

*TUDO É REDE, CONEXÃO E  
SIMULTANEIDADE!  
PROBLEMATIZAÇÕES  
FOUCAULTIANAS SOBRE A  
INTERDISCIPLINARIDADE: UM  
CAMPO INTERDISCIPLINAR DE  
ENUNCIABILIDADES  
DISCIPLINARES*

*Veronica de Lima Mittmann*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM  
CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Veronica de Lima Mittmann

*TUDO É REDE, CONEXÃO E SIMULTANEIDADE!  
PROBLEMATIZAÇÕES FOUCAULTIANAS SOBRE A  
INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMPO INTERDISCIPLINAR  
DE ENUNCIABILIDADES DISCIPLINARES*

PORTO ALEGRE  
2017

VERONICA DE LIMA MITTMANN

**TUDO É REDE, CONEXÃO E SIMULTANEIDADE! PROBLEMATIZAÇÕES  
FOUCAULTIANAS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMPO  
INTERDISCIPLINAR DE ENUNCIABILIDADES DISCIPLINARES**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientadora: Dra. Claudia Glavam Duarte

PORTO ALEGRE  
2017

### CIP - Catalogação na Publicação

Mittmann, Veronica de Lima  
Tudo é rede, conexão e simultaneidade!  
Problematizações Foucaultianas sobre a  
Interdisciplinaridade: um campo interdisciplinar de  
enunciabilidades disciplinares / Veronica de Lima  
Mittmann. -- 2017.  
119 f.  
Orientadora: Claudia Glavam Duarte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da  
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em  
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-  
RS, 2017.

1. Educação. 2. Estudos Foucaultianos. 3.  
Interdisciplinaridade. 4. Educação do Campo. I.  
Duarte, Claudia Glavam, orient. II. Título.

Veronica de Lima Mittmann

**TUDO É REDE, CONEXÃO E SIMULTANEIDADE! PROBLEMATIZAÇÕES  
FOUCAULTIANAS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMPO  
INTERDISCIPLINAR DE ENUNCIABILIDADES DISCIPLINARES**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Aprovado em: 06 de dezembro de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Claudia Glavam Duarte – UFRGS - Orientadora

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Suelen Assunção Santos – UFRGS

---

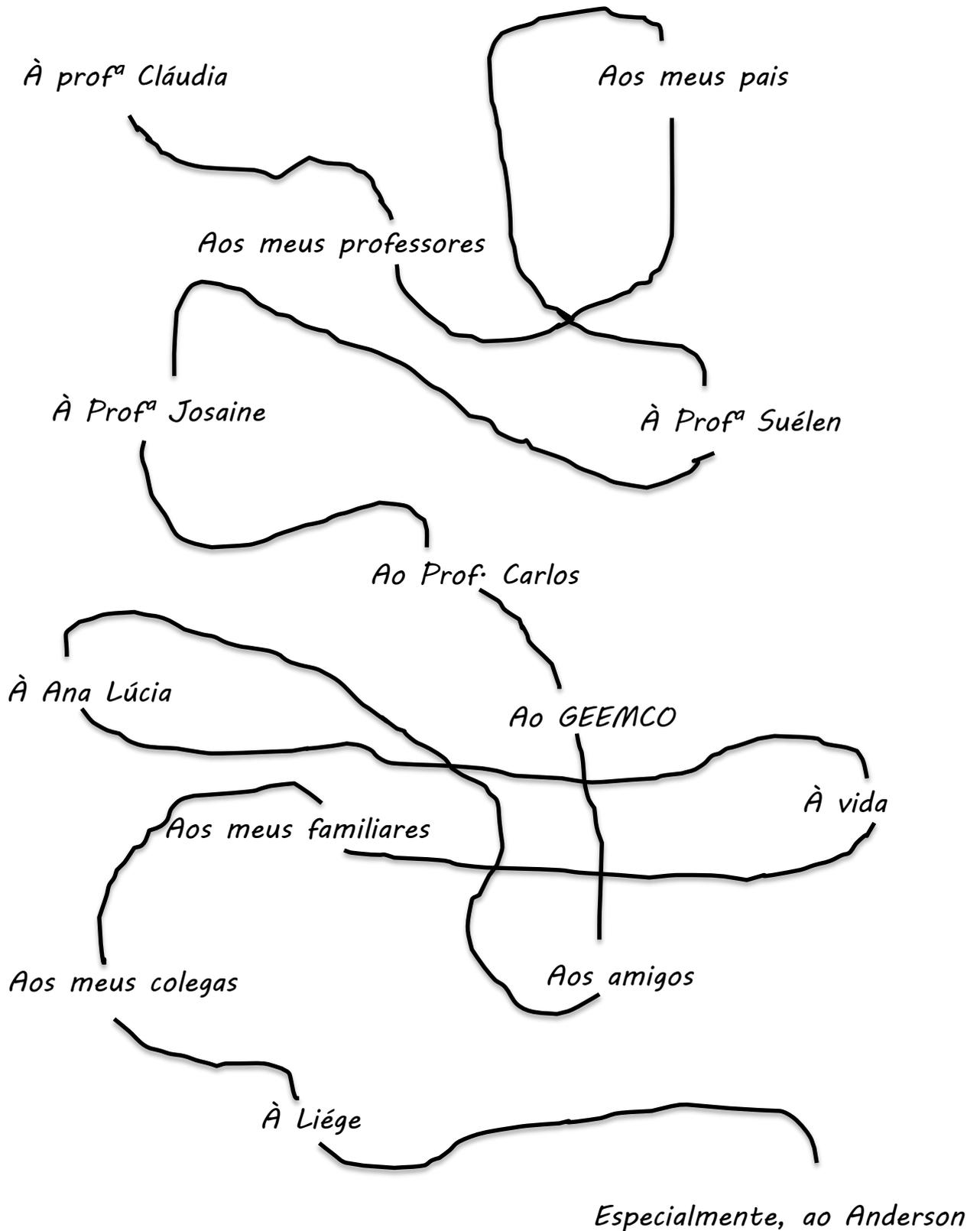
Professora Dr<sup>a</sup>. Josaine de Moura Pinheiro – CMPA

---

Professor Dr. Carlos Eduardo Monteiro – UFPE

*Ao meu querido Anderson Dalpiaz*

# AGRADECIMENTOS



## *RESUMO*

A presente Dissertação teve por objetivo problematizar a interdisciplinaridade, entendendo que essa tem se constituído em uma das verdades contemporâneas pertencentes ao discurso do campo educacional que teria por objetivo romper, ou minimizar, as fronteiras disciplinares. Neste sentido, as questões que moveram a investigação foram: Quais são as enunciações dos educandos do Curso Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza a respeito da interdisciplinaridade? Que enunciados emergem de tais enunciações? Que efeitos de verdade sugerem? No intuito de responder tais questões entrevistei 32 discentes do curso Licenciatura em Educação do Campo: ciências da natureza – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – campus Litoral Norte UFRGS/CLN. Para análise e produção do material empírico visitei a oficina de Foucault e recolhi algumas ferramentas conceituais tais como: enunciado, enunciação, discurso e verdade. O exercício analítico sobre o material empírico mostrou que: a) a interdisciplinaridade é adotada como perspectiva para o curso Licenciatura em Educação do Campo porque há alinhamentos entre as enunciações dos pesquisadores vinculados a discussões sobre a educação para os povos do campo e os discursos sobre a Interdisciplinaridade. b) os estudantes, mesmo em um curso interdisciplinar, ainda fazem referência aos campos disciplinares e isto talvez ocorra em virtude do baixo grau de remanência das enunciações interdisciplinares e c) o discurso da interdisciplinaridade tem aditividade com os provenientes do campo da sociologia que se propõe a descrever as condições da sociedade atual. Estas articulações entre os enunciados acabam por fortalecer ambos os discursos, forjando-os como verdades contemporâneas.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade – Educação do Campo - Análise Foucaultiana do Discurso.

## ***ABSTRACT***

The purpose of this dissertation was to problematize interdisciplinarity, understanding that this has become one of the contemporary truths belonging to the discourse of the educational field that would aim to break, or minimize, the disciplinary boundaries. In this sense, the questions that moved the research were: What are the enunciations of the students of the Graduation Course in Field Education: Nature Sciences regarding interdisciplinarity? What statements emerge from such enunciations? What effects do they suggest? In order to answer such questions, I interviewed 32 students of the Undergraduate Course in Field Education: Nature Sciences - from the Federal University of Rio Grande do Sul - North Coast campus UFRGS / CLN. For analysis and production of the empirical material, I visited Foucault's workshop and collected some conceptual tools such as statements, enunciation, speech and truth. The analytical exercise on the empirical material showed that: a) interdisciplinarity is adopted as a perspective for the graduation course in Field Education because there are alignments between the enunciations of researchers linked to discussions about education for the rural people and the discourses about the Interdisciplinarity. b) students, even in an interdisciplinary course, still make reference to the disciplinary fields and this may occur because of the low degree of remanence of interdisciplinary utterances and c) the discourse of interdisciplinarity has additivity with those coming from the field of sociology that proposes to describe the conditions of present-day society. These articulations between the statements end up strengthening both discourses, forging them as contemporary truths.

Key words: Interdisciplinarity - Field Education - Foucauldian Discourse Analysis.

## *LISTA DE SIGLAS*

BICT – Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância  
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CLN - Campus Litoral Norte  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNEC - Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo  
COLEC – Colóquio de Linguagens no Ensino de Ciências  
COMGRAD – Comissão de Graduação  
COREDE's - Conselhos Regionais de Desenvolvimento  
DIFES – Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FACED - Faculdade de Educação  
GEEMCo - Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
MEC – Ministério da Educação  
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
PAMP - Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEG – Programa Especial de Graduação  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo.  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
RAAI – Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SECADI - Secretaria de Alfabetização Continuada, Diversidade e Inclusão

SESu - Secretaria de Educação Superior

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnB - Universidade de Brasília

UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

## SUMÁRIO

1. PRIMEIRO NÓ DA REDE - A MODO DE INTRODUÇÃO: DOS ENCONTROS À PRODUÇÃO DA TEMÁTICA	12
1.1 DOS ENCONTROS	15
2. SEGUNDO NÓ DA REDE: A EXIGÊNCIA DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO	22
3. TERCEIRO NÓ DA REDE: OS CAMINHOS DA PESQUISA: ALGUNS PRESSUPOSTOS, O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	40
3.1 O lócus da pesquisa: O Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	45
3.2 O Curso Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza	48
3.3 O material empírico da investigação	51
3.4 Como olhei o material: montando e remontando os ditos	56
4. QUARTO NÓ DA REDE: PRODUZINDO RESULTADOS	60
5. QUINTO NÓ DA REDE: ARREMATANDO OS FIOS	91
REFERÊNCIAS	96
REFERÊNCIAS - ARTIGO 1 - CIÊNCIAS DA NATUREZA: CAMPO INTERDISCIPLINAR DE ENUNCIABILIDADES DISCIPLINARES.	96
REFERÊNCIAS - ARTIGO 2 - TUDO É REDE, CONEXÃO E SIMULTÂNEIDADE! PROBLEMATIZAÇÕES FOUCAULTIANAS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE	97
REFERÊNCIAS NÓS 1,2, 3 E 4	101
ANEXOS	110
ANEXO 1	111
ANEXO 2	116
ANEXO 3	119

## 1. PRIMEIRO NÓ DA REDE - A MODO DE INTRODUÇÃO: DOS ENCONTROS À PRODUÇÃO DA TEMÁTICA



*E cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais se entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu.*

(LARROSA, 2015, p.23)

A escolha pela temática desta pesquisa está entrelaçada na rede que me constitui e, deste modo, não poderei falar da escolha de meu tema de investigação sem falar um pouco de mim. Minha trajetória é marcada por alguns desvios, por percalços e por sonhos. Deste modo, quem eu sou tem a ver com as coisas que me aconteceram, com as escolhas que me foi possível fazer e com as experiências que tive, entendendo que

[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'. (LARROSA, 2002, p. 28) [*Grifos do autor*].

Acredito ser importante ainda, situar o lugar de onde eu falo. No momento em que escrevo estas linhas estou sendo mulher, filha, amiga, pedagoga, estudante... ou seja, todas estas posições de sujeito que assumo me constituem, sou efeito de alguns acontecimentos/conhecimentos que fui experienciando/adquirindo, daquilo que vi, li e ouvi. Com isto, sou sujeito de um tempo, das coisas que são possíveis de serem ditas no instante histórico em que vivo. Me produzo e sou produzida nas práticas sociais. Neste sentido, compreendo que:

O sujeito não é dado definitivamente na história, mas constitui-se no interior dela. Não pode mais ser visto como núcleo de todo conhecimento e a fonte de manifestação da liberdade e de eclosão da verdade. Ao contrário, antes de origem e fonte, o sujeito é produto e efeito. (FONSECA, 2016, p. 77).

Durante a escrita destas páginas tenho me modificado, ou seja, tenho sido outras de mim. Escrever esta Dissertação tem me possibilitado ver o que antes não enxergava, e tal fato, tem me propiciado dar outros significados as coisas conhecidas. Ou ainda, desconhecer o que me era familiar. Escrever possibilitou organizar o

pensamento, perceber a necessidade de outras leituras, buscá-las, e assim, construir um texto que também me constrói. Sou criação da escrita que concebi, pois:

[...] escrevemos para transformar o que já sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que este ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo. (LARROSA, 2014, p.5).

Como ser que se produz e que se inventa, não posso dizer que sou a mesma dos primeiros escritos e, provavelmente, também serei outra na sua conclusão. Sou um devir de mim mesma. Um ser que se modifica, que se constrói e se reconstrói. Assim, ao olhar para o passado, não poderei reconstituir os fatos, pois:

[...] é o presente que interroga o passado e o conecta com nossa vida com as suas problemáticas; o passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado” (ALBURQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 33).

Assim, o meu passado não é estável, visto que é ressignificado à medida que me ponho a pensá-lo e descrevê-lo em algumas linhas que se seguem. Deste modo,

[...] não assumo que exista uma paisagem cujos elementos desde sempre lá estejam, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito, à sombra e à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles para serem, depois, pensados pela razão. (VEIGA-NETO, 1996, p. 15).

Ao revisitar o passado à procura de fatos que culminaram com a escolha da temática da minha Dissertação, destaco na minha infância alguns “signos”/experiências que penso terem sido basilares para esta “escolha”. Neste sentido, acredito ser importante mencionar que desde que nasci, moro no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Meus pais e meus avós eram agricultores, e por volta de 1980, saíram do interior e foram para a cidade em busca de uma “vida melhor”. Devido a algumas dificuldades enfrentadas no meio rural, meus pais não conseguiram terminar o Ensino Fundamental. Meu pai precisou abandonar a escola na 2ª série porque precisava trabalhar para ajudar nas despesas da casa, já a minha mãe, estudou até a 4ª série, porque a escola que existia naquela localidade oferecia apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A limitada compreensão do mundo ocasionada, principalmente, por uma alfabetização precária<sup>1</sup>, tornava meus pais pessoas desconfiadas e inseguras. O mundo lhes parecia amedrontador, pois não conseguiam entender os seus códigos, ou seja, tinham dificuldades de compreender textos escritos, o que tornava a qualidade de suas relações sociais bastante frágeis.

Assim, desde a infância, a escola foi se configurando como o lugar onde eu acreditava poder buscar ferramentas que me possibilitassem “ler o mundo”. Era o lugar da novidade, do conhecimento e da possibilidade de viver experiências diversas. Deste modo, era comum, durante os finais de tarde, meus pais sentarem comigo e com a minha irmã para saberem das novidades trazidas da escola. Assim, poder estudar nos colocava em uma posição privilegiada e desde muito nova, já era responsável por ler e escrever para os meus pais, ou ainda, por corrigir os textos que tentavam escrever. Outra atribuição era a de conferir os cálculos matemáticos que faziam, para saber se estava certo. Desta forma, tanto as minhas brincadeiras quanto os meus desejos giravam em torno do ato de conhecer. Creio que estes momentos foram configurando o desejo que expandiria posteriormente: a vontade de ensinar, de apresentar as palavras.

