de encontrar um conhecimento seguro. Questiona-se como se descobre algo, para, posteriormente, perguntar o que é esse algo, sem negar a existência de Deus.

No Racionalismo se acentua a necessidade de conhecimento gerado pelo ser humano, valorizando a razão, o “logos” humano, ou ainda, os conhecimentos inatos. Para Descartes, a realidade física coincide com o pensamento e pode ser traduzida por fórmulas e equações matemáticas. O conhecimento procede de idéias inatas, postas na mente por Deus, as quais correspondem aos fundamentos racionais da realidade. Nesse sentido, o autor postulou os seguintes preceitos:

O primeiro era o de nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal; ou seja, de evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção, e de nada fazer constar de meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse motivo algum de duvidar dele. O segundo, o de repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de efetuar em toda parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse a certeza de nada omitir (DESCARTES, 2010, p.6-7).

Basicamente dois elementos marcaram o desenvolvimento da filosofia racionalista: a confiança na capacidade do pensamento matemático, símbolo da autonomia da razão, para interpretar adequadamente o mundo e a necessidade de conferir ao conhecimento racional uma fundamentação metafísica que garantisse sua certeza.

Por essa altura, com Bacon, Descartes, Newton e outros, tornou-se necessário à ciência levantar-se e afirmar-se contra as velhas gerações de pensamento místico e mítico, e pensou-se então que a ciência só podia existir se voltasse costas ao mundo dos sentidos, o mundo que vemos, cheiramos, saboreamos e percebemos; o mundo sensorial é um mundo ilusório, ao passo que o mundo real seria um mundo de propriedades matemáticas que só podem ser descobertas pelo intelecto e que estão em contradição total com o testemunho dos sentidos (LÉVI-STRAUSS, 1978, p.12).

Por outro lado, surgiram manifestações a favor do Empirismo, do conhecimento adquirido pela experiência sensível. O Empirismo refuta a existência das ideias inatas e postula que a mente é uma tabula rasa e que o conhecimento é construído a partir da experiência.

John Locke (1999) afirmou que as capacidades são inatas, mas o conhecimento é adquirido. Pelo uso da razão se é capaz de alcançar conhecimentos e com eles concordar, e não de descobrir.

Supor algo impresso na mente sem que ela o perceba parece-me pouco inteligível. Se, portanto, as crianças e os idiotas possuem almas, possuem mentes, dotadas destas impressões, devem inevitavelmente percebê-las, e necessariamente conhecer e assentir com estas verdades; se, ao contrário, não o fazem, tem-se como evidente que estas impressões não existem. Se estas noções não estão impressas naturalmente, como podem ser inatas? E se são noções impressas, como podem ser desconhecidas? Afirmar que uma noção está impressa na mente e, ao mesmo tempo, afirmar que a mente a ignora e jamais teve dela conhecimento, implica reduzir estas impressões a nada (LOCKE, 1999, p.38).

Para Foucault (2000), começa a surgir uma nova era na história do ocidente, mas esta não é a modernidade, mas a era “clássica”. Institui-se uma nova episteme, a partir da Renascença. A episteme clássica propõe um conjunto de conhecimentos de uma dada época, ou seja, aquilo que uma dada época representa em termos de conhecimentos realizados.

Durante a época clássica conhecer é analisar segundo a ordem e as medidas; mas, como todos os valores aritméticos são ordenáveis serialmente, sempre é possível reduzir o medir ao ordenar. A tarefa do pensamento consistirá, então, em elaborar um método de análise universal que, estabelecendo uma ordem certa entre as representações e os signos, reflita a ordem do mundo (CASTRO, 2009, p.142-143).

Seja com relação à história natural, à gramática ou à análise das riquezas, a era clássica, na visão de Foucault (2000), não configurou uma consciência epistemológica do homem.

O saber clássico está situado em uma dimensão na qual existem seres e coisas organizados e classificados de acordo com as semelhanças e diferenças.

É nesse sentido que a episteme dos séculos XVII e XVIII tem como característica marcante a classificação e ordenação das representações. Representar significa, para o classicismo, comparar as estruturas visíveis das coisas da natureza e relacioná-las por meio de um princípio ordenador (GERALDINI, 2007, p.125).

Ainda, segundo Foucault (2000), a modernidade caracteriza-se quando acontece o estudo do homem como ser, como objeto desse novo saber vinculado aos aspectos que o constituem como homem.

A forte controvérsia entre Racionalismo e Empirismo acabou por fomentar o Iluminismo. A razão e a experiência de que resulta o conhecimento científico do mundo e da sociedade, bem como a possibilidade de transformá-los são instâncias em nome das quais se passou a criticar todos os valores. A nova interpretação foi dada à teoria do conhecimento por Immanuel Kant (2010).

O referido autor colocou em jogo a ampliação do conhecimento, considerando, de um lado, a falta de ampliação, admitida pelo Racionalismo, pois este é inato e o ser humano já o detém, bem como a ampliação duvidosa, marcada pelo Empirismo. Verdades universais e necessárias a partir de experiências, limites para a razão, no que diz respeito ao mundo sensível.

Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 2010, p.5).

Para o autor, o homem é a única criatura racional sobre a Terra. Essa disposição natural aponta que o homem se desenvolve, não como indivíduo, mas sim como espécie.

O homem é dotado da faculdade racional a qual favorece a prática educativa, pois permite a ampliação do uso de suas forças para além do instinto natural. Acredita que as tentativas, os exercícios e os ensinamentos fazem o homem progredir, aos poucos, galgando graus de inteligência, situação que no final conduzirá a espécie humana ao grau de desenvolvimento que é adequado ao propósito da humanidade.

Para Deleuze (2000), a Modernidade inaugura com o pensamento de Kant e não com Descartes como é tradicionalmente considerado. Na filosofia de Kant surge a diferença entre o empírico e o transcendental. A antropologia transcendental estabelece a necessidade de o ser humano pensar a si mesmo em uma dupla dimensão para justificar seu agir livre e moral.

Decerto que a lógica transcendental se distingue da lógica formal, porquanto contém regras que indicam a condição sob a qual se aplica um conceito dado. Mas estas regras não se reduzem ao próprio conceito: para aplicar um conceito do entendimento, é preciso o

esquema, que é um ato inventivo da imaginação capaz de indicar a condição sob a qual casos particulares são subsumidos no conceito. Deste modo o esquematismo é já uma arte, e o esquema, um esquema dos casos que obedecem à lei. Seria, pois, errôneo crer que o entendimento julga por si mesmo: o entendimento não pode fazer dos seus conceitos outro uso que não seja o de julgar, mas tal uso implica um ato original da imaginação e também um ato original da razão (DELEUZE, 2000, p.65).

Deleuze problematiza os “pressupostos” kantianos os quais discorrem sobre a existência daquilo que ele chama a imagem filosófica do pensamento. Uma vez “identificados” esses pressupostos, seria possível eliminar os preconceitos implícitos que tolhem o pensamento.

A partir de então outras formas de pensar o ser humano passam a ganhar proporção. Friedrich Nietzsche (2009) apresenta a necessidade de desconstruir a moral já construída do homem ocidental, no intuito de descobrir como seria a moral ideal, de acordo com a natureza humana.

O autor critica a história da moral do homem e questiona os valores constituídos até então. Afirma, também, o uso de ideologias, de crenças, pois essas estabelecem falsos valores que distorcem a realidade. A proposta Nietzsche é problematizar os valores assumidos pelo homem, como justiça, liberdade e igualdade, partindo do pressuposto de que nesses elementos está escondida a “vontade de potência”.

Segundo o mesmo autor, os escravos valorizavam a bondade a partir de um ressentimento, de um sentimento de negação dos seus senhores. Como a origem do conceito de bom, segundo Nietzsche, é aristocrática, os escravos percebiam em seus senhores tudo o que eles não poderiam ser, ou seja, tudo o que era bom era a negação de si próprios.

Para reverter essa negação, não estabeleceram nada do que fossem eles mesmos como bom, então negaram seus senhores. Se meu senhor for mau, eu serei bom. Enquanto os nobres eram bons afirmando a si mesmos, os escravos só eram bons enquanto negavam os senhores. Para o filósofo, negar atitudes nobres não pode ser considerado necessariamente como algo bom, mas sim significa fraqueza, caracterizando a moral tal como se perpetua hoje. Tudo o que vem da fraqueza é considerado como bom.

[...] graças ao falseamento e à mentira para si mesmo, próprios da impotência, tomou a roupagem pomposa da virtude que cala, renuncia, espera, como se a fraqueza mesma dos fracos - isto é, seu ser, sua atividade, toda a sua inevitável, irremovível realidade - fosse

um empreendimento voluntário, algo desejado, escolhido, um feito, um mérito. Por um instinto de autoconservação, de autoafirmação, no qual cada mentira costuma purificar-se, essa espécie de homem necessita crer no "sujeito" indiferente e livre para escolher (NIETZCHE, 2009, p.13).

Nietzsche propõe uma crítica severa ao cristianismo, pois o considera como uma atitude ressentida: é a atitude do homem por aceitar a submissão, a debilidade ou a piedade, o qual aspira a uma espécie de aceitação dos fortes.

Para finalizar este capítulo, proponho a você problematizar sobre estas várias condições interpeladas pelo sujeito, dito histórico. Três dimensões em implicação constante: o saber, o poder e o si, as quais seriam dimensões históricas e não universais.

O Ser-saber é determinado pelas duas formas que assumem o visível e o enunciável em determinado momento, e a luz e a linguagem não são separáveis da "existência singular e limitada" que têm sobre determinado extrato. O Ser-poder é determinado nas relações de forças, as quais passam, elas próprias, por singularidades variáveis conforme a época. E o si, o Ser-si, é determinado pelo processo de subjetivação. [...] as condições nunca são mais gerais que o condicionado, e valem por sua singularidade histórica (DELEUZE, 2005, p.122).

Acredito ter pensado como um sujeito moderno, clássico, caminhando sobre uma linha particular e bem definida no tempo. Não deixei de lado as inquietações e tão pouco tenho por objetivo aplicar as idéias de Foucault ou Deleuze, ou, ainda, apenas reproduzi-las. Gostaria, talvez, de: "[...] pensar como eles, ou até contra eles." (informação verbal)³. Acredito que é um pensamento sedutor o qual questiona toda uma constituição de sujeito. Fiz minhas alternativas dentro dessa história, as quais fugiram, em muito, do expediente da disciplina que me proporcionou a inspiração inicial.

Talvez esteja contrariando Foucault (2008b), pois para o autor não é o sujeito que faz sua história, mas a própria história constitui o sujeito. Em sua história arqueológica privilegia os espaços descontínuos, deixando de lado a ideia de progresso da razão e de desvelamento da consciência.

Espero ter conseguido gerar em você vários questionamentos. Meu objetivo é levar ao estranhamento, à incerteza, e me apropriar de algumas ideias que servirão de guias para elaborar as análises dos questionamentos

³ Palestra do Prof. Dr. Silvio Gallo, Aproximações de Foucault e Deleuze a Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, RS, em novembro/2010.

utilizados nos diversos momentos da pesquisa. Dentre algumas ideias proponho:

- o cuidado de si – as maneiras de ser e governar-se;
- o poder pastoral – a obediência;
- o conhecimento e a razão – a ordem do mundo;
- a imagem filosófica – o pensamento sem imagem;
- a moral – a fraqueza e, finalmente,
- o inacabamento – o estar sempre por fazer.

Estes elementos me acompanharam durante as viagens pela busca do “sujeito moderno”. Poderia, ainda, dissertar à luz de muitos outros autores, mas pretendo constituir as minhas verdades, mesmo que provisórias, a partir destes aqui enunciados.

2 EDUCAÇÃO. PERCEBENDO COMO SE CONSTITUI O ESPAÇO TEMPO DA SALA DE AULA PELAS IDEIAS PEDAGÓGICAS QUE PERPASSAM PELA CONTEMPORANEIDADE.

*Eu parto do discurso tal qual ele é! Em uma descrição fenomenológica, se busca deduzir do discurso alguma coisa que concerne ao sujeito falante; **tenta-se encontrar, a partir do discurso, quais são as intencionalidades do sujeito falante** – um pensamento em via de se fazer (FOUCAULT, 2006, p.253, grifo meu)*

A escola como fonte de estudo. Meu objetivo neste capítulo é propor inquietações sobre os discursos pedagógicos produzidos e a relação destes com a educação na contemporaneidade.

Não pretendo aqui analisar estes discursos cronologicamente ou com a ideia de evolução, mas problematizá-los quando passam a nos constituir como sujeitos da Educação. Proponho-me a compreender sobre o quanto estamos imersos nesses discursos e o que é produzido em função desses encaminhamentos. Tenho como pretensão não só enumerar, mas associar as ideias aqui obtidas com as discutidas no primeiro capítulo.

O recorte aqui proposto foi inspirado, parcialmente, no espaço tempo da sala de aula, Seminário Avançado História das Ideias Pedagógicas (informação verbal)⁴. Semelhantemente ao capítulo anterior, meu objetivo é apresentar uma visão particular e com este movimento me acompanho, novamente, com Foucault no intuito de propor uma análise não de todo nova, mas que possa constituir em mim alternativas ao expediente do seminário em questão.

Registro a intenção de iniciar por Comenius (2001) no intuito de resgatar algumas ideias antecedentes ao período iluminista. O autor afirma que para o homem conquistar a, tão agraciada, vida eterna deve estar atento a três elementos: “instrução, virtude e religião”, propondo que estes elementos devem representar os fundamentos da vida presente e futura, quando afirma que a semente de cada um é depositada no ser humano, para que possa semeá-las.

Segundo o autor, o homem deve cultivar estas sementes, estes dons, por intermédio de sua formação. Caracteriza que é inata no homem a aptidão para saber, mas não o próprio saber. O homem sem instrução é aquele que não cultiva suas sementes iniciais e, portanto, torna-se “bruto”.

⁴ Espaço tempo da sala de aula coordenado pelo Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, RS, 1º semestre de 2010.

O foco principal caracteriza que aquele que é mais educado tende a elevar-se em relação aos outros, em contrapartida quem não dá importância à sabedoria e ao ensino é um infeliz a produzir obras infrutíferas.

Propõe que a educação deva ser universal, que se promova o conhecimento a todos: “devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados [...]” (COMENIUS, 2001, p.127). Mas, ao mesmo tempo, que não se exijam os saberes de todos.

Faz-se oportuno ressaltar que por meio da educação os homens não sejam expectadores e sim se tornem agentes, atores. A reflexão a seguir, sob um olhar mais ingênuo, enfatiza a importância dada ao formador no sentido de que este deva conscientizar-se da excelência de seu trabalho para que o mesmo não seja estéril.

Oxalá todas estas verdades sejam esculpidas, não nas portas dos templos, não nos frontispícios dos livros, não, enfim, nas línguas, nos ouvidos e nos olhos de todos os homens, mas nos seus corações. Deve procurar-se, na verdade, que todos aqueles a quem cabe a missão de formar homens façam com que todos vivam conscientes desta dignidade e excelência, e empreguem todos os meios para atingir o objetivo desta sublimidade (COMENIUS, 2001, p.57).

Surge a ideia de transformação pela educação. O discurso do autor estabelece a necessidade de disciplinamento na escola, preocupando-se em caracterizar a cada um o seu respectivo lugar nesse espaço, organizando turmas por graus de aprendizagens e séries.

O pensamento de Comenius é um indício de uma forma de organização social, a qual está intimamente relacionada com o “mundo protestante”, na tentativa de despertar a consciência do homem, de sua missão como formador, a fim de tornar-se um agente de transformação social.

Não se podem negar os avanços propostos pelo autor, principalmente, no que trata a defesa da cultura para todos, mas pondero inquietações em relação ao “poder pastoral”.

Aqueles que, alguma vez, deverão ser postos à cabeça dos outros, como reis, os príncipes, os magistrados, os párocos e os doutores da Igreja devem embeber-se de sabedoria tão necessariamente como o guia dos viajantes deve ter olhos, o intérprete deve ter língua, a trombeta, som e a espada, gume. De modo semelhante, também **os súditos devem ser esclarecidos, para que saibam obedecer**

prudentemente àqueles que governam sabiamente: não coagidamente, com uma sujeição asinina, mas voluntariamente, por amor da ordem (COMENIUS, 2001, p.109, grifo meu).

Novamente, percebo que as articulações desses mecanismos, de condução humana, fazem apoiar condições que propõem um conjunto de ações e práticas em relação ao outro.

Em suma podemos dizer o seguinte: a idéia de um poder pastoral é a idéia de um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território. É um poder que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a um objetivo. É, portanto, um poder finalizado, um poder finalizado sobre aqueles mesmos sobre os quais se exerce, e não sobre uma unidade de tipo, de certo modo, superior, seja ela a cidade, o território, o Estado, o soberano [...] (FOUCAULT, 2008, p.173).

Ainda, segundo o mesmo autor, o “poder pastoral” visa atingir tanto ao todo como, especificamente, a cada um, mas não à unidade superior formada pelo todo.

Na tentativa de desarticular o pensamento da ideia natural de Deus, Locke (1999) propõe a noção de moral ou bondade intrínseca, estabelecendo que o conhecimento seja atingido apenas pela razão. Os princípios morais derivam de considerações a respeito do que é importante para o indivíduo e para a sociedade na qual está inserido.

A educação passa a ganhar importância na formação infantil, pois o autor parte do princípio que a criança sozinha se encontra sem subsídios para raciocinar, sem orientação para adquirir o conhecimento, ficando relegada ao egocentrismo e à ignorância moral.

Pode-se perceber como, por graus, posteriormente, as idéias chegam às suas mentes, e não adquirem mais, nem outras, do que as fornecidas pela experiência e a observação das coisas que aparecem em seu caminho, o que deve ser suficiente para convencer-nos de que não há caracteres originais impressos na mente (LOCKE, 1999, p.41).

A proposta do autor evidencia a necessidade da figura do professor, o agente da transmissão do conhecimento, pois crê que o intelecto humano não é capaz de formular-se a partir do nada. Um movimento pelo qual coloca o homem sob novas autoridades, personificado na própria figura do professor.

Mais tarde, quando as Escolas estavam construídas e a ciências tinham seus **professores para ensinar o que outros tinham descoberto**, freqüentemente usaram as máximas, isto é, colocaram

certas proposições que eram evidentes por si mesmas, ou para serem percebidas por verdade, que, tendo sido estabelecidas nas mentes de seus estudantes como verdades inquestionáveis, fizeram uso delas segundo a oportunidade, para convencê-los da verdade para casos particulares, que não eram familiares às suas mentes como estas máximas gerais que antes lhe foram inculcadas e cuidadosamente estabelecidas em suas mentes (LOCKE, 1999, p.258, grifo meu).

Ainda para o autor, as ideias surgem das sensações, pela estimulação direta. Em contrapartida a função cognitiva de reflexão age como fonte de ideias, fundamentadas a partir dessas experiências e sensações.

Mesmo com todos os esforços pela educação, os homens eram tratados de forma diferente até então. Rousseau (2004) parte do princípio da igualdade natural entre os homens. Para o autor, antes mesmo de o homem fazer uma opção pela atividade profissional deveria se preocupar com a sua própria vida, exercitando uma autovalorização.

Propõe alternativas no intuito de tornar uma criança um bom adulto. Especificamente, discute princípios com o objetivo de evitar que a criança torne-se má. Para Rousseau (2004), os objetivos da educação apresentam dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais.

Para uma criança, a maior lição de moral é não fazer o mal, pois fazer o bem é o caminho da virtude, propondo que por meio dessa prática aconteça à instrução. O autor argumenta contra os pressupostos de Locke quando afirma:

[...] raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje. Seu sucesso, todavia, não me parece muito capaz de dar-lhe algum crédito. De minha parte, não vejo nada mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou (ROUSSEAU, 2004, p.84).

Ainda em seu entendimento a razão é um composto das faculdades do homem e que, por sua vez, deve ser exercitada tardiamente.

Encoraja aos mestres a utilizarem a experiência e o sentimento. Antes de fazer da criança um ser social ativo, é necessário incutir em seu espírito ideias sociais, e, ainda, fazer com que sua vivência na sociedade seja consciente, que esteja sempre sensível àquilo que tem para aprender.

O pressuposto de que o homem não consegue se educar por conta própria é o ponto de partida de Kant (1996), o qual estabelece ênfase, de modo imediato, à presença de outro homem no processo educativo.

Para o autor, uma geração educa a outra no intuito de desenvolver as disposições naturais existentes no ser humano, em “direção ao bem”. Afirma que o homem deve estabelecer por si mesmo o projeto de sua existência, não abrindo mão da racionalidade.

O autor reconhece, mesmo assim, o quão difícil é lidar com a educação:

Crê-se geralmente que não é preciso fazer experiência em assuntos educacionais e que se pode julgar com a razão se uma coisa será boa ou má. Neste assunto erra-se muito e a experiência nos ensina que as nossas tentativas produziram de fato resultados opostos àqueles que esperávamos. Vê-se pois, que sendo, neste assunto necessária a experiência, nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação (KANT, 1996, p.30).

A proposta do autor está centrada na educação moral como pressuposto da confiabilidade entre as relações que os indivíduos da mesma espécie mantêm entre si, onde os homens que não se propuserem certas regras não podem inspirar confiança; não se sabe como se deve comportar com eles. Entretanto, para que o homem tenha essa inclinação para agir de acordo com máximas, é necessário que desde cedo a criança seja incentivada a obedecer leis, estabelecendo-se a princípio horários para brincar, trabalhar, dormir, estudar, etc., de maneira que as determinações apresentadas à criança, jamais sejam revogadas

Nesse sentido, afirma que as orientações dadas às crianças devem ser apresentadas de maneira que elas as cumpram por inclinação. Porém adverte que muitas orientações devem ser apresentadas a elas como dever, embora admita que o entendimento absoluto do aluno sobre o agir como dever somente será possível ao longo do tempo. A obediência cega da criança deve, desde que possível, ceder lugar à obediência voluntária do adolescente, que reconhece o dever de obedecer à lei moral.

Os pressupostos iluministas perpassam a escola nos dias de hoje e refletem-se na prática docente. Acredito oportuno salientar a ênfase no princípio da universalidade do ser humano, mas, em geral, sem considerar o contexto específico em que se desenvolve este sujeito. Tal fato pode comprometer o desenvolvimento de atividades considerando que a educação é um processo repleto de especificidades.

Outra ideia que saliento é a questão da transmissão do conhecimento associada ao professor como detentor da verdade. Proponho-me a fazer um

exercício de deslocamento quando retorno ao “cuidado de si”. Em Foucault (2010) é possível verificar a diferença entre o mestre e o professor. Segundo o mesmo autor, o mestre é aquele que cuida, justamente, do “cuidado”:

Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (FOUCAULT, 2010d, p.55).

Na proposta do autor, o mestre é aquele que pratica a filosofia e a arte de viver diferentemente do professor a quem cabe ensinar capacidades, aptidões ou habilidades, aquele que ensina a falar, a prevalecer sobre os outros, em acordo com as normas definidas.

