



EXPERIENCIAÇÕES NO ESPAÇO TEMPO DA SALA DE AULA: EM QUE CONDIÇÕES SÃO POSSÍVEIS INTEGRAR OS SABERES?

André Luis C.de Freitas – FURG - UFPEL

Luciane A.de Araujo Freitas – FURG – IF Sul-rio-grandense

Rosária Ilgenfritz Sperotto - UFPEL

Resumo: Neste estudo, realizado a partir de experiências pedagógicas, intenciona-se 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 no que tange a prática das atividades no espaço tempo da sala de aula. A pesquisa foi elaborada em uma turma composta por 40 estudantes matriculados na Atividade de Integração Curricular, curso de bacharelado em Sistemas de Informação, durante 2010 e 2011. A proposta de estudo, embasada na incerteza do caminho a ser trilhado, busca evidências do engajamento dos estudantes frente à relação educacional. Dentro da perspectiva qualitativa, como procedimento de campo, utilizou-se a metodologia de pesquisa-ação. Nesta procurou-se mapear estratégias de ação planejada as quais são implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas à observação, problematização e transformação. Conjuntamente, foi utilizado 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. Ao relacionar os dados emergiram aspectos produzindo voz a pensamentos, dúvidas, medos e expectativas dos estudantes.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, rizoma, tecnologias da informação e comunicação.

Introdução

Vive-se o século XXI, em meio a transformações cada vez mais velozes. Tudo muda a todo o instante. Paradoxalmente, constata-se na educação a dificuldade de engendrar novas formas de relações. Neste sentido, observa-se a grande dificuldade no meio acadêmico para a aceitação de uma proposta de relações, principalmente, no que tange a prática das atividades no espaço tempo da sala de aula.

Propõe-se um estudo, na disciplina de Atividade de Integração Curricular, com vistas a valorizar e possibilitar a interação neste espaço tempo como um caminho para existencializar o conhecer/viver e transitar entre a cultura como uma das dimensões desta interação.

Sob este ponto de vista, considera-se 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.

Durante a pesquisa foram realizadas intervenções que propiciaram a estes estudantes a reflexão sobre a postura educacional.

O artigo está constituído nas seguintes temáticas: a problematização apresenta uma reflexão à cerca da especialização do saber; o referencial teórico estabelece o embasamento

utilizado na pesquisa e a metodologia demonstra as técnicas utilizadas para a coleta de dados, bem como apresenta as informações a cerca do registro dos dados. Após apresentarse um pequeno recorte da análise dos dados da pesquisa realizada. A análise concentrar-se-á nos relatos surgidos nos momentos de intervenção na turma. Finalmente, passam-se as considerações finais.

1 Problematização

Parece lógico e verdadeiro pensar o conhecimento de forma hierarquizada e vertical, principalmente, quando se 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. Nesta 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.

Sob esta linha de raciocínio, acredita-se 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).

Propõe-se deslocar a linha de reflexão, pois a questão da especialização do saber é uma situação que atinge a escola. Salienta-se 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).

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.

Para Fazenda (2003) a interdisciplinaridade apresenta uma dimensão antropológica, quando influencia comportamentos, ações e projetos pedagógicos. Neste sentido está para além do espaço epistemológico, constituindo os valores e atitudes que compõem o perfil profissional e pessoal do professor interdisciplinar.

Mas em contrapartida, acredita-se oportuno problematizar sobre a força da estrutura curricular em relação à proposta de pensar a interdisciplinaridade na escola. 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 mesmo autor, são inventadas “soluções” para escapar a lógica disciplinar implantada nos currículos, como por exemplo, pedagogias inter, pluri, contra e transdisciplinares. A interdisciplinaridade está amarrada à própria estrutura curricular.

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

Mas como transformar estas ideias vinculadas à educação, especificamente ao espaço tempo da sala de aula, vislumbrando outros modos de pensar?

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 se propõe tenta associar a atitude interdisciplinar ao rizoma¹, no intuito de promover um espaço para que os sujeitos criem em si mesmos seus próprios espaços.