No entanto, minha vida escolar foi marcada por sentimentos de não pertencimento, o que talvez explique o entusiasmo que as leituras de Foucault provocam em mim<sup>2</sup>. Por ser proveniente de uma cultura do campo, portanto, diversa da cultura escolar, não conseguia compreender a sua dinâmica, o que dificultava meu “enquadramento” no ambiente escolar. Assim, mesmo sendo um “corpo dócil” (FOUCAULT, 2002), me sentia, muitas vezes, uma estranha neste ambiente, pois, em algumas ocasiões não entendia as regras que regiam as práticas possíveis de ali circularem.

<sup>1</sup> Em uma cultura letrada que tem na escrita e nas tecnologias os principais alicerces para a compreensão do mundo, em sua versão globalizada, surge a necessidade de compreender tais códigos. Importante destacar que não os entendo como “analfabetos de mundo”, mas, como “iletrados” que não tiveram a oportunidade de sofrer a ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever. Assim, acredito que a falta de alfabetização se constitui em um limitador em nossa sociedade e constitui-se em uma “das maiores causas de exclusão social” (CHASSOT, 2001, p.36).

<sup>2</sup> Refiro-me ao entendimento que fui elaborando, a partir das leituras de Foucault, sobre a própria construção discursiva do “estranho” como aquele que não se “encaixa” nas normas, sejam estas, cognitivas, estéticas, morais, etc.

Contudo, aos poucos fui sendo disciplinada pela escola, e se não era uma estranha, era de certa forma um simulacro<sup>3</sup>. Atendia aos requisitos escolares apesar de não cumprir todos os papéis. Me tornei um ser de fronteira, me vestia de maneira inadequada, era tímida e retraída, não tinha um vocabulário amplo nem adequado ao ambiente escolar, nem acesso a todos os bens que os meus colegas tinham. No entanto, aprendia rápido, era dedicada e responsável, atributos desejáveis para uma menina. Dessa forma, fui sendo conduzida/seduzida pela ideia de tornar-me uma professora que oferecesse as palavras, ou seja, que pudesse iniciar a aventura da leitura e da escrita com as crianças. Iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade Cenecista de Osório – FACOS em 2005.

## 1.1 DOS ENCONTROS

*A vida apenas tem encontros; todo o resto são descoincidências*  
(COUTO, 2010, p. 199).

Meu primeiro encontro com Foucault se deu na graduação. Fui desafiada a ler o livro *Vigiar e Punir* (2002) e o li três vezes. O texto me parecia bastante complicado, não estava acostumada com aquele vocabulário e não tinha lido nenhum dos autores aos quais Foucault se referia. Desde aquele momento, aprendi que Foucault não se lê uma única vez e, não só para tentar compreender algum conceito mas para

[...] recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição”. (LARROSA, 2015, p. 141).

Mas, mesmo tendo dificuldades para compreender os escritos de Foucault, este foi o teórico que escolhi, ao lado de Bauman (1998, 2001, 2004, 2005, 2007) para escrever meu trabalho final da graduação<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Simulacro é um conceito deleuziano que subverte o conceito platônico de representação. Deste modo, simulacro seria a cópia malfeita, ou seja, que se difere muito do modelo. Deleuze utiliza este conceito para afirmar a multiplicidade e a diferença em decorrência da identidade. (CORAZZA, 2012).

<sup>4</sup> Meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia culminou com a construção de um artigo que foi intitulado “Identidades Infantis Culturais: um percurso social evolutivo” sob a orientação das professoras Dra. Cristina Maria de Oliveira e Dra. Rosimeri Aquino da Silva. Neste artigo problematizo a construção de identidades infantis na pós-modernidade. O uso do plural “identidades” refere-se às diferentes

Desde aquela época, venho me “apaixonando” por Foucault, pois este autor tem provocado curtos-circuitos em meu modo de experienciar o mundo. Ler seus textos e de seus interlocutores desperta em mim a instigante sensação de trilhar por caminhos teóricos desconhecidos e arriscados. É trocar os antigos óculos, por lentes que possibilitam olhar para aquilo que acreditava ser “natural” e desconhecer. É sentir de outros modos, é tocar e ser tocada por outros tatos; é ouvir melodias que outrora me eram inaudíveis. Além de experienciar o mundo de maneira diversa a que vinha fazendo, conhecer suas teorizações possibilitou ainda, compreender como venho me constituindo enquanto sujeito e desta forma, poder ir desconstruindo a inevitabilidade de alguns discursos, que sentia, me aniquilarem. Deste modo, este estudo possibilitou e vem possibilitando que eu me reinvente. Acredito que a escolha teórica que venho fazendo ao longo destes anos, se deva por experimentar em Foucault uma alegria, um deslumbrar-se com a vida, é a

[...] identificação com um autor cujas pesquisas eram realizadas, pensadas e relatadas com plena vivacidade, com gana de viver e com uma radical abertura às possíveis transformações do próprio pensamento”. (FISCHER, 2007, p. 40).

Outro encontro que penso ser importante destacar diz respeito aos estranhamentos que tive frente aos discursos de “verdade” disponibilizados na graduação. Especificamente, quero ressaltar aqueles vinculados a interdisciplinaridade. Fui interpelada por enunciações docentes que tinham como enunciados a necessidade de que os conteúdos operassem de forma interligada para que a compreensão da totalidade, que é a vida, fosse atingida. Somente dessa forma poderíamos superar o fracassado “modelo tradicional” de educação que estava alicerçado nos territórios disciplinares. Para meus professores era urgente preparar os futuros docentes para as mudanças que se pretendia na educação. No que tange a interdisciplinaridade, era necessário treinar e redirecionar o olhar para reconstituir o todo perdido. Ou seja, nós graduandos deveríamos “exercitar” o pensamento interdisciplinar, em aulas disciplinares. Com isto, em quase todas as disciplinas, construíamos planos de aula, a partir de um tema, conforme a disciplina que estava sendo cursada. Abaixo, deveriam ser listados os conteúdos de diferentes áreas do

posições de sujeito que assumimos ao longo da vida. Com isto, não constituiríamos apenas uma identidade, mas múltiplas.

conhecimento que teriam relação com o tema e, neste sentido, os professores exigiam o cuidado para que os conteúdos estivessem “naturalmente” conectados ao tema, ou seja, era necessária coerência na listagem dos conteúdos.

Além de aprender a construir planos de aula interdisciplinares nas disciplinas da faculdade, era preciso exercitá-los em nossa prática de estágio docente. Assim, no meu estágio de Educação Infantil, escolhi trabalhar com o tema Música com uma turma do Pré Escolar II<sup>5</sup>. Deste modo, fui conduzida a construir um projeto e montei os respectivos planos de aula, a partir da lista de conteúdos especificado no Projeto Político Pedagógico da escola. Para construir o plano de aula de cada um dos quinze dias em que desenvolveria o projeto, criei subtemas, um para cada dia, que teria como objeto de estudos um instrumento musical. Também listei os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que iria trabalhar e a forma de avaliação das atividades do dia. De forma, bastante similar, ocorreu meu estágio no Ensino Fundamental em uma turma de 4º ano. No entanto, a proposta naquele momento era de que os discentes escolhessem um tema, dentre os sugeridos por mim, para construírem projetos de pesquisa. Esta construção era coletiva, ou seja, os estudantes que tinham afinidade com o mesmo tema deveriam ficar juntos. Assim, eu os orientava com os passos necessários para a construção do projeto e o seu desenvolvimento. Em cada projeto, tentava perceber quais conteúdos poderiam ser trabalhados pelos estudantes, contemplando as diferentes áreas do conhecimento na perspectiva interdisciplinar, tão exigida por meus professores. Assim, os exercícios em sala de aula tinham como intenção dar subsídio para o desenvolvimento dos projetos.

Deste modo, durante a minha formação superior fui sendo construída por alguns discursos que atravessavam o ambiente acadêmico e escolar. Estes discursos conformaram as minhas práticas e me produziram, pois, corroborando com Foucault, acredito que:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: Ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”,

<sup>5</sup>A Educação Infantil é dividida em etapas/idades: berçário I (de 0 meses a 1 ano); berçário II (de 1 ano a dois anos); maternal I (de 2 a 3 anos), maternal II (de 3 anos a 4 anos), Pré Escolar I (de 4 anos a 5 anos) e Pré Escolar II (de 5 anos a 6 anos).

“mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2002, p. 161).

Posso inferir que o discurso sobre a necessidade da Interdisciplinaridade foi produzindo certa condição para a materialidade de minhas aulas. Assim, já graduada e exercendo a docência segui fazendo projetos e, principalmente pontuando os conteúdos a eles pertinentes. Contudo, muitas vezes encontrei dificuldades em desenvolver algumas ideias de projetos, pois alguns temas pareciam não contemplar os conteúdos a serem desenvolvidos. Vivía um paradoxo, pois, a escola me “cobrava” a presença de certos conteúdos nos projetos, mas, ao mesmo tempo, me debatía ao escutar os sussurros das vozes de meus professores da graduação dizendo: “não artificializem os projetos! Cuidem na relação dos conteúdos com os temas escolhidos! Os conteúdos estão naturalmente presentes no tema! Vocês têm que os descobrir”.

No entanto, nem sempre eu os descobria e, por esta “deficiência” achava que a “culpa” era minha e, por este motivo participava de Fóruns de Educação, comprava livros, revistas, ou seja, tentava realizar minha auto formação. Com isto, ia me tornando “duplamente um sujeito: sujeito enquanto objeto de si mesmo e sujeito enquanto sujeitável ao poder disciplinar”. (VEIGA-NETO, 1996, p. 258). Nestes lugares era reiterado que a interdisciplinaridade era um “ideal”, ou seja, uma condição para a educação na contemporaneidade. Tanto nas palestras oferecidas nos Fóruns de Educação, quanto na literatura, havia o entendimento de que os problemas educacionais teriam como origem a pouca utilidade dos conhecimentos aprendidos na escola, para resolver os problemas da vida. A fragmentação dos saberes era entendida como o grande mal da educação, visto que a natureza e o homem funcionariam de maneira integrada. Neste sentido, a interdisciplinaridade se intitularia “salvadora” da educação. Visto que:

[...]uma parcela apreciável de pedagogos e pedagogas brasileiras vem se dedicando, faz três décadas, a propor currículos e procedimentos didáticos que sirvam de remédio à fragmentação dos saberes; uma fragmentação que os ideólogos do movimento viram como uma própria "patologia do saber". Segundo esses ideólogos, tal patologia estaria na base de boa parte dos males da Modernidade [...] (VEIGA-NETO, p. 201, 202).

Passados alguns anos desde minhas incipientes experiências docentes, me encontro novamente envolta com esta temática ao ingressar, em 2014, como servidora técnica para o cargo de Pedagoga-Área<sup>6</sup>, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campus Litoral Norte – UFRGS/CLN. Surpreendi-me com a ideia de que o campus ofereceria dois cursos interdisciplinares: a Licenciatura em Educação do Campo e o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. A fim de melhor desenvolver minhas atividades como pedagoga do campus busquei apreender melhor a dinâmica dos cursos ofertados. Especificamente, interessei-me pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois me parecia bastante evidenciada a necessidade da Interdisciplinaridade.

Penso que estes encontros: filha de agricultores, pais iletrados, corpo docilmente “estranho” na escola, Foucault na graduação, ler mais de uma vez, interdisciplinaridade é o ideal na graduação, estágios docentes, projetos, temas, conteúdos “naturais”, fóruns de educação, livros, outros óculos, UFRGS, campus Litoral Norte, Educação do Campo, GEEMCo<sup>7</sup>, professora Claudia Glavam, entre outros, não são meras descoincidências, enredaram-se, embaraçaram-se e acabaram por forjar o que aqui se apresenta como uma Dissertação.

Hoje, com as leituras de Foucault, tornou-se possível, para mim, a percepção de que as verdades que nos constituem, são construções datadas e tal condição possibilita a criação de fissuras e de invenções que podem descambar em outras possibilidades para formas de ser/estar no mundo. Isso significa que:

Ele [Foucault] nos fala não mais daquela liberdade abstrata (porque sonhada), própria de nossa natureza (noção que ele rejeita), que seria alcançada pela revolução e que caracterizaria nossa maioria humana (concepção que ele também rejeita). Se Foucault quer alguma liberdade não é como queria Kant, para “purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento. Foucault nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo. (VEIGA-NETO, 2014, p. 22).

<sup>6</sup> Segundo o plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação da UFRGS, são atribuições do cargo de Pedagogo-Área: viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

<sup>7</sup> Refiro-me ao Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade – GEEMCo. Os dados do grupo estão disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1005997939436876>

Acreditando que o que podemos ver do mundo é o que nos é possibilitado em cada época e que por isso, a realidade seria esta tensão entre percepção e criação, entendo com Veiga-Neto que “são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social, etc.”. (Ibidem, 2007, p. 30), portanto, o problema desta Dissertação de Mestrado foi se delineando conforme fui me apropriando de conceitos, estudando e “com-versando” com minha temática.

Este estudo objetivou compreender as enunciações dos discentes do curso Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza – UFRGS/CLN, especialmente no âmbito da interdisciplinaridade e seus efeitos de verdade para o âmbito educacional. Nesta perspectiva, as questões que balizaram esta pesquisa foram:

*Quais são as enunciações dos educandos do Curso Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS-CLN a respeito da interdisciplinaridade?*  
*Que enunciados emergem de tais enunciações?*  
*Que efeitos de verdade sugerem?*

A fim de construir possíveis respostas para as questões acima elencadas, elaborei esta Dissertação da seguinte maneira:

1. ***Primeiro nó da rede:*** é constituído pelas palavras até agora escritas. Trata-se de pontuar os encontros que possibilitaram a escolha da temática e do referencial teórico. Este ficou intitulado: ***a modo de introdução: dos encontros à produção da temática.***
  
2. ***Segundo nó da rede: A exigência de licenciaturas em Educação do Campo com formação por área de conhecimento*** tem por objetivo compreender, de forma mais ampla, a emergência da Educação do Campo no Brasil que culminou com o acontecimento de Licenciaturas interdisciplinares específicas para sua configuração. Assim, num primeiro momento dou visibilidade a alguns rastros da emergência da Educação do Campo e como essa se difere de outras propostas de educação anteriormente ofertadas às pessoas que viviam na Zona Rural. Em um segundo momento, busco analisar a relação entre as licenciaturas em Educação do Campo e a formação por área do conhecimento.

- 3. Terceiro nó da rede: Os caminhos da pesquisa: alguns pressupostos, o *lócus de investigação* e a *constituição do material empírico*.** Neste capítulo apresento os caminhos da pesquisa. Em um primeiro momento, destaco alguns pressupostos teóricos necessários quando se trabalha com teorização foucaultianas, logo em seguida apresento o “método de pesquisa”, o *lócus* de investigação, os entrevistados e o modo como olhei para o material produzido.
- 4. Quarto nó da rede: *Produzindo resultados*.** Este capítulo apresenta os resultados produzidos pela investigação na forma de dois artigos. O primeiro é intitulado: Ciências da natureza: campo interdisciplinar de enunciabilidades disciplinares e o segundo Tudo é rede, conexão e simultaneidade! Problematizações foucaultianas sobre a interdisciplinaridade. A fim de facilitar a leitura e assegurar certa estética ao trabalho, coloquei as referências utilizadas nos artigos no final da Dissertação.
- 5. Quinto nó da rede: *arrematando os fios*** busca fazer um arremate da escrita até então produzida. Neste momento, retomo minha trajetória de pesquisa e enfatizo os resultados produzidos pela investigação e que foram impulsionados pelo meu problema de pesquisa. Encerro o trabalho apresentando as referências que estão divididas da seguinte forma: referências do artigo 1; referências do artigo 2 e referências dos capítulos/nós 1,2, 3 e 5.