Talvez, o desafio seja pensar as implicações do cuidado de si na educação formal. Poderia, talvez, colocar em dúvida a relação e o comprometimento do professor com seus estudantes, bem como, a distância que venha a se criar entre os sujeitos, mas gostaria de enfatizar esta hierarquização, ou compartimentalização, das ciências e da filosofia, a qual instituiu, ao longo dos tempos, a disciplina como dispositivo pedagógico.

Este mecanismo pode ter comprometido a proposta de constituir a educação para a liberdade, tornando a alimentar essa distância entre os sujeitos. Diante dessas considerações pretendo, ainda, visitar mais alguns autores para compor o processo de construção da autonomia.

O questionamento do que fazer da educação quando não se sabe o destino a ser percorrido é o objetivo de Marx e Engels (2006). Os autores observam que a consciência dos seres humanos transforma-se conforme associada aos diferentes modos de produção.

O capitalismo exige, por sua vez, uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, estendendo o sistema escolar, na sua institucionalização e aprofundamento.

Os autores criticam a instituição escolar, no sentido de promoção de mudanças. A preocupação era tentar introduzir um novo tipo de ensino, unindo

o trabalho manual ao intelectual, estabelecendo as bases de um novo sistema que tem por fim a ideologização da ciência e as estruturas familiares e educativas estabelecidas. Fazem uma advertência sobre a formação de um operário e o respectivo custo de produção:

Quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário. Nos ramos industriais onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é o bastante, o custo da produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho (MARX; ENGELS, 2006, p.89).

A relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma proximidade e nem, portanto, uma mera consequência. É uma articulação profunda que explica com toda a clareza os processos educativos manifestando os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, de forma muito especial, a emancipação humana.

O conhecimento para os autores é uma produção do pensamento, resultante das operações mentais com que se representa, não repete, reproduz ou reflete a realidade objetiva.

Percebo até aqui o importante papel que desempenha a educação no processo de transformação e aperfeiçoamento da sociedade na tentativa de contribuir para a ampliação das possibilidades de o homem melhor viver e conviver.

Para tais pensadores, é por meio da educação que o homem adquire condições existenciais indispensáveis ao exercício e à participação consciente no universo de que faz parte. Diante desses pressupostos, acredito que a educação possa permitir ao homem atuar na construção de um modelo civilizatório menos excludente e nocivo.

Mas, de outra forma, esta produção do pensamento corre o risco de se deixar manipular. Penso ser possível imaginar um sujeito que pertença a múltiplas formações discursivas, levando em consideração raça, estado civil, sexo, profissão, entre outras.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem

distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2009a, p.12).

Observando desse ângulo, poderia abstrair que a educação pode levar também a formas de manipulação da verdade, desqualificando qualquer movimento em relação a uma transformação social.

Pensando em movimento de vida, gostaria de propor aqui as ideias de Paulo Freire. Esta associação se faz por Freire ter tido como fonte de suas reflexões as experiências do cotidiano. Uma das marcas do pensamento do autor, conforme afirma Barreto (1998, p.53) “é ser um pensamento que nasce da prática”. Prática marcada por posição de observador não imparcial e sim com posição determinada.

O recorte aqui proposto foi inspirado, parcialmente, no espaço tempo da sala de aula, Seminário Avançado Filosofia e Sociedade: diferentes leituras e reflexões acerca da biobibliografia de Paulo Freire (informação verbal)⁵, bem como, na participação das reuniões periódicas do Núcleo Freire durante o ano de 2011.

Freire (2004) estabelece uma ação educativa contrapondo-se à educação transmissora de conteúdos, marcada pela dependência dominadora, a qual inclui, principalmente, a relação de dominação do educador sobre o educando. Nessa ação se cria uma relação de troca horizontal entre educador e educando oportunizando a atitude de transformação da realidade conhecida.

O autor contraria a educação intitulada de “bancária”, na qual o professor deposita os conteúdos nos alunos por meio de sua narração. Propõe como reflexão a educação problematizadora:

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência (FREIRE, 2004, p.67).

⁵ Espaço tempo da sala de aula coordenado pelo Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, RS, 2º semestre de 2010.

Dentro dessa perspectiva está o diálogo como elemento fundamental para pôr em prática a educação problematizadora. Esta permite romper com a verticalidade da educação bancária e operar a superação da concepção de que o educador educa o educando, dando vez a uma nova idéia: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2004, p.68). O que “resulta em um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educando - educador” (FREIRE, 2004, p.68).

Acredito que a relação demonstre o movimento de transformação, ou seja, a memorização de conhecimentos narrados pelo professor, na educação bancária, cede espaço a momentos de diálogo que têm como foco a reflexão sobre a realidade que não é entendida como abstrata e estática, mas sim como uma realidade concreta e processual da qual o educando faz parte e tem autoria.

Na educação problematizadora as aspirações, os motivos, as finalidades encontradas no trabalhado, são aspirações, finalidades e motivos humanos. Por isto, não estão aí, em certo espaço, como coisas petrificadas, mas estão sendo. São tão históricos quanto os homens.

Na Pedagogia da Esperança, Freire enfatiza a importância do exercício da liberdade:

[...] o gosto da liberdade e o respeito à liberdade dos outros; a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilar sua sociedade. Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento do tempo, à espera de que vamos a seu encaixe, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições (FREIRE, 1992, p.87).

Freire argumenta que esta oportunidade leva à criação, fazendo a própria história. História que, segundo o próprio autor, castiga quando não se aproveita a oportunidade ou quando simplesmente a inventa-se, sem nenhuma fundação nas tramas sociais.

Para o autor educar é um ato comunicante, coparticipativo, de modo algum produto de uma mente burocratizada. Educar é próprio do professor que é capaz de se perceber também como aprendiz, estando aberto ao aprendizado e à realidade de seus educandos. Assim expressa a ideia de que não existe docência sem discência.

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem *fornecer* é ação pelo qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p.12).

A educação libertadora aponta para uma educação conscientizadora (FREIRE, 1979), a qual promove a transformação da realidade, além de, simplesmente, conhecê-la. Quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos sentem-se desafiados a buscar respostas, o que contribuirá para a construção da consciência crítica e transformadora frente à realidade.

A concepção crítica não restringe o conhecimento a si próprio, o saber não é ingênuo, mas expressa e é legitimado por interesses inscritos nas relações sociais amplas. Conhecer está ligado diretamente ao poder.

As obras de Freire evidenciam o ponto central de seu pensamento: a liberdade, onde a educação teria seu sentido maior na busca da libertação por meio do processo de conscientização. Nesse sentido, o poder é concebido de maneira dialética, com potencialidades negativas e positivas. A pedagogia crítica estabelece as relações na escola e na sociedade em geral, expressando dominação e resistência de ação.

Questiono-me se os estudantes de hoje se percebem na condição de educandos, proposta por Freire, se há o movimento de construção da consciência crítica e transformadora. Ou, ainda, poderia pensar na educação que prepara para o trabalho futuro, para o mercado, para formar um contingente de especialistas nas mais diversas áreas.

Portanto, acredito importante tratar, sob o ponto de vista freiriano, o papel da educação como agente de conscientização dos sujeitos. Essa educação deveria estar a serviço de propor o esclarecimento de situações pelas quais o homem irá passar em sua vida, como agente de transformação social.

Mas estas poderiam ser verdades construídas. Penso na incerteza estabelecida por Foucault (2009a) quando argumenta que o problema não é a conscientização, mas a modificação das verdades estabelecidas:

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com

que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível construir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional da produção da verdade (FOUCAULT, 2009a, p.14).

A ideia de um sujeito preso a essas verdades estabelecidas, sem a possibilidade de modificá-las me parece intrigante. Como saída poderia pensar na alternativa de abandonar esta formação discursiva, mas, fatalisticamente, seria capturado por outra. Para Adinolfi (2007), este mesmo sujeito se expressa na ilusão de promover as verdades em seu discurso.

O sujeito se expressa na ilusão de controlar a origem de seu discurso, sem que se dê conta de que o determinante dos sentidos desse discurso é a história, que se manifesta através das diferentes formações discursivas nas quais se inscreve e não pode se despojar. O próprio sujeito, os sentidos de seus discursos, o dizível e o não dizível são determinados pelas formações discursivas que operam através de memórias discursivas próprias às diversas posições do sujeito, e mostram as relações de poder que se estabelecem para a determinação da verdade (ADINOLFI, 2007, p.03-04).

Fico me questionando se a conscientização, por um exercício constante não rompe com as verdades estabelecidas. Talvez não seja interessante comparar pressupostos, mas vislumbrá-los e exercitá-los, na prática, junto aos estudantes.

A conscientização freiriana forma-se no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Conscientizar significa adquirir a própria liberdade, uma luta que o homem trava no sentido de se livrar de obstáculos que impeçam a boa percepção do mundo. É um processo contínuo, inacabado.

Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. **A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica.** Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. A **conscientização**, como atitude crítica dos homens na história, **não terminará jamais** (FREIRE, 1979, p.15-16, grifo meu).

Freire busca no diálogo o elemento fundamental para pôr em prática a educação problematizadora. Enfatiza que não há o diálogo se não há nos seus sujeitos um pensar “verdadeiro”, pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo - homens, reconhece entre eles uma solidariedade indestrutível.

Para o autor, dialogar não é o educador levar sua visão de mundo, muito menos impô-la como verdadeira. Dialogar é oportunizar a problematização a partir das vivências, anseios, dúvidas, esperanças do educando e também do educador, partindo do que Freire denominou de “universo temático”.

Assim se instala o diálogo da “educação como prática da liberdade”, a qual necessita de uma metodologia que vá ao encontro da dialogicidade. Partindo do princípio de que não há imposição de verdades e que elas podem ser questionadas, dou o primeiro passo em direção à transformação!

Neste momento é necessário negar a crítica foucaultiana, caso contrário, já me daria por derrotado ao impor atividades aos estudantes.

Não poderia apoiar os discursos, na totalidade, mas sim questioná-los. Fico me perguntando que caminho seguir, com tantas propostas a serem analisadas. Gostaria com isso de manter a sua atenção. Busco em Pereira (2008) minha justificativa para a escrita destas ideias. O autor investiga mecanismos de captura do leitor utilizados por autores na escrita de trabalhos científicos e, com relação à parte introdutória, argumenta:

Essa parte introdutória do texto, de modo geral, não traz novidades ou idéias de impacto. Mais próximo de uma análise de conjuntura, o autor apresenta a **realidade sob um ponto de vista, o seu, com o propósito de produzir um ajuste entre os modos de ver o objeto tratado**. Muito sutilmente, percebe-se que a escrita é feita de modo que a leitura vá naturalizando uma recolocação do olhar. **O leitor, nesse percurso, vai se posicionando no lugar do autor, vai olhando com seus olhos**, vai recortando a realidade com o aparato do autor (PEREIRA, 2008, p.9, grifo meu).

Talvez o que venha tentando propor é exercer a arte de polarizar sem excluir, tentando, também, fazer com que você olhe por esse ângulo. Finalmente, elaboro algumas transformações dentre as ideias as quais sustentei no primeiro capítulo, como por exemplo:

- o poder pastoral – relacionado à obediência, agora, esclarecida, vinculada a uma proposta de educação universal e
- os cuidados de si – a relação entre o professor e o mestre, agora educando – educador.

Em contrapartida, algumas outras surgiram nestas movimentações:

- a transmissão do conhecimento – não é possível educar-se por conta própria;
- o professor – o sujeito detentor da verdade;

- a disciplina – como dispositivo pedagógico;
- a troca – educando – educador e, finalmente,
- a conscientização – o jogo com a verdade.

Penso que esteja apresentado a você, mesmo que por partes, as verdades que vão me constituindo, momentaneamente. Ao final deste estudo, estarei preso a algum discurso, mas muitas transformações terão ocorrido e, portanto, gostaria de apresentá-las a partir da visão dos estudantes com os quais trabalhei nesta jornada.

3 SOCIEDADE. VIVER UM GRANDE DESAFIO COM A EDUCAÇÃO, A PARTIR DE UMA SOCIEDADE QUE PRODUZ A ESCOLA E VICE-VERSA.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede (FOUCAULT, 2009a, p.183, grifo meu).

Viver em sociedade é algo que envolve desafios, superações e exercícios diários. Em geral, é possível analisar e julgar o outro a partir do próprio ponto de vista, a partir daquilo que se considera certo ou errado, do próprio referencial.

Convive-se, diariamente, com padrões, com formas, caracterizadas como verdades absolutas e que, por fim, são utilizadas como mecanismos de controle e homogeneização. Meu objetivo neste capítulo é propor a você um questionamento das maneiras de ser, de viver, em nossa sociedade, a partir das propostas foucaultiana e deleuziana.

O recorte aqui proposto foi inspirado, parcialmente, no espaço tempo da sala de aula, Seminário Avançado Ditos e Escritos (informação verbal)⁶.

Percebo o quão necessário é, para a aceitação social, que aconteça o encaixe perfeito às formas determinadas, como um grande quebra-cabeças. Caso contrário se é sujeito a sofrer a violência do julgamento por ser diferente. Assim, por muitas vezes, exige-se negar a própria existência para não ser arbitrariamente marginalizado.

Para Foucault (2010), a verdade está relacionada à singularidade de um dado acontecimento. Quando algo é qualificado de verdadeiro, essa verdade é produzida como acontecimento em espaço e tempo específicos. No espaço, a verdade é válida para aquele lugar e não para qualquer lugar e no tempo, para aquele momento e não para todos os momentos. Nesse sentido, gera-se uma verdade descontínua, não universal, difusa e que se produz como acontecimento.

Aqui surge um impasse considerando a “verdade” a partir da concepção filosófica no pensamento ocidental onde esta é caracterizada como uma ferramenta de demonstração e de direito universal. Demonstração no sentido

⁶ Espaço tempo da sala de aula coordenado pelo Prof. Dr. Jarbas dos Santos Vieira, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, RS, 2º semestre de 2010.

que desvela e apresenta ao sujeito seus direitos e deveres em relação a uma ética universal.

Diversos autores afirmam que as questões de natureza filosófica, sobre a verdade, sobre o homem, sobre o mundo, são universais e sempre as mesmas, desvencilhando a própria filosofia das circunstâncias históricas e das conjunturas do presente.

Para Foucault (2010), a verdade, dentro da história do pensamento, é transposta, tornando-se motivo de análise.

O pensamento tem igualmente uma história: o pensamento é um fato histórico, embora tenha outras dimensões além desta. [...] O que procuro fazer é a história das relações que o pensamento mantém com a verdade: a história do pensamento, uma vez que ela é pensamento sobre a verdade. Todos aqueles que dizem que para mim a verdade não existe são mentes simplistas (FOUCAULT, 2010, p.241).

O autor assume que não há nenhuma essência humana, assim como não existe nenhuma verdade transcendente, pois toda hermenêutica pressupõe uma verdade a ser mostrada por um suposto saber estabelecido em um tempo específico.

Meu foco diante dessas afirmativas é a preocupação com a exclusão em função daquilo que é qualificado como verdadeiro.

[...] ao vislumbrar o acontecimento da verdade e seus desdobramentos para as ciências humanas, nota-se que aquilo qualificado como verdadeiro é produzido para justificar racionalmente uma identidade cultural e que, no entanto, só tem sido possível excluindo o diferente, condenando-o à reclusão e ao esquecimento (CANDIOTTO, 2007, p.215).

Mas começo a pensar que essa verdade possa encontrar várias formas. Talvez uma delas fosse o exercício do “relativismo esclarecido” apontado por Welsch (2007), quando questiona a pluralização dos paradigmas.

O autor reforça a ideia de que esses paradigmas não se encontram mais um ao lado do outro, mas se lançam sobre o mesmo terreno acabando por entrar em disputa a respeito de seu entendimento correto.

Não apenas a configuração interna, mas também a delimitação exterior das áreas, toda a organização do campo da racionalidade é, assim, distintamente definida por diferentes paradigmas em virtude da pluralização dos paradigmas. Em outras palavras: Não existe, de agora em diante, mais nenhuma pergunta que não seria respondida de forma diferente por diferentes paradigmas – os quais são, em

parte, radicalmente diferentes. Encontramo-nos, de agora em diante, em qualquer lugar, à mercê das conseqüências da pluralização dos paradigmas (WELSCH, 2007, p.247).

Segundo o mesmo autor, levando-se em consideração que a pluralidade dos sistemas de referência, dos paradigmas, é intransponível, e supondo, ainda, não existir um paradigma basal ou um “metaparadigma” o qual possa abarcar todos os outros, fundamenta-se a ideia do relativismo.

Os diversos sistemas de referência só podem ser reunidos entre si em um debate crítico, mas não reduzidos, organizados, etc. em nome de uma instância basal ou de uma meta-instância. Um debate entre os paradigmas permanece necessário, mas – na medida em que os paradigmas apresentam realmente diferenças fundamentais – levam talvez a correções isoladas e a modificações, mas não à redução da diversidade para um singular. Portanto, resta o **relativismo esclarecido** como último nível de entendimento (WELSCH, 2007, p.250).

Neste sentido, Pereira (2008a) problematiza a ideia de que a realidade não tem uma verdade ou um sentido em si no momento que se deixe de postular a essência do sujeito, descaracterizando, desta forma, as propostas universais do pensamento.

Temos diante de nós uma realidade que resulta de um sentido que lhe é atribuído pelo sujeito que a experimenta. Uma realidade líquida que se conforma segundo uma forma de racionalidade que sobre ela se debruça. Não mais uma única forma de racionalidade, uma razão universal, mas uma realidade que se produz na própria experiência do sujeito que, ao existir, fabrica diferentes formas de racionalidade (PEREIRA, 2008a, p.3-4).

A partir dessas ideias, incerteza e relativismo, tenho como pretensão problematizar a sociedade em que se vive. Acredito oportuno iniciar resgatando as ideias sobre os conceitos da sociedade disciplinar, trabalhados por Foucault, para propor uma problematização sobre as atitudes e comportamentos dos intercessores deste ensaio.

Foucault (2009) faz uma análise da sociedade disciplinar, entre os séculos XVII a XVIII os quais enfatiza como o marco de uma nova regulamentação dos exércitos, escolas, prisões, hospitais e fábricas. Naquele momento, a intenção era tornar o indivíduo útil, dócil e disciplinado por meio do trabalho.

Na visão de Foucault esse tipo específico de poder que se expande por toda a sociedade, investindo sobre as instituições e tomando forma em

técnicas de dominação, possui uma tecnologia e história específicas, pois, atinge o corpo do indivíduo, realizando um controle detalhado e minucioso sobre seus gestos, hábitos, atitudes e comportamento.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. [...] Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; e até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (FOUCAULT, 2009, p.133).

Partindo desse pressuposto, compreendo uma nova concepção de sujeito, formada pela associação dos indivíduos a modelos de docilização e de produtividade, em uma aproximação à ideia de subjetivação e de sujeição ao contrário da ideia de racionalidade, atividade ou soberania a natureza e ao conhecimento.

Há no poder disciplinar, no seu ponto de mais autoridade, somente dispersão e multiplicidade. Um sistema disciplinar é constituído para funcionamento próprio, anonimamente, por meio de um controle incessante que se faz valer de práticas discursivas e não discursivas para se aplicar sobre os corpos dos indivíduos. Assim surge uma relação constante de sujeição. Para o autor o poder disciplinar:

Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede "sustenta" o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina (FOUCAULT, 2009, p.170).

A contemporaneidade apresenta a transformação desse modelo de sociedade. De uma sociedade definida por Foucault (2009) como disciplinar para um modelo de sociedade, identificada por Deleuze (1996) como de controle. O momento é de transição de um modelo a outro, deixando de viver uma forma de encarceramento para uma espécie de controle aberto e contínuo.

A sociedade disciplinar não deixou de existir, mas foi expandida para o campo social de produção. Foucault (2009) afirma que a disciplina é interiorizada e exercida, basicamente, por três meios globais absolutos: o medo, o julgamento e a destruição. Assim, as instituições sociais, na atualidade, produzem indivíduos sociais muito mais móveis e flexíveis que antes.

A transição para a sociedade de controle envolve uma subjetividade que não está fixada na individualidade, pois o indivíduo não pertence a uma única identidade, mas pertence a todas. Por exemplo, o indivíduo mesmo fora, do seu local de trabalho, continua a ser intensamente governado pela lógica disciplinar.

Reflico na problematização do fim do indivíduo. A sociedade de controle instaura uma cisão no interior do indivíduo:

A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso ou a proibição à informação. Não estamos mais diante do par indivíduo massa. Os indivíduos tornaram-se 'dividuais', divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou 'bancos' (DELEUZE, 1996, p.251).

Levando em consideração o saber, saliento que, na sociedade disciplinar, existia uma organização vertical e hierárquica das informações. As informações eram adequadas à estratégia de compartimentalização a qual configura o dispositivo disciplinar.

Cada instituição detinha sua parte de informação, como algo que pertencia ao seu próprio espaço físico. Há uma associação profunda entre o local, o espaço físico e o sentido de propriedade da informação.

Com o advento da sociedade de controle, que é predominantemente reticular e interconectada houve uma mudança de natureza do poder, não mais hierárquico, mas sim disperso em uma rede, difuso.

O poder, hoje, é cada vez mais ilocalizável, porque está disseminado entre os nós das redes. Sua ação não é mais vertical, agora horizontal e impessoal. Nesse sentido, a informação e o saber se tornam cada vez mais difusos.

Para Costa (2004), existe uma suposta ausência de limites para a sociedade de controle:

[...] a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto (COSTA, 2004, p.161).

Mas essa sociedade de controle remete, ainda, a diferentes expedientes de regulação como a disciplina e a vigilância, naquilo que se constitui a prática da normalização.

Esta prática para Foucault (2009) provoca o constrangimento no intuito de homogeneizar as multiplicidades e, ao mesmo tempo, as individualiza, permitindo que se criem distâncias entre os indivíduos, tornando-as úteis.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2009, p.177).

A normalização tende a eleger, substituir ou adicionar graus de normalidade, os quais definem os símbolos de pertencimento a um corpo social, até então homogêneo, mas que acaba por se dividir em classes. Estas divisões fazem hierarquizar o próprio corpo.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (SILVA, 2004, p.83).

Partindo desses pressupostos, a normalidade é o espaço onde a possibilidade de governar os corpos se materializa, permitindo o controle e o exercício do poder sobre a vida, o “biopoder”. Nessa perspectiva, “a normalidade não é o grau zero da existência, mas um local de bio–poder” (SILVA, 1997).

O biopoder tem por objetivo gerir a vida, organizá-la e vigiá-la, para que possa ser incluída, de forma controlada, nos aparelhos de produção, mas não intervém no indivíduo, no seu corpo, semelhantemente ao poder disciplinar, mas pelo contrário, intervém nos fenômenos coletivos que podem atingir a população.

Segundo Foucault (2005), a norma é o elemento comum que transita entre o poder disciplinar e o biopoder, entre a disciplina e a regulamentação, a qual permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios da multiplicidade.