O objetivo do estudo é problematizar a produção de subjetividades no espaço tempo da sala de aula a partir de uma proposta de atividades interdisciplinares, baseadas na transversalidade rizomática e apoiadas na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), visando compreender o exercício da integração dos diferentes saberes.

A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicação, 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).

Quanto à integração dos saberes, faz-se menção a uma, possível, aproximação dos conteúdos programáticos trabalhados nas disciplinas da série, na intenção de constituir um conhecimento abrangente e coeso, mas ao mesmo tempo se tem ciência de que este está fragmentado em suas diferentes áreas, proporcionando, desta forma, estudos disciplinarizados.

A 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;
- Compreender se, pela problematização, dos objetivos específicos citados é possível perceber a integração dos saberes.

2 Referencial Teórico

¹ O conceito de “rizoma”, proposto por Deleuze e Guatarri (1995), apresenta a ideia de romper com a hierarquização, permitindo múltiplas linhas de fuga e possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções e etc. Ao romper a hierarquização o rizoma proporciona novas formas de trânsito. Novas formas de conhecer e aprender.

Acredita-se oportuno resgatar as idéias sobre os conceitos da sociedade disciplinar, trabalhados por Foucault, para que se possa propor uma problematização sobre as atitudes e comportamentos dos estudantes desta pesquisa.

Foucault (2009) faz uma análise da sociedade disciplinar, entre os séculos XVII a XVIII os quais enfatiza o marco de uma nova regulamentação dos exércitos, escolas, prisões, hospitais e fábricas. Neste 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 específica, 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 deste pressuposto, compreende-se uma nova concepção de sujeito, formada pela associação dos indivíduos a modelos de docilização e de produtividade, em uma aproximação a ideia de subjetivação e de sujeição ao contrário da idéia 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 deste 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 contemporaneidade, 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.

Reflete-se 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 salienta-se 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. Neste 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 esta 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 destes 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, semelhante 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 nosso).

3 Metodologia

Nesta investigação, inicialmente, participaram 40 estudantes do primeiro ano do curso de Sistemas de Informação, regularmente matriculados. Durante a pesquisa com estes estudantes tentou-se promover o exercício de uma educação onde todas as disciplinas da série pudessem ser vistas de forma horizontalizada, partindo do princípio de que estes sujeitos se demonstrassem flexíveis a proposta, tendo em vista a condição de calouros.

A pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa. O objetivo fundamental desta 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.

Os procedimentos de campo se 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, implementação, descrição e 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 (THIOLLENT, 1996, p.14).

Neste 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” (THIOLLENT, 1997, p.25).

Outros fatores a serem considerados, em relação à pesquisa, são as anotações elaboradas na prática. Durante as atividades, no espaço tempo da sala de aula, recorreu-se à elaboração de registros e, posteriormente, discorreu-se 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).

Durante a investigação seguiu-se, conjuntamente, 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).

A cartografia, oriunda das idéias de Deleuze e Guatarri, apresenta-se como um caminho para promover o acesso a aquilo 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).

O objetivo com a utilização da cartografia é problematizar um plano em movimento, despertando o interesse pelas transformações acontecidas durante os processos. Na pesquisa se propôs acompanhar os movimentos, observando processos de invenção que acontecem a todo o momento, processos de desterritorialização e de reterritorialização. Assim procurou-se traçar um mapa, aberto e suscetível de transformações. A cartografia, segundo Deleuze (1995) é o quinto princípio a compor o conceito de “rizoma”.

[...] 5° e 6° - 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).

3.1 Registros dos Dados

Inicialmente por meio de questionário, fez-se um reconhecimento e uma análise situacional a qual produziu uma visão do contexto da pesquisa, no que tange as práticas

dos estudantes envolvidos. Paralelamente, projetou-se a implementação para a mudança da prática em sala de aula.

Registra-se a utilização de um questionário, mesmo sabendo-se que este 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 conduzem os próximos movimentos da pesquisa. Em relação ao questionário comunga-se da percepção de Triviños (1987) o qual apóia a neutralidade dos instrumentos.

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).

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 este instrumento possibilita obter respostas para uma ideia que o próprio informante deverá preencher.