## *2. SEGUNDO NÓ DA REDE: A EXIGÊNCIA DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO*



Este capítulo tem por objetivo destacar algumas pistas sobre a emergência da Educação do Campo no Brasil que culminou com o acontecimento de Licenciaturas interdisciplinares específicas para sua configuração. Assim, minha intenção não é construir sua história, entendida muitas vezes, como evento linear cujo passado serviria de origem a um futuro mais evoluído, mas, de outra forma, pontuar alguns episódios que possibilitaram sua emergência. Assim, este estudo se dá através da análise das marcas deixadas pelos fatos, entendendo que não estou apenas descrevendo-os, pois, quem escreve o faz de um lugar específico. Portanto, as palavras aqui escritas provêm de um “perspectivismo”, isto é, são construções de um “olhar”, daquilo que me foi possível ver, pois “é impossível escrever uma totalidade e toda descrição é seletiva” (VEYNE, 1992, p. 29). Desta forma, este relato são recortes e colagens de fatos que não têm a pretensão de “reescrever” a história, mas de construir uma história dentre tantas possíveis.

Admito que durante o trabalho de investigar documentos, percorri terra desconhecida, pois ignorava este lugar e termino esta andança conhecendo um pequeno trajeto. Seguindo a trilha que construí, comecei esta caminhada me perguntando como foi possível o encontro da Interdisciplinaridade com a Educação do Campo. Porém, ao longo desta caminhada, outras questões foram sendo construídas, dentre as quais destaco: como emerge a Educação do Campo? Que educação era ofertada aos povos do campo antes de sua emergência? Porque a Pedagogia da Alternância e a formação por área de conhecimento foram pensadas como especificidades para esta educação? O que os autores dessa área dizem sobre a interdisciplinaridade? Obviamente foge ao escopo desta Dissertação discutir cada uma destas questões em profundidade, pois teríamos, certamente, mais de um trabalho investigativo. No entanto, penso ser necessário contextualizar minha temática de pesquisa, dar-lhe alguns contornos, mesmo que estes não se configurem em fronteiras definitivas.

A Educação do Campo emerge a partir de uma composição de forças que foi se delineando no final do século XX e início do século XXI, quando alguns intelectuais articulados aos Movimentos Sociais, começaram a questionar o valor da educação oferecida aos povos do campo, denominada, na época, de Educação Rural que, segundo alguns autores (SILVA, 2004; PINHO *et al*, 2010; RANGEL *et al*, 2011), surgiu no Brasil no início do século XX, especificamente em 1920. No entanto, antes disso, algumas iniciativas no Estado de São Paulo culminaram com a criação de escolas nas Zonas Rurais denominadas de escolas provisórias ou ambulantes. A primeira tinha como característica a provisoriedade, pois caso não se atingisse o número mínimo de 20 estudantes, a escola poderia fechar. A segunda, ambulante, permitia que o estudante tivesse aula a cada oito dias. (DEMARTINI, 2011). Independentemente de sua denominação, tais escolas eram diferenciadas das localizadas na Zona Urbana, pois abrigavam turmas mistas o que contrariava a divisão das turmas por sexo feitas, naquela época, nos centros urbanos. Além disto, os programas eram mais restritos dos que eram oferecidos na cidade e a obrigatoriedade da frequência era dispensada às meninas que morassem a uma distância maior que 1km, e no caso dos meninos, 2km. É nesta época, também, que surgem os Patronatos Agrícolas que abrigavam e educavam órfãos e pobres, e ainda, intencionavam regenerar os jovens que representassem algum perigo à sociedade. (PINHO *et al*, 2010).

De acordo com alguns autores (PINHO *et al*, 2010; ALVES, 2010; CAVALCANTE, 2010; RANGEL *et al*, 2011; GRAZZIOTIN, 2011), os objetivos educacionais do “ruralismo pedagógico”<sup>8</sup> assentavam-se em algumas premissas, tais como: Formar mão de obra para o trabalho agrícola, dirigir-se principalmente à ex-escravos, negros, mulatos e pobres e conter o êxodo rural, visto que as pessoas abandonavam o campo em busca de melhores condições de vida<sup>9</sup>. Dessa forma, nesta época, seria necessário

<sup>8</sup> Segundo Neto (2016) o termo Ruralismo Pedagógico foi cunhado na primeira metade do século passado por pensadores nacionalistas como Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, dentre outros que entendiam necessária a criação de uma pedagogia específica para o homem do meio rural.  
<sup>9</sup> Sobre a temática do êxodo Rural a pesquisa de Duarte (2009) afirma que em meados do século XX o êxodo rural se intensificou, por exemplo, no Rio Grande do Sul, impulsionado pela industrialização e modernização das cidades. Tal condição atraía populações oriundas do interior do estado que buscavam melhores condições de vida e oportunidades de trabalho. De acordo com esta autora, “o aumento populacional da capital do Estado, ocasionado pelo movimento migratório das populações do meio rural, exigiu atitudes que freassem tal deslocamento” (Ibidem, p.163). Dentre estas atitudes

Fixar o homem no campo, a fim de “apaziguar” a relação ameaçadora que se estabelecia, na época, entre a cidade e o campo, ocasionada pelo êxodo rural. Poderia afirmar que o discurso de permanência do homem no campo esteve durante certo tempo alicerçado no “medo ambiente”, ou seja, no clima de insegurança causado pela crescente “invasão” da área urbana pelo homem proveniente do meio rural. (DUARTE, 2012, p. 2).

Sob a égide de um modelo de modernização do campo brasileiro, visto que o Brasil era entendido como um país de vocação agrícola, a Escola Rural não era entendida como prioritária para o poder público, visto que de modo geral, até mesmo, as famílias mais abastadas tinham dificuldades em conseguir educar seus filhos. A fim de buscar amenizar este problema, os pais que tinham melhores condições financeiras se reuniam, construía a escola e dividiam os recursos para pagar um professor ou, algum patrão mais abastado se comprometia com a doação do terreno e os custos para a construção e manutenção da escola. Em outros casos, as famílias se organizavam e contratavam um professor da cidade para ministrar as aulas em casa e assim, reuniam-se as pessoas que desejavam aprender as “letras”. Este tipo de organização foi mencionado por uma de minhas entrevistadas ao comentar que:

Meu avô tinha 11 filhos, no início não existia escola e daí o pai da minha mãe **contratou uma professora que vinha de Guaíba para ensinar**. Assim, meu avô achou melhor ensinar os três filhos mais velhos, porque os outros, no entendimento do pai da minha mãe não precisavam ler e escrever. [*Grifos meus*]<sup>10</sup>

Nesta perspectiva, o ensino nestas escolas se resumia a habilidades de ler, escrever e contar e, geralmente, os professores eram itinerantes, prestando os seus serviços por um pequeno período para, logo em seguida, oferecerem-se em outras fazendas. Também haviam professores que hospedavam estudantes em casa, a fim de ensiná-los e ainda, no caso de famílias mais abastadas, os filhos eram enviados para internatos ou para casas de parentes na cidade, e ficavam afastados de casa para se formarem, o que levava em torno de três anos (GRAZZIOTIN, 2011)<sup>11</sup>. Neste

encontrava-se a ampliação de escolas no meio rural que tivessem o compromisso de desenvolver “*um amor raciocinado da vida rural*”. Tal “*amor*” esteve marcado pela visibilidade do “*falso luxo dos prazeres enganosos*” da cidade (Ibidem, p. 165) [Grifos da autora].

<sup>10</sup> Os sujeitos da pesquisa serão apresentados posteriormente, no capítulo de metodologia.

<sup>11</sup> De acordo com (GRAZZIOTIN, 2011) em muitos casos, às pessoas mais pobres, não era dada a oportunidade, nem mesmo, de aprender a ler e a escrever, quando muito, algum patrão estendia o ensino ministrado a seus filhos aos empregados e aos filhos destes. Em outros casos, familiares dos patrões, geralmente as esposas, que soubessem ler e escrever, ensinavam aos filhos dos empregados.

cenário, a população rural era considerada “pobre, ignorante e atrasada”, ou seja, não se valorizavam as peculiaridades do campo. Este era hierarquizado em comparação com a cidade, que naquela época, era tida como moderna, rica e evoluída (PINHO *et al*, 2010).

A precariedade da vida nas Zonas Rurais tinha como uma das consequências o êxodo rural, pois as pessoas buscavam nas cidades, melhores condições de vida. Tal precariedade e a concepção de que a vida na cidade seria melhor foi relatada em uma das entrevistas que realizei:

[...] e ela [mãe da entrevistada] conta que **tinha muita pobreza**, porque o vô tinha plantação, só para eles se alimentarem, **mas não tinha muitos tipos de produtos em casa**, porque eles plantavam para comer, porque tinha uma vaquinha ali para tirar leite, era esta vida. [*Grifos meus*]

[...] ela estudou só até a terceira série porque **eles não tinham calçado para ir na escola, eles não tinham condições de comprar os materiais**. [*Grifos meus*]

:

[...] então quando eles **saíram deste lugar que era interior e vieram para a cidade** de Capão da Canoa que era o litoral, que **era uma promessa** quando Capão da Canoa começou a ser construído, quando começou a ter algumas casas ali. Eles vieram para cá e a mãe pode estudar, mas ela estudou só até a terceira série. [*Grifos meus*]

Os meus tios, com quinze anos já eram considerados adultos e **já podiam ir para Porto Alegre** e ganhava como herança uma “res” uma vaca ou um boi. Este animal eles ganhavam quando nasciam, que era uma poupança na época. Então, quando o filho partia, era vendido o animal e o valor era dado para iniciar a sua vida. **E assim, um a um foram indo para a cidade**, e isso era coisa normal. Os menores iam ficando e se sobrecarregavam com o trabalho, e **ficavam com mais vontade de ir embora. Já que depois que saiam, vinham só para visitar e sempre traziam novidades e até presentes para os pequenos**. [*Grifos meus*]

O fato de não ter nem “*calçado para ir à escola*” e da “*pobreza*” enfrentada pelos sujeitos que viviam no campo aliada a ideia de que a cidade se configurava em uma “*promessa*” ajudaria a construir uma lógica que atravessaria também os muros

escolares. Deste modo, a escolha dos conteúdos seria pautada por aqueles desenvolvidos nas escolas da cidade.

Assim, a listagem de conteúdos que deveriam ser ensinados nas Escolas Rurais eram similares aos ministrados nas Escolas da Cidade, com a peculiaridade de serem mais simplificados, como também o era o tempo de formação, três anos, em vez de quatro (PINHO *et al*, 2010). Além do ensino ser mais precário no campo do que na cidade, o acesso à educação formal era dificultado, pois em muitos lugares não haviam escolas, com isto, muitas crianças acabavam não podendo estudar. Quando haviam escolas, estas eram muito distantes da moradia dos estudantes o que os obrigava a caminhar grandes distância a pé.

Anos depois, uma escola foi fundada, mas ainda **bem distante da casa** do meu avô. Naquela época os vizinhos moravam longe, cada fazenda era mais ou menos 10km longe uma da outra e **o caminho era feito dentro das fazendas, tipo estradas desbravadas. Não tinha nenhuma outra estrada, além da principal, os caminhos eram pelas matas e lavouras.** Para ir à escola, eles não tinham sapatos, naquela época se usava tamancos de madeira. **Imagina que eles caminhavam quatro quilômetros e meio de tamanco**, e o que que acontecia, eles tiravam os tamancos e iam descalços, pra chegar limpinho na escola, eles aproveitavam a sanga que ficava no caminho, eles já deixavam um sabão e um pano na sanga, assim, lavavam os pés e calçavam os tamancos. [Grifos meus]

Outra dificuldade enfrentada pelos estudantes na aquisição de uma educação formal era a de que precisavam trabalhar para ajudar a família, o que os impedia, muitas vezes, de frequentar a escola; no caso das meninas, a situação poderia ser compreendida como ainda mais grave, pois, o estudo não era visto como importante para elas (PINHO *et al*, 2010) e muitas vezes, estas deixavam de frequentar a escola para ajudar nas lidas de casa.

[...] **ela não podia estudar**, ela só pode estudar porque o irmão mais velho, o pai queria que o irmão mais velho estudasse e ele tinha vergonha de ir sozinho, **então ele foi e ela pode estudar**, porque ela tinha loucura por estudar e só pode ir para a escola porque o seu irmão tinha vergonha de ir sozinho e ele disse que se ela fosse junto ele iria, ela é mais velha do que ele, só um ano, então ela pode entrar na escola por causa disso [...] [Grifos meus]

[...] foi assim, meio contrariada, contrariando a família, porque **a mãe dela dizia: para de ler estes livros, se não tu vais ficar louca, vai limpar a casa, porque tu não devia estar aí lendo estes livros aí,**

**porque tu tens que me ajudar.** A mãe dela dizia isto para ela, **não deixava ela estudar porque ela estaria perdendo tempo,** [...] [Grifos meus]

Então **a minha mãe estudou só até a terceira série, depois ela já começou a trabalhar de empregada doméstica,** porque ela já tinha doze anos nesta época, então o meu vô dizia que com doze anos **ela já podia trabalhar e não precisava ficar estudando** que isso não ia levar a nada. [Grifos meus]

Uma coisa interessante é que a vontade de levar os filhos para a escola era muito mais da minha avó, porque **meu vô achava mais importante que os filhos trabalhassem, ele precisava da mão de obra.** Por causa disso, somente um filho podia estudar por ano. [Grifos meus]

Como as Escolas Rurais ofereciam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, as famílias que desejassem que seus filhos continuassem seus estudos, deveriam matriculá-los em Escolas da Cidade, com isto, as crianças que tinham menos condições econômicas acabavam estudando somente os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ela estudou até a 4ª série nesta escola e quando foi para ir para a quinta série, tinha que fazer uma prova, tinha uma prova de qualificação para passar para a quinta série e aí, para que ela pudesse ir para esta escola, ela fez a prova, só que no momento de fazer, ela ficou com medo **porque ela teria que sair da Escola do Campo, ela teria que ir para o centro da cidade** e aí ela ficou com medo, ela fez só a primeira parte da prova e a última, o meio ela não fez, porque na hora ela ficou com medo de que as pessoas fossem embora, ela foi com umas amigas, ela ficou com medo de ir para a escola, de demorar, de ficar sozinha. [Grifos meus]

[...] **muitas crianças acabavam não estudando porque não poderiam ir para a cidade estudar.** [Grifos meus]

Com a pretensão de ressignificar a educação que até então ocorria na Zona Rural, emerge de acordo com (CAVALCANTE, 2010; MOLINA *et al*, 2015; CALDART, 2015), no final da década de 90, a Educação do Campo. Tal emergência teria sido impulsionado pelos Movimentos Sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que por volta de 1980, assumem o debate e começam a lutar pela melhoria das suas escolas em relação a edificações, a formação docente, a realização de concurso público e a superação do professor leigo.