A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço – essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da idéia de sociedade de normalização. **A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação** (FOUCAULT, 2005, p.302, grifo meu).

Proponho aqui um deslocamento para a área da Educação. Em geral, as práticas escolares reproduzem as práticas sociais e, dessa reprodução, percebo o tratamento desigual dado aos estudantes.

A escola, típico ambiente disciplinar, apresenta regras e normas a serem cumpridas, devidamente expressas em regimentos, planos de estudos e projetos pedagógicos.

Mas existem outras formas disciplinares que não se encontram nos manuais, como, por exemplo, um olhar diferenciado do professor, uma batida do apagador no quadro, alguns minutos de atraso para o intervalo, o uso de óculos de sombra em dias de avaliação, entre tantas outras formas. Considero como atitudes, pequenos detalhes, que visam manter o controle sobre os estudantes.

A crítica foucaultiana aponta que os detalhes são os princípios de formação da política de controle e utilização dos homens, os quais se desenvolvem desde a era clássica:

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram a mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. [...] A disciplina é uma anatomia política do detalhe (FOUCAULT, 2009, p.134).

Atualmente, surpreendo-me com a atenção dedicada aos estudantes, pois de um lado há um conjunto de técnicas criadas e desenvolvidas para que

o estudante não escape ao poder e, de outro, uma possível tentativa de aproximação.

Todas as grandes máquinas disciplinares: casernas, escolas, oficinas e prisões são máquinas que permitem apreender o indivíduo, saber o que ele é, o que ele faz, o que se pode fazer dele, ou onde é preciso colocá-lo, como situá-lo entre os outros. As ciências humanas também são saberes que permitem conhecer o que os indivíduos são, quem é normal e quem não é, quem é equilibrado e quem não é, quem é apto a fazer quê, quais são os comportamentos previsíveis dos indivíduos, quais são aqueles que é preciso eliminar (FOUCAULT, 2010a, p.54-55).

Essa aproximação visa, justamente, uma equilibração no sistema. A forma como professores e estudantes vivenciam as relações de poder está ligada a experiências que servem de referenciais, podendo, ao longo dos tempos, ratificarem situações vividas.

A transmissão do conhecimento sempre se fez presente na escola por meio do estudante que armazena o conhecimento, memorizando, e, ainda, cumprindo com a função de disciplinamento em relação ao conteúdo, como elemento central.

Reflico que na sociedade de controle exista a necessidade de o estudante assumir a função de processador da informação e, ao mesmo tempo, a escola deverá ajudá-lo a desenvolver habilidades para a elaboração dos processos cognitivos. O conteúdo não é mais apropriação da escola, e do professor, mas é acessado facilmente em decorrência do desenvolvimento das tecnologias e dos sistemas de informação.

O conteúdo é acessado facilmente, mas o problema é o que fazer com tal conteúdo. Elaboro uma reflexão de como é possível aplicá-lo pelo simples fato do que ele representa? Segundo Deleuze (2009) a repetição produz a diferença. Poderia questionar que, ao repetir, poder-se-ia aplicar o conteúdo. Resgato aqui os pressupostos do autor quando propõe o pensamento sem imagem, com o objetivo de alcançar a diferença.

A ideia do autor é ponderar que, mesmo, na repetição não se têm os mesmos resultados, algo idêntico ao original, considerando, ainda, que até mesmo na cópia há o novo, a diferença.

A diferença passa a ser concebida como diferença em si própria, cabendo à repetição um novo papel, aquela que traz o novo e o diferente e não

mais o idêntico. Um pensamento sem imagem, uma crítica à tradição filosófica, centrada na identidade.

Platão teria pensado uma imagem e no pensar platonicamente a diferença só surge a partir da semelhança, nesse sentido só existe o mesmo e o outro enquanto cópia. O platonismo, segundo Deleuze (1998), estabelece o domínio filosófico a partir do domínio da representação preenchido pelas “cópias – ícones”, definindo uma relação intrínseca ao fundamento e não uma relação extrínseca a um objeto.

Segundo o mesmo autor, Platão estabelece, de um lado, a arte de produzir cópias e de, outro, a de produzir “simulacros”. A primeira produz a imagem pela semelhança com o modelo, já a segunda produz a imagem da diferença com este.

O simulacro é constituído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude [...] o simulacro não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que **nega** tanto o original como a cópia, **tanto** o **modelo** como a **reprodução** (DELEUZE, 1998, p.263-267, grifo meu).

O simulacro não pretende o modelo, mas ao contrário, destoa infinitamente, não deriva do modelo do mesmo, mas de um modelo do outro.

De outra forma, é possível abordar que a proposta deleuziana está relacionada ao pensamento kantiano, quando Deleuze (2000) se apropria de diversos conceitos e passa a considerar que em Kant surge a diferença entre o empírico e o transcendental.

Para Machado (2009), Deleuze produz movimentos necessários para que os conceitos respondam a outros problemas e para tanto se faz necessário receber novos elementos, que vão sendo remanejados para contextos diferentes.

Considerando não apenas seu pequeno livro sobre Kant, A Filosofia Crítica de Kant: a Doutrina das Faculdades, como também as referências dispersas, mas abundantes a esse filósofo em toda a sua obra, é possível dizer que tanto aquilo de que Deleuze se apropria em Kant quanto o que nele critica para reformular e integrar elementos de seu pensamento, através do procedimento de colagem, dizem respeito fundamentalmente à **doutrina das faculdades** e à relação entre tempo e pensamento (MACHADO, 2009, p.105, grifo meu).

Segundo o mesmo autor, acentuam-se dois pontos: a doutrina das faculdades e a relação entre tempo e pensamento. A filosofia kantiana, pela

“teoria do sublime”, estabelece que as faculdades entram em desarmonia por meio de acordos discordantes entre si. Para Deleuze (2000), este é o ponto de partida, pois o pensamento só pensa quando é forçado por um ato de violência, ato este exercido quando as faculdades agem umas sobre as outras.

Identifica que, no pensamento filosófico conceitual, há uma imagem do pensamento anterior “[...] pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo essa imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro” (DELEUZE, 2009, p. 130).

E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a Filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejulga tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente (DELEUZE, 2009, p.130).

Mas ao contrário de Kant, em repousar no senso comum, o autor questiona por que não ir até o limite de tomar o pensamento de um ponto de vista genético. A “disjunção” propõe levar cada uma das faculdades a apreender aquilo que as concerne, entrando em choque com o uso transcendente das faculdades, não porque seja necessário apreender algo fora do mundo, mas sim porque cada faculdade é levada ao seu limite, constringida a apreender o seu objeto peculiar.

Para Machado (2009), o que uma faculdade comunica à outra é a violência de sua disjunção.

[...] o fundamental da tese de Deleuze é que a relação entre as faculdades é do tipo de 'esforço divergente', de um 'acordo discordante', de uma 'discórdia acordante', em que cada faculdade disjunta só comunica à outra a violência que a eleva a seu limite próprio como diferente. Uma faculdade só consegue se exercer sob a ação de um 'inimizade', de uma violência, de uma coação, sob a ação de forças que a despertam para seu exercício (MACHADO, 2009, p.149-150).

A proposta de Deleuze (2009) está na criação do novo por meio da mobilização do pensamento, no sentido de pensar filosoficamente. O autor aponta a construção do pensamento sem imagem, virgem, sem pressupostos ou referências.

Na concepção do autor, no momento em que se passa a produzir uma imagem, esta servirá de pressuposto, o que irá ocasionar uma repetição no próximo pensar, ou seja, partindo do pressuposto dessa imagem, bem como a afinidade dessa ao verdadeiro, volta-se à repetição.

A dúvida está no que separa o novo pensamento da repetição dos conceitos, o que me leva a questionar: o exercício de pensar sem imagem é possível? Foucault (2006a) sinaliza que o controle desenvolve estratégias cada vez menos visíveis e materiais, consideradas estratégias sutis e imateriais. Acredita que todos nós somos capturados em diversos sistemas e cada indivíduo é considerado, normatizado e transformado em um caso controlado.

O ponto em que chegamos está além de qualquer possibilidade de retificação, porque o encadeamento desses sistemas continuou a impor esse esquema, até fazê-lo ser aceito pela geração atual como uma forma de normalidade. Não obstante, não é dito que isso seja um grande mal. O controle contínuo dos indivíduos conduz a uma ampliação do saber sobre eles, que produz hábitos de vida refinados e superiores. Se o mundo está a ponto de se tornar uma espécie de prisão, é para satisfazer as exigências humanas (FOUCAULT, 2006a, p.307).

Gostaria de inverter o foco desta discussão. Quando comecei este capítulo argumentei sobre as diferentes situações de viver em sociedade, resgatando alguns conceitos de Foucault e Deleuze para tal. Mas a citação de Foucault (2006a) nos remete à produção de hábitos de vida, ditos por ele, refinados e superiores. É o movimento típico da contemporaneidade: o exercício de hábitos os quais cada vez mais prendem o sujeito ao mundo.

Nesse sentido, aproximo as reflexões de Lipovetsky (2007) sobre o chamando “paradoxo da felicidade”, o qual considera uma atmosfera de entretenimento e distensão contínuos, de bem-estar consolidado, o qual coexiste com a intensificação dos obstáculos para se viver e o aprofundamento do mal-estar subjetivo.

O autor aponta que a sociedade fez explodir o sentimento da decepção, argumentando que a globalização abriu o desejo das pessoas, criando frustrações porque não suporta a desigualdade, acelerando mais ainda a decepção, que agora está em todos os lugares, em todos os níveis sociais. Elabora uma problematização sobre consumo e decepção:

Quanto mais somos estimulados a comprar compulsivamente, mais aumenta a insatisfação. Desse modo, a partir do momento em que

conseguimos preencher alguma necessidade, surge uma necessidade nova, gerando um ciclo em forma de "bola de neve" que não tem fim. Como o mercado sempre nos sugere algo mais requintado, aquilo que já possuímos acaba ficando invariavelmente com uma conotação decepcionante. Logo, a sociedade de consumo incita-nos a viver num estado de perpétua carência, levando-nos a ansiar continuamente por algo que nem sempre podemos comprar. Assim, ficamos implacavelmente distantes da condição de plenitude, sempre descontentes, condoídos em razão de tudo aquilo que não podemos proporcionar a nós mesmos (LIPOVESTSKY, 2007, p.23).

Diante das afirmações dos autores, reafirmo minha inquietação em relação aos descaminhos do saber. Continuo me perguntando como pensar e perceber diferentemente do que vejo e sinto, aplicando tais movimentos a educação.

Foucault e Deleuze engendraram poderosas ideias e articulações até aqui. Como posso ser um agente de transformação social a partir de minha singularidade como educador, mesmo vivendo em uma sociedade de controle a qual cada vez mais divide o sujeito?

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? **Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir** (FOUCAULT, 2007, p.13, grifo meu).

Finalmente, proponho algumas ideias constituídas ao longo deste capítulo como ferramentas para posterior análise dos dados, dentre elas:

- a verdade – a exclusão;
- os diversos paradigmas – o relativismo;
- a realidade produzida – a experiência do sujeito;
- a escola – o ambiente disciplinar;
- a escola – a transmissão e o acesso ao conhecimento;
- o pensamento - sem imagem e, finalmente,
- o mundo – uma prisão.

4 CONHECIMENTO. A INTERDISCIPLINARIDADE E O RIZOMA APONTAM ENCAMINHAMENTOS PARA PENSAR DE OUTRA FORMA.

Não mais a imagem de um mundo arborescente, compreendida a partir de uma única base e sim a criação rizomática de múltiplas linhas de vida. Saber quais linhas compõem os territórios, saber os modos que o povo inventa para fugir e suas estratégias de ataque, saber as possibilidades dos percursos: isso é o que interessa. [...] Desse modo, o conhecimento deixa de ser imagem ideal e passa a ser compreendido como levantamento e análise em função daquilo que se quer em ato (ZORDAN, 2008, p.38-47, grifo meu).

Parece lógico e verdadeiro pensar o conhecimento de forma hierarquizada e vertical, principalmente, quando associa a metáfora arbórea para representar a organização do conhecimento. A imagem da árvore, atraente e familiar, é constante no conhecimento científico e na educação, principalmente quanto à organização do currículo.

Gallo (2008) enfatiza que todo o conhecimento construído na história da humanidade, desde a tecnologia escrita, está fundamentado no processo de interpretação da realidade, e visa à busca da verdade. Esse acúmulo de saberes que se iniciou com a atividade interpretativa do homem criou ramos ao longo do tempo originando a metáfora arborescente do saber. Nessa forma existe uma hierarquização de todo o conteúdo acumulado, o qual se origina a partir de um único e robusto tronco, de forma a revelar a árvore do conhecimento.

A imagem da árvore deriva da lógica formal, estruturada a partir do “logos” ocidental. O expediente da “classificação”, junto à “seriação” ou “ordenação” constitui aquilo que se consideram as bases do pensamento lógico – formal.

Para Piaget (1998), a classificação representa a separação dos objetos, pessoas e ideias em categorias de acordo com características percebidas por meio de semelhanças ou diferenças, devendo ocorrer de maneira espontânea. Já a seriação permite seriar objetos em uma ordem crescente ou decrescente entre outras.

É possível estabelecer um paralelo entre a classificação e a seriação no momento que na seriação operacional surgem a compreensão e a extensão. A compreensão trata a ordem de diferenças em que os elementos são seriados ao passo que a extensão representa o conjunto de seus elementos.

Sob esta linha de raciocínio, acredito importante salientar que, desde a modernidade, há uma excessiva compartimentalização do saber.

Sabe-se que o século XIX foi marcado pela expansão do trabalho científico. As tecnologias de pesquisas em todos os domínios se enriqueceram prodigiosamente, acompanhadas, em contrapartida, pela multiplicação de abordagens: o tempo dos especialistas chegou e com ele a fragmentação do saber. As certezas se tornaram fatos se impondo fragmentariamente. O positivismo tornou-se hegemônico como paradigma do saber e as disciplinas passaram a se afirmar no esplêndido isolamento de suas questões e de suas próprias metodologias, fazendo da linguagem das ciências rigorosas uma espécie absoluta. A pulverização do saber em setores cada vez mais limitados lançou os cientistas numa solidão paradoxal na medida em que perderam o sentido de uma causa comum que os reunia, ou seja, o sentido da vida e da verdade do universo como um todo (MINAYO, 1994, p.45-46).

Proponho deslocar a linha de reflexão, pois a questão da especialização do saber é uma situação que atinge a escola. Saliento a importância de não só pensar a escola como elaborada por uma sociedade na qual está inserida, mas pensar como produtora dessa mesma sociedade.

Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental (VEIGA-NETO, 2008, p.42).

Entre alguns reforços que acentuam a compartimentalização do saber Bernstein (1996) enfatiza o chamado discurso pedagógico e o apresenta como dispositivo regulador da transmissão de conhecimentos legitimados por órgãos ou instituições que controlam a educação. Chama a atenção para o processo de transmissão em função dos interesses de organismos controladores, os quais são os princípios subjacentes a esse conhecimento trabalhado nas escolas.

O autor definiu os conceitos de “classificação” e “enquadramento” no discurso da prática pedagógica. A classificação é utilizada para descrever as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, já o enquadramento é utilizado para descrever as relações de poder e controle que influenciam no como o processo ensino aprendizagem é conduzido.

A classificação se refere à natureza da diferenciação entre conteúdos, áreas do conhecimento e poder. Uma classificação pode ser considerada forte quando os conteúdos estão separados por limites fortes, já ao contrário,

quando fraca, há uma reduzida separação entre conteúdos e áreas de conhecimento. O enquadramento refere-se ao grau de controle do que é transmitido, do que é recebido e do que pode ou não pode ser transmitido na relação pedagógica.

Para Gallian (2008) um enquadramento forte indica que quem transmite regula explicitamente o conteúdo, já quando o enquadramento é fraco o transmissor tem um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica.

Juntos, a classificação e o enquadramento definem o que será comunicado e a forma de comunicação legítima em determinado agrupamento social. Esta definição constitui uma orientação para significados e para realizações considerada legítima por qualquer agrupamento social, ou seja, define o código (GALLIAN, 2008, p.241).

Os estudos de Bernstein (1996) colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social.

O autor utiliza o conceito de recontextualização o qual considera como orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos das Nações, representando, por fim, as orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas.

Segundo Bernstein (1996), a teoria do discurso pedagógico implica na correlação de dois discursos: discurso instrucional e discurso regulador. Em Lopes (2005) o discurso instrucional se refere aos conhecimentos mais específicos e o como transmiti-los. O discurso regulador é de cunho ideológico, discurso moral e de transmissão de valores, sendo determinante na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem social.

O discurso pedagógico também é um conjunto de regras, não é um conteúdo a ser transmitido ou um conjunto de enunciados. Mais precisamente é um princípio de recontextualização de outros discursos que serão seletivamente transmitidos e adquiridos. Nesse processo, todo discurso pedagógico é o princípio que regula a incorporação de um discurso instrucional (discurso das destrezas ou discurso especializado das disciplinas) em um discurso regulativo (discurso da moral e da transmissão de valores). A predominância do discurso regulativo é garantida por sua capacidade de introduzir a ordem no discurso instrucional (LOPES, 2005, p.5).

Para Mainardes (2010), o discurso pedagógico, ou teoria do dispositivo pedagógico, foi elaborado no intuito de analisar como o processo de

transformação de um campo do saber pode vir a tornar-se conhecimento escolar.

A teoria do dispositivo pedagógico foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou pedagogizado para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas (MAINARDES, 2010, p.11).

Na tentativa de renovar o pensamento sociológico sobre as funções e funcionamento social dos sistemas de ensino na sociedade contemporânea, Bourdieu (2007) discute sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber, tratando as condições de produção e distribuição dos bens culturais e simbólicos entre os quais os, chamados, “produtos escolares”.

O autor analisa os campos de produção simbólica regidos pela hierarquia dos objetos legítimos, possíveis de legitimação ou irrelevantes, os quais são dependentes do momento histórico e social ou, ainda, da classe intelectual e das disciplinas científicas em questão.

A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política. A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que as coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (BOURDIEU, 2007, p.35).

Enfatiza que um dos mecanismos para a separação dos objetos, em temas e/ou assuntos relevantes e não relevantes a um determinado sistema educacional ou campo científico, é a convivência da opinião de um determinado grupo social ou intelectual sobre um tema, um objeto socialmente reconhecido ou não pelos envolvidos no julgamento, conforme o contexto histórico em questão.

Neste sentido, alerta que os objetos irrelevantes, temas ou assuntos, conforme a comissão julgadora são passíveis de censura, de modo a serem tomados como impróprios ou temas sem importância em dado contexto histórico, colaborando com a manutenção da hierarquia instituída.

Assim o **conflito ritual entre a grande ortodoxia do sacerdócio acadêmico e a heresia notável dos independentes inofensivos**

faz parte de mecanismos que **contribuem para manter a hierarquia dos objetos** e, ao mesmo tempo, a hierarquia dos grupos que dela tiram seus lucros materiais e simbólicos (BOURDIEU, 2007, p.37, grifo meu).

Segundo o mesmo autor, o capital cultural é caracterizado por uma perpetuação de um sistema de valores sociais, determinados pela união de conhecimentos, informações, sinais linguísticos, posturas e atitudes com suas respectivas particularidades as quais definem a diferença de rendimentos acadêmicos frente à escola: “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 2007, p.42).

Propõe a trajetória escolar como uma linha traçada sem obstáculos no campo de produção/reprodução simbólicas, onde se exige, consciente ou inconscientemente, dos participantes do processo escolar, o relacionamento natural e familiar com o conhecimento e com a linguagem, o que diferencia a relação com o saber, mais do que o saber em si.

Nesse sentido, os relacionamentos positivos com o conhecimento, considerando a qualidade linguística e o capital cultural são, segundo o autor, adquiridos no meio familiar. Esse mecanismo acontece por meio de uma aprendizagem difundida explicitamente por pensamentos e ações características das classes sociais cultas e, implicitamente, existindo o reforço familiar no sentido de compactuar a cultura, conhecimento, pensamento e ações característicos da classe dominante.

Bourdieu (2007) alerta que a postura de favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os mais desfavorecidos, faz com que a escola ignore no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre os educandos das diferentes classes sociais. Tratando os educandos como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a acentuar as desigualdades culturais.

Evidentemente, que um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente (BOURDIEU, 2007, p.57).

Já o capital social, segundo o autor, é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento. Um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

A rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (diretos) (BOURDIEU, 2007, p.68).

Nesse sentido, para o autor, o capital social é um mecanismo estratégico para a difusão de relações em um determinado sistema social, onde a quantidade de volume de capital social e econômico possuídos determina a rede de relações sociais que se pode mobilizar.

Analisando os pressupostos até este momento, talvez, um possível encaminhamento para a superação da fragmentação do conhecimento é a proposta de pensar uma educação interdisciplinar, visando à organização dos currículos de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, no intuito de permitir a construção da compreensão mais abrangente.

A interdisciplinaridade tenta uma resposta em forma de ruptura à fragmentação do saber, fragmentação esta transmitida e mantida pela prática educativa. Apoiada na totalidade tem como objetivo reunir dois ou mais campos do saber voltados para a análise e verificação do mesmo objeto de estudo.

A totalidade é uma categoria marxista importante, pois trata a questão do mais e do menos complexo, onde o todo é necessário pela parte, mas, ao mesmo tempo, da parte se chega ao todo.

Totalidade e particularidade estão em conexão a partir do jogo dialético, onde não podem ser identificadas nem podem ser separadas. Parte e todo não são diferentes e nem iguais, mas, pelo contrário, são iguais e diferentes ao mesmo tempo, pois não podem ser separadas e nem identificadas. O que as faz existir é a tensão constante de ambas.

Segundo Ciavatta (2001), um problema existente é o equívoco acerca do papel da totalidade na produção do conhecimento.

Outra dificuldade é a compreensão equivocada de que totalidade tem o sentido de tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento. No sentido marxiano, a **totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações** ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem [...]. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc (CIAVATTA, 2001, p.132).

A totalidade é um elemento complexo historicamente determinado um ponto de vista abrangente e um produto sócio – histórico. Nesse sentido, “[...] o conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva.” (BOTTOMORE, 1997, p.381).

Refliço na ilusão de pensar a totalidade como resultado da soma das partes, pois a mesma não representa o sinônimo de tudo, uma vez que não se tem por intuito conhecer o todo, considerando que o conhecimento não é acabado.

Desse modo, saliento que a interdisciplinaridade quando apoiada na totalidade, se propõe a estudar os fenômenos a partir das múltiplas relações que o determinam, tratando da apreensão do objeto de estudo na sua totalidade.

No trabalho interdisciplinar, uma área enriquece o conhecimento sobre a outra e o resultado é a construção de um saber menos fragmentado, pois estimula o estudante a pesquisar e discutir sob diferentes aspectos.