Outros instrumentos utilizados são os relatos descritivos. Estes 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 se procurou valorizar os achados em razão da temática da pesquisa, mantendo a preocupação em retratar a perspectiva destes estudantes.

Encontros semanais foram amplamente utilizados para acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas. Desta forma, em relação à matriz curricular do curso, foram apresentadas, justamente, as particularidades desta disciplina integradora. Discutiu-se, exaustivamente, 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 deste momento se refletiu sobre a possibilidade de utilização de diferentes tecnologias para elaboração dos trabalhos. Nesta oportunidade foram elaborados seminários no intuito de esclarecer e aproximar técnicas e métodos de utilização das TIC.

Durante os próximos encontros foram apropriados momentos de problematização referentes as, possíveis, transformações a serem exercidas na busca dos resultados diante

do processo de integração. Frisou-se a necessidade de utilização das TIC como suporte ao processo de integração curricular em se tratando de um curso da área da Computação.

3.2 Transcrições 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, neste lugar o discurso terá um efeito de sentido. Caso seja pronunciado em outro momento que remeta a outras condições, seu sentido será outro. “Não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade” (FOUCAULT, 2008, p.139).

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.

Nestes termos, problematiza-se a partir das transcrições dos envolvidos de que não importa quem é o autor e sim a potência deste discurso, o que é produzido por ele e seus respectivos efeitos. As transcrições serão apresentadas sem a identificação dos autores.

4 Análise dos Dados

Promoveu-se uma reflexão junto aos estudantes no intuito de compreender como esses 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.

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

[...] esta disciplina tem um objetivo muito mais amplo do que é visto. Nos fornece através do professor, 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 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 ao de segurança se fazem presentes. A incerteza perturba a estabilidade dos estudantes. É possível questionar o quanto isto pode reverter em prol da transformação.

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

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 estes estudantes a respeito da incerteza? Como apresentar-lhes um novo sujeito aberto às incertezas e a insegurança com relação ao mundo e a si mesmo?

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.

Em relação à utilização de recursos tecnológicos percebe-se que os estudantes apresentam dificuldades para pensar na elaboração de materiais a partir de redes sociais, condicionados desta forma à utilização de hipertextos. São, na sua maioria, usuários potencias das redes, mas não acreditam que possam ser instrumentos significativos para desenvolver e postar material. Demonstraram apreciar estas 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.

Considerações Finais

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 estas coisas funcionam e o que são, fabricam estas identidades e constituem o sujeito a partir destas 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 dos movimentos, o objetivo era problematizar as relações vividas pelos estudantes com vistas à transformação, mas ao contrário de promovê-la poderia se estar assujeitando os estudantes a esta proposta.

Parece notório que em relação à dinâmica das atividades no espaço tempo da sala de aula os estudantes apresentaram 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 nosso).

A partir do universo de análise, apresenta-se 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 foi apontado pelos estudantes como uma boa metodologia para o desenvolvimento das atividades, pois estes se demonstraram incentivados pela liberdade de escolha;
- a implementação/elaboração das propostas em sítios eletrônicos e *blogs* descaracterizam 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 do coletivo, mesmo com o exercício de intervenções diversas, foi fator limitante das atividades.

Observa-se o quão necessário é estar aberto ao aprendizado em tempos de incertezas, onde sentimento e razão se movimentam permanentemente. Pensa-se que os estudantes estejam retratando, em seus relatos, estas sensações, na tentativa de aprenderem novas maneiras de se posicionarem frente ao mundo, revendo, constantemente valores e modos de ser.

Referências Bibliográficas

- COSTA, R. da. Sociedade de controle. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 1, p. 161-167, jan./mar., 2004.
- CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- DELEUZE, G. **Conversaciones**. 2. ed. Valência: Pré-textos, 1996.
- _____. **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.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FOUCAULT, M. 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

- _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.
- _____. **Vigiar e punir**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. **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.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.
- MINAYO, M.C. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? **Saúde e Sociedade**. v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2009.
- ROMAGNOLI, R.C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Revista Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v.21, n.2, p. 166-173, 2009.
- 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.
- 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. 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.