Assim, seria necessário pensar uma educação e, em efeito, uma escola que firmasse o compromisso político com projetos sociais e econômicos que viabilizassem a construção de ferramentas de luta por um modo de vida digno para os sujeitos vinculados ao campo<sup>12</sup>. De forma contrária a perspectiva anterior, a Educação do Campo teria o propósito de qualificar a permanência do homem no campo, através da melhoria de serviços básicos como saúde, emprego e educação. Além disso, o urbanocentrismo que cercava as Escolas do Campo passaria a ser problematizado, isto é, a Educação do Campo se proporia levar em consideração as especificidades do campo, não se configurando a partir de uma cópia do currículo desenvolvido nas escolas da cidade. Neste sentido, a Educação do Campo afirmaria o compromisso com a formação de sujeitos críticos, oportunizando espaço para problematizar a realidade do campo, pois, segundo Freitas (2015) a educação estaria sofrendo um processo de empresariamento<sup>13</sup> que esvaziaria o sentido de uma educação reflexiva, que teria como compromisso a busca pela construção de outras realidades, mais justas e humanas.<sup>14</sup>

Neste sentido, na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada na cidade de Luziânia em Goiás no ano de 2004<sup>15</sup>, foi discutida a possibilidade de criação de políticas públicas específicas para a Educação do Campo. A conferência também tratou do aumento dos recursos, pois, era notório, para os

<sup>12</sup> Segundo o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, são considerados sujeitos do Campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010).

<sup>13</sup> Segundo FREITAS (2015), o empresariamento da educação teria se dado pela adoção de avaliações como o SAEB, IDEB que não levariam em consideração a vivência dos diferentes estudantes, mas tentaria enquadrá-los em testes onde seriam elegidos conhecimentos mais adequados, deixando de fora outros saberes. Estas avaliações e demais legislações, ainda segundo este mesmo autor estariam vinculadas à regulação do trabalho e da formação docente, que promoveria a competição entre os estudantes e entre os professores. Tal fato incentivaria a cultura do indivíduo, e não a ideia de sistema de ensino, de um trabalho coletivo e solidário.

<sup>14</sup> No entanto, segundo Rangel e Carmo (2011) existiram algumas iniciativas na área de formação de professores para o trabalho em escolas na Zona Rural cujas especificidades destes locais foram valorizadas, como por exemplo, a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937, cujo propósito era o de incentivar a permanência no campo, preservar a arte e as manifestações folclóricas rurais bem como proporcionar a expansão do ensino. Almeida (2011) destaca a criação de materiais pedagógicos de auxílio ao professor rural, elaborados pela professora Ruth Ivoty Torres (1950). Por último, Alves (2010) pontua uma iniciativa governamental, ligada ao MEC denominada de Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – Pamp, no final da década de 1960 e início de 1970, que pretendia qualificar professores leigos em cursos de férias.

<sup>15</sup> A I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo teve como foco principal a discussão de políticas a Educação do Campo e ocorreu de 27 a 31 de julho de 1998 em Brasília.

participantes deste evento, os problemas infraestruturais destas escolas. Além disso, se entendeu necessário o investimento no camponês, para que este tivesse condições econômicas de estudar. Assim, a conferência propôs, de modo geral, que as peculiaridades da Educação do Campo fossem respeitadas por intermédio de um currículo flexível e inovador e, para isto a universidade deveria ser uma aliada na melhoria da educação para os povos que vivem no/do campo. Segundo Anhaia (2015)

Após a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo realizada em 2004 foi instituído um Grupo de Trabalho com a responsabilidade de elaborar uma proposta para subsidiar a Secretaria de Alfabetização Continuada, Diversidade e Inclusão – SECADI, na proposição ao MEC, de uma proposta de formação de educadores das escolas do campo que considerasse a especificidade desse espaço e atendesse a demanda de formação inicial para educadores já em exercício e ampliasse o acesso à universidade aos sujeitos do campo. (Ibidem, 2015, p. 7).

Também foi discutido nesta Conferência a situação das Universidades Federais no Brasil, a fim de que tivessem:

[...] condições políticas e financeiras para criar novos polos com ofertas de cursos de graduação variáveis ao longo do tempo e atividades de extensão como cursos de especialização e aperfeiçoamento; eventos para troca de experiências, difusão e divulgação cultural e científica permanentes; formas de ingresso que permitam atender populações específicas; bem como, a ampliação das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento que possam atender a um outro projeto de desenvolvimento do campo e da floresta. (CNEC, 2, 2004, p. 19).

É na esteira destas reflexões que surgem as exigências para a configuração de Políticas Públicas que considerassem, dentre outras coisas, a formação inicial de professores que atendessem as demandas criadas para a efetivação de uma educação que se proporia “pensar sob uma outra lógica, quer seja a lógica da terra, a lógica do campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*”. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 17).

As Licenciaturas em Educação do Campo emergiriam então, com o compromisso de atender as peculiaridades dos povos do campo por intermédio da formação de educadores que estariam engajados nas lutas sociais pela melhoria das escolas e em efeito, das condições da vida no campo (GHEDINI; ONÇAY; DEBORTOLI, 2014). O surgimento do Procampo, programa de iniciativa do Ministério

da Educação por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) teve como objetivo apoiar a implantação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de ensino superior - IES. Através de seus Editais, foi-se possibilitando que o campo estivesse sendo “pensado” e que políticas públicas fossem fomentadas com a intenção de “melhorar a vida neste local”. Assim,

O Procampo também foi criado a partir da luta do Movimento da Educação do Campo por uma política específica de formação inicial para educadores do campo, devido à imensa precariedade na formação dos docentes que atuam nesse território, explicitada anteriormente. Essa política foi demandada especialmente na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, de 2004, e materializada, a partir de 2007, com a oferta da Licenciatura em Educação do Campo como novo curso de graduação. (HAGE, 2014, p. 145).

Assim, em 2007, foram criados quatro cursos de Licenciatura, entendidos como experiências piloto, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade de Brasília - UnB<sup>16</sup>. A principal intenção destes cursos seria qualificar os professores que já atuavam em escolas da Zona Rural e que não tinham formação universitária<sup>17</sup> e em efeito, experienciar uma formação diferenciada no âmbito universitário.

Desde então, a Educação do Campo vem ganhando visibilidade e sendo assumida pelo poder público, que pela legislação<sup>18</sup>, estaria explicitando a sua responsabilidade na construção de uma educação que guardaria as especificidades

<sup>16</sup> Importante ressaltar que em 2002 surge o curso Pedagogia da Terra da via Campesina, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, que já tinha como intenção a formação de professores para a docência no Campo. Este curso nasce de uma parceria do MST com a Universidade e tinha como orientação o respeito às peculiaridades do campo. Por este motivo tinha como especificidade trabalhar com tempo/espaços diferenciados, ou seja, com a Pedagogia da Alternância. Segundo MARTINS (2012), no período de 2003 a 2007, o MST realizou parceria com 29 universidades brasileiras.

<sup>17</sup> É importante sublinhar que segundo Costa (2010), em 2008 metade dos professores que lecionavam em escolas do campo tinham somente o Ensino Médio.

<sup>18</sup> Em termos de legislação, no Brasil temos a Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002 e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que segundo MUNARIM (2010), pela primeira vez, apresenta a denominação Educação do Campo. A resolução nº1 de abril de 2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, além de outras proposições, trata do transporte escolar dos alunos do campo, e impõe limites à distância percorrida, o que tem estimulado a criação de escolas em lugares afastados dos centros urbanos.

dos sujeitos que vivem no campo. Mas que especificidades seriam estas, principalmente no que tange as Licenciaturas em Educação do Campo?

A primeira especificidade estaria relacionada a estruturação dos tempos e espaços de aprendizagem, isto é, pela Pedagogia da Alternância<sup>19</sup>. Assim, os cursos têm sua formação alternada em Tempos Comunidade e em Tempos Universidade, ou seja, os educandos experimentam períodos de aprendizagem na universidade e na sua localidade de origem. A partir deste movimento, a Licenciatura em Educação do Campo se proporia a unir teoria e prática:

A existência de tempos-espaços e sujeitos imbricados possibilita que os conceitos que vão sendo trabalhados no Tempo Universidade ganhem movimento penetrando na realidade de forma a explicá-la, ou melhor, interpretá-la de modo interventor. Para o educando, à medida que se estabelece correlação entre os dois tempos-espaços gera-se uma movimentação pedagógica capaz de ir desvendando o real, sempre marcado por contradições e disputas. (GHEDINI, ONÇAY, DEBORTOLI, 2014, p. 88).

Além da integração entre teoria e prática, a Pedagogia da Alternância, ao reconhecer o Tempo Comunidade como espaço de aprendizagem, entenderia que os saberes produzidos no mundo do trabalho, na vida familiar, os costumes e as tradições também seriam saberes que deveriam ser aprendidos e respeitados. Com isto:

A alternância favorece[ria] relações não hierárquicas entre os modos de conhecimento que são apresentados nestes distintos períodos formativos, os quais se articulam na medida em que se constituem espaços de reflexão e ação, onde se encontram conhecimentos científicos e conhecimentos produzidos nas vivências destes sujeitos. (BRITTO; SILVA, 2015, p. 766).

<sup>19</sup> É importante salientar que a Pedagogia da Alternância surge no Brasil em 1960, com a vinda do Padre Humberto Pietro Grande. Ao terminar a sua formação no Brasil, o padre assume a direção do Colégio Anchieta e nesta época percebe que a educação das pessoas que viviam no campo era deficitária, isto é, as crianças precisavam se locomover até a cidade, caminhando longas distâncias e enfrentando, muitas vezes, situações climáticas adversas. Na busca por alternativas, o padre viaja para a Itália e visita as Escolas da Família que, naquele momento, estavam desenvolvendo uma experiência inspirada nas Escolas da Família Francesa. Nesta visita ele tem contato com a Pedagogia da Alternância. Com isto, quando volta ao Brasil, inicia uma experiência pioneira fundando o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) e em 1968 implanta as primeiras Escolas de Família Agrícola no Sul do Espírito Santo, projeto que estendeu a outros estados como o Piauí (MATTOSO, 2010).

Além desta especificidade, os cursos Licenciatura em Educação do Campo destacam a formação por área de conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A escolha por este tipo de formação estaria vinculada com a própria intenção da Educação do Campo ao propor a compreensão da realidade em sua totalidade, assim:

A adoção de uma formação docente multidisciplinar se propõe na perspectiva da Educação do Campo a uma melhor compreensão da realidade socioeconômica do meio rural, sob o olhar de diferentes campos disciplinares constituintes das áreas de conhecimentos. (BRITTO; SILVA, 2015, p. 765).

Nesta perspectiva, a realidade seria *a priori* ao ser humano, isto é, existiria uma realidade anterior que iria se tornando mais inteligível à medida que o indivíduo se transformaria em ser de conhecimento. Esta realidade, em seus múltiplos aspectos, teria leis de funcionamento, isto é, existiria uma lógica na realidade que possibilitaria a sua apreensão. Deste modo, a realidade seria passível de ser “conhecida”, já que mesmo não sendo fixa, possuiria certos elementos que a tornaria estável. Por se constituir de elementos diversos, e em interação, a realidade seria entendida como complexa, formada pela natureza, pelo social, pela história, pelas tradições, ou seja, a realidade seria um todo com muitas faces. Assim, para entendê-la em sua totalidade, seria imprescindível entender os diferentes elementos que a constituem. Com isto, não bastaria entender apenas um aspecto da realidade, visto que haveria uma ligação entre os seus diferentes elementos. Com isto, seria necessário um “olhar interdisciplinar” para a realidade, haja vista a concepção da realidade como multifacetada, ou seja, cada disciplina disponibilizaria a compreensão de uma face do real. Assim, o entendimento em sua totalidade somente seria possível pela união destas disciplinas, cada uma contribuindo com o seu conhecimento.

Durante nossos estudos fomos tecendo o entendimento de que uma realidade complexa só pode ser compreendida e transformada na medida em que é desvelado pelos sujeitos no diálogo com os conhecimentos teórico-científicos provenientes de diversas áreas, o que pressupõe um estudo desta realidade e um olhar interdisciplinar sobre os fenômenos da natureza e todos os aspectos socioeconômicos e culturais que os perpassam. (BRITTO; SILVA, 2015, p. 768).

Assim, a interdisciplinaridade não negaria as disciplinas, mas entenderia que a compreensão da realidade se torna possível à medida que cada disciplina contribua com conhecimentos de sua área, ou seja, a união dos olhares disciplinares possibilitaria entender os diferentes aspectos da realidade e assim restabelecer a totalidade que constitui o real, já que a interdisciplinaridade:

[...] não consiste na negação das disciplinas em sua constituição e historicidade, mas sim na valorização destas na potencialidade de, em conjunto e articuladas pelo coletivo docente, interpretar a realidade em suas diversas dimensões, não mais de forma fragmentada e dicotômica como a disciplinarização dos conteúdos tão enraizada na educação. (BRITTO, 2016, p. 1851-1852).

Além disso, a interdisciplinaridade no curso Licenciatura em Educação do Campo também contribuiria para a formação de educadores críticos, ou seja, sendo a interdisciplinaridade proponente de uma educação que se preocuparia com os vários aspectos do humano e da realidade, na busca por uma formação holística, os discentes ensinados nesta perspectiva, seriam capacitados para entender os vários meandros de sua realidade, e assim, teriam uma visão mais abrangente dos processos sociais, principalmente em suas contradições. Com isto, os conhecimentos que aprenderiam fariam sentido, e assim, os estudantes passariam a fazer relações entre os conhecimentos e deixariam de ser passivos frente aos conteúdos escolares tornando-se ativos em seus processos de aprendizagem. Assim, quando adquirissem a capacidade de entender a realidade em sua totalidade, se tornariam aptos a transformar a sociedade, visto que seriam capazes de se posicionar criticamente e, principalmente identificar as contradições que as atravessam.

[...], podemos nos perguntar, por que o povo não capta as contradições dentro de uma totalidade, porque essas antagonias não são vistas em sua realidade, por que as “situações-limite” não são identificadas em sua globalidade, ficando estas nas apreensões das manifestações periféricas? Freire nos chama a atenção para a desconexão fragmentadora dos processos. Aponta que a questão fundamental está, em faltando aos homens uma correspondência da totalidade, captando-a aos pedaços, faltarão nexos para a compreensão crítica dela. Faltará a “interação constituinte”, levando o povo a não reconhecer esta interação. (GHEDINI; ONÇAY; DEBORTOLI, 2014, p. 91).

Frente a estas premissas, a interdisciplinaridade seria a perspectiva mais adequada para o curso Licenciatura em Educação do Campo, visto que ambos os

movimentos, tanto a Educação do Campo quanto o Movimento Interdisciplinar entenderiam que a formação de sujeitos críticos se daria pela compreensão da realidade em sua totalidade.

[...] a interdisciplinaridade está em conformidade com a realização de práticas educativas comprometidas socialmente e politicamente, na qual o conhecimento sistematizado está a serviço do processo educativo, ou seja, a seleção de conhecimentos a serem trabalhados emerge do diálogo com a realidade e a problematização de suas contradições e conflitos. (BRITTO, 2014, p. 68).

Isto se daria, principalmente, porque a interdisciplinaridade permitiria olhar para a “realidade concreta”, ou seja, olhar para as práticas e tentar encontrar aí, as contradições que atravessam o campo social. Para isto, a interdisciplinaridade se utilizaria do saber científico que, em interlocução com outros saberes buscaria por um entendimento da realidade concreta. Ou seja, o entendimento da realidade numa perspectiva interdisciplinar estaria de “mãos dadas” com a ciência a fim de

Conduzir o trabalho formativo sem prescindir do vínculo efetivo com a realidade concreta dos Educadores do Campo em formação e buscar condições, junto às instâncias responsáveis, que favoreçam a Organização do Trabalho Pedagógico por área de conhecimento, de perspectiva interdisciplinar e de mãos dadas com a vida, com a realidade social dos sujeitos em formação. Na medida mesma em que a interdisciplinaridade deva ser um movimento de esforço conjunto de áreas do conhecimento para explicar a realidade, a fim de problematizar as contradições presentes no contexto da sociedade de classes. (FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 140).