Acredito importante salientar que os espaços de interdisciplinaridade não devem ser vistos como concorrentes e sim como complementares. Segundo Bursztyn (1999):

[...] há que se romper com preconceitos especialistas: a visão generalista e integradora não é uma qualidade menor; é um atributo necessário ao enfrentamento de problemas complexos. [...] É relevante instituir instrumentos de avaliação e de apoio que sejam flexíveis e permeáveis às características (BURSZTYN, 1999, p.230).

Precursor dos estudos interdisciplinares, Gusdorf (1995) idealizava a aproximação das ciências humanas, enfatizando o elo pela comunicação.

Não se trata somente de justaposição, mas de comunicação. O interesse se dirige para os confins e as confrontações mútuas entre as disciplinas; trata-se de um conhecimento dos limites ou de um conhecimento nos limites, instituindo entre os diversos ocupantes do espaço mental um regime de co-propriedade, que fundamenta a possibilidade de um diálogo entre os interessados (GUSDORF, 1995, p.15).

O autor propõe uma severa crítica quando afirma que nas reformas universitárias todos se colocam na defesa do caráter interdisciplinar das instituições de ensino, porém para muitos significa apenas aglutinar várias faculdades no mesmo lugar ou, ainda, juntar vários especialistas com suas linguagens particulares sentados um ao lado de outros.

A primeira produção significativa sobre o estudo interdisciplinar no Brasil foi elaborada por Japiassú (1976). Para o autor, a interdisciplinaridade se faz a partir da intercomunicação entre as disciplinas, de maneira que resulte uma modificação entre elas, por meio do diálogo compreensível. O autor deixa claro que a simples troca de informações entre as disciplinas não constitui um método interdisciplinar.

Embasada no trabalho de Japiassú, Ivani Fazenda (2008a) reflete sobre o caráter problemático da disciplinaridade na educação brasileira apontando um encaminhamento para a pedagogia interdisciplinar.

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas", impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Precisamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência (FAZENDA, 2008a, p.13).

As propostas interdisciplinares, na maior parte das vezes, têm apresentado limites muito estreitos, pois apresentam problemas como a formação dos próprios professores, os quais precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com as demais áreas do saber.

Para Fazenda (2003), a interdisciplinaridade apresenta uma dimensão antropológica, quando influencia comportamentos, ações e projetos pedagógicos. Nesse sentido, está para além do espaço epistemológico,

constituindo os valores e atitudes que compõem o perfil profissional e pessoal do professor interdisciplinar.

Para Alves e outros (2004), faz-se importante não propor a interdisciplinaridade como alternativa a vencer os problemas advindos da estrutura disciplinar, considerada esta como uma anomalia:

Japiassú e Ivani Fazenda são considerados responsáveis pela veiculação do tema no Brasil, sendo o fulcro temático de Japiassú epistemológico, e o de Fazenda, pedagógico; entretanto, os dois autores têm como base de suas teses a filosofia do sujeito. De acordo com eles, a interdisciplinaridade é apontada como saída para o problema da disciplinaridade, que é contextualizada como doença, devendo, portanto, ser superada/curada, através da prática interdisciplinar. Para sua viabilização, eles indicam a presença de profissionais de várias áreas como necessidade intrínseca ao projeto interdisciplinar. Trata-se da presença de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de projetos de pesquisa (ALVES et al., 2004, p.141).

Considerando sob o ponto de vista pedagógico, em relação à aplicabilidade da interdisciplinaridade na academia, tenho ciência de que esta não representa uma única saída, mas proponho, por meio dela, minimizar a compartimentalização do saber, investindo em experiências de ensino no espaço tempo da sala de aula, que promovam a integração.

Talvez seja oportuno problematizar sobre a força da estrutura curricular em relação à proposta de pensar a interdisciplinaridade na academia. Para Veiga-Neto (2008), o currículo é um artefato que vem articulando disciplinarmente as práticas e os saberes escolares:

Enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares, o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, levando-a a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal — disciplina-corpo — quanto em termos do eixo dos saberes — disciplina-saber (VEIGA-NETO, 2008, p.145).

Segundo o mesmo autor, são inventadas “soluções” para escapar à lógica disciplinar implantada nos currículos, como por exemplo, pedagogias inter, pluri, contra e transdisciplinares. A interdisciplinaridade está amarrada à própria estrutura curricular.

Partindo do pressuposto de que a sociedade disciplinar passa pela crise da modernidade, migrando para uma sociedade de controle, reflito que o currículo e suas respectivas disciplinas estão, automaticamente, ameaçados.

É justamente porque segue uma lógica disciplinar e porque a disciplinaridade está em (profunda) crise, que o currículo está à

mercê da ampla crise da modernidade. Ele, uma máquina disciplinar moderna — e, por isso, pensado e organizado como um artefato hierarquizado, sólido, confiável, estável, perene —, “arrastado” pela crise da disciplinaridade entra também em crise. A disciplina transporta para o currículo a crise que ela mesma atravessa (VEIGA-NETO, 2008, p.146).

Diante dessas afirmativas, reflito o quanto é possível trabalhar de maneira interdisciplinar, no intuito de resgatar possíveis perdas diante da fragmentação dos saberes, utilizando como base uma estrutura em crise. O que me parece ainda mais severo é que a informação, conforme citado no capítulo anterior, é amplamente difundida na sociedade de controle, propondo uma nova configuração de formas de deter os saberes.

Visto desta forma, é possível crer que a estrutura curricular, baseada na lógica disciplinar, representa a nossa maneira de pensar e, portanto, constitui as relações com tudo aquilo que está à nossa volta. A proposta de Veiga-Neto é não tentar buscar a solução fora das disciplinas:

A busca de currículos escolares mais pluridisciplinarizados pode ser vista como a busca de uma prática do diálogo entre as diferenças. Por mais obstáculos que se possam encontrar no estabelecimento e no aperfeiçoamento dessa prática, nossas dificuldades serão nossas, isto é, não estarão na esfera epistemológica, não estarão do "lado de fora", nas disciplinas. Até porque, assim adotando uma perspectiva inspirada em FOUCAULT, não vejo qualquer exterioridade ao conhecimento (VEIGA-NETO, 1996, p.117).

Partindo dessa análise questiono: como é possível transformar as relações de poder e saber que constituem os sujeitos da amostra? Talvez tenha que rever algumas estratégias para modificar tais relações.

[...] é bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas. Houve provavelmente, por exemplo, uma ideologia da educação, uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar, etc; mas não creio que aquilo que se forma na base sejam as ideologias; é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e acumulação do saber; métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isto significa que o **poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber**, ou melhor, aparelhos de saber que não são ideológicos (FOUCAULT, 2009a, p.182, grifo meu).

Reflito, ainda, se pela prática do diálogo entre as diferenças conseguiria modificar as relações de poder e saber. Se a lógica disciplinar me constitui de

uma forma, esse diálogo deveria desestabilizar as relações de poder que existem nas situações em que tais diferenças estão presentes.

Nesse sentido, a atitude interdisciplinar não deve ser apenas uma proposta de convivência, respeito, tolerância e equilíbrio, mas deve transformar as relações de poder.

Acredito ser importante estar atento às diferenças, evitando padronizações que conduzam a uma pretensa homogeneização do conhecimento. Equivocadamente, levando-se em consideração os discursos e métodos utilizados na escola, apontam-se caminhos de forma a que todos aprendam as mesmas coisas, de maneira igual, em um determinado intervalo de tempo.

Minha proposta é que a atividade interdisciplinar caminhe ao encontro do “rizoma” com a possibilidade de abstrair e vislumbrar trânsitos diferenciados de trabalhar o conhecimento.

Em um primeiro momento gostaria de citar os seis princípios básicos definidos por Deleuze e Guatarri (1995) para o conceito de “rizoma”:

1º e 2º - Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto. [...] uma realidade essencialmente heterogênea. [...] 3º - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. [...] 4º - Princípio de ruptura a-significante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. [...] 5º e 6º - Princípio da cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda. [...] O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Os mapas podem ser copiados ou reproduzidos. [...] O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes do pivô ou os pontos de estruturação (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.15-22).

A ideia do rizoma rompe com a hierarquização, permitindo múltiplas linhas de fuga e possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper a hierarquização, o rizoma proporciona novas formas de trânsito. Novas formas de conhecer e aprender.

Contrariando a metáfora arbórea, Deleuze e Guattari (1995), ao partirem da ideia matemática do fractal, chegam ao rizoma no intuito de destacar a multiplicidade, complexidade e interconexão dos saberes. Uma característica importante do fractal é, justamente, ser uma estrutura replicável infinitas vezes, mantendo sempre o padrão original, mas constituindo uma nova estrutura a partir do momento da replicação.

Para Gallo (2011), o rizoma subverte a metáfora arbórea:

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenativos, 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 (GALLO, 2011, p.8).

Observo que o conceito não é uma entidade absoluta sobre algo a ser alcançado e incorporado, portanto, não representa uma verdade universal independente de contexto. O objetivo é utilizar o conceito como ferramenta para pensar e produzir novos conceitos.

Nesse sentido, aplicando tal entendimento à educação, particularmente às práticas pedagógicas docentes, penso que o importante, mais do que enaltecer os conceitos e as teorias, é facilitar a compreensão do contexto ao qual eles estão relacionados.

Poderia refletir se há preocupação dos professores em apresentar os conceitos como uma possibilidade, estimulando novos olhares que possam vir a ser construídos a partir desses mesmos conceitos. Se a preocupação do professor se volta ao conteúdo programático dificultando o processo de subjetivação, apresentando um olhar único, certamente, estará dificultando a produção de novos conhecimentos.

Mas como apropriar estas ideias à educação, especificamente ao espaço tempo da sala de aula, vislumbrando outros modos de pensar? Talvez, deva optar pelo método deleuziano, intuitivo e não dialético baseado na singularidade do sujeito.

A escola deveria ser um espaço de diversidade e pelo diálogo entre as diferenças seria possível construir uma estrutura de produção coletiva de respeito à singularidade. A experiência pedagógica a qual proponho tenta

associar a atitude interdisciplinar ao rizoma, no intuito de promover um espaço para que os sujeitos criem em si mesmos seus próprios espaços.

Para Gallo (2009), as atividades interdisciplinares tendem ao fracasso.

[...] a interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento 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 (GALLO, 2009, p.17).

Mas mesmo diante desta constatação, a proposta é incentivar a elaboração coletiva de projetos em torno de temas vinculados às diferentes disciplinas da série. Meu propósito é, justamente, causar a movimentação entre os estudantes propondo novas formas de trânsito entre as disciplinas.

Segundo o mesmo autor, a atitude interdisciplinar apresenta a ideia de globalização, fazendo com que proponha o conceito de “transversalidade rizomática”.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a proposta interdisciplinar, em todos os seus matizes, aponta para uma tentativa de globalização, este cânone do neoliberalismo, remetendo 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 poli compreensões infinitas (GALLO, 2011, p.50).

Proponho aos estudantes o trânsito pela multiplicidade ou, pelo menos, permito que isto aconteça, mas ao mesmo tempo percebo que os discursos se entrechocam e acabo por perder as referências.

Acredito que a proposta interdisciplinar associada ao movimento rizomático, descartando a idéia de totalidade como composição, permita-me, aliado a Gallo (2011), caminhar na tentativa de interrelacionar as disciplinas, considerando seus objetivos e metodologias próprias, sem perder de vista especificidades inerentes, propiciando, ainda, os mais diversos trânsitos.

Retorno à ideia de totalidade para a defesa desta proposição, quando nos movimentos realizados tenho por objetivo estudar os fenômenos a partir das múltiplas relações que determinam o todo e não, simplesmente, compor um todo a partir das suas partes constituintes.

Minha ansiedade na busca de um discurso “verdadeiro”, mesmo que provisório, permitem com que possa me: “[...] equilibrar sobre tênues cordas e [criar] possibilidades e dançar até mesmo à beira de abismo” (NIETZCHE, 2001, p.241), mas, por prudência, seria oportuno aceitar a proposta do termo “transversalidade rizomática”.

Ao finalizar este capítulo, proponho algumas ideias que irão me subsidiar no transcorrer dos procedimentos de campo, dentre elas:

- a compartimentalização dos saberes – o discurso pedagógico;
- o discurso pedagógico – os discursos instrucional e regulador;
- os campos de produção simbólica – a hierarquia dos objetos;
- o capital cultural e o capital social;
- a interdisciplinaridade – a totalidade;
- a atividade interdisciplinar – a prática pedagógica;
- a estrutura curricular – a lógica disciplinar;
- a atividade interdisciplinar e o rizoma;
- o rizoma – a multiplicidade e, finalmente,
- a interdisciplinaridade – a transversalidade rizomática.

5 TECNOLOGIA. VIAJAR NA INTERNET COM CAPACIDADE DE AÇÃO E COOPERAÇÃO.

*De um lado, é difícil não notar a dimensão profundamente narcísica dessas trocas conectadas em que, muitas vezes, se trata apenas de falar de si, de mostrar-se, de até mesmo exibir por vezes os aspectos mais íntimos de sua vida privada. Mas, de outro lado, também existem novos desejos de partilha, de expressão e de participação, oferecendo uma imagem menos redutora do indivíduo contemporâneo comparado ao consumidor fanático: o individualismo hipermoderno não é apenas consumista; é ao mesmo tempo **expressivo, interativo, participativo, está em busca de interação múltipla** (LIPOVETSKY, 2011, p. 79, grifo meu).*

A Internet, definitivamente, é considerada um ambiente sem centro. Portanto, os hipertextos elaborados para compartilhar a informação no ambiente e os caminhos que são percorridos afetam a cultura externa a esse ambiente e não podem ser explicados por meio de estruturas fixas, pré-estabelecidas.

Um espaço de comunicação mundial proporcionado pela interconexão dos computadores e suas memórias. O ciberespaço agrega todos os sistemas de comunicação eletrônica que transmitem informações oriundas de fontes digitais ou que sejam destinadas à digitalização. O hipertexto no ciberespaço permite uma navegação, uma mobilidade sem precedentes.

Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicado quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação (LÉVY, 1993, p.33).

Nessa premissa, a reivindicação seria a maior transparência do poder, para que se possa ver quem vive observando e controlando. Essa crença acabou alimentando uma série de reflexões sobre a suposta transparência que a internet oferece e sua consequente força diante daqueles que defendem os velhos esquemas de poder.

Penso na internet como liberdade de movimento e expressão promovendo o acesso democratizado às informações e sua disponibilidade a muitos. Mas o ponto chave que trago aqui é a reflexão do que fazer com essa tecnologia, ou ainda, como melhor utilizá-la a serviço da educação.

As reflexões propostas foram inspirados, em um recorte particular, a partir do espaço tempo da sala de aula, Seminário Avançado Comunicação, Cultura e Tecnologia na Formação Docente I e II (informação verbal)⁷.

Inicialmente, reflito se é possível problematizar o fim da comunicação de um para muitos e, ainda, como se constitui a comunicação de muitos para muitos? Uma comunicação que promove diferentes caminhos, os quais são percorridos e criados nem sempre da mesma forma.

A rede, especificamente a internet, possibilita ao estudante consultar materiais mais ricos e detalhados do que um livro didático disponível em um ambiente escolar, aliado à oportunidade de percorrer os objetos de estudo em ritmo próprio por meio de ambientes variados.

Talvez, a internet represente uma direção contrária à constituição de nossos hábitos, ou seja, a possibilidade de transformar hábitos de pensamento, vinculados ao disciplinamento. Tentar não repetir, na busca de alternativas, para a criação de novos caminhos. Reflito: a internet nos possibilita esta transformação?

Hábitos que são necessários para incorporar determinadas coisas. O problema é permanecer neles! Os hábitos são sempre a vida em movimento. A liberdade é quem cria os hábitos, mas os hábitos podem abafar a liberdade. Agir nunca é repetir, nem na ação que se prepara nem na ação totalmente preparada. Agir é produzir diferença! (DELEUZE, 2009, p.135).

Esses fatores aliados à possibilidade de estabelecer redes de cooperação com colegas, amigos, familiares etc., por meio de fóruns, trocas e debates ampliam os contatos com muita facilidade.

O individual, o singular, em busca da multiplicidade. A reflexão de Lévy (1999) para o conceito de universal sem totalidade representa, justamente, o movimento:

Em resumo, o programa da cibercultura é o universal sem totalidade. Universal, já que a interconexão desse ser não apenas mundial, mas quer também atingir a compatibilidade ou interoperabilidade generalizada. Universal, pois no limite ideal do programa da cibercultura qualquer um deve poder acessar de qualquer lugar as diversas comunidades virtuais e seus produtos (LÉVY, 1999, p.132).

⁷ Espaço tempo da sala de aula coordenado pela Profa. Dra. Rosária Ilgenfritz Sperotto, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, RS, 1º e 2º semestres de 2010.

O ciberespaço não representa uma realidade alternativa e sim um funcionamento aproximado às descontinuidades e multiplicidades do próprio pensamento humano, um sistema rizomático.

Mas a evolução da internet vai além. Atualmente, existem aplicativos que aproveitam a própria capacidade desta para se tornarem melhores conforme são utilizados pelos usuários, fazendo uso da inteligência coletiva, como por exemplo: *blogs*, *wikis* e as redes sociais.

A web 2.0⁸ tem sua base na participação e colaboração, apostando que os usuários tendem a criar conteúdos ao contrário de apenas consumi-los. Uma visão extremamente diferente do início da web quando só era possível exercer a leitura de objetos, previamente, disponibilizados. Mas questiono: a criação e elaboração de conteúdos é uma atividade colaborativa, promovida pelo coletivo?

Para Lévy, a inteligência coletiva caracteriza-se pela forma de pensamento sustentável por meio de conexões sociais que se tornam viáveis pela utilização das redes abertas da internet. O autor adverte quanto aos problemas da inteligência coletiva e como nos constituímos como usuários desses aplicativos.

A inteligência coletiva constitui mais um campo de problemas do que uma solução. Todos reconhecem que o melhor uso que podemos fazer do ciberespaço é colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele. Mas em que perspectiva? De acordo com qual modelo? Trata-se de construir colméias ou formigueiros humanos? Desejamos que cada rede dê a luz um “grande animal” coletivo? Ou o objetivo é, ao contrário, valorizar as contribuições pessoais de cada e colocar os recursos dos grupos a serviço dos indivíduos. A inteligência coletiva é um modo de coordenação eficaz na qual cada um pode considerar-se como um centro? Ou, então, desejamos subordinar os indivíduos a um organismo que os ultrapassa? O coletivo é inteligente e dinâmico, autônomo, emergente, fractal? Ou é definido e controlado por uma instância que se sobrepõe a ele? (LÉVY, 1999, p.131).

O autor aponta a inexistência de um reservatório de conhecimentos e reflete sobre a ausência, no mundo, de um intelectual sábio capaz de concentrar todo o conhecimento.

Nesse sentido problematiza que não há conhecimento pronto, completo e perfeito no reservatório memorial ou enciclopédico de ninguém. Enfatiza que

⁸ web 2.0 - termo criado pela empresa americana O'Reilly Media, em 2004, para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo por base a web, internet, como plataforma.

todas as partes e em cada pessoa concentra-se algum tipo de saber, ou seja, cada pessoa sabe algo e, por vezes, sabe algo que outro desconhece.

A comunidade virtual se torna importante quando leva a considerar o nível de conhecimento distribuído, de capacidade de ação e de cooperação. Lévy (2003) percebe o papel das comunidades como “filtros inteligentes” que ajudam a lidar com a quantidade excessiva de informação, configurando assim um mecanismo que abre visões alternativas a cultura, pois a intermediação cultural tradicional, sempre filtra demais, sem conhecer os detalhes, situações e necessidades de cada um.

Reflito o quão estranho é pensar que o caminho de homogeneização, de filtragem, é renovado a cada instante. Acredito que seja impactante, pois ao mesmo tempo em que caminha para uma determinada direção, essa direção troca constantemente.

A explosão da diversidade tenta estabelecer uma cultura globalizada. Poderia questionar a tendência de homogeneização a partir de uma diversidade extrema, em um movimento de construção e desconstrução. Mas a que custo é possível acompanhar esse movimento?

Certamente, as indústrias do imaginário conseguiram criar uma cultura transacional maciçamente consumida em todo o planeta. Mas não concluímos com isso que os indivíduos vêm estando cada vez mais uniformes. Sem dúvida, as indústrias culturais contribuem para fracionar os públicos, libertar a imaginação, baralhar e descompartmentalizar as identidades tradicionais. A globalização não produz apenas o homogêneo: ela cria o heterogêneo, a diversidade, a individualização (LIPOVETSKY, 2011, p.121).

Com relação às comunidades virtuais há de ser enfatizado o capital cultural dessas coletividades. Entendo que o capital cultural são as ideias que alimentam os usuários e o coletivo, permitindo que o capital possa se incrementar abrindo possibilidades para a inovação, traduzindo a memória de um coletivo.

O ciberespaço, por sua vez, é considerado como o lugar de convergência dessa memória cultural.

Outro encaminhamento necessário é pensar a possibilidade de internacionalizar a informação e tratá-la, portanto, democraticamente. Essa seria a grande proposta das comunidades virtuais.

[...] o menor acontecimento é filmado, retransmitido em todos os continentes, comentados por especialistas e políticos, de todas as nacionalidades, que se citam uns aos outros ou se contradizem. A opinião pública torna-se cada vez mais global (LÉVY, 2003, p.135).

A partir dessa ideia acredito oportuno ponderar sobre a veracidade das informações disponíveis na internet. O virtual é um espaço real, mas até que ponto o virtual pode ou deve constituir-se como verdadeiro? O virtual provoca a contradição, sendo que até pouco tempo atrás o professor era uma das poucas fontes de informação para a construção do conhecimento e hoje é possível procurar, encontrar e utilizar a informação das mais diversas formas.

Com esta informação questionam-se os detentores da verdade, como os profissionais das mais diversas áreas, por exemplo. Quando tinha dúvidas procurava um desses sujeitos, hoje se desejo saber algo procuro na internet, questiono em minhas comunidades. Nesse sentido, para Lévy (1996), a comunicação virtual é elemento de um processo que abrange toda a vida social:

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar junto, a constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual... Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização (LÉVY, 1996, p.11).

O ciberespaço se constitui como ambiente em constante transformação, cujo conteúdo é atualizado com novos textos, áudios, vídeos e imagens a todo instante.

Surgem as estratégias voltadas para tornar a recuperação da informação inteligente, dotada de capacidade da leitura semântica do conteúdo. O conhecimento coordenado por conceitos e significados e não mais por links e conexões. Lévy (2011) demonstra-se cético em relação ao ciberespaço na atualidade.

Hoje em dia, todos os dados sobre o comportamento humano podem ser reunidos no ciberespaço, o único problema é que ainda não temos a capacidade de explorar essas informações [...] Se alguém escreve um blog em chinês, eu não consigo ler, você não consegue ler e os programas de tradução automática, como do Google, não são muito bons. Portanto, não há comunicação (LÉVY, 2011, p.1).

Para o autor, a dificuldade em modificar este panorama, propondo a ênfase nos significados, está, justamente, em função dos profissionais que estão elaborando pesquisas na área:

É preciso ter um conhecimento muito amplo em ciências humanas, estar ciente da complexidade das culturas, dos significados, e ao mesmo tempo ser capaz de lidar com computação. É preciso ter essas duas habilidades para realizar isso [...] Geralmente os engenheiros são muito bons em matemática e em lógica, mas se confundem quando o assunto é semântica (LÉVY, 2011, p.1).

É possível presumir que a internet possa promover o intercâmbio, colaborando com a educação, mas deixa a desejar com relação aos significados e à cultura.

Partindo desse pressuposto, acredito que a internet se apresenta com dificuldades na produção de subjetividades, pois ao que se percebe, continua ampliando e disseminando a transferência da informação.

Talvez, quando for possível integrar profissionais das mais diversas áreas, de diferentes culturas e regionalismos, seja possível entender o conhecimento a partir de seu significado e contexto e nesse dia a simples ação de transmissão de informações estará chegando ao fim.

Gostaria de propor um deslocamento a partir da reflexão inicial, problematizando a mudança, a transformação. Pensar em algo novo, sem fronteiras, desterritorializado e, ao mesmo tempo, a chance de trânsito de conhecimento apoiado na cultura em rede.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATARRI, 2005, p.323).

Um estado, uma lei universal da civilização mediada pelo computador, segundo Lévy (2003), uma “ciberdemocracia” altamente participativa ligada ao espaço público da rede. Um universal criado a partir das singularidades, do indivíduo e seus movimentos.

É tendo em mente os novos avanços da emancipação humana que devemos tentar pensar, não ‘o fim do Estado’, mas ‘outro Estado’, um que admita plenamente os seus outros, um que emerja da sociedade,

embora esteja ao seu serviço, em vez de estar sobranceira a ela, como se transcendência autoritária e burocrática. Podemos apostar que, no futuro, o Estado, que já assumiu tanta forma (teocracia faraônica, império do meio, democracia ateniense, república romana, monarquia européia, califado, Estado-nação, fascismo, soviétismo, Estado islâmico, federalismo, Estados Unidos, união Européia...), continuará a metamorfosear-se (LÉVY, 2003, p.174-175).

Minhas “verdades” se transformam constantemente em hipóteses. Um sujeito desdobrado a partir dessas várias constituições que perpassam pelos mais diferentes momentos.

Ao finalizar este capítulo, proponho algumas reflexões que irão me subsidiar na análise dos dados, principalmente no que concerne à tecnologia, dentre elas:

- a rede – a liberdade de movimento e expressão;
- a internet – a comunicação de muitos para muitos;
- o ciberespaço – a web 2.0, participação e colaboração;
- a inteligência coletiva – os filtros inteligentes;
- o conhecimento – a incerteza e, finalmente,
- a internet – a desterritorialização.

6 METODOLOGIA. A ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO: PESQUISA – AÇÃO E CARTOGRAFIA.

*A orquídea se desterritorializa formando uma imagem, um decalque da vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornado-se ela mesma uma peça de aparelho de reprodução de orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. **A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade.** (Deleuze, 1995, p.18, grifo meu).*

A construção do objeto de pesquisa foi iniciada com vários questionamentos sobre minha prática docente. Meu intuito foi problematizar os fenômenos surgidos durante o transcorrer da disciplina de Atividade de Integração Curricular I, do curso de bacharelado em Sistemas de Informação, da Universidade Federal do Rio Grande, no ano de 2010. O planejamento das atividades previstas para a disciplina se encontra no Apêndice A.

Nesta investigação, inicialmente, participaram 40 estudantes do primeiro ano do curso de Sistemas de Informação, regularmente matriculados. A autorização para utilização dos relatos, entrevistas e questionários está no Apêndice B.

Durante a pesquisa com esses estudantes tentei promover o exercício de uma educação onde todas as disciplinas da série pudessem ser vistas de forma horizontalizada, partindo do princípio de que tais sujeitos se demonstrassem flexíveis à proposta, tendo em vista a condição de calouros.

A pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa. O objetivo fundamental dessa perspectiva não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo, está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos sujeitos envolvidos no fenômeno.

Para Lüdke (1996), a pesquisa qualitativa tem por ênfase a obtenção de dados descritivos, investigados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, com ênfase no processo, além do produto final, preocupando-se, ainda, em retratar a perspectiva dos participantes.

Nesse sentido, por meio de um trabalho intensivo de campo, propus o estudo dos problemas no ambiente em que eles ocorreram, ou seja, no espaço tempo da sala de aula.

Os procedimentos de campo me aproximam da técnica de pesquisa-ação. Segundo Trip (2005), esta técnica de investigação permite aprimorar a prática pela oscilação sistemática entre o agir e o investigar a respeito dela.

Sendo assim, o planejamento, a implementação, a descrição e a avaliação propõem uma modificação na prática ocasionando um aprendizado no decorrer do processo, tanto a respeito desta quanto da própria investigação, caracterizando um envolvimento dos sujeitos tanto de forma participativa como cooperativa.

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1996, p.14).

Nesse sentido, propus a identificação de estratégias de ação planejadas que foram implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas à problematização e transformação. Assim, a pesquisa-ação é vista como forma de explicitar o conhecimento por meio de uma atividade reflexiva: “[...] visa desvendar um leque aberto composto de possibilidades de ação progressivamente descobertas, formuladas ou escolhidas pelos grupos que participam ativamente no processo.” (THIOLENT, 1997, p.25).

Ressalto dentre algumas possibilidades a intenção de:

- coletar informações a respeito das experiências dos estudantes em relação às atividades no ensino regular;
- introduzir uma proposta de incertezas, que faça parte tanto do problema quanto da solução;
- desenvolver atividades ao longo da pesquisa, elaboradas a partir dessa ordem de incertezas, propondo a interação entre grupos formados pelos estudantes e
- exercitar o diálogo, junto aos estudantes, buscando a compreensão de experiências no intuito de promover a flexibilidade no desenvolvimento dos trabalhos.

A pesquisa-ação envolve aprendizagens e desafios presentes nas relações pedagógicas os quais conforme tempo, espaço e envolvidos evidenciam o sentido da ação, ou ainda, contribuem para sucessivas

alterações. Dentro dessa perspectiva, a investigação proposta apresenta algumas características:

- prevê a atuação em parceria entre professor e estudantes, como sujeitos da educação;
- coloca a comunicação como eixo central do processo educar e aprender;
- propõe atuar no coletivo e em coletividade e
- busca compreender o processo de comunicação entre os sujeitos.

Importante notar as transformações ocorridas durante os movimentos realizados na atividade de pesquisa. Cooperação e transformação são dois pressupostos que colaboram na alteração contínua do que está sendo pesquisado.

[...] **pesquisa-ação** é uma forma de investigação-ação **que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática**, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.). Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a **pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado** [...] (TRIP, 2005, p. 447, grifo meu).

Partindo desta premissa, tenho como meta, ancorado pelos pressupostos da pesquisa – ação, problematizar e transformar minhas práticas no espaço tempo da sala de aula, buscando contribuir com resultados de pesquisa, na temática a respeito da fragmentação dos saberes. A partir das transformações ocorridas experienciei formular teorizações sobre tais práticas.

Outro fator a ser considerado, em relação à pesquisa, são as anotações a serem elaboradas na prática. Durante as atividades, no espaço tempo da sala de aula, recorri à elaboração de registros e, posteriormente, discorri sobre os mesmos, no intuito de evitar excessivas anotações durante as observações. Essa combinação exigiu um trabalho cuidadoso em cada etapa do processo de pesquisa.

Pode ser, por exemplo, inviável fazer anotações no mesmo momento da observação porque isso compromete a interação com o grupo. Nesse caso, o observador procurará encontrar o mais breve possível uma ocasião em que possa completar suas notas, para que não precise confiar muito na memória, sabidamente falível (LÜDKE, 1986, p.32).

Como pressupostos básicos, considerando a pesquisa qualitativa, tenho por meta:

- apresentar a descrição dos dados por meio de uma síntese narrativa;
- ter como campo de pesquisa o espaço tempo da sala de aula;
- colocar a ênfase no andamento das atividades;
- utilizar entrevista, observação, investigação participativa, entre outros instrumentos para coleta de dados e
- empregar o enfoque indutivo na análise dos dados, trabalhando com um número reduzido de amostras.

Desde o início, fui acompanhado da mesma forma pelo método cartográfico. A cartografia, oriunda das idéias de Deleuze e Guatarri, apresenta-se como um caminho para promover o acesso àquilo que estimula o pensar, possibilitando o acompanhamento ao que foge a uma representação sistêmica.

A cartografia se apresenta como valiosa ferramenta de investigação, exatamente para abarcar a complexidade, zona de indeterminação que a acompanha, colocando problemas, investigando o coletivo de forças em cada situação, esforçando-se para não se curvar aos dogmas reducionistas. Contudo, mais do que procedimentos metodológicos delimitados, a cartografia é um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo (ROMAGNOLI, 2009, p.169).

Meu objetivo com a utilização da cartografia é problematizar um plano em movimento, interessando-me pelas transformações acontecidas durante os processos.

Nesta pesquisa propus acompanhar os movimentos, observando processos de invenção que acontecem a todo momento, processos de desterritorialização e de reterritorialização. Assim, procurei traçar um mapa, aberto e suscetível de transformações. A cartografia, segundo Deleuze (1995), é o quinto princípio a compor o conceito de “rizoma”⁹.

O rizoma não pode ser justificado por um modelo estrutural. Segundo Sperotto (2002), “a cartografia tem como finalidade a descrição de um estado de fato, o reequilíbrio de correlações intersubjetivas, ou a exploração de um

⁹ O conceito de rizoma está descrito na página 65.

inconsciente já dado camuflado, nos recantos obscuros da memória e da linguagem.” (SPEROTTO, 2002, pag.38).

Explorar o inconsciente. Será o meu exercício encontrar uma maneira de escrever, a partir do momento em que, continuamente, me questiono? Entre as dúvidas que surgem acabo por construir esta maneira própria de escrita.

A cartografia desses momentos é apresentada em um estilo onde busco problematizar conexões, desvios e, por que não, linhas de fuga.

De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método ad hoc. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.32).

6.1 Trabalhos Relacionados ao Estudo

Dentre algumas propostas, as quais tratam temas semelhantes, cito as seguintes iniciativas:

- *A metáfora do rizoma: contribuições para uma educação apoiada em comunicações e informática*: segundo Brito e Dandolini (2005), o modelo, linear e sequencial de currículo está ultrapassado e, com todas as mudanças que estão ocorrendo, é necessário romper com este modelo. O artigo apresenta princípios que norteiam a criação de currículos baseados na metáfora do rizoma;
- *Perspectivas interdisciplinar e rizomática na formação dos profissionais da saúde*: segundo Bagnato e Monteiro (2006), a pesquisa tem como objetivo problematizar aspectos das perspectivas interdisciplinar e rizomática na formação de profissionais da área da saúde. Para os autores, essas atitudes requerem olhares plurais e posturas dos educadores nas relações que estabelecem com os sujeitos e com os conhecimentos, visando a superar maneiras fragmentadas dos processos de trabalho e de produção de ciência, recuperando o caráter dialético da realidade social;
- *Análise dos resultados da aplicação de projetos interdisciplinares em um curso de tecnologia sob a perspectiva dos alunos*: segundo Cunha e Souza Júnior (2007), os projetos interdisciplinares proporcionam aos alunos a

oportunidade de construir o conhecimento por meio da resolução de situações problema baseadas no mundo real e de desenvolver características desejadas pelo mercado de trabalho. A pesquisa apresenta resultados qualitativos e quantitativos da aplicação desse tipo de projeto em turmas de um curso superior de tecnologia e

- *A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas*: segundo Gómez (2009), a transversalidade propõe que se admitam as interrelações que se dão no estudo de fatos, no momento e no tempo, pela pertinência e aglomeração que nele ocorrem, promovendo, por meio de certos conteúdos, interrelações e novas compreensões, que valorizam o esforço, a cultura e os saberes daquele que aprende, outorgando sentido aos novos conhecimentos produzidos. O autor acredita que é na convergência de diversas áreas de conhecimento que o estudo ou a análises de um objeto ou fenômeno são realizados.

6.2 Cronologia do Registro dos Dados

Inicialmente por meio do questionário, fiz um reconhecimento e uma análise situacional a qual produziu uma visão do contexto da pesquisa, no que tange às práticas dos estudantes envolvidos. Paralelamente, projetei a implementação para a mudança da prática em sala de aula.

Registro a utilização do questionário, mesmo conhecedor de que é um instrumento, em geral, utilizado em pesquisas quantitativas. A proposta do questionário, com questões abertas, estabelece um ponto de partida, exploratório e não exaustivo, que irá conduzir os próximos movimentos da pesquisa. Em relação ao questionário, comungo da percepção de Triviños (1987) o qual apóia a neutralidade dos instrumentos.

Não poderíamos afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a Coleta de Dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa. **Verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc. são meios "neutros" que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria.** Se aceitamos este ponto de vista, da "neutralidade" natural dos instrumentos de Coleta de Dados, é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem

ser empregados também no enfoque qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p.137, grifo meu).

Para Cervo e Bervian (1996), o questionário representa a forma mais utilizada para coletar dados, possibilitando buscar de forma objetiva o que se deseja atingir. Segundo os autores, o instrumento possibilita obter respostas para uma ideia que o próprio informante deverá preencher.

O questionário proposto tem como objetivo proporcionar a especificação e a contextualização da disciplina de Atividade de Integração Curricular I culminando com o achado de possíveis propostas que venham a encaminhar os movimentos durante a pesquisa.

Outro instrumento utilizado foram os relatos descritivos. Eles foram elaborados pelos estudantes, a cada ciclo da pesquisa, e permitiram problematizar e avaliar a atual situação da atividade de integração, elaborando, a seguir, a interpretação e avaliação dos resultados a fim de motivar uma transformação adequada da prática da pesquisa.

Os relatos ou dados descritivos apresentaram parte de histórias pessoais por meio da linguagem escrita, onde procurei valorizar os achados em razão da temática da pesquisa, mantendo a preocupação em retratar a perspectiva desses estudantes.

Os encontros semanais, referentes ao mês de março de 2010, foram amplamente utilizados pela apresentação das atividades a serem desenvolvidas. Dessa forma, em relação à matriz curricular do curso, foram apresentadas, justamente, as particularidades dessa disciplina integradora. Discuti com os estudantes a proposta de levantamento de demandas, em relação às outras disciplinas da série, para a possível elaboração de um trabalho de integração.

A partir do mês de abril refletiu-se sobre a possibilidade de utilização de diferentes tecnologias para elaboração dos trabalhos. Naquela oportunidade foram elaborados seminários no intuito de esclarecer e aproximar técnicas e métodos de utilização das TIC.

Durante o mês de maio houve momentos de problematização referentes às possíveis transformações a serem exercidas na busca dos resultados diante do processo de integração. Frisei a necessidade de utilização das TIC como

suporte ao processo de integração curricular em se tratando de um curso da área da Computação.

A turma à época contava com 40 estudantes, com idade aproximada entre 18 e 23 anos, número equilibrado entre homens e mulheres, e foi feita uma divisão formando 8 grupos de 5 componentes. Esses grupos foram constituídos livremente e puderam optar, livremente, pela escolha de uma disciplina da série. Antes de efetuarem as escolhas, procurei discutir e refletir sobre a necessidade de contato com os professores das disciplinas no sentido de facilitar a preparação e elaboração do material a ser trabalhado nas TIC.

Nos encontros de junho proporcionei um espaço de discussão sobre a necessidade de criticidade no sentido de utilizar as TIC, adequando cada disciplina a ser integrada à tecnologia mais apropriada. Enfatizei que a opção pela TIC seria iniciativa e escolha do grupo. Foi registrado um número significativo de relatos contrários, onde os estudantes sugeriram padronizar o uso de uma tecnologia para todos. Diante de tal situação, mantive a proposta que a escolha fosse do grupo buscando evitar uma homogeneização das atividades.

Ainda naquele mês apliquei o questionário, disponível no Apêndice C, com questões abertas no intuito de avaliar a atividade, mapeando experiências e expectativas dos estudantes. O instrumento teve por objetivo problematizar o andamento das atividades e perspectivas futuras em relação ao uso das TIC no intuito de proporcionar a atividade de integração.

Na sequência, oportuneizei a discussão a respeito da necessidade de problematização por parte dos estudantes dos grupos para relacionar o uso de uma determinada TIC aos problemas inerentes de uma determinada disciplina. As questões: como fazer, como implementar ou, ainda, como proporcionar a integração curricular foram problematizadas. Surgiu no momento outra questão, por parte dos estudantes, de como adotar uma postura investigativa em relação ao desenvolvimento do trabalho.

Ainda no encontro propus a seguinte reflexão: como você se sente inserido nesta proposta de atividade de integração curricular? Os estudantes se manifestaram e as respostas ao questionamento estão descritas no item 7.3 intitulado: transcrição dos dados.

As necessidades de elaboração de materiais e aplicabilidade do uso das TIC foram problematizadas. Os estudantes sugeriram a elaboração de um roteiro padrão a ser adotado, demonstrando passo a passo, a maneira de disponibilizar subsídios e informações das disciplinas articuladas na série. Mais uma vez, mantive a decisão de que a escolha pela forma era responsabilidade dos componentes do grupo.

Nesse encontro sugeri, ainda, compartilhar os critérios de avaliação da disciplina de Atividade de Integração Curricular I com os estudantes. Foram elaboradas questões sobre como avaliar, coletiva e individualmente, os participantes do grupo.

A primeira quinzena do mês de julho foi destinada à elaboração de um protótipo de implementação a ser viabilizado pelos grupos. No início do mês de agosto, os grupos apresentaram suas propostas associadas a um diagnóstico sobre a participação e envolvimento dos professores. Foi realizada uma avaliação geral levando em consideração os pressupostos da disciplina de atividade de integração curricular.

No mês de setembro foram problematizadas junto aos estudantes as dificuldades inerentes ao desenvolvimento das tarefas em grupo. O como lidar com as diferenças nessas situações foi alvo de discussão. Ainda dentro da proposta de avaliação, os estudantes solicitaram aos professores, responsáveis pelas diferentes disciplinas, o encaminhamento de um relato de avaliação das ferramentas implementadas.

Na sequência, foram apresentadas duas situações: as dificuldades para finalização dos trabalhos, bem como a falta de comprometimento de avaliação por parte dos professores das disciplinas.

A partir desse movimento, foram questionados os porquês da dificuldade de conclusão. Naquele momento pude perceber a angústia dos estudantes e professores em relação à avaliação. A ideia de incompletude assusta, pois estão “acostumados” com conteúdos finalizados e, por sua vez, disciplinas concluídas.

A reunião de outubro foi marcada por uma confraternização onde os seguintes pontos foram problematizados: a questão do trabalho individual versus o trabalho coletivo, o método de avaliação, bem como a questão da dúvida e da incerteza. Minha dúvida desde o início era com relação ao trabalho

coletivo. Talvez não tenha respeitado as iniciativas individuais e tornado todos os trabalhos, sem exceção, coletivos.

Por fim, o último encontro, no mês de novembro se caracterizou por uma avaliação pessoal de cada estudante, em relação a sua trajetória acadêmica.

6.3 Transcrição dos Dados

Para Foucault (2008b), o que define o sujeito é o lugar de onde fala. Este lugar é governado por regras anônimas que “definem” o que deve e pode ser dito. Assim, nesse lugar, o discurso terá um efeito de sentido. Caso seja pronunciado em outro momento que remeta a outras condições, seu sentido será outro.

Não coloca a questão de quem fala, se manifesta ou se oculta no que diz, quem exerce tomando a palavra sua liberdade soberana, ou se submete sem sabê-lo a coações que percebe mal. Ela situa-se, de fato, no nível do "diz-se" - e isso não eleve ser entendido como uma espécie de opinião comum, de representação coletiva que se imporia a todo indivíduo, nem como uma grande voz anônima que falaria necessariamente através dos discursos de cada um; mas como o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas, o domínio do qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito falante e podem receber o nome de um autor. **"Não importa quem fala", mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar.** É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade (FOUCAULT, 2008b, p.139, grifo meu).

Esse lugar, portanto, é um espaço, uma unidade abstrata, que na prática é atravessada pela dispersão. Para o autor, o discurso não deve ser tratado em si mesmo, mas deve-se compreender como os enunciados se articulam com os acontecimentos estabelecendo o jogo das relações.

Nesses termos, problematizo a partir das transcrições dos envolvidos de que não importa quem é o autor e sim a potência do discurso, o que é produzido por ele e seus respectivos efeitos. As transcrições serão apresentadas com o mesmo alinhamento de citações, sem a identificação dos autores.

Desde o início da pesquisa, meu intuito foi buscar a troca de experiências entre todos os envolvidos na tentativa de alcançar um nível de aprofundamento sobre a fundamentação do saber. A divisão em grupos foi para que pudessem, coletivamente, fazer suas escolhas a partir de um estudo

sobre as disciplinas trabalhadas, mesmo que situados na ideia de hierarquização.

O grande obstáculo a ser transposto foi transformar a forma disciplinar na qual os estudantes e professores estão, tradicionalmente, inseridos. No questionário aplicado, disponível no Apêndice C, a primeira questão era, justamente, se os estudantes já tinham alguma experiência com a atividade de integração curricular em suas trajetórias de ensino - aprendizagem. Dos 31 questionários, a grande maioria dos estudantes, 21, respondeu nunca ter tido contato com atividade semelhante. Alguns poucos responderam ter trabalhado por projetos no ensino médio ou técnico e uma pequena minoria ainda fez alusão às “feiras de ciências” escolares.

Independentemente do nível, a especialização do saber se mostra presente nos currículos escolares, o que proporciona a fragmentação do conhecimento. Ainda pela argumentação de alguns estudantes quanto a essa questão, é possível inferir que a estratégia de compartimentalização da informação configura um dispositivo disciplinar.

A primeira ação tomada diante dessa constatação culminou com a problematização junto aos estudantes no sentido de propor aos mesmos um olhar sobre suas experiências escolares buscando resgatar indícios os quais representassem a compartimentalização e a disciplinarização dos saberes.

Defendo aqui a ideia do diálogo como caminho na busca da produção de saberes os quais venham a permitir questionar os discursos previamente instituídos, propondo situações problematizadoras. Um diálogo na busca de verdades momentâneas, nunca absolutas.

6.3.1 As Atividades

A questão seguinte caracterizou-se quanto à avaliação sobre o processo estabelecido para o andamento da disciplina de Atividade de Integração Curricular I, formação dos grupos, bem como a escolha das disciplinas para integração. O conceito bom foi atribuído em 15 formulários e excelente em 7. Alguns relatos apontam, justamente, para esse indício: “[...] porque não haveria melhor maneira de promover este tipo de integração.”, “[...] formação de grupos, trabalhar no coletivo ajuda nas relações entre colegas.” e “[...] porque há integração com colegas e professores.”

Aqui aponto a importância atribuída ao coletivo. Um coletivo com a participação dos professores. Na visão do estudante, um trabalho em rede de forma horizontalizada? Diante dessa proposta, desconhecida, surge a valorização do princípio coletivo. O coletivo sobrepõe-se ao individual, talvez até por medo de apostar em uma nova implementação.