Neste sentido, a interdisciplinaridade seria traduzida pelo esforço conjunto das disciplinas para explicar as contradições sociais, provenientes especialmente da divisão de classes. Ao professor vinculado à graduação de Educação do Campo caberia estar de “mãos dadas” com a realidade de seus educandos a fim de dar visibilidade as suas contradições. Nesta concepção, a Educação do Campo sinalizaria a necessidade de construção de perspectivas pedagógicas que contribuíssem para

[...] a compreensão das mais distintas situações da/na natureza e também na/da sociedade, ultrapassando as fronteiras dos campos disciplinares tão cristalizados na formação de professores das licenciaturas específicas. Logo, as práticas educativas e os novos contextos formativos para o ECN [Ensino de Ciências da Natureza] na Educação do Campo têm o compromisso em ater-se às realidades e

diversidades que compõe o complexo mosaico de sujeitos constituintes dos ambientes educacionais, por meio de um processo pedagógico emancipatório. (BRITTO, 2013, p.115-116 apud (VISNIÉVSKI *et al*, 2014, p. 4049).

Neste sentido, haveria uma crítica a fragmentação do conhecimento causado pela disciplinarização do saber. Nesta perspectiva, cada disciplina entenderia somente uma parte do real e, possivelmente perderia a visão do todo e de sua complexidade, visto que “a abordagem de um tema requer o olhar de diferentes áreas de conhecimentos, o que extrapola o ensino de conteúdos disciplinares/ escolares predeterminados”. (VISNIÉVSKI *et al*, 2014, p. 4049). Assim, o professor formado na perspectiva disciplinar seria aquele que muito sabe de uma pequena parte, ou seja, seria um indivíduo que teria um conhecimento amplo de um pequeno aspecto da realidade. Contudo, se não conseguisse relacionar este conhecimento com outras áreas, acabaria por ter um entendimento limitado da realidade, pois “com a sua visão restrita, muitas vezes não carrega consigo a disponibilidade de abrir-se para novas possibilidades que surgem a partir de pensar coletivo e integrado”. (LOPES; BIZERRIL, 2014, p. 207). Assim, a interdisciplinaridade seria condição *sine qua non* para a não fragmentação de saberes, visto que borraria as fronteiras disciplinares e poderia “[...] ser entendida como um conjunto de princípios que defende a articulação entre saberes, teorias e ciências em prol de uma visão mais integrada e contextualizada de sociedade e ser humano”. (MORENO, 2014, p. 190). Assim,

A interdisciplinaridade ajuda na percepção de que para os avanços no campo do conhecimento são necessárias as interações que desconstruem a restrição imposta pelas disciplinas fragmentadas decorrentes do processo de especialização, cada vez mais recorrente no meio educacional. Por isso ela é tão essencial aos processos que visam à leitura da realidade e sua transformação, [...]. (LOPES; BIZERRIL, 2014, p. 207).

Com isto, o curso Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza, especificamente ao trabalhar interdisciplinarmente com química, física e biologia, acreditaria formar professores com uma visão ampla, isto é, conceberiam o homem do campo e a sua realidade de maneira completa. Tal visão, daria condições para transformar a realidade do sujeito do campo a partir de seu empoderamento, que sem negar as suas origens, pressuporia

[...] a participação ativa dos sujeitos com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham, bem como se ancora na indissociabilidade entre os elementos das tríades Campo-Educação-Políticas Públicas. (VASCONCELOS; SCALABRIN, 2014, p. 175).

Ademais, segundo MOLINA (2014), a organização dos conhecimentos por área seria um meio para repensar os planos de estudos, possibilitando novas estratégias de seleção dos conteúdos, que se adequariam mais à realidade dos estudantes, através de um trabalho coletivo de professores. Assim, a proposta interdisciplinar estaria alicerçada na tentativa de, além da percepção do real mais global na construção de um trabalho coletivo dos professores. Com isto,

A formação por área de conhecimento é um meio, é parte de uma estratégia, e não um fim em si mesma. E qual seria a estratégia intencionalizada com a proposta da formação por área de conhecimento na matriz pedagógica das Licenciaturas? A formação por área de conhecimento objetiva contribuir com a transformação dos Planos de Estudos dos cursos, possibilitando novas estratégias de seleção de conteúdos, aproximando-os tanto quanto possível da realidade, bem como objetiva fomentar e promover o trabalho coletivo dos educadores. (MOLINA, 2014, p. 17).

Neste sentido, haveria a construção coletiva, no próprio plano de ensino de um olhar interdisciplinar para a realidade, isto é, ao se construir um currículo por área de conhecimento, haveria a possibilidade de se pensar a realidade e a partir dela, propor um trabalho interdisciplinar, que romperia com a lógica disciplinar dos currículos tradicionais, visto que:

[...] a estratégia de formação por área do conhecimento abordada pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo faz com que a formação docente estimule pensar e propor conteúdos, materiais e atividades que ultrapassem o limite das disciplinas escolares. (VISNIÉVSKI *et al*, 2014, p. 4050).

Acrescenta-se a estas justificativas a ideia de que a formação do licenciado por área de conhecimento possibilitaria a ampliação do oferecimento do Ensino Fundamental em seus anos finais e o Ensino Médio nas Escolas do Campo, visto que, estas etapas da Educação Básica têm tido o seu oferecimento postergado, ocasionando o deslocamento dos estudantes para cursá-las nas escolas da cidade ou em outras localidades. De acordo com Molina (2014)

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no território rural, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e produção de conhecimento no campo. (Ibidem, p. 14).

Assim, o ensino por área seria alternativo para a ampliação e abertura de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Campo, visto que, os professores formados no curso Licenciatura em Educação do Campo estariam habilitados a ministrar todas as disciplinas que compõem a sua área de ensino. Dito de outra maneira, esta formação “possibilita[ria] que um educador ou educadora seja habilitado(a) em mais de uma disciplina. Isso implica a redução do número de educadores por escola”. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 168). A justificativa de ampliação do acesso à escola se adequaria, mesmo que por uma lógica diferenciada, ao argumento de racionalização do dinheiro público, utilizado por governantes que entenderiam que, pelo fato de as escolas do campo, serem constituídas por turmas pequenas, não se justificariam os gastos públicos com um grande número de professores para ministrar as aulas das disciplinas que compõe as etapas da Educação Básica.

Com isto, haveria a possibilidade de manter as escolas na comunidade, o que teria como propósito preservar o vínculo dos estudantes com o campo, valorizando a cultura camponesa e também evitaria que os estudantes se deslocassem por grandes distâncias para estudar, o que se tornaria bastante cansativo. Corroborando com esta ideia:

A formação por área do conhecimento poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo segmento do ensino fundamental e médio do campo, constituindo-se assim como alternativa em um cenário em que a nucleação e transporte dos alunos para escolas distantes de suas residências têm sido as únicas possibilidades para a escolarização da população do campo. (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 41).

Assim, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em suas diferentes áreas, teriam seus conteúdos organizados interdisciplinarmente e poderiam trabalhar, por exemplo, com Temas Geradores<sup>20</sup>. Estes seriam construídos levando em conta a

<sup>20</sup> Este é o caso da Licenciatura em Educação do Campo do campus Litoral Norte da UFRGS e segundo o seu PPC, o tema gerador “não se encontra isolado da realidade “[...] nem tão pouco na realidade

realidade de cada comunidade e também as áreas de habilitação. Com isto, a própria construção dos Temas Geradores no currículo se daria com profissionais de diferentes disciplinas, que tentariam “pensar” interdisciplinarmente, a fim de organizar o diálogo entre os conteúdos disciplinares. Assim, a interdisciplinaridade seria entendida como “suporte pedagógico fundamental se se toma a realidade social, a vida, como eixo orientador do que vai ser ensinado e apreendido”. (FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 138).

Assim, por entender a realidade como complexa, ou seja, formada por diferentes elementos em interação, a apreensão da realidade exigiria um olhar interdisciplinar, ou seja, sendo a realidade uma totalidade, sua compreensão só seria possível por um saber também total, isto é, que não fosse fragmentado. Com isto, à medida que a interdisciplinaridade dissolvesse as fronteiras disciplinares, possibilitaria que as diferentes disciplinas viabilizassem o entendimento dos vários fatores que influenciam a vida do homem e as suas dinâmicas sociais e políticas. Autores como Britto (2014, 2015, 2016); Ferreira (2014); Molina (2009, 2014, 2015); Moreno (2014); Vasconcelos (2014) defendem a interdisciplinaridade como a perspectiva mais adequada para a Educação do Campo, e afirmam ainda que “a interdisciplinaridade está em conformidade com a realização de práticas educativas comprometidas socialmente e politicamente”. (BRITTO, 2014, p. 68).

Ao finalizar este capítulo, entendo que ocorreram alinhamentos entre as enunciações dos pesquisadores vinculados a discussões sobre a educação para os povos do campo e os discursos sobre a Interdisciplinaridade que se materializaram com a emergência das Licenciaturas que tem como compromisso a formação de docentes para as Escolas do Campo. Posso inferir que a interdisciplinaridade assumiu o protagonismo nos cursos de graduação por: a) ser entendida como uma das maneiras mais eficazes para a compreensão do real; b) possibilitaria repensar os conteúdos que farão parte dos planos de estudos; c) promoveria o trabalho coletivo de professores de diferentes disciplinas para compor os planos de estudos interdisciplinares; d) viabilizaria o oferecimento dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em zonas rurais.

separada dos homens. [...] só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar o seu atuar sobre a realidade que é sua práxis [...]” (FREIRE, 1987, p.98-100 apud UFRGS, 2013, p. 14).

Feitas estas sinalizações, no próximo capítulo descrevo os caminhos da pesquisa: apresento o *lócus* da investigação, os instrumentos utilizados, os dados produzidos e os encaminhamentos dados para análise do material empírico. Assim, encerro este “nó da rede” entendendo que ao escrever estas páginas fui inundada por sentimentos e expectativas de coisas que vivi nas linhas escritas por outros. Fui de certa forma inundada pelo rio-tempo, e em águas alheias, pesquei lembranças. Lembranças estas que voam mais alto, são pássaros a povoar as nuvens das possibilidades.

Há um rio que atravessa a casa. Esse rio, dizem, é o tempo. E as lembranças são peixes nadando ao invés da corrente. Acredito, sim, por educação. Mas não creio. Minhas lembranças são aves. A haver inundações é de céu, repleção de nuvem. Vos guio por essa nuvem, minha lembrança. (COUTO, 2009, p.25).

### 3. TERCEIRO NÓ DA REDE: OS CAMINHOS DA PESQUISA: ALGUNS PRESSUPOSTOS, O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO



*O homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2002, p. 21).*

Iniciei este capítulo com a epígrafe acima por acreditar, juntamente com Larrosa, que somos feitos de palavras, nos damos em palavras, damos sentido a nós e ao mundo com palavras ou como diz Richard Rorty (2007) “o mundo em si – sem o auxílio das atividades descritivas dos seres humanos – não pode sê-lo” (Ibidem, p.28). Assim, somente são possíveis outras experiências quando as palavras mudam, constroem diferentes sentidos, quando são inventadas ou ainda, quando convidamos outras palavras para compor o nosso pensar. Talvez, em uma atitude limite, se faça necessário nos aventurar na “linguagem desconhecida” de Mia Couto (2011), para deixá-las escorrerem sem os nexos que insistem em lhes afirmarem significados<sup>21</sup>. Nesta escrita, tento fazer o exercício, ainda muito acanhado, de desconhecer as palavras para devolvê-las certa obscuridade, des-aprender para aprender outras línguas: o devir-língua.

Acompanha-me nesta empreitada Michel Foucault, pois, ao “mexer” com as palavras, o filósofo provoca curtos-circuitos no que está estabelecido. Suas obras são como “caixas de ferramentas” que servem para “quebrar, rachar os ditos” e, deste modo, provocar o pensamento. Segundo Roger-Pol Droit (2006) Foucault queria que as suas palavras “atravessassem muros, fizesse saltar fechaduras, abrissem janelas”. (Ibidem, p. 76). Com isto, as ferramentas foucaultianas acabam, ao revirar as certezas,

<sup>21</sup> Em um dos seus livros, Mia Couto (2011) conta a história de uma mulher que estava em fase terminal de uma doença e solicita ao seu marido que lhe conte uma história para apaziguar as suas dores. Mal o marido começa a falar, ela o interrompe, solicitando que o faça em uma língua desconhecida, inventada. Então o homem começa a balbuciar, encabulado, o que lhe vem à cabeça. Aos poucos vai ganhando gosto por este “falar” ancestral e a mulher adormece em tranquilidade.

possibilitando com que outras realidades sejam construídas, pois, a linguagem não apenas descreve o mundo, mas o produz. Nossas experiências do/no mundo, de seus objetos perpassa a linguagem, pois, “somente após a experiência vivida ter sido transposta para uma linguagem é que se tem uma experiência objetiva”. (BRAIDA, 1994, p. 35).

Assim, trabalhar com Foucault pressupôs deixar-me embalar pela insegurança, pela contingência e pelo devir. Tive que entender que a escrita, assim como a vida, é imprevisível; e por mais que caminhos sejam traçados, há sempre que se contar com o acaso, com a surpresa, com a palavra por vir. Dito de outra forma, as teorizações foucaultianas me embaralham, pois mexeram com as minhas palavras, com a matéria de que é feito o meu pensamento e com os significados que atribuo ao mundo. Entendo que as palavras extravasam os sentidos que atribuo a elas, pois “O que dizem as palavras não dura. Duram as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo” (LARROSA, 2001, p. 290). Assim, deixo morrer alguns pensamentos-palavras para que outros possam viver e me desapego de antigos conceitos, para experimentar outras potências.

Nesta perspectiva, aponto para a impossibilidade de construir uma “verdade absoluta” dos fatos aqui investigados, mas dentre as diferentes maneiras de ver o mundo, apresento uma, ou seja, a forma como pude significar a realidade estudada. Neste sentido, corroboro com a ideia da inexistência de uma essência ou ponto de origem/fundamento dos fatos e objetos, pois “afunda-se, quando se vai ao fundamento” (BRAIDA, 1994, p. 40). De forma contrária, o que apresento é uma “perspectiva do real”, dentre as múltiplas perspectivas possíveis. Tais considerações são importantes por que:

Numa investigação, tal como a que realizamos, de inspiração pós-estruturalista/pós-moderna, as questões feitas àquilo que chamamos de realidade são constituídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade. Por isso, realidade não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada “no que realmente é”; nem existem enunciados que sejam mais adequados a esta coisa, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente. (CORAZZA, 2007, p. 112-113).

A partir desta compreensão, as análises propostas nesta investigação são resultantes de um ato criativo que implicaram processos de configuração: montagens, desmontagens e recortes das enunciações produzidas durante as entrevistas. Todo

esse processo foi movido por minha vontade de produzir outros sentidos para os “já ditos” e, quem sabe, possibilitar outros modos de pensar.

No entanto, trabalhar nesta perspectiva, nos deixa um pouco aflitos, pois, segundo Zordan (2014):

O que fazer quando os autores estudados, ao invés de fornecerem um solo seguro para erigirmos o trabalho em forma de texto, simplesmente nos tiram o chão? Sem nenhuma esperança de que surjam asas para nos salvar da queda somos levados a voar com as palavras. No espaço liso do voo somos obrigados a pensar. Não sabemos mais o que fazer, mas temos que fazer. Então, assombrados e maravilhados, a única coisa que sabemos é que, agora, vamos ter que inventar.