Surge a necessidade de ampliar a comunicação, a qual representa uma experiência que se inscreve no plano da produção dos sentidos, a transversalidade é um conceito do campo da experiência coletiva e relacional, experiência que atravessa e constitui tanto indivíduos como grupos.

6.3.2 Os Recursos

Refleti com os estudantes em relação a possíveis recursos tecnológicos a serem utilizados na elaboração dos materiais. A grande maioria apontou a utilização/elaboração de páginas eletrônicas, sítios eletrônicos, tanto estáticos como dinâmicos. Fortes manifestações em relação ao uso da ferramenta AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Somente 2 estudantes demonstraram o interesse pela utilização de um *blog* (do termo inglês *web log*, diário da *web*).

Após uma discussão, pude perceber que os estudantes pouco apreciam as redes sociais para trabalhos acadêmicos. Em sua maioria acreditam que trabalhos acadêmicos “sérios” devam ser elaborados por páginas *web*, o que me leva a crer que a tecnologia está presa à questão da transmissão do conhecimento.

A opção pelo MOODLE procede porque alguns professores utilizam a ferramenta em suas disciplinas. Aqui foi estabelecido um momento de intervenção, no intuito de proporcionar aos estudantes uma problematização para se descobrirem como produtores de cultura, atuando como sujeitos e não como meros objetos da aprendizagem.

Nessa intervenção vislumbrei uma heterogeneidade de processos, individuais ou coletivos, que estão em constante movimento de construção e desconstrução. Assim, refleti sobre o uso do MOODLE como repositório de informações e, de forma fatalística, ouvi da maioria dos estudantes a

necessidade de que, mesmo digitalizado de diferentes maneiras, o conteúdo programático deva ser disponibilizado pelo professor na sua totalidade.

6.3.3 A Integração

Outra problematização proposta foi sobre a possibilidade de integrar os conteúdos específicos de uma disciplina por meio de exemplos e exercícios de outra. Relataram positivamente 29 acadêmicos, dentre os quais destaco: “a integração das disciplinas possibilita um aprendizado de maior qualidade; pois tem disciplinas que se interligam umas com as outras e precisamos abordar o conteúdo de forma interdisciplinar.”

É possível compreender o movimento de engajamento dos estudantes à proposta. Começam a vislumbrar a necessidade de integração entre as disciplinas, despertando o interesse para o entendimento da estrutura curricular a qual está imersa em uma “lógica disciplinar”, sendo esta estabelecida com verdade absoluta.

Emerge a partir desse momento a seguinte questão: como tomar uma postura investigativa e decisória para o desenvolvimento do trabalho? Muitos estudantes relataram dificuldades em lidar com a proposta, atribuindo que em suas experiências esteve sempre presente a “educação transmissora” e, conseqüentemente, experimentando um “bloqueio” em trabalhar de outra forma.

Aqui cabe uma observação: os estudantes rejeitam a transmissão do conhecimento como forma de ensinar e aprender, mas exigem o conhecimento pronto e elaborado em sua totalidade para cada disciplina.

Por outro lado, surge a dúvida se os estudantes se assujeitam à proposta identificando-a como “salvadora”, pois, em sua maioria, advêm de uma trajetória educacional tradicional e fragmentada. Segundo Foucault (2009), o alvo do poder disciplinar são os corpos, que serão “docilizados” e “disciplinarizados”. Talvez eu mesmo esteja criando outra possibilidade e, automaticamente, assujeitando os estudantes.

Alguns relatos surgidos no momento da reflexão, em relação à necessidade de transformação: “[...] mudar a maturidade”, “[...] o movimento da Universidade é diferente em relação ao ensino médio.” e “[...] modificar a postura e mudar.”

A transformação é uma afirmativa unânime por parte dos estudantes. Demonstram a vontade de se lançarem ao diferente, entretanto permanece o movimento em relação ao próprio discurso.

6.3.4 O Novo

Na sequência promovi uma discussão sobre como os estudantes se sentem diante da proposta de atividade de integração curricular. Seguem alguns relatos a respeito:

[...] é uma proposta muito boa, mas muito difícil. Pois faz com que entremos na matéria escolhida. Mas faz com que aprendamos também. Está sendo complicado, mas até o final do ano conseguiremos superar esta etapa. Essa roda com conversas na aula é muito bacana e me sinto bem, porém, com ressalvas acerca do andamento do trabalho em grupo.

Ao mesmo tempo em que o estudante acredita na proposta e se satisfaz com os desafios, nutre um sentimento de incerteza quanto ao futuro da proposta e atividade de seu grupo. Ansioso por ser levado ao desafio de trabalhar de forma diferente, faz crescer o sentimento de medo.

O diferente causa estranheza ao estudante, pois as reflexões promovem e sugerem transformações e, ao mesmo tempo, propõem desafios. Para o estudante se manter na repetição não gera ansiedade, pois se encontra seguro de como proceder e o que fazer.

6.3.5 A Liberdade

Outra fonte de análise são os encaminhamentos referentes à liberdade, principalmente no que tange à decisão e à elaboração das tarefas propostas, sentimento que possa gerar a interação. Nesse sentido, alguns relatos apontam tais reflexões:

[...] esta disciplina tem um objetivo muito mais amplo do que é visto. Nos fornece através do professor, cito André¹⁰, porque, talvez, outro não deixe e não dê a liberdade para interagirmos como acontece. [...] me sinto bem pela liberdade dada para as escolhas a serem seguidas

¹⁰ André – refere-se a mim, que escrevo esta dissertação, na qualidade então de professor da turma de Atividade de Integração Curricular.

perante a proposta de Atividade de Integração Curricular, no início fiquei sem idéias e com os pensamentos perdidos. Agora com o passar do tempo as coisas estão começando a se encaixar. Aos poucos conseguirei entrar na proposta da disciplina. [...] acho a proposta interessante, pois desta forma poderemos saber como pode ser integrada uma disciplina com a outra. Mas vejo que estamos todos perdidos pois não sabemos por onde começar e o trabalho não está avançando.

Os sentimentos de liberdade associados aos de segurança se fazem presentes. A incerteza perturba a estabilidade dos estudantes. Fico me questionando o quanto isso pode reverter em prol da transformação.

Tinha como meta abalar as certezas, mas observei que tal situação se faz perigosa, entretanto os estudantes esperam do professor tais encaminhamentos, pois a proposta é, justamente, criar um espaço de exercício para o novo, para o diferente.

6.3.6 A Incerteza

Os estudantes identificam dificuldades para o engajamento à proposta, levando a discussão das seguintes questões:

- Como trabalhar de forma diferente?
- Como intervir em uma situação onde não tenho segurança?
- Como meu grupo deverá proceder diante dos trabalhos?

Os questionamentos acima estão presentes em muitos dos relatos, como por exemplo:

[...] nesta cadeira de atividade de integração curricular às vezes me sinto um pouco perdida, mas percebo que o problema não é a cadeira e sim eu, pois tenho grandes dificuldades de compreensão das tarefas. [...] sinto preocupação com o andar da disciplina, mas acho também que devemos cooperar para que tudo melhore. [...] me sinto com falta de criatividade para elaborar este trabalho pois não consigo elaborar algo que chame a atenção, que forme essa integração. Algo que seja legal que seja o que o professor ache certo.

Como problematizar com os estudantes a respeito da incerteza? Como apresentar-lhes um novo sujeito aberto às incertezas e à insegurança com relação ao mundo e a si mesmos?

O indivíduo contemporâneo encontra cada vez menos limites institucionais ou regras de verdade estabelecidas, mas esse sujeito não percebe a lógica das transformações.

Uma nova lógica promotora do fim das certezas, das verdades absolutas, enfim, da centralidade do sujeito. Mas para o estudante isto passa a ser um problema em função das expectativas que deposita no professor, aquele que domina o conhecimento, o todo.

6.3.7 A Avaliação

No intuito de avaliar as atividades do semestre, fiz uma discussão sobre uma proposta preliminar de avaliação da disciplina de Atividade de Integração Curricular I. A partir dos relatos, pude perceber a angústia dos estudantes em relação ao caráter individual.

[...] a avaliação deve ser feita de uma forma com que todos sejam avaliados de forma coletiva e individual. [...] a avaliação deve ser feita de acordo com: os alunos estarem realmente integrando, participando da aula ou seja participando do trabalho como um todo. [...] que o trabalho esteja ou foi feito bem elaborado como o professor idealizou que tenha tentado passar o espírito da coisa para nós, tentando realmente e justamente ver quem participa e quem vai nas costas, todos tem que trabalhar seja como foi o trabalho.

Reflieto sobre dois aspectos dos relatos: a necessidade de ser avaliado individualmente, bem como a expectativa de aceitação do trabalho por parte do professor. Os estudantes demonstram o quão importante é conhecer as necessidades e expectativas do professor, pois ao que parece o trabalho é feito para satisfazê-lo. Nesse sentido, não poderia ser diferente, pois o estudante tenta responder aos anseios do professor.

O relato enfatiza a necessidade da avaliação individual no sentido de que é oportuno verificar a parcela de trabalho do estudante inserido nesse coletivo: “[...] deve ser avaliado de uma forma individual, percebendo que cada integrante está a par do seu assunto e está participando, indo atrás dos objetivos, dos recursos.” e “[...] avaliar como cada aluno se porta diante de um trabalho em grupo.”

Na grande maioria das vezes, os trabalhos são divididos em partes e estas elaboradas individualmente. Para o próprio estudante parece um mecanismo já idealizado e o coletivo acaba por identificar acertadamente quem fez o quê. Não poderia ser diferente uma lógica disciplinar, individualista muitas vezes, inserida no trabalho coletivo.

6.3.8 Os Protótipos

Passei aos encaminhamentos da entrega de uma versão preliminar dos protótipos elaborados. Dos nove grupos foram entregues sete protótipos. A justificativa para dois grupos faltantes foi a de não conseguirem atender aos prazos propostos. Segue a lista dos grupos, respectivas disciplinas e ferramentas computacionais implementadas e/ou elaboradas:

- Grupo 1 – Introdução à Ciência da Computação – não implementado;
- Grupo 2 – Introdução à Administração – não implementado;
- Grupo 3 - Sistemas para Internet – Google Sites;
- Grupo 4 - Cálculo Diferencial e Integral – Sítio eletrônico;
- Grupo 5 – Sistemas para Internet – *Blog*;
- Grupo 6 – Introdução à Ciência da Computação – Sítio Eletrônico;
- Grupo 7 - Matemática Discreta – Sítio eletrônico;
- Grupo 8 - Inglês – *Blog*;
- Grupo 9 - Cálculo Diferencial e Integral – Páginas/Exercícios.

Importante notar que nenhum dos grupos propostos encaminhou material utilizando a ferramenta MOODLE. Três grupos manifestaram interesse por utilizarem *blogs*, sendo que os demais optaram por utilizar a elaboração de páginas web. Um grupo se propôs a utilizar exercícios a partir de texto da respectiva disciplina.

Percebo que os estudantes apresentam dificuldades para pensar na elaboração de materiais a partir de redes sociais, condicionados dessa forma à utilização de hipertextos. São, na sua maioria, usuários potenciais das redes, mas não acreditam que possam ser instrumentos significativos para desenvolver e postar material. Demonstram apreciar essas mesmas redes como fonte de comunicação entre amigos, mas não como lugar potencial para discussão de conteúdos programáticos.

Mas mesmo optando por tecnologia hipermídia, deixando de lado as redes sociais, a aplicação das tecnologias demonstrou, nos resultados da elaboração dos materiais, uma contribuição significativa para estimular a integração entre os estudantes, proporcionando um trânsito diferenciado no coletivo. Todos foram favoráveis à sua utilização.

6.3.9 Os Professores

Após esse momento, refleti com os estudantes sobre a participação dos professores das outras disciplinas em relação às atividades desenvolvidas e se foram alcançados os pressupostos da disciplina de Atividade de Integração Curricular I. Os relatos apresentam-se conforme segue:

[...] no início do trabalho conversamos com a professora explicamos qual era o objetivo, como íamos desenvolver e que gostaríamos de colocar no moodle, ela achou legal porém sua disciplina não estava aberta mas ficou a disposição para nos dar o material que precisamos. No entanto depois desse encontro não falamos mais com a professora porque o material que nos interessa ela já manda por e-mail e também podemos encontrar em livros e na internet. [...] professor mostrou-se disponível em nos auxiliar, porém o contato foi pouco, mas somente com as aulas estamos conseguindo elaborar o site. [...] apesar do interesse do professor em nos ajudar nós tivemos pouco contato com ele, pois com as aulas estamos conseguindo elaborar exercícios.

Os estudantes demonstram dificuldades no contato com os professores, constatando-se uma distância entre ambos. Segundo os próprios estudantes, a situação não prejudica os trabalhos, pois o que interessa aos mesmos são os conteúdos.

Surge aqui um impasse: os estudantes declaram não precisar dos professores. Como é possível integrar os saberes se o próprio estudante não vislumbra essa necessidade?

Percebo a fragilidade do processo, pois começam a surgir relatos caracterizando interferências na proposta de integração: “[...] há grandes dificuldades do grupo quanto às ideias novas.” e “[...] também com os horários disponíveis para poder fazer um melhor trabalho em equipe.”

Em contrapartida, compreendo que os estudantes preocupam-se com o coletivo, ou seja, que o trabalho de seu grupo auxilie aos outros grupos da turma.

[...] acreditamos que nosso projeto na disciplina de Integração Curricular ajudará bastante os colegas afim de maior entendimento sobre a disciplina de Inglês auxiliando-os com o conteúdo disponível que ainda iremos fornecer com base no que estudamos.

6.3.10 A Avaliação das Atividades

Em relação à avaliação da disciplina e do professor, da Atividade de Integração Curricular I, e ao andamento das atividades, os estudantes apresentaram os seguintes relatos:

[...] a princípio a atividade de AIC tem sido bem conduzida, pois nesta há acompanhamento contínuo e suporte com relação ao projeto em desenvolvimento. [...] no meu ponto de vista o professor André dá total suporte aos trabalhos desenvolvidos na atividade de integração curricular, para mim está acontecendo a integração e no final do ano o objetivo com certeza será alcançado; o processo de desenvolvimento em relação a integração entre professor aluno é bem satisfatório, pelo fato de mostrar idéias diferentes de cada grupo, bem como integrar a relação professor aluno. [...] o professor diante das aulas de AIC se porta de uma maneira que se torne uma aprendizagem interessante e divertida.

Mesmo com avaliações satisfatórias, alguns estudantes apontam a necessidade de rigidez e de definição dos conteúdos e objetivos a serem alcançados. Percebo a necessidade e a exigência, por parte dos estudantes, de condução das atividades pelo professor. Neste sentido, seguem os seguintes relatos:

[...] o professor deveria deixar mais claro em relação ao trabalho, ser mais rígido com a turma pois só trabalham sob pressão. Infelizmente com os colegas está difícil. [...] acredito que os alunos estão muito soltos sem um acompanhamento mais próximo.

É perceptível a ansiedade dos estudantes diante de uma nova proposta que se faz presente. Estes desconhecem como se administrar diante das relações surgidas.

Um momento de reflexão a esse respeito se fez necessário, em função do quão forte é a estrutura disciplinar aliada à administração do conteúdo programático, ao qual estão acostumados, o que dificulta e diminui as chances de uma relação diferenciada no aprender.

6.3.11 A Implementação

Com relação à finalização da implementação dos protótipos, discuti com os estudantes as possíveis dificuldades encontradas. Foram socializadas

muitas angústias tanto de caráter individual como e coletivo. Seguem questões apontadas como individuais:

[...] falta tempo, quando penso que tenho estabilidade, alguma coisa sai do lugar, e muda tudo e eu acabo atrasando meus colegas. [...] falta de tempo. [...] provas e problemas pessoais gerando falta de tempo e todos estão com problemas com falta de responsabilidade e preocupação principal com as provas escritas.

Para os estudantes, a falta de tempo é sem dúvida um problema. A dificuldade da administração da rotina diária associada aos afazeres universitários é identificada como queixa pela grande maioria. Certamente, um elemento impeditivo na elaboração de trabalhos coletivos.

Algumas questões foram apontadas como coletivas:

[...] na minha opinião o mal desenvolvimento dos projetos dos outros grupos afeta de uma certa maneira os outros grupos, pelo fato de que os projetos são todos para uma integração. [...] acho que em alguns grupos falta entrosamento e atitude por isso que não dá certo. [...] falta de entendimento entre os componentes do grupo. [...] acredito que seja falta de comunicação com o professor e com os colegas. [...] a única coisa que está atrapalhando na disciplina na verdade é o desinteresse de alguns alunos. Relaxam demais e acabam atrapalhando quem quer realmente fazer o negócio.

Os relatos demonstram a preocupação dos estudantes com os trabalhos elaborados pelos outros grupos. Interessante é que há uma grande dificuldade na troca e diálogo dos grupos em relação aos conteúdos elaborados. Em relação às emoções e sentimentos o processo é inverso. Se os pequenos coletivos vão bem, o todo também irá, caso contrário o trabalho se perde. A falta de entrosamento e comunicação é apontada como problemática, demonstrando que o modelo conteudista, continua o mesmo.

6.3.12 A Confraternização

Durante a confraternização, fiz uma série de questionamentos e reflexões sobre os trabalhos realizados durante o ano onde os estudantes apontaram alguns encaminhamentos para discussão: “que saco, agora tem a disciplina...; qual a relação entre teoria e prática? e didática diferente?”

A estrutura acadêmica se mantém. A percepção das disciplinas por parte dos estudantes ainda representa um “fardo”, a cada dia mais pesado. Demonstram a dificuldade de relacionar a teoria e a prática, ou seja, não conseguem vislumbrar o que fazer com os conteúdos teóricos estudados. Ficam se perguntando se há ou não uma didática diferente. Procuram no professor o elemento que fará a diferença nesse processo.

Quando proponho uma introspecção sobre como mudar, como transformar, problematizo no sentido de questionar por onde começar a percepção de mudança. Tento refletir sobre o individual e o coletivo, sobre o professor e o aluno, no intuito de abordar quem são os sujeitos envolvidos e como estes propõem fazer o diferente. A partir desse momento, recebo alguns retornos que constituem, novamente, o professor como agente responsável pela transformação: “[...] prática a partir do individual, como mudar?”, “[...] o professor faz a aula e o método de avaliação.”

6.3.13 O Fechamento

Seguindo os encaminhamentos de finalização das atividades, apresento a lista dos grupos, respectivas disciplinas e ferramentas computacionais implementadas e/ou elaboradas:

- Grupos 1 e 6 – Introdução à Ciência da Computação – Sítio eletrônico (Anexo A – 5);
- Grupo 2 e 4 – Sistemas para Internet – Sítio implementado utilizando a ferramenta JOOMLA (Sistema de Gestão de Conteúdos) – não disponível nos anexos;
- Grupo 3 - Sistemas para Internet – Google Sites (Anexo A – 1);
- Grupo 5 – Sistemas para Internet – *Blog* (Anexo A – 3);
- Grupo 7 - Matemática Discreta – Sítio eletrônico (Anexo A – 4);
- Grupo 8 - Inglês – *Blog* (Anexo A – 2) e
- Grupo 9 - Cálculo Diferencial e Integral – Exercícios (Arquivo PDF).

Há uma grande dificuldade na exploração de novas ferramentas e tecnologias para finalização dos materiais. Foram elaborados dois trabalhos a partir da utilização de sítios eletrônicos, mais conhecidos como páginas,

somados a um terceiro que utilizou uma nova ferramenta de gestão de conteúdos, não sendo finalizado em sua totalidade.

Dois grupos utilizaram *blogs* somados a um terceiro que utilizou a ferramenta Google sites. Destes todos concluíram as atividades com um retorno satisfatório em função de poderem se dedicar mais à elaboração dos conteúdos do que propriamente da construção e configuração do sistema.

Cabe salientar as dificuldades dos estudantes em associar conteúdos programáticos ditos “sérios” a ferramentas para internet, redes sociais entre outras.

6.3.14 A Autoavaliação

No último encontro solicitei aos estudantes uma autoavaliação. Percebi, a partir dos relatos, que a avaliação está intimamente ligada à questão do domínio do conteúdo. Como podemos constatar nos relatos:

[...] agora além de mais conhecimento tenho mais segurança ao usar as ferramentas; em questão de aprendizado pude aprender mais as tecnologias ensinadas; todo o conhecimento que adquiri ao longo deste ano foi bom, muito importante para mim. [...] foi um ano muito produtivo, pois tinha pouco conhecimento na área. Com o curso aumentou bastante o conhecimento e a visão que tinha em relação a isso; as aulas fundamentaram e acrescentaram mais o meu conhecimento e em relação ao meu conhecimento de antes e agora, melhorei muito pois eu sabia as coisas mais comuns dentro de um computador e agora já estou mais aperfeiçoada.

O apelo ao domínio do conteúdo se faz presente nitidamente. Os estudantes demonstram se sentirem seguros ao deter o conhecimento, tido com importante para as suas futuras carreiras.

Poucas exceções abordam a avaliação em relação à maturidade e à socialização. Seguem os relatos: “adquiri em meu ver maturidade para respeitar as opiniões e gostos das diferentes pessoas que criei vínculo; quanto mais aprendo mais quero aprender e espero continuar amadurecendo e estudando para poder me orgulhar de mim mesmo.”

Os estudantes percebem o quanto é necessário o trabalho coletivo. Não exclusivamente vinculado aos conteúdos abordados, mas quanto ao que é

necessário para criar em si próprios mecanismos que permitam a sua evolução diante de novos fatos e ou conteúdos a serem estudados.

Em relação à utilização da tecnologia seguem alguns relatos:

[...] no princípio era apenas mais um nesse mundo tecnológico, ou seja, uma leiga, hoje pode-se dizer que evolui em relação a TI. [...] foi aberto um novo campo de visão sobre a tecnologia. [...] comecei a aplicar a tecnologia e ter contato novamente. [...] este ano cresci muito com o aprendizado com a internet. [...] sempre procurei me atualizar nas questões tecnológicas. [...] fizemos contatos com novas tecnologias que serão muito importantes para o nosso desenvolvimento. [...] percebi também que minha visão de computação era algo pequeno diante de toda a realidade de hoje.

A ideia de abrangência se faz presente, ou seja, os estudantes se defrontam com um universo tecnológico, que se modifica a cada instante. A questão da necessidade de atualização está presente em função que o se desenvolver é algo em construção, inacabado.

Por fim, compreendo importante salientar que as vozes dos estudantes são significativas, pois representam suas manifestações e ansiedades ao longo da pesquisa, revelando diferentes sentidos para as atividades desenvolvidas.

7 PROBLEMATIZAÇÃO. REFLETINDO SOBRE OS DADOS.

*Penso que essa atividade [de deslocamentos] pode ser bastante interessante e produtiva (em sentido deleuzeano), **na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação** (GALLO, 2008, p.64, grifo meu).*

Trabalhar com referenciais a partir de Foucault e Deleuze, entre outros, é romper com a hierarquização e experimentar a horizontalidade. Ideias, sem dúvida, sedutoras, as quais, desde o início dos trabalhos, me permitiram vivenciar a docência para além do cumprimento metodológico, onde elaborei minhas ações em pressupostos antes não percebidos.

Contestei os autores em não raros momentos, aproximando-me dos pressupostos da pedagogia crítica. Mais uma vez, deixo-me seduzir pelo pensamento de Freire, na força do sujeito inacabado, pela busca da conscientização.

Discutir com Freire e Foucault me aproxima do risco de viver no múltiplo. Perpasso distintos referenciais teóricos e, por vezes, não encontro respostas apenas em um caminho, estratégia esta pouco convencional em se tratando de atividades acadêmicas. Como é possível especializar-me se, a cada momento, generalizo os referenciais que me servirão de base para possíveis encaminhamentos?

O múltiplo amplia a possibilidade de trânsitos entre as diferentes áreas do saber. Ao começar esta atividade de pesquisa, me restringia ao espaço da Computação, agora me percebo caminhando pelos campos da Educação e Filosofia. Neste ir e vir pude estabelecer proximidades, que tomam por base pressupostos em comum, ou até mesmo pouco comuns.

Esse foi, sem dúvida, o meu desafio pessoal: sair de uma possível zona de conforto, entrar na zona de aprendizagem e, finalmente, correr riscos. Desde o início desta empreitada procurei minimizar os limites, produzindo incertezas e modificando os espaços possíveis, pois tenho presente a necessidade de transformação.

Tento agora constituir os meus limites, certo de que as condições absolutas para os discursos filosóficos são atribuídas pelos leitores e comentadores e não pelos próprios filósofos.

Nesse sentido, reflito o quão importante é o trânsito para evitar ficar preso a “verdades imutáveis”. Em todos os momentos me foi possível o movimento, mesmo que, por vezes, colocasse, ingenuamente, pressupostos frente a frente.

Entendo a ideia do relativismo, volto à questão da polarização, sem exclusão, construções estas que me permitiram olhar a educação com outras lentes. Um olhar catalisador, sem constranger este ou aquele pressuposto.

Em relação aos estudantes na pesquisa, minha proposta desde o início do processo foi buscar a integração e o diálogo junto a estes. Criar a incerteza entre os envolvidos na tentativa de alcançar um nível de discussão madura sobre a fundamentação do saber.

Busquei proporcionar caminhos a partir de um estudo sobre as disciplinas trabalhadas, ainda que dentro da ideia de hierarquização. De modo algum procurei encaminhá-los a fazer desta ou daquela forma.

Freire afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, com isto querendo dizer que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. **Necessário então inquietar os educandos no sentido de descobrirem-se como produtores de cultura, atuando como sujeitos e não como meros objetos da aprendizagem** (FREITAS, A.L; FREITAS, L.A.A, 2011a, p.7, grifo meu).

No decorrer do trabalho, junto aos estudantes, tive presente o quão importante era que eles traçassem os caminhos, decidindo o quê e o como fazer. Oportunizar a problematização tornou-se preocupação constante. Porém, mais uma vez experimentei o sabor da dúvida. No intuito de alimentar as discussões não estaria tentando propor as minhas verdades? Criou-se um momento de tensão.

Tensão esta que me chama a fazer um deslocamento em relação a duas ideias: o professor como detentor da verdade e a disciplina como dispositivo pedagógico. Reflito que estes pressupostos estão presentes no dia a dia dos estudantes quando analiso os dados, reforçado pelo que acredito seja o poder

pastoral, onde o professor assume a figura do pastor, líder e responsável por seus estudantes.

Parti de uma reflexão junto à turma em relação à importância do trabalho, para além da obrigatoriedade acadêmica. A proposta foi aprovada com entusiasmo, mas evidenciou uma inquietação: saberemos desempenhar um papel de estudante que não o de receptor de conteúdos? A ideia da transmissão de conhecimento se fez forte neste momento.

Acreditando, no início dos trabalhos, na relação dialógica estabelecida entre estudante e professor, tentei fazer com que estes construíssem um novo sentido para “o aprender”, com foco na criticidade do pensamento.

Para Foucault (2009a), o problema não é mudar a consciência das pessoas, mas modificar o sistema de produção de verdades. Prefiro negar a ideia foucaultiana e exercitar minha escolha pelo caminho freiriano, tentando elaborar um processo de promoção da conscientização. Diante destas condições, comungo com Freire (1979) quando argumenta: “na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito.” (FREIRE, 1979, p.21).

Tratei de encorajar os estudantes, mostrando que o trabalho consistia em uma proposta cooperativa, uma busca de todos, inclusive do professor, mas acabei por me questionar: quem me encoraja? Refletindo sistematicamente se o meu papel junto aos estudando estava além da mera transmissão de conteúdos. Nesse momento, percebo que quando me propus ao desafio não imaginava que fosse penoso.

Devemos investigar esse fantasma do medo que paira sobre a cabeça do professor quando ele dá aula. O medo da punição só pode ser uma porta aberta para outros medos que bloqueiam o caminho da transformação do professor. Esses medos não serão razoáveis? Não serão sensatos? (FREIRE, 1986, p.38, grifo meu).

Pela análise dos dados é possível verificar que a grande maioria dos estudantes respondeu nunca ter contato com atividade semelhante ao proposto na integração curricular. Tais manifestações ocasionaram a necessidade de um trabalho de problematização sobre a natureza da própria proposta.

Para Foucault (2008a), quando se teoriza sobre a escola, a educação, o ensino, a pedagogia, a aprendizagem e o currículo se constitui um conjunto de

discursos, de saberes, que, ao explicar como essas coisas funcionam e o que são, fabricam as identidades e constituem o sujeito a partir dessas condições.

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008a, p.9).

Pensando a atividade de integração como base de meus movimentos, o objetivo era problematizar as relações vividas pelos estudantes com vistas à conscientização, mas ao contrário de promovê-la, estaria eu assujeitando os estudantes a essa proposta.

As dúvidas e incertezas continuam a acompanhar-me, entretanto já não me paralisam, ao contrário, passam a servir de alimento, e com entusiasmo prossegui na busca de avaliar a importância estabelecida ao coletivo quando da criação dos grupos.

Foi possível perceber que, a partir da leitura de mundo de cada estudante, por meio de trocas dialógicas, construíram-se novos conhecimentos. Novamente, percebo-me fazendo opção pela pedagogia crítica. “Freire argumenta que o exercício da liberdade nos conduz a oportunidade da criação, onde se pode fazer a própria história” (FREITAS, A.L; FREITAS, L.A, 2011c, p.9).

Continuamente me pergunto: isto é fato ou estou impondo minha proposta? É bem verdade que não deixei lacunas, por exemplo, para a elaboração de trabalhos individuais. Chego a pensar que possa não ter respeitado as individualidades, pois não permitir o exercício de outras formas de trânsito me coloca na posição de “opressor”, o que me remete à ideia do professor como detentor da verdade.

Dentro desse contexto, passo a analisar o engajamento dos estudantes frente à proposta, o qual é satisfatório, pois demonstram refletir sobre a necessidade de integração entre as disciplinas. Surgiu a partir desse momento a questão de como tomar uma postura investigativa e decisória para o desenvolvimento dos trabalhos.

A análise dos dados demonstra que a totalidade dos estudantes advém de uma trajetória educacional onde o saber é fragmentado. O foco passa a ser:

como transformar corpos docilizados e disciplinarizados? A disciplina como dispositivo pedagógico, dentro da lógica curricular é muito forte. Aceitando essa premissa como ponto de partida e pensando a escola como uma grande “maquinaria”, me questiono: como modificar esta realidade?

Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens (VEIGA-NETO, 2008, p.142, grifo meu).

Desejoso de uma escola transformadora e tendo a compreensão de que os estudantes em sua maioria sentem-se familiarizados com ferramentas, para internet e redes sociais, encontro como alternativa de encaminhamento lançar mão do apelo tecnológico, algo tão presente na vida, que os fascina e desperta.

Os estudantes apontam as redes sociais como espaços de participação e colaboração, de comunicação de muitos para muitos, demonstrando saber lidar com a incerteza diante da informação pesquisada na rede. Mas ao mesmo tempo, acreditam que os trabalhos acadêmicos devam ser elaborados por recursos outros que não as redes sociais. Estas são consideradas tecnologias para contatos, brincadeiras e discussões e não imaginadas como veículos para disponibilização de conteúdos programáticos.

Os estudantes se demonstram seguros quando possuem um repositório de informações dito “completo”. Afirmam que o conteúdo programático deve ser disponibilizado pelo professor na sua totalidade e, nesse sentido, não acreditam que as redes sociais possam suprir esta demanda, com seu caráter de incerteza e dinamicidade.

Esperam, ainda, por um espaço acadêmico centrado na figura do professor, constituindo uma relação de um para muitos e não de muitos para muitos como é o caso das redes sociais.

Percebe-se que para os estudantes o professor é um grande repositório, especializado em uma disciplina, tendo a função de possibilitar o acesso às informações ali contidas, sendo este responsável pela experiência pedagógica, como agente de transmissão do conhecimento (FREITAS, A.L; FREITAS, L.A.A, 2011b, p.9, grifo meu).

É possível notar que, para os envolvidos, a melhor tecnologia, para armazenamento de materiais referentes a conteúdos programáticos, é aquela que permite disponibilizar os materiais em sua totalidade, afirmando assim o controle do professor e a certeza do saber.

Tal condição vai contra a proposta de Lévy, de constituir um ciberespaço onde todos possam fazer parte. O que ocorre, em geral, é, também, a fragmentação da informação pela tecnologia.

Cada um dentre nós se torna uma espécie de neurônio de um megacérebro planetário ou então desejamos constituir uma multiplicidade de comunidades virtuais nas quais cérebros nômades se associam para produzir e compartilhar sentido? (LÉVY, 1999, p.131).

Com a intenção de desestabilizar as verdades no que tange a esses aspectos, propus um exercício onde associei o termo incerteza às rupturas e modificações que hoje surgem nas mais diferentes áreas do conhecimento, rupturas essas que apresentam grandes modificações nas maneiras de ser, pensar e estar no mundo.

Foi possível notar que a noção de incerteza dos estudantes remete à dúvida do aprendizado e não ao questionamento sobre as verdades transitórias nas ciências e conhecimento. “A ideia de incerteza reduz-se ao processo de ensino e aprendizagem quando o estudante reflete sobre o quanto está inserido no processo e o quão correto este pode ser desenvolvido.” (FREITAS A.L; FREITAS L.A.A, 2011b, p.9).

A associação entre conhecimento e razão se fez presente nas falas dos estudantes ao utilizarem expressões como: “somos sujeitos da razão”. Fica evidente o quão difícil se torna desestabilizar as verdades produzidas. A proposta do inacabamento parece não ser vislumbrada pelos estudantes, pois, pela análise dos dados, demonstram que deter conteúdos venha a produzir um sólido conhecimento.

Quando os estudantes analisam o quanto estão inseridos no processo ensino aprendizagem, automaticamente associam a avaliação. Os relatos sobre a avaliação me conduzem a problematizar sobre o poder que se faz presente nas escolas e cursos frequentados por esses estudantes. Um poder hierárquico ou em rede? Conforme os relatos, sempre estiveram submissos às ações dos professores.

A avaliação é um momento de confronto para os estudantes, procuram colocar no professor a responsabilidade de mensurar o conhecimento. Nesse momento, se perde o ideal coletivo, do grupo, centrando o foco no individual.

A estrutura de dominação introjetada pelo oprimido se evidencia em características que este expressa na forma de ser e comportar-se. **O dualismo existencial do oprimido é uma destas características, onde o oprimido por hospedar o opressor, não o localiza concretamente.** Desta forma desenvolve uma visão fatalista, onde o destino ou Deus, ambos vistos como forças imutáveis, são responsabilizados pela condição de opressão, propiciando uma inércia, uma não busca de superação da situação (FREITAS, A.L; FREITAS, L.A.A, 2011, p.3, grifo meu).

Portanto, para os estudantes essa avaliação é um mecanismo onde o professor, detentor do poder, deve selecionar aqueles que demonstram conhecer os saberes trabalhados. Nesse sentido, uma atividade sempre penosa para o estudante, associada à ideia de punição.

Dentro dessa configuração, o conceito de poder cunhado por Foucault (2009a) não é vislumbrado, nem tão pouco exercido, pelos estudantes.

Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o **poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles** (FOUCAULT, p.153, 2009a, grifo meu).

De um lado, a normatização da conduta e de outro, a normatização do processo de conhecimento. Em ambas as situações há a redução das possibilidades de produção de saberes.

Ainda com relação ao conteúdo programático os estudantes evidenciaram, claramente, a ideia de reprodução. A promoção da integração, as relações interpessoais com os professores das disciplinas da série, não é vista como necessária, mas pelo contrário, o importante, é que os estudantes possam deter os conteúdos a serem trabalhados.

Quando os estudantes declaram não precisar dos professores estão fazendo referência que estes, ao fornecerem o conteúdo, cumprem sua missão.

O próprio estudante prejudica a relação entre os saberes curriculares e os saberes a serem construídos em suas experiências de vida. Como podem os professores conceber a prática tendo por base a falta de uma relação

“educando educador” centrado num mútuo ensinar e aprender? “O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar do educando, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2004, p.64).

Segundo Veiga-Neto, esta estrutura de repartições se projeta nas ações do dia a dia constituindo o sujeito de igual forma. Para o estudante não existe outra maneira de constituir relações com os professores.

Em qualquer caso, **as disciplinas são partições e repartições — de saberes e de comportamentos** — que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser dito/pensado e feito) (VEIGA-NETO, 2008, p.145, grifo meu).

Percebo que os estudantes se colocam em situação de reação a algo, ou seja, esperam como espectadores a ação dos professores, quem acreditam serem responsáveis pelo processo, para então, finalmente, esboçar uma reação.

Reafirmo que mesmo os estudantes esperando pela iniciativa dos professores, demonstram o interesse pela mudança, pela transformação do modelo instituído. Parece notório que em relação à dinâmica das atividades no espaço tempo da sala de aula os mesmos apresentam dificuldades para iniciativas.

O grande desafio é tornar possível o pensamento, o novo, a iniciativa, justo na educação onde as imagens são, extremamente, fortes.

Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos postulados. **É em vão que se pretende remanejar a doutrina da verdade, se antes de tudo não forem arrolados os postulados que projetam esta imagem deformante do pensamento** (DELEUZE, 2009, p.131, grifo meu).

Finalizando este capítulo, antecipo a minha satisfação de poder ter discutido e problematizado com os estudantes a respeito do andamento e prática das atividades no espaço tempo da sala de aula.

Não raro como professor estive preso ao conteúdo a ser desenvolvido, pouco ouvindo e, na grande maioria das vezes, com pressa em desenvolver os itens elencados nas ementas.

Em alguns momentos, agi em direção à transformação, em outros, certamente, mantive atitudes tradicionais. Mas nesse intervalo existem milhares de possibilidades, e em um deles acredito ter experimentado o novo, a mudança. Uma transformação consciente associada a um conjunto de verdades produzidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

*Que tentemos ensaiar uma situação em que a conquista pela justiça social divida espaço com a realização de projetos individuais e privados. **Que consideremos a contingência das nossas crenças, desejos e projetos de modo a entender que não existe a possibilidade de se alcançar um estado social de estabilidade harmônica absoluta. E que isso não redunde, também, num pessimismo radical** (PEREIRA, 2008a, p.9, grifo meu).*

Não tenho “certeza” se trabalhei ou pensei de forma conclusiva. Por mais que queira me esforçar tentando não expor interpretações, tenho para mim que elas estejam e estarão sempre presentes.

Esta foi uma jornada de aprendizado onde, como professor, estudante e pesquisador, me permiti vivenciar modificações e transformações, enfim, pude experienciar, me tornando “vivo” para o dia a dia, respirando de outra forma.

Repleto de intenções e questionamentos sinto deslocar-me a cada instante. Ao mesmo tempo, um professor que não crê mais em uma escola homogênea, pois minhas práticas e singularidades se apresentam em constante transformação. Em minha rotina anterior a esta pesquisa, acreditava que poderia orientar e formar os estudantes em igual intervalo de tempo, com técnica e método idênticos.

Exerço minha liberdade na tentativa de deixar para traz o “sujeito moderno”, passando a tê-lo como fonte de estudo e não mais como modelo.

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que se encontra em qualquer lugar. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. **Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade**, a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2010b, p. 291, grifo meu).

Ao final desta jornada, não me arrisco a quantificar minhas indagações em comparação a quando iniciei, mas posso afirmar que a densidade de ideias me encaminha a problematizações ainda mais desafiadoras. Para muitos questionamentos não tenho respostas e por mais que procure encontro uma diversidade de caminhos.

No percurso trilhado me deparei com pressupostos, muitas vezes antagônicos e impossíveis de compreensão na criação de espaços comuns.

Pude transitar na Faculdade de Educação por entre vários discursos. Utilizando diferentes lentes me foi possível olhar por entre brechas, na busca de constituir meu próprio discurso, mesmo inacabado.

Cada tempo tem os seus heróis, tem os autores da moda, têm as palavras de ordem, os emblemas. Cada época levanta seu estandarte. **E os professores pesquisadores, transitando por esse campo magnético amplamente dinâmico que é o ambiente acadêmico, acabam praticando modos de olhar a sua própria prática, acabam exercitando juízos de valor com base em idéias, princípios, valores, conceitos e definições tomadas com status de verdade instrumental, a partir de textos publicados por outros intelectuais** (PEREIRA, 2008, p.3 grifo meu).

A partir de meu universo de análise, apresento algumas elaborações, não definitivas, que possam servir de ponto de partida para outras pesquisas:

- a forma de trabalho em grupos, bem como a livre escolha das disciplinas foram apontadas pelos estudantes como uma boa metodologia para o desenvolvimento das atividades, pois se demonstraram incentivados pela liberdade de escolha;
- a dúvida, por parte dos estudantes, de como elaborar e implementar os trabalhos de integração, em se tratando que acusaram advir de uma educação tradicional disciplinar, faz-se presente na maior parte das atividades;
- a avaliação individual, apesar de os trabalhos serem elaborados em grupo, é exigência da maior parte dos estudantes, em função de que não se percebem como coletivo mas sim como somatório de individualidades;
- a não existência de um canal de comunicação entre estudantes e professores cria dificuldades na atividade de integração curricular, em virtude de ser o conteúdo a preocupação central;
- a implementação/elaboração das propostas em sítios eletrônicos e *blogs* descaracteriza a utilização de outras ferramentas. As redes sociais, mesmo utilizadas pelos estudantes em suas atividades diárias, não foram exploradas para fins de integração acadêmica e, finalmente,
- a dificuldades de articulação dos grupos, do coletivo, mesmo com o exercício de intervenções diversas, foi fator limitante das atividades.

Observo o quão necessário é estar aberto ao aprendizado em tempos de incertezas, onde sentimento e razão se movimentam permanentemente. Penso que os estudantes estejam retratando, em seus relatos, essas sensações, na

tentativa de aprenderem novas maneiras de se posicionarem frente ao mundo, revendo, constantemente valores e modos de ser.

Na perspectiva aqui apresentada pretendi tornar os espaços da educação mais plenos das experiências do conviver.

Acredito oportuno contrapor parte das minhas hipóteses. Mesmo identificando que os estudantes apresentam experiências de atividades de ensino conservador/ tradicional e verificando que o sistema educacional, em grande parte, é baseado em princípios de racionalidade instrumental, percebo que eles apresentam um apelo a formas que, entre outros aspectos, privilegiem o trabalho com relações dialógicas e coletivas. Talvez não saibam como exercitá-la, mas esperam do professor essa transformação.

Este material não é conclusivo, mas constitui um caminho trilhado e inacabado, é uma experiência, outra relação e outro olhar!

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. **Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la.** Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2002, p.52, grifo meu).

Penso ter criado alguns trânsitos, ter experimentado uma transversalidade por entre espaços diferenciados e especializados. A mesma transversalidade que tentei exercitar junto aos estudantes da pesquisa me proporcionou um dia a dia, singular, nos espaços da Faculdade de Educação.

A escolha de utilizar vários referenciais foi um desafio para mim, o perpassar pelo múltiplo. Mas olhe por outro lado: se eu não o tivesse feito estaria voltando ao binário, entre o verdadeiro e o falso, onde comecei minha trajetória.

Meu olhar à época perfazia duas condições lógicas: o “se” e o “se não”. O “se” representativo da condição verdadeira, o “se não”, da falsa. As condições lógicas atravessavam minha vida como formas de “controle e certeza”. Uma vez “selecionada” uma das alternativas não havia possibilidade de vislumbrar a outra. E o que é pior: crer somente nas alternativas polarizadas. Assim, balizava minha vida como a lógica de um algoritmo. Posso me permitir perguntar: como lidar com o fardo de escolhas excludentes?

A força da incerteza está nas brechas, está em não atender as exigências das polarizações. Mas viver por entre esses espaços não é demasiado perigoso? Posso ser excluído a qualquer momento! Percebo estar deixando para trás toda a constituição do “sujeito da razão” para compreender o que está fora do alcance, o que faz parte de outro discurso, enfim, o que é diferente.

O risco sem dúvida é grande, então por que corrê-lo? É a única maneira de romper com a formatação, com os padrões estereotipados. Mas o que ganho com isso? A vida! À medida que faço diferente, abrindo-me ao imprevisível, ganho outro olhar. Agora entendo as pessoas que têm gosto pelo que fazem, pois esta viagem me proporcionou trânsitos nunca imaginados para este velho professor “tradicional e disciplinado”. Velho, sem viço! Era assim que me sentia, como um professor que dia após dia realizava seu trabalho com responsabilidade, mas sem grandes paixões. É muito bom poder expressar este sentimento conjugando minha fala no passado.

Voltei a estudar, a estudar o próprio sujeito, a ser professor que se torna estudante, para pesquisar, e, finalmente, perceber-me outro professor. Feliz por me permitir ser um sujeito inacabado.

Antes de finalizar, gostaria de apresentar os indícios de minha transformação como professor na percepção dos estudantes. A Universidade Federal do Rio Grande mantém o sistema de avaliação docente pelo discente, no qual os estudantes avaliam em uma escala de zero a dez, os quesitos, conforme ANEXO B.

Os efeitos das atividades de estudo e pesquisa, junto à Faculdade de Educação, modificaram de forma significativa a minha forma de ser.

Os quesitos de melhor pontuação foram:

- o professor dispensa aos alunos tratamento cordial em um clima de respeito pessoal, é exigente na medida adequada, aceita críticas, opiniões e sugestões e
- o professor mostra-se receptivo às necessidades dos alunos e cooperativo na solução de suas dificuldades com a disciplina; é acessível/disponível para orientação extra classe.

De uma forma ou de outra, essas avaliações sempre me fizeram pensar no ser docente, mas hoje olho como um desafio de responsabilidade perante os estudantes e demais colegas de magistério.