Resta-me então: inventar! Para essa empreitada acredito ser importante convidar diferentes palavras para comporem minha escrita, que tecida com diferentes fios, não pretende constituir-se em um trabalho acabado e firme, “solo seguro”, mas que encontre potência nos seus pontos frouxos e nos fios que sobram. Dito de outro modo, como uma tessitura que em vez de desejar a harmonia das notas, pretende ouvir os sons que não estão tão audíveis, amplificar os sussurros e possibilitar outros modos de ouvir/ver/pensar. Acredito, com estas diferentes “vozes” e “olhares”, e principalmente, com as teorizações foucaultianas que minha investigação possa se constituir em uma “experiência”, que me tombe, me atravesse e me modifique.<sup>22</sup>

Feitas estas sinalizações apresento neste capítulo o “método de pesquisa”: seu lócus, os entrevistados e o modo como olhei para o material produzido. Utilizar a expressão “método de pesquisa” em trabalhos que advém de inspirações foucaultianas pressupõe algumas ressalvas. Por este motivo, acompanhando os escritos de Veiga-Neto (2009), acredito ser importante apresentar a etimologia da palavra método, e destacar que esta palavra “deriva das palavras gregas meta —” para além de “— e odos —'caminho', 'percurso'; isso é, um método é o caminho que nos leva para um lugar”. (p. 84). Neste sentido, para o autor, o que Foucault apresenta não são caminhos seguros ou mais verdadeiros, mas a possibilidade de refazer o próprio solo ao caminhar. Desta forma, o teórico não apresenta imperativos

<sup>22</sup> Segundo Larrosa (2002) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p. 21).

metodológicos, ou um encadeamento lógico de passos a serem seguidos, mas "um olhar diferente sobre o que todos já pensavam conhecer" (p. 89).

Para Veiga-Neto (2009) é possível falar em teoria/método foucaultianos se o concebermos de maneira mais flexível do que o concebiam os iluministas, pois:

[...] a rigor, não existe algum método foucaultiano, a menos que se tome a palavra método num sentido mais livre do que os sentidos que lhe deu o pensamento moderno, principalmente a partir de Ramus e Descartes" (VEIGA-NETO, 2014, p. 17).

Neste sentido, método são caminhos que se fazem no próprio ato de caminhar, são as perguntas que se elaboram e reelaboram durante a trajetória, são as estratégias que se usam para produzir e analisar os dados.

Assim, ao utilizar a expressão método foucaultiano nesta pesquisa, o faço em um sentido mais "amplo/soft" (VEIGA-NETO, 2009, p. 87), não adotando a rigidez de outros sentidos dados a esta palavra. Contudo, mesmo admitindo a possibilidade de utilização de método/teoria foucaultiana, o autor sugere o uso da expressão: teorizações foucaultianas por "se tratar de um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos" (VEIGA-NETO, 2009, p. 92), assim as teorizações foucaultianas não seriam o caminho, a rota, mas uma maneira de entender a vida, as pessoas, o conhecimento, ou seja, um jeito de olhar para o que pesquisamos e para o ato de pesquisar.

Contribui para essa problematização as reflexões de Zordan (2014). Para esta autora, seria mais prudente utilizarmos a expressão "maneiras de pesquisar", pois, mesmo podendo ser confundida com a palavra método, a pesquisadora entende-a como mais apropriada. "Maneira" é um termo que se solidificou nas artes e assim, estaria "mais livre", pois teria a ver com certo estilo, com uma estética do fazer, com um jeito, com um comportar-se, como um vir a ser, potencializando desta forma o novo, a invenção. Segundo a autora, até mesmo a etimologia da palavra maneira corrobora com este sentido, pois,

Converge em termos como manuseio, jeito, manipulação. Uma certa maneira pressupõe um certo modo de arranjo, uma certa disposição de elementos heterogêneos, um agenciamento. Enquanto um método quase sempre visa um objetivo específico, uma maneira apenas indica um jeito de tratamento sem finalidades especiais. (p. 120-121).

Com estes pressupostos, pude ir Tateando/construindo caminhos, pois nesta

perspectiva não existem mapas, no máximo algumas orientações, pois entendo que “buscar um método previamente determinado é ir atrás do conhecido, seguir um caminho já traçado, trilhado por muitos ou, ao menos, por alguns. Seguir metodologias, embora seja rota segura e garantida, desobriga a pensar”. (ZORDAN, 2014, p. 119). Assim, me arrisco no “novo”, pois caminhos foucaultianos são perigosos, não apresentam garantias, são incertos, contudo, possibilitam a invenção, viabilizam outro pensar, abrem para a invenção.

Além de ter apontado a forma como utilizo a expressão “método de pesquisa”, penso ser necessário ainda, outros cuidados, pois trabalhar com as teorizações foucaultianas exige certos ajustes no “olhar”, para “recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”. (FISHER, 2001, p. 198). Desta forma, é necessário problematizar verdades ou metanarrativas e desconfiar dos princípios fundamentais ou transcendentais onde os valores se apoiariam. Com isto, a proposta, frente ao que parece inquestionável, rígido e estável seria perguntar, como orientam Corazza e Tadeu (2003), a quem e para que servem? De quem são? Como funcionam? A fim de buscar uma genealogia para as metanarrativas, como proposta às grandes narrativas e a tudo que totaliza e que fixa, privilegia-se a multiplicidade e o devir.

Trabalhar nesta perspectiva também exige um ajuste no olhar, para tentar perceber o que não está tão visível, mas que também não está escondido, visto que tudo está no dito. Em outras palavras, não existe uma interioridade ou algo oculto, mas é necessário estar atento, para poder ouvir os sussurros, aquilo que é possível ser visto, mas que não se mostra com tanta facilidade, e, neste sentido, se faz necessário, muitas vezes, demorar-se no olhar.

Outro imperativo que impulsiona investigações que se alicerçam neste referencial diz respeito ao entendimento de que “verdades” são construções históricas e políticas, ou seja, verdade é uma ficção, portanto, não existem verdades absolutas, mas verdades produzidas em determinada sociedade e época. Também se desconstrói a crença em evolução, ou seja, a ideia de que estaríamos caminhando para o progresso e que os tempos passados eram menos evoluídos do que os de agora, pois se entende que o que há são condições de possibilidade para determinadas emergências em um dado período histórico.

Ademais, segundo Corazza e Tadeu (2003), outra premissa que será passível de problematizações, é o entendimento de que os conhecimentos são construções

humanas, estão no terreno da imanência, pois conhecer é dar contornos ao mundo imersos já neste mundo. Conhecer é agrupar por “similaridade”, e eliminar as diferenças. Conhecer é dar sentido, é tornar visível. Assim, o conhecimento é um olhar sobre o mundo, portanto, o mundo é mais, extrapola o que acreditamos conhecer. Conhecer é vontade de saber, ou seja, vontade de permanência e fixação, de segurança frente ao caos que é o mundo, de estabilidade diante das contingências da vida.

Outra característica da pesquisa nesta perspectiva é o privilégio da diferença e da multiplicidade em decorrência da identidade e da mesmidade, visto que identidade é o igual, o já sabido ou o que se acredita conhecer. No entanto, a diferença é potência, é caos, é multiplicidade. Não se privilegia apenas a diferença que reside no mundo e na vida, mas também as diferenças que atuam nos sujeitos, ou seja, acredita-se que as pessoas sejam movidas por diferentes forças, neste sentido, não se tem uma identidade, mas uma multiplicidade. Também há uma opção pelo simulacro e o mundo das aparências em detrimento do original, pois o simulacro é viajante, é mestiço, traz em si a energia da diferença, e, por mais que se repita, é sempre outro; não é inteiro, integral ou íntegro, mas é pedaço, é um pouco de cada, é desregrado, é passageiro. Assim, admitir uma “maneira” foucaultiana de investigação não nos exime do rigor exigido em trabalhos acadêmicos e de algumas “prescrições de prudência” (FOUCAULT, 1999, p. 93) como as que sinalizei acima.

Sintetizando, o que se intenciona aqui é perceber outras possibilidades, inventar outras formas de olhar, criar outras maneiras de pensar, para, quem sabe “artistar<sup>23</sup>” a própria vida. Frente a esta intenção apresento o *lócus* onde desenvolvi a pesquisa, o material empírico e o modo como olhei/trabalhei com as enunciações produzidas durante o período investigativo.

### ***3.1 O lócus da pesquisa: O Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS***

<sup>23</sup>Termo cunhado por Corazza (2012) e se refere aos modos de invenção de si que se assemelham ao modo que um artista pensa e cria a sua arte.

O Campus Litoral Norte da UFRGS, criado pela decisão número 543/2013 de 13 de dezembro de 2013 do Conselho Universitário da UFRGS, iniciou suas atividades em setembro de 2014, mas foi inaugurado somente em 22 de novembro de 2014. A ideia de um Campus no Litoral Norte surgiu da mobilização da comunidade, que entre outras ações, reivindicava o acesso, na região, ao ensino público em nível superior. Assim:

No ano de 2009 a UFRGS recebeu uma comissão de representantes das comunidades do litoral, que questionava a possibilidade de expansão da Universidade na região. Esta consulta estava balizada na demanda por educação superior vinculada ao modelo de Universidade pública gratuita e de qualidade distinguida pela democratização do acesso e melhoria da qualidade do ensino. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 184).

Segundo o Relatório de Auto avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RAAI 2015, após algumas audiências públicas, foi organizado um comitê que estudou algumas propostas e optou-se pela instalação de um campus que se acreditava, atenderia melhor às necessidades da região. Assim, em 2010 foi assinado um termo de cooperação entre a Associação dos Municípios do Litoral Norte - AMLINORTE e a UFRGS, onde o município de Tramandaí na figura do prefeito da época, Anderson Hoffmeister, doou o terreno onde se situava a antiga escola técnica. Neste local alguns prédios foram reformados e a área perfazia “um total de aproximadamente mil oitocentos e cinquenta metros quadrados.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 186). Posterior a isto, foi feita a pactuação do Campus Litoral Norte que “ficou acordada com a Diretoria de Desenvolvimento da Rede de IFES – DIFES/ SESu/MEC, em 18 de abril de 2012”. (Ibidem, p. 184).

O campus Litoral Norte surge com algumas especificidades<sup>24</sup> e, dentre estas tem a interdisciplinaridade como eixo aglutinador para, num primeiro momento, ofertar cursos. Neste sentido o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT) e a Licenciatura em Educação do Campo se inserem nesta perspectiva. Em entrevista, a Diretora Geral do Campus, a Prof<sup>a</sup> Dalva Padilha afirma que a presença dos dois

<sup>24</sup> Destaco a existência de um único departamento para abrigar todos os professores do campus: Departamento Interdisciplinar.

cursos interdisciplinares se deu por acaso, já que “a vontade de criar o Bacharelado Interdisciplinar nasce com o campus e a vinda da Licenciatura em Educação do Campo ocorreu posteriormente, quando a UFRGS adere ao Edital do MEC”.

Com isto, por ser um campus que oferece dois cursos interdisciplinares, por ser o primeiro campus fora de sede da UFRGS, por apresentar estrutura diferenciada do campus central <sup>25</sup> da UFRGS e por oferecer três cursos inéditos como terminalidades do BICT: Engenharia de Gestão de Energia, Engenharia de Serviços e Bacharelado em Desenvolvimento Regional, o campus se diz inovador. Segundo a Assessora Acadêmica Nádia de Fátima Borba Martins, em entrevista:

O campus Litoral Norte surge quando a UFRGS adere ao REUNI, em 2007. O Reuni tinha como proposta a inovação, ou seja, as Instituições Federais de Ensino Superior poderiam inovar, tanto na construção de novas estruturas dentro da universidade como na implementação de novas propostas de currículo de cursos de graduação, ou seja, novas arquiteturas curriculares. Todo esse recurso que o projeto oferecia era muito direcionado às inovações, então, quando se constituiu a Comissão de Implantação do campus Litoral Norte se pensou em fazer um campus com outra estrutura que não fosse a estrutura do centro, ou seja, no centro tem as Pró-Reitorias e a Reitoria, e depois tem as unidades onde cada uma tem um(a) diretor(a) e as suas COMGRADs, aqui no campus é outra estrutura: nós temos uma Direção Geral da unidade, uma Direção Acadêmica, uma Direção Administrativa, um Departamento Interdisciplinar e as COMGRADs.

Atualmente, o campus Litoral Norte conta com 46 docentes, 54 técnicos e 255 discentes, sendo que 147 do BICT e 140 da Licenciatura em Educação do Campo. A maior parte dos técnicos e dos docentes realizaram concurso público específico para este campus ou vieram redistribuídos de outras universidades federais, isto é, não eram oriundos da UFRGS, mas se propuseram o desafio de trabalhar em um campus “novo”, com cursos muito diferentes. Neste sentido, algumas rotas estão sendo implantadas e alguns caminhos revistos na instigante trajetória de construção do

<sup>25</sup> Ele nasce com elementos diferenciadores que podem ser assim resumidos: abrangência regional, foco no desenvolvimento regional, estruturação institucional simplificada e aglutinadora, reforço das ações existentes (especialmente as de educação a distância), oferta de cursos de graduação adequados às demandas locais, mesmo que diferenciadas das ofertas na sede (incluindo aí orientação para os cursos superiores de tecnologia), bem como a oferta de cursos tradicionais que sejam promotores de desenvolvimento social e econômico, mantidas as condições de qualidade da sede. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, 185).

campus, visto que pelas suas peculiaridades, alguns processos tiveram que ser criados e outros modificados. É neste lugar, que arrisca ser diferente, que desenvolvo o meu estudo, que aprendo a indagar e que afino o olhar, para experimentar devires pesquisadora.

### ***3.2 O Curso Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza***

O Curso Licenciatura em Educação do Campo surge em 2014 na UFRGS em seus dois campi: Porto Alegre e Litoral Norte e tem como perspectiva a interdisciplinaridade, por intermédio da formação por área do conhecimento e contempla a Pedagogia da Alternância<sup>26</sup> que prevê momentos de aprendizagem alternados entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

O Curso Licenciatura em Educação do Campo foi concebido pela Universidade como um Programa Especial de Graduação – PEG que tinha por objetivo:

[...] ampliar a atuação da Universidade na área da graduação, através de cursos sem o caráter de oferta permanente e que atendam necessidades emergenciais e temporárias da comunidade, ou propostas experimentais ou inovadoras, ambas devidamente identificadas e avaliadas pelas instâncias competentes da Universidade. (Art. 1º da RESOLUÇÃO CEPE/UFRGS Nº 37/2006, 2006).

Por este motivo o curso previa apenas três entradas com oferta de 120 vagas anuais. Os processos seletivos específicos para esta graduação ocorreram respectivamente em 2014/2, 2015/2 e 2016/2. Em 2014/2, em sua primeira oferta, foram preenchidas 47 das 120 vagas oferecidas, pois, era requisito para o processo seletivo ser educador vinculado ao setor público. Em 2015/2 ingressaram 58 educandos. Atualmente o Curso conta com a dedicação exclusiva de 15 docentes e com 140 discentes provenientes de diferentes municípios do Litoral Norte, como: Arroio do Sal, Arroio Teixeira, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquine, Morrinhos

<sup>26</sup> No curso da UFRGS-CLN o Tempo Universidade corresponde a 27 dias de aulas durante o semestre das 8h às 20h. Tais dias são intercalados pelos tempos comunidade.

do Sul, Mostardas, Osório, Palmares do Sul, Santo Antônio da Patrulha, Tavares, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-Lá.<sup>27</sup>

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC – da Licenciatura em Educação do Campo – CLN/UFRGS<sup>28</sup>, este curso tinha consonância com o Plano de desenvolvimento Institucional PDI da UFRGS que previa a criação de cursos “inovadores”. O Caráter inovador deste curso se daria, segundo o PPC por ser um curso alicerçado na interdisciplinaridade, ter seu currículo estruturado por área de conhecimento e trabalhar com a pedagogia da alternância.

Nesta Perspectiva, a UFRGS concorreu, junto com outras Universidades Federais, com uma proposta para a implantação de cursos de Educação do Campo, na chamada pública do Edital 02/2012 do Procampo<sup>29</sup>. Este edital visava apoiar tanto a criação de cursos novos de Licenciatura em Educação do Campo, quanto os já existentes. Para participar deste Edital, as Instituições de Ensino Superior deveriam

<sup>27</sup> Exceto Arroio Teixeira e Tavares, os municípios constituem a Região Litoral Norte. Em 2010, a região do Litoral Norte possuía uma população de 254.373 habitantes, com taxa média de crescimento demográfico de 1,98% ao ano, sendo o maior do Estado. Este crescimento se deu, principalmente em municípios marítimos que vêm, por este motivo, enfrentando alguns problemas como informalidade dos empregos, baixa geração de renda, e problemas de habitação e saneamento. Apesar de ser uma região com índice de desenvolvimento médio, encontrando-se em vigésimo lugar dentre os 28 COREDEs, o seu PIB é o segundo menor do estado. A geração de renda se dá, principalmente, no setor de serviços e construção civil, impulsionado pelo turismo sazonal; contribuem também, de maneira menos expressiva, a agropecuária e a indústria. A região é constituída por morros, planícies, praias, barreiras de dunas, banhados, lagoas, rios, cascatas e cachoeiras, com fauna e flora bem variada e frágil que vem enfrentando alguns problemas ambientais, principalmente: a ocupação desordenada de banhados, atividades ligadas a extração de areia, cultivo de plantas exóticas, como pinos e a poluição de lagoas, mananciais e rios por fertilizantes e agrotóxicos provenientes da agricultura. Dados consultados no Perfil socioeconômico do COREDE Litoral. Porto Alegre, novembro de 2015. Acesso em 30/4/2017. disponível em: <<http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134132-20151117102724perfis-regionais-2015-litoral.pdf>>

<sup>28</sup> É importante salientar ainda que o PPC Licenciatura em Educação do Campo – Campus Litoral Norte da UFRGS foi proposto pela FACED – UFRGS, pois o Campus Litoral Norte ainda estava em fase de implantação e foi inaugurado apenas em 2014/2.

<sup>29</sup> É importante diferenciar o Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) do Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo). O Pronacampo, segundo o art. 1º da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo” e se estrutura em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica. O Procampo integra o eixo Formação de professores do Pronacampo. Cabe ressaltar que as exigências do Edital 02 de 05/09/2012 são bastante similares aos anteriores: Edital 09 de 20 de abril de 2009 e Edital 02 de 23 de abril de 2008. Apenas duas diferenças foram observadas: a inclusão no Edital de 02 de 05/09/2012 da Matemática, como área do conhecimento com maior demanda de professores, junto às Ciências da Natureza, pois nos dois editais anteriores somente Ciências da Natureza era destacada como maior demanda de professores. A segunda diferença é que no Edital 02 de 05/09/2012 foram suprimidas as resoluções e os pareceres que sustentavam a proposta de Licenciatura em Educação do Campo e que eram referenciadas no Edital 09 de 20 de abril de 2009 e no Edital 02 de 23 de abril de 2008, talvez isto se dê, por já estar consolidada neste momento algumas peculiaridades do curso, como a Pedagogia da Alternância e o Currículo por Área de Estudos.

apresentar Projetos Políticos Pedagógicos de Curso que viabilizassem a formação por área do conhecimento e a Pedagogia da Alternância. A UFRGS foi contemplada com dois cursos novos, um em Porto Alegre e outro, no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, ambos direcionados à formação na área de Ciências da Natureza.

Segundo o PPC da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza – UFRGS, o curso visa a formação de professores com habilitação para esta área que articula conhecimentos da química, física e biologia e que poderão atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. O curso tem duração de quatro anos, sendo que cada ano agrega um eixo temático e cada eixo temático tem dois temas geradores:

Etapa 1 – Tema gerador: Pesquisa como princípio educativo, Etapa 2 – Tema gerador: Pesquisa na docência como princípio educativo, Etapa 3 – Tema Gerador: Vida e trabalho no campo, Etapa 4 – Tema Gerador: Saberes, práticas e currículos, Etapa 5 – Tema gerador: Sucessão familiar: gênero, gerações e etnia, Etapa 6 – Tema gerador: Educação e desenvolvimento rural, Etapa 7 – Tema gerador: Docência como Prática Política e Etapa 8 – Tema gerador: Docência como Prática Social. (PPC, 2013, p.20).

Segundo este documento, não é apenas no currículo que a interdisciplinaridade ocorre, mas em todos os momentos do curso, isto é, desde o processo de construção do seu Projeto Pedagógico, que contou com a participação de representantes das diferentes unidades acadêmicas, até a prática docente, que busca contextualizar os conteúdos aprendidos em sala de aula, com a realidade rural, especialmente, com o mundo do trabalho docente, com a cultura e vida do campo.

Conforme o exposto acima, entendo que o PPC foi concebido a partir do desejo de um conhecimento que conseguisse dar conta da realidade, a fim de formar um profissional que tenha um olhar holístico para a vida. Este desejo de busca pelo “todo” que é um conceito basilar da interdisciplinaridade pode ser percebido em dois momentos: quando propõe ser importante a indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, a prática deve ser problematizada pelo conhecimento teórico e vice-versa, a fim de que possam, ambas serem aprimoradas. Isto, segundo o PPC, seria possibilitado pela própria estruturação do curso que contempla a Pedagogia da Alternância, com Tempo Comunidade e Tempo Universidade, onde:

O Tempo Comunidade não será um apêndice das aulas no Tempo Universidade, e, sim, parte integrante e orgânica das disciplinas que

se constituem na relação dialética entre teoria e prática, entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade. Pretende-se ter um novo modo de “olhar” para os processos de ensino e aprendizagem; um olhar que amplie as possibilidades de construção de autonomia dos alunos que já atuam como professores e que, no seu fazer, nas escolas, exercitam o pensamento sobre e na prática”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013 p. 17);

Além disto, o curso se propõe a discutir no espaço acadêmico, através dos seus temas geradores, questões que dizem respeito à vida do camponês, como o trabalho, o meio ambiente, a cultura local, a família e as lutas sociais, isto é, busca entender o ser humano em sua complexidade. Dessa forma, percebe-se o quanto este curso alinha-se as premissas da Educação do Campo sinalizadas no capítulo anterior.

### ***3.3 O material empírico da investigação***

O material empírico desta investigação é composto por entrevistas com grupo de discentes das turmas 2014/2 e 2015/2, perfazendo um total de 32 entrevistados. Saliento que destes 21 são mulheres e 11 são homens e suas idades variam entre 19 a 64 anos. Os discentes são, em sua maioria, provenientes de cidades do Litoral Norte do RS, muitos já são professores, alguns são agricultores, pescadores ou filhos de pescadores e experimentam as peculiaridades de viver nesta região, que têm a sua maior fonte de renda no setor primário (agricultura, pesca, extrativismo, pecuária) e no setor terciário (comércio e prestação de serviços). Essas singularidades provocaram diferentes expectativas em relação ao curso, pois, há estudantes que estão na segunda graduação e que voltaram a estudar para experimentar uma maneira “diferente” de aprender, já que este é um curso interdisciplinar. Isso fica evidenciado nas seguintes enunciações:

<p>Há, <b>eu achei muito diferente, também a questão de estar, de ser interdisciplinar</b> de ter professor de química, física e biologia dando a mesma aula, sabe? Acho isso muito legal, muito diferente, é a gente aprende a separar tudo ao longo da vida, vai para a escola começa português, matemática, tudo separado e na verdade, <b>o ideal, é já aprender tudo junto</b>, eu acho que ainda dificulta a gente ter que separar, sabe? Aprende a química de um negócio, depois aprende a biologia, normalmente, até então, a minha formação era tudo separado, a gente ia aprender a juntar, até na biologia, agora que eu</p>
---

fiz, a gente tinha uma cadeira de cada coisa e lá pelo final do curso que dava um estralo, ah! Mas para ai, tudo faz parte, então a gente já ter esta interdisciplinaridade, nossa!, é muito enriquecedor, eu acho. (Grifos meus)

Quando eu li o Edital da UFRGS da Educampo, tinha muito do que eu imaginava, do que eu gostaria do que eu achava que poderia ter num curso, não querendo desvalorizar outros cursos, apenas eu não me encaixava na proposta do curso pedagógico deles e ai, mesmo sendo licenciatura, mesmo sendo de alguns de humanas também, do curso, me informei mais e vi uma mandala linda, também do curso e tal, dai pensei, já estava fazendo uma pesquisa, também **sobre a aprendizagem de uma forma diferente, sobre sistemas holísticos, sobre estas coisas funcionam e ai eu pensei, acho que vai ser uma boa experiência, isto foi o que me trouxe até aqui.** (Grifos meus)

Outros afirmaram vir aprimorar seus conhecimentos em uma determinada especificidade. Isso ficou evidenciado na seguinte entrevista:

[...] quando eu vi o fôlder, tinha uma disciplina de EJA, e foi a disciplina de EJA que mais me fascinou, também, além das Ciências da Natureza, mas a minha Ciência da Natureza era filosófica: ah!, no meio do mato, vou plantar, aquela coisa bem, sabe, mas tinha a disciplina de EJA e daí como eu trabalho há doze anos com a EJA, com a escola, sempre na EJA, **ai eu pensei, esta faculdade, esta disciplina vai me ajudar mais ainda**, então eu vim tipo assim, meio indireto pela EJA sabe, as outras disciplinas química e física, eu até nem queria que tivesse, mas estava no kit, vamos embora, mas assim a EJA, eu, ai agora, aqui assim, currículo também me interessa muito, gosto muito, sabe, da prof. André, eu acho uma disciplina muito boa, currículo, filosofia da ciência, a, qual é a outra que eu assim, todas as humanas: inclusão, a, bom, todas, não posso te dizer todas agora,[...](Grifos meus)

E, há pessoas que estão realizando o “sonho” de realizar uma graduação.

Eu não consegui fazer uma graduação no tempo em que eu gostaria, casei muito cedo, tive filhos, não tive este momento de conseguir e quando eu vi a oportunidade, com um vestibular diferenciado, isto me chamou a atenção e então eu resolvi fazer e consegui passar.

[...]foi feito uma divulgação na minha escola, a diretora da escola que me apresentou o curso e tudo, eu não vi a divulgação, mas ai com o panfletinho eu pensei: bom, **agora chegou a hora de realizar este sonho**, né, de ser professora, então foi mais isto mesmo, não sabia o que era Educação do Campo, não conhecia, o que me chamou a

atenção ali foi Ciências da Natureza, a questão da física, química e biologia, a Educação do Campo, até então, estava em segundo plano, não sabia o que era a Educação do Campo, vim a saber depois, mas o que me chamou a atenção foi as Ciências da Natureza. (*Grifos meus*)

Além das entrevistas com os discentes, o Projeto Pedagógico do curso também será analisado, pois, acredito que ele se constitui em um dos eixos estruturantes desta graduação, além de sinalizar o entendimento de interdisciplinaridade que perpassa esta licenciatura.

Assim, considerando a especificidade deste curso e dos seus discentes, intencionei analisar enunciados que emergiam e que circulavam nesta licenciatura, mais especificamente aqueles que tratavam da interdisciplinaridade, pois, entendo que esta tem construído verdades para o ensino e têm modificado algumas práticas docentes. Dessa forma, acredito ser importante colocá-la em suspensão, não para defendê-la ou para interditá-la, mas para entender seus efeitos e, em linhas gerais, colocar em xeque algumas de minhas próprias certezas, pois entendo com Veiga-Neto que:

Para o pensamento pós-moderno o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado. (VEIGA-NETO, 2007, p. 33).

Com esta intencionalidade, de fevereiro a abril de 2017 fui me preparando para a realização das entrevistas<sup>30</sup> e procurei conhecer o curso: saber como era estruturado, identificar suas peculiaridades. Aliado a este trabalho, também fui me apropriando das teorizações foucaultianas, a fim de constituir um modo de olhar para o material que produzia.

Em abril de 2017, após ter solicitado autorização à coordenação do curso, pude entrar em sala de aula e apresentar a minha pesquisa, ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, esclarecer algumas dúvidas e solicitar aos interessados em participar da Pesquisa que preenchessem e assinassem o termo. Saliento que

<sup>30</sup> Caber ressaltar que obtive aprovação do comitê de Ética (Anexo 1) e todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2)

esta apresentação foi realizada duas vezes, visto que a pesquisa foi realizada com duas turmas em diferentes dias de Tempo Universidade. Acredito ser importante acrescentar que no momento em que me apresentava, sentia a receptividade dos discentes e, em sua maioria, aceitaram participar da pesquisa. Assim, da turma que ingressou em 2014/2, quatorze discentes de um total de 24 estudantes manifestaram interesse em participar da pesquisa e da turma que ingressou em 2015/2, foram dezoito discentes de um total de 46 estudantes.

Após este momento e com os termos assinados, dediquei-me a “pensar” em como seria a entrevista. Assim, montei um pequeno *script*, (Anexo 3) com onze perguntas que acreditava, poderiam ser motivadoras para iniciar uma conversa, pois esperava que ao longo de nossos encontros, outras questões fossem surgindo, e assim, iria compondo a minha entrevista com o “inesperado”. Neste sentido, apostei na entrevista semiestruturada, pois entendia que ela me permitiria combinar perguntas fechadas e abertas, ou como afirma Minayo (2009, p. 64): “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Este primeiro “plano” foi sofrendo alterações no transcorrer das entrevistas, assim, fui modificando abordagens, alterando as perguntas e voltando a fazer entrevistas com aqueles que sinalizavam dados importantes a serem problematizados. Entendo ainda que a preferência pela entrevista não foi uma escolha neutra, pois “ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para responder” (ZAGO, 2003, p. 294). Trabalhar com entrevista foi importante, pois pretendia fazer análise do discurso na perspectiva foucaultiana, e consegui, com esta análise, perceber alguns enunciados que estavam em circulação nas narrativas discentes. Como não pretendia saber se o que era falado era “verdade” e como também não me interessava em saber “quem disse”, não precisei fazer triangulação, isto é, utilizar outras abordagens para testar a veracidade das informações prestadas, nem mesmo disponibilizar, nesta investigação os nomes dos entrevistados.

Com o roteiro em mãos, tive que escolher o local para a realização das entrevistas; para fazê-lo, ouvi os educandos e ponderei o que seria mais adequado para a pesquisa e para os participantes dela, pois entendo que “o local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimento” (p.

ZAGO, 2003, p. 298). Desta forma a escolha se deu pela realização das entrevistas no intervalo do almoço, em uma sala da Universidade, visto que, os mesmos são provenientes de diferentes cidades, o que despenderia deslocamento e tempo, se as entrevistas fossem realizadas em outro momento e local. Assim, eles pareceram preferir a Universidade, durante as aulas, no Tempo Universidade, pois teriam pouco tempo disponível em outro momento.

Com isto, escolhi um local calmo e reservado, onde pudessem se sentir tranquilos para a nossa conversa. Num primeiro momento eu me apresentava, mesmo que muitos já me conhecessem, pois, trabalho como pedagoga na Universidade; esclarecia que se tratava de uma pesquisa de mestrado, informava onde estudava: a instituição e o programa, os objetivos do meu trabalho, a garantia de sigilo das informações e o compromisso com a devolução da pesquisa. Desta forma, tentava criar um ambiente de confiança, sempre procurando ser ética e não os tratar como uma “simples fonte de dados”, mas me colocava à disposição caso precisassem de alguma coisa ou quisessem maiores informações sobre a pesquisa.

As entrevistas transcorreram em dois Tempos Universidade, de maio a agosto de 2017, com uma média de dois discentes entrevistados por dia, pois entendia que naquele momento importava mais a qualidade das entrevistas do que a quantidade. Com isto, tinha tempo para ouvi-los, até mesmo quando nossa conversa parecia transcorrer para outros temas. Eu os deixava falar, pois acreditava que a entrevista era um momento de “se deixar dizer algo que não se busca e que não se quer, algo definitivamente que não depende de nossas perguntas”. (LARROSA, 2004, p. 44), ou seja, acredito que em uma entrevista é importante deixar-se tocar pelo inesperado, por aquilo que não havíamos planejado. Como se tratava na época de um período de grande mobilização social na política, muitas vezes os entrevistados tocavam neste assunto, mesmo não sendo o foco do meu trabalho, eu os ouvia, pois acreditava ser importante o diálogo que se estabelecia. Não posso deixar de mencionar também, que muitos me relataram histórias familiares e de suas vidas pessoais e que, não raras vezes me emocionei com o que ouvia.

As entrevistas que realizei foram todas gravadas, com a ciência dos participantes, pois entendo que essa prática “exige uma negociação com o informante, para obter sua aprovação”. (ZAGO, 2003, p. 299). Notei ainda que os entrevistados ficavam tímidos ao serem gravados e acabavam falando mais quando eu desligava o gravador. Tal fato me levou a modificar alguns automatismos tais como, como não

ficar tão “focada” no gravador, tão preocupada com o funcionamento do equipamento e deixá-lo em cima da mesa, não mais o segurando como vinha fazendo antes. Com isto, gravei, além das conversas que eram motivadas pelas perguntas que fazia, também os comentários que ocorriam após este momento. Ao longo das perguntas procurei ir aprofundando nos assuntos que iam surgindo e que me pareciam “relevantes” para a pesquisa. Assim, mesmo tendo um roteiro, fui percebendo o “clima” da entrevista e direcionei e me deixei ser direcionada pelos eventos que iam surgindo.

### ***3.4 Como olhei o material: montando e remontando os ditos***

Após a realização das entrevistas, comecei a transcrevê-las, para realização da Dissertação. Num primeiro momento, ia ouvindo as entrevistas e transcrevendo-as na íntegra, depois as ouvia comparando com o que havia escrito, para verificar se não estava “faltando” nada. Depois de ter o material completo, fui recortando as entrevistas e montando as densidades analíticas, a fim dar visibilidade aos enunciados que emergiam.

Importante salientar que nesta perspectiva enunciado é entendido como algo diferente de um texto ou de uma frase, mas é o que dá sentido a existência de um texto ou uma frase, isto é, o enunciado é o que atravessa as falas e os textos, mas não é um texto ou uma fala. O enunciado é ainda, diferente de uma unidade, pois é uma função, desta forma “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p. 31). É importante ainda diferenciar enunciado de enunciação. Nesta Dissertação entende-se, enunciado como o que atravessou as falas dos discentes do Curso Licenciatura em Educação do Campo, e enunciação é a materialidade destes enunciados, isto é o momento quando se deu estas falas, ou seja, são os atos de fala ou escrita, por isso, uma enunciação nunca se repete, no entanto, o enunciado é passível de repetição, visto que pode se materializar em diferentes enunciações.

Desta forma, para recortar os enunciados em densidades analíticas, tratei as “falas” dos discentes como monumentos<sup>31</sup>, isto é, trabalhei na exterioridade dos

<sup>31</sup> Foucault (2008) “não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para

enunciados, não tentando escavar uma verdade oculta que estivesse escondida, mas debrucei-me sobre o que foi efetivamente dito, pois “não há texto embaixo, portanto nenhuma pletora. O domínio enunciativo está, inteiro, em sua própria superfície. Cada enunciado ocupa aí um lugar que só a ele pertence”. (FOUCAULT, 2008, p. 135). Assim, um enunciado não é um elemento puro, mas traz na sua superfície rastros de diferentes formações discursivas. Por isto, é na sua exterioridade que ele é analisado, onde é possível perceber as diferentes proveniências que tornaram possíveis a sua emergência. Desta forma, mesmo não analisando as emergências e as proveniências dos enunciados da interdisciplinaridade, acredito ser importante situar que concebo a emergência de enunciados deste modo, em contraposição a concepção que propõe uma origem para enunciados. Assim, os enunciados da interdisciplinaridade emergem em diferentes lugares e entram em circulação no tecido social de uma determinada época, ocorre que em algum momento, diferentes enunciados se articularam, possibilitando a emergência do discurso da interdisciplinaridade.

A análise do discurso nesta perspectiva propõe ainda, estudar enunciados em sua raridade, isto é, enunciados são raros porque nem tudo o que é falado é um enunciado, isto é, os atos de fala são mais abundantes do que os enunciados que os atravessa e ainda, “fatos e coisas ditas são raros porque há um vazio em torno deles, já que são possibilidades, múltiplas, que ao pesquisador cabe descrever” (FISCHER, 2003, p. 375), isto é, entender que os enunciados não se encontram, muitas vezes, tão visíveis, pois, “[...] longe de significar uma operação de simplificação e assepsia de enunciados desorganizados, contaminados e por demais vivos, é um trabalho, como já dissemos, de multiplicação dessa realidade da coisa dita [...]”. (FISCHER, 2012, p. 81). Assim, é necessário, ao trabalhar com análise do discurso, questionar o dito, observar possíveis relações, problematizar verdades que parecem estar dadas, ou seja, empreender

[...] uma imersão profunda nos materiais empíricos, de modo a permitir que a teoria se faça viva, seja operacionalizada, colocada à prova, em suma, que ela mesma e seus conceitos sejam também problematizados (FISHER, 2007, p. 62).

reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento.” (Ibidem, p. 157).

Para isso, faz-se importante descrever as práticas à exaustão, incluindo os detalhes, pois nesta perspectiva é importante olhar para o que não está tão evidente, para poder problematizar o visível e o enunciável.

Acreditando que as enunciações dos discentes são efeitos dos discursos aos quais eles estão subjetivados, pois “as coisas ditas não se confundem com meras designações” (FISCHER, 2003, p. 373), entendo que as falas estão dentro do regime de verdade de nosso tempo, e desta forma, é preciso tratar o enunciado como tendo a marca de seu tempo, visto que tem uma história, marcada por condições de possibilidade que o tornam passível de emergência, ou seja,

[...] as condições de possibilidade para que surja um objeto do discurso estão correlacionadas aos imbricamentos, sejam eles alicerçados por ‘relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação’ com outros. É a coexistência de superfícies, que ora se sobrepõem, se justapõem ou se afastam. (DUARTE, 2009, p. 169).

Entender os enunciados como raros também pressupõe entender que estão envolvidos em relações de saber-poder, isto é, dependendo de quem os profere e do espaço/tempo em que são proferidos, alguns enunciados podem ser entendidos como “naturais”, ou seja, como verdades naturalizadas.

Além dos pressupostos acima, foi importante entender que trabalhar com esta perspectiva exige estar atenta e receptiva ao inesperado, visto que não há hipóteses a serem confirmadas. Neste sentido, foi necessário ir tateando o material, tentando perceber o que atravessava os escritos, a fim de poder agrupá-los nas densidades analíticas. Assim, tive que ir aprendendo a utilizar as ferramentas foucaultianas conforme as necessidades da pesquisa, isto é, à medida que os enunciados iam emergindo. Desta forma, a pesquisa foi se construindo pelas leituras, pelas experiências do campo, pelas conversas no grupo de estudos e do meu olhar sobre o vivido nestes lugares, não havendo, com isso, um a priori, ou seja, hipótese a serem confirmados, mas uma experiência, isto é, um caminho que se fez caminhando.

Neste sentido, essa investigação não traz possíveis descobertas, como se existisse algo a ser desvelado, mas entendo-a como uma criação. Também não tive a intenção de propor verdades inquestionáveis, mesmo entendendo que

[...] todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de

nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade”. (PARAÍSO, 2014, p. 29).

Ao ir construindo este percurso de investigação, fiz um exercício de dobra, isto é, pensar as verdades que nos subjetivam para duvidar do instituído, pois “Foucault defende a escrita (filosófica) como uma experiência modificadora de si mesmo, que se faz através do exercício de um saber que é estranho ao autor” (FISHER, 2003, p. 385). Neste sentido, escrever constituiu-se, para mim, um exercício de pensar, pois viabilizou problematizar não só meu objeto de estudo, mas, a mim mesma.

Assim, depois de agrupar as enunciações nas densidades analíticas, tive que problematizar estes enunciados e para isto, busquei nas teorizações foucaultianas, principalmente no livro: *Arqueologia do Saber* (2008), e em alguns interlocutores de Foucault, ferramentas que me auxiliassem a manusear este material, o que me exigiu algumas leituras e muito estudo. Desta forma, escolhi conceitos como: enunciado, discurso e verdade que acreditei, seriam potentes para pensar os dados que produzia. Neste sentido, fiz o que Corazza (2007) propõe:

A nosso modo, e com nossos limites, temos o dever de nos apropriar – pela via do estudo – dos territórios teóricos e com eles estabelecer interlocuções, ao mesmo tempo em que vamos reelaborando as teorias. Tais movimentos implicam pôr os conceitos a funcionar, estabelecendo ligações possíveis entre eles, encaixando aqueles que têm serventia para o problema (que começa a ser configurado) e nos desfazendo daqueles que são inúteis. (Ibidem, p. 117).

Ao finalizar este capítulo entendo que o que foi escrito poderia ter sido feito de muitas outras maneiras. Assim, encontra-se aqui apenas um recorte da realidade, que foi olhado através de algumas lentes. Desta forma, o visto é singular, portanto, não é “o todo possível”. Neste sentido, este trabalho vem compor a multiplicidade de jeitos de pesquisar, de ver e de sentir, que longe de propor certezas, abre-se para a diferença.

#### 4. QUARTO NÓ DA REDE: PRODUZINDO RESULTADOS



*As coisas há muito já foram vividas:  
Há no ar espaços extintos  
A forma gravada em vazio  
Das vozes e dos gestos que outrora aqui estavam.  
E as minhas mãos não podem prender nada.  
(COUTO, 2016, p. 83).*

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados que fui produzindo ao longo desta investigação. Acredito que “os factos só são verdadeiros depois de serem inventados”. (COUTO, 2005, p.107), entendo que as densidades analíticas que emergiram não foram descobertas, visto que passaram a existirem através do meu olhar, que não é só um olhar, já que é um acoplamento de muitos outros olhares e “das vozes e dos gestos que outrora aqui estavam” e das que aqui ainda estão. Com isto, eu sou uma invenção do passado, dos que já estiveram e que agora são “forma[s] gravada[s] no vazio”, e do presente, das vozes que ainda ressoam.

Além de “eu” ser um múltiplo, as palavras também não são formas estáticas, esperando “quietas” por serem usadas. As palavras são vida: se reinventam, se transformam, se disfarçam e muitas vezes nos fogem. Com isto, as palavras que aqui estão, são parceiras de dança neste emaranhado de sentidos, de traços, de letras e de sentimentos. Dançamos juntas a valsa desta Dissertação, compomos juntas estes nós e fios; e juntas fomos arrebatadas pelo inesperado, pela surpresa, pela vida que pulsa nestas linhas. Pois:

Também as palavras tomam suas decisões, seu próprio rumo e realizam sua dança particular e, em algumas ocasiões, nos convidam a dançar com elas. São danças macabras ou danças puras, mas nunca se sabe. São serpentes a admirar e a temer. Ou paisagens a distância. Ou turbulências e tremores no meio do corpo. E se desvanecem. Desvanecemos-nos. (SKLIAR, 2014, p. 32)

Deste modo, esta dança de palavras e olhares tornou possível a emergência, neste estudo, de duas densidades analíticas. A primeira diz respeito a não enunciabilidade de Ciências da Natureza, ou seja, os discentes que frequentam o curso Licenciatura em Educação do Campo, teriam, segundo seu Projeto Pedagógico

de Curso, experiências interdisciplinares no componente curricular de Ciências da Natureza. A segunda diz respeito a justificativa dos discentes quanto a necessidade do curso ser interdisciplinar. Os educandos afirmam que a interdisciplinaridade seria condição para a aprendizagem na atualidade, pois a realidade é uma totalidade que só pode ser compreendida por uma rede de saberes. Com isto, percebemos que a expressão “rede” também vem sendo utilizada por alguns autores da sociologia quando tentam descrever a sociedade atual. Neste sentido, haveria uma correlação de enunciados da interdisciplinaridade com enunciados provenientes da sociologia.

Cabe salientar que como condição para defesa deste trabalho, o Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde exige que o formato deste capítulo seja diferenciado. Com isto, os resultados da pesquisa são disponibilizados ao leitor na forma de artigos que devem estar submetidos a periódicos. Assim, o primeiro artigo intitula-se “Ciências da Natureza: campo interdisciplinar de enunciabilidades disciplinares” e o segundo foi intitulado: “Tudo é rede, conexão e simultaneidade! problematizações foucaultianas sobre a interdisciplinaridade”<sup>32</sup>. Conforme mencionei na introdução do trabalho, deixei as referências utilizadas em cada artigo para o final da Dissertação. Esta escolha foi feita para facilitar a leitura e manter uma certa estética para o trabalho.

<sup>32</sup> O primeiro artigo foi aceito para publicação no Dossiê “Práticas e perspectivas teóricas e investigativas multi e interdisciplinares no ensino e na formação docente”, do periódico Revista Fórum Identidades, e foi apresentado na forma de Comunicação científica no II COLEC: Colóquio de Linguagem em Ciências na Cidade de Joinville, Santa Catarina no mês de outubro de 2017. O segundo artigo foi submetido, este ano, à revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade – Revista da FACED – UFBA, e está em processo de avaliação.

## *CIÊNCIAS DA NATUREZA: CAMPO INTERDISCIPLINAR DE ENUNCIABILIDADES DISCIPLINARES.*<sup>33</sup>

Verônica de Lima Mittmann<sup>34</sup>

Claudia Glavam Duarte<sup>35</sup>

### **Resumo:**

A interdisciplinaridade vem sendo constituída como uma das verdades que atravessa o campo educacional brasileiro na contemporaneidade e o esforço de docentes dos diferentes níveis institucionais: escolas e universidades concorrem para a efetivação de currículos interdisciplinares. De forma específica, este ensaio problematiza e apresenta uma análise do discurso na perspectiva foucaultiana, de enunciações que emergiram nas falas dos discentes do Curso Licenciatura do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul– UFRGS, campus Litoral Norte a respeito da interdisciplinaridade. Tomamos este curso como objeto de análise porque sua proposta de formação por área do conhecimento apresenta componentes curriculares interdisciplinares e, dessa forma, sugere uma experiência nesta perspectiva. No entanto, apesar da matriz curricular favorecer a interdisciplinaridade as enunciações produzidas pelos discentes evocam enunciabilidades disciplinares. Para este ensaio foram realizadas entrevistas com 32 discentes e as ferramentas teóricas utilizadas advêm da oficina de Michel Foucault.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, Educação do Campo e estudos foucaultianos.

## *NATURE SCIENCES: INTERDISCIPLINARY FIELD OF DISCIPLINARY ENUCIABILITYS.*

### **Abstract:**

Interdisciplinary has been established as one of the truths that crosses the Brazilian educational field in contemporary and the effort of teachers from different institutional levels: schools and universities contribute to the realization of interdisciplinary curricula. Specifically, this paper discusses and presents a discourse analysis in Foucault's perspective, of

<sup>33</sup> Este ensaio é parte de uma Dissertação de Mestrado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cabe também pontuar que as reflexões aqui desenvolvidas são também provenientes das discussões mensais realizadas nos encontros do