Finalmente, vislumbro a possibilidade de aprimorar a integração de saberes, despertando a aproximação, não apenas dos conteúdos, mas de sujeitos imbuídos de uma educação transformadora.

Mais uma vez lhe agradeço, obrigado pela sua leitura!

REFERÊNCIAS

- ADINOLFI, V. Discurso científico, poder e verdade. **Revista Aulas**, dossiê Foucault, n. 3, p. 1-10, dez./mar., 2006/2007.
- ALVES, R. et al. Interdisciplinaridade: um termo em construção. **Episteme**, n. 19, p. 139-148, jul./dez., 2004.
- BAGNATO, M.H.; MONTEIRO, M.I. Perspectivas interdisciplinar e rizomática na formação dos profissionais da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 4, n. 2, p. 247-258, 2006.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- BERSTEIN, B. **Estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRITO, E.; DANDOLINI, G. A metáfora do rizoma: contribuições para uma educação apoiada em comunicações e informática. **Novas Tecnologias na Educação**. v. 3, n. 2, p. 1-7, nov., 2005.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BURSZTYN, M. Interdisciplinaridade: é hora de institucionalizar! **Ambiente e Sociedade**. Ano II, n. 5, p. 229-231, 2º semestre, 1999.
- CANDIOTTO, C. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **Kriterion - Revista de Filosofia**. v. 48, n. 115, p. 203-216, jun., 2007.
- _____. Governo e direção de consciência em Foucault. **Natureza Humana**. v. 10, n. 2, p. 89-113, jul./dez., 2008.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COMENIUS. **Didactica magna**. São Paulo: eBooksBrasil, 2001.
- COSTA, R. da. Sociedade de controle. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 1, p. 161-167, jan./mar., 2004.
- _____. da. **A Cultura digital**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

CUNHA, M.; SOUZA JÚNIOR, M. Análise dos Resultados da Aplicação de Projetos Interdisciplinares em um Curso de Tecnologia sob a Perspectiva dos Alunos. In: **XV Workshop sobre Educação em Computação**, 2007, Rio de Janeiro - RJ. XXVII Congresso da SBC, 2007.

DERRIDA, J. **Palabras! Instantáneas filosóficas**. Edição Eletrônica da Escuela de Filosofía Universidad. 1998.

DELEUZE, G. **Conversaciones**. 2. ed. Valência: Pré-textos, 1996.

_____. **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **A Filosofia crítica de Kant**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Empirismo e subjetividade**. São Paulo: Ed 34, 2001.

_____. **Foucault**. 6. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: Rizoma. In: **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia/Gilles Deleuze, Félix Guattari**. (p. 10-36). vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Disponível em: <http://www.fae.edu/pdf/biblioteca/ODiscursodometodo.pdf>. Acesso em 09/fev/2010.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. (org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008a.

FIORI, E.M. **Metafísica e história: textos escolhidos**, v 1. Porto Alegre: L&PM, 1987.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France 1975-1976/Michel Foucault** (p. 283-315). São Paulo: MartinsFontes, 2005.

_____. Diálogo sobre o poder. In: M.B.da Motta (Org.), **Estratégia, poder-saber: Ditos & escritos IV/Michel Foucault**. (p. 253-266). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

_____. M.Foucault. Conversação sem complexos com um filósofo que analisa as “estruturas do poder”. In: M.B.da Motta (Org.), **Estratégia, poder-saber: Ditos & escritos IV/Michel Foucault**. (p. 306-316). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006a.

_____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. v.2. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. Aula de 8 de fevereiro de 1978. In: **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France 1977-1978/Michel Foucault** (p. 155-174). São Paulo: MartinsFontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

_____. **Vigiar e punir**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Microfísica do poder**. , 27. reimpr. São Paulo: Graal, 2009a.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. v.1. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.

_____. O Cuidado com a verdade. In: M.B.da Motta (Org.), **Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V/Michel Foucault**. (p. 240-251). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

_____. A filosofia analítica da política. In: M.B.da Motta (Org.), **Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V/Michel Foucault**. (p. 37-55). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010a.

_____. Uma estética da existência. In: M.B.da Motta (Org.), **Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V/Michel Foucault**. (p. 288-293). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010b.

_____. Aula de 6 de janeiro de 1982. Primeira Hora. In: **A Hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France/Michel Foucault**. (1981-1982). (p. 3-24). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

_____. Aula de 13 de janeiro de 1982. Primeira Hora. In: **A Hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France/Michel Foucault**. (1981-1982). (p. 41-59). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010d.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, A.L. et al. **Projeto pedagógico do curso de bacharelado em Sistema de Informação.** Rio Grande: FURG, 2008.

FREITAS, A. L.; FREITAS, L.A.A. Re-significando as atividades em sala de aula. In: **I Encontro Internacional de Educação e IV Encontro Municipal de Educação**, 2011, Piratini - RS. Escola: espaço de sonhos, construção e possibilidades, 2011.

_____. Problematizando a educação conscientizadora na promoção da atividade de integração curricular. In: **XIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**, 2011, Santa Rosa - RS. Leituras de Paulo Freire, 2011a.

_____. Refletindo sobre as verdades no espaço tempo da sala de aula. In: **V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, 2011, São Cristóvão - SE. A Etnomatemática como Aporte às Práticas de Ensino na Educação de Jovens e Adultos. 2011b.

_____. A promoção da atividade de integração curricular no espaço tempo sala de aula. In: **VII Congresso Internacional de Educação**, 2011, São Leopoldo - RS. Profissão Docente: Há Futuro para este Ofício? 2011c.

_____. A produção de recursos tecnológicos na atividade de integração curricular. In: **I Fórum Internacional Sobre Prática Docente Universitária**, 2011, Uberlândia - MG. Inclusão Social e Tecnologias de Informação e Comunicação. 2011d.

_____. A atividade de integração curricular no espaço tempo da sala de aula. In: **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2011, Curitiba - PR. Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e prática. 2011e.

FREITAS, L.A.A.; FREITAS, A. L. Há, em Freire, espaços na educação a distância para a possibilidade de conscientização?. In: **XIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**, 2011, Santa Rosa - RS. Leituras de Paulo Freire. 2011.

_____. As práticas educativas a serviço da transformação social: pela sustentabilidade da vida. In: **V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, 2011, São Cristóvão - SE.

A Etnomatemática como Aporte às Práticas de Ensino na Educação de Jovens e Adultos. 2011a.

GALLIAN, C. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Revista Educativa**. v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez., 2008.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias! **Salto para o futuro. Currículo: conhecimento e cultura**, ano XIX, n.1, abr., 2009.

_____. **Conhecimento, transversalidade e educação**: para além da interdisciplinaridade. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/54087839/4/CONHECIMENTO-TRANSVERSALIDADE-E-EDUCACAO-PARA-ALEM-DA-INTERDISCIPLINARIDADE>. Acesso em: 24/jul/2011.

GERALDINI, J. As ciências humanas na arqueologia de Michel Foucault. **Revista de Ciências Humanas**. v. 41, n. 1 e 2, p. 127-139, abr./out., 2007.

GÓMEZ, M. A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.48/3, p. 1-12, jan., 2009.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUSDORF, G. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. **Tempo Brasileiro**, n.121, p. 7-27, abr./out., 1995.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOÃO. In: **A BÍBLIA**: tradução ecumênica. São Paulo: Stampley Publicações Ltda., 1974.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

_____. **Resposta à pergunta: “O que é iluminismo?”**. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf. Acesso em 11/fev/2010.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Revista Educação e Sociedade**. v. 29, n. 104, p. 687-715, out., 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÉVI-STRAUSS, C. **Mito e significado**. Lisboa: Editora Edições 70, 1989.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34, 1999.

_____. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **Web semântica**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/entrevista-pierre-levy-web-semantica>. Acesso em 30/jul/2011.

LIPOVETSKY, G. **A sociedade da decepção**. Barueri: Manoele, 2007.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOPES, A. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez., 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MACHADO, R. **Deleuze: a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre as políticas educacionais e curriculares. **Teias**. v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago., 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MINAYO, M.C. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? **Saúde e Sociedade**. v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

PEREIRA, M.V. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.47/5, nov., 2008.

_____. Utopias contemporâneas para a vida coletiva. **Travessias. Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte**. Cascavel, n.2, 2008a.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. São Paulo: Forense, 1998.

ROMAGNOLI, R.C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Revista Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v.21, n.2, p. 166-173, 2009.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARTRE, J.P. **Existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

SILVA, T.T. da. A Política e a epistemologia da normalização do corpo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 3-15, 1997.

_____. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SPEROTTO, R.I. **Das artes de viver e das possíveis hibridações de subjetividades**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Pesquisa-Ação nas Organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. J. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.17, n.2, p. 105-119, 1996.

_____. Currículo e interdisciplinaridade. In: Moreira, A. (org). **Currículo: Questões Atuais**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2001, p.59-102.

_____. **Foucault e a educação**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **SISIFO – Revista de Ciências da Educação**. n.7, p. 141-150, set./dez., 2008.

WELSCH, W. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 2 (62), p. 237-258, maio/ago., 2007.

ZORDAN, P. Criação de planos. **Revista de Educação**. Deleuze – pensa a educação. Edição Especial, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PREVISTAS PARA A DISCIPLINA DE ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR I/2010

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL					
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE					
CENTRO DE CIÊNCIAS COMPUTACIONAIS					
DISCIPLINA					CÓDIGO 23003
Atividade de Integração Curricular I					
UNI DA DE	SUB UNI DAD	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	HORAS POR SUBUN.	SE MA NA	Data Aprox.
1.	1.1	Apresentação da disciplina INTRODUÇÃO Sistemas de Informação	2	1a.	04/03
	1.2	Tecnologia da Informação	1	2a.	11/03
	1.3	Profissional – Sistemas de Informação	1		11/03
	1.4	A Atividade de Integração Curricular	2	3a.	18/03
	1.5	Necessidades - Disciplinas	2	4a.	25/03
	1.6	Proposta de Atendimento as Disciplinas	2	5a.	01/04
2.		PROJETO DE ATENDIMENTO AS NECESSIDADES		6a.	
	2.1	Levantamento	1		08/04
	2.2	Necessidades	1		08/04
	2.3	Proposta	2	7a.	15/04
		Integração		8a.	
		Atividade no Ambiente Moodle – Recuperação	2		22/04
		Revisão da Proposta	2	9a.	29/04
3.		IMPLEMENTAÇÃO DE ATIVIDADES		10a.	
	3.1	Atividade de Proposta de Implementação	2		06/05
	3.2	Atividade de Proposta de Integração	2	11a.	13/05
	3.3	Verificação de falhas	2	12a.	20/05
	3.4	Implementação	2	13a.	27/05
		Implementação	2	14a.	03/06
	3.5	Integração	2	15a.	10/06
		Integração	2	16a.	17/06
		PRIMEIRA VERIFICAÇÃO PARCIAL	2	17a.	24/06
		Retorno das Avaliações	1	18a.	01/07
		Fechamento do Semestre	1		01/07
4.		REVISÃO DE ATENDIMENTO AS NECESSIDADES	2	19a.	05/08
	4.1	Revisão			
	4.2	Proposta de Novas Necessidades	2	20a.	12/08
	4.3	Proposta de Integração	2	21a.	19/08
	4.4	Implementação	2	22a.	26/08
		Implementação	2	23a.	02/09
		Implementação	2	24a.	09/09
		Implementação	2	25a.	16/09
		Implementação	2	26a.	23/09
	4.5	Integração	2	27a.	30/09
		Integração	2	28a.	07/10
		Integração	2	29a.	14/10
		Integração	2	30a.	21/10
		Integração	2	31a.	28/10
	4.6	Apresentação aos Usuários	2	32a.	04/11
		Apresentação aos Usuários	2	33a.	11/11
		Apresentação aos Usuários	2	34a.	18/11
		SEGUNDA VERIFICAÇÃO PARCIAL	2	35a.	25/11
		Retorno das Avaliações	1	36a.	02/12
		Fechamento do Semestre/Ano Letivo	1		02/12

AVALIAÇÕES:

As verificações parciais serão avaliações feitas por meio de trabalhos em grupo. Esta disciplina é sistema 2/FURG.

Tarefas complementares:

Serão exigidas ao longo do período letivo **tarefas complementares**, que comporão em conjunto as notas de uma ou mais das verificações parciais.

Metodologia e Procedimentos:

Aulas Expositivas e Dialogadas;

Aulas Práticas em Laboratório;

Trabalhos em grupo;

A disciplina terá acompanhamento no ambiente Moodle/SEAD/FURG. As tarefas complementares serão sempre disponibilizadas via ambiente.

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS RELATOS, ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

Rio Grande, 25 de novembro de 2010

Autorização

Autorizo o prof. André Luis Castro de Freitas a utilizar os relatos, entrevistas e questionários produzidos durante as atividades da disciplina de Atividade de Integração Curricular I, do curso de Sistemas de Informação, 2010, na Universidade Federal do Rio Grande.

Esta documentação, não individualmente identificada, será utilizada com o fim de pesquisa em atividades de ensino junto a Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Mariana Vianna
 Giovana Rubira
 Maurício Bastos
 João Paulo Funchal
 Douglas F. Fátis
 Jesuane Franizon
 Karimelo Paes da Siqueira
 Joiceira Paulella Marques
 Jucia Lopez
 Mônica Amante
 Estel Alkmann
 Telles V. Dias
 Carina Funes
 Kays
 Leonardo Link
 Daniela Schellmeier
 Thiago Rosa
 Karla Hilo
 Janine Martens Jomr
 Eduarda Saclax
 pro. Bassini

Thiago Amarel
 Leônia Santana Rodrigues
 Thiago Pires Gêlo
 Carlos Magalhães
 Diego Ferreira Garcia
 Jélio César Medina Madurega

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO



Universidade Federal do Rio Grande
Centro de Ciências Computacionais
Sistemas de Informação
 Atividade de Integração Curricular I

Andamento de Atividades

1. Você já teve contato com alguma experiência com atividade de integração curricular, ao longo de sua trajetória de ensino/aprendizagem?

- () Sim, como? _____
 () Não, por quê? _____

2. Considerando a atividade de integração curricular I, do curso, como você avalia o andamento do processo, quanto à formação de grupos e escolha das atividades, por disciplinas do currículo?

- () 5 Excelente () 4 Bom () 3 Regular () 2 Ruim () 1 Péssimo
 Por quê? _____

3. Considerando a atividade de integração curricular I, do curso, como você avalia o andamento do processo, em relação à disciplina de responsabilidade de seu grupo, levando em consideração a participação do(s) professor(es)?

- () 5 Excelente () 4 Bom () 3 Regular () 2 Ruim () 1 Péssimo
 Por quê? _____

4. Levando em consideração a utilização de diversas tecnologias, e respectivas ferramentas, qual delas você acredita mais oportuna para elaboração dos trabalhos de implementação, previstos na disciplina?

- () Páginas Estáticas HTML/CSS
 () Páginas Dinâmicas PHP
 () Blog
 () Chat
 () Moodle
 () Twitter
 () FaceBook
 () Outro, qual? _____

5. Do ponto de vista das tecnologias e respectivas ferramentas, como você pensa integrar as diversas disciplinas e grupos, para que todos tenham acesso e compartilhem as informações?

- () Utilizando alguma tecnologia/ferramenta específica, qual? _____
 () Não penso em integração com outros grupos

Por quê? _____

6. Você acredita possível integrar os conteúdos específicos de uma disciplina em exemplos e exercícios de outra?

- () Sim
 () Não

Por quê? _____

7. Considerando o dia de hoje, _____, como você avalia o andamento da disciplina de atividade de integração curricular I, em relação ao proposto em sua ementa?

- () 5 Excelente () 4 Bom () 3 Regular () 2 Ruim () 1 Péssimo

ANEXOS

ANEXO A - INTERFACES DOS PROTÓTIPOS DESENVOLVIDOS DURANTE AS ATIVIDADES DA DISCIPLINA DE ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR I/2010



Figura 1 - Sistemas para Internet



Figura 2 - Inglês

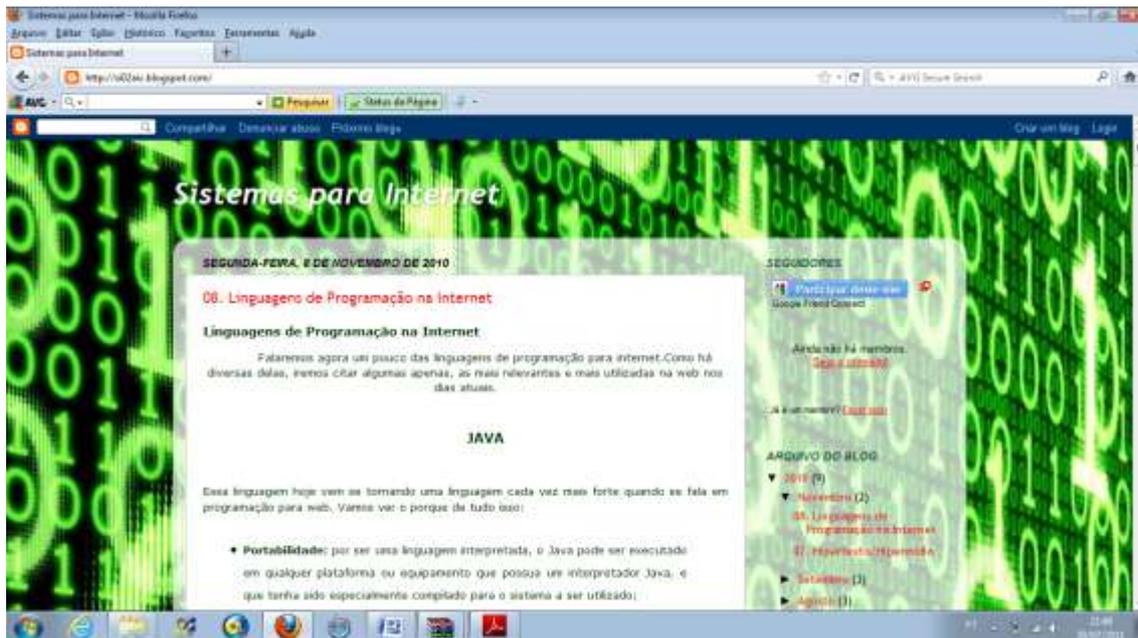


Figura 3 - Sistemas para Internet

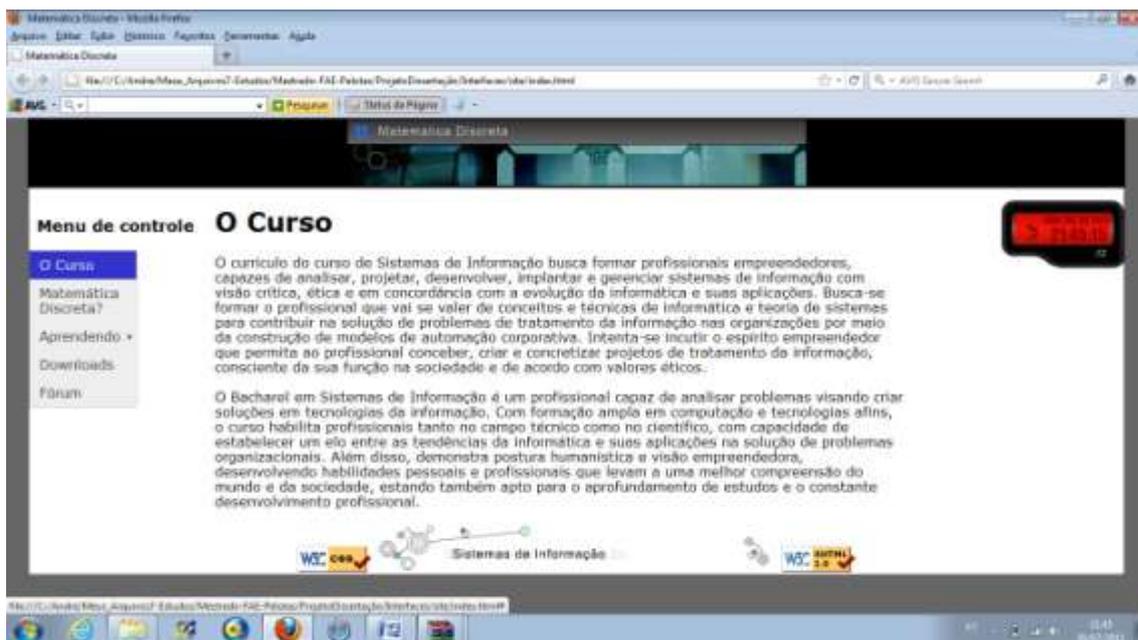


Figura 4 - Matemática Discreta



Figura 5 - Introdução à Ciência da Computação

ANEXO B - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DOCENTE PELO DISCENTE

Instrumento de Avaliação

Questões do Questionário de Avaliação Docente pelo Discente

QUESTÕES
01. O professor apresentou, discutiu e implementou o Plano de Ensino da Disciplina : ementa; conteúdo a ser desenvolvido; objetivos da disciplina; método de ensino (atividades discentes e docentes); bibliografia (indicação de fontes de consulta ou estudo); sistema e instrumentos de avaliação da aprendizagem.
02. O professor demonstra habilidade para organizar as aulas e torná-las atraentes, utilizando linguagem clara e compreensível para os alunos.
03. O professor torna evidentes os fundamentos teóricos (científicos, sócio-políticos e/ou técnicos) do conteúdo ministrado, demonstrando domínio e atualização do conhecimento, envolvimento e entusiasmo no desenvolvimento da disciplina.
04. O professor estabelece interação entre a teoria, a prática e/ou os aspectos da realidade.
05. O professor dispensa aos alunos tratamento cordial em um clima de respeito pessoal, é exigente na medida adequada, aceita críticas, opiniões e sugestões.
06. O professor mostra-se receptivo às necessidades dos alunos e cooperativo na solução de suas dificuldades com a disciplina; é acessível/disponível para orientação extra-classe.
07. O professor promove o interesse dos alunos pela disciplina, incentivando-os à investigação teórica e/ou prática, ao questionamento, à realização de leituras complementares, à participação em grupos de estudo, encontros, congressos e outras atividades extra-classe.
08. O professor elabora avaliações compatíveis (coerentes) com o conteúdo desenvolvido, discute e analisa os resultados com os alunos.

- Atribuição de nota: 0 a 10 para cada um dos oito quesitos, por disciplina;

Tabela 1 - Avaliação período de 2008 a 2010

	Quantidade Questionários	Questionários Respondidos	Média Questão 1	Média Questão 2	Média Questão 3	Média Questão 4	Média Questão 5	Média Questão 6	Média Questão 7	Média Questão 8	Média Geral
2008	93	84	7,82	6,31	6,77	6,96	7,98	6,89	5,82	6,78	6,84
2009	119	53	8,66	7,45	8,09	7,85	8,87	8,58	8,13	8,66	8,29
2010	147	32	9	7,94	8,38	8,34	9,34	8,25	8,25	8,84	8,54
2011	136	28	8,96	8,14	8,54	8,29	9,14	9,11	8,66	8,93	8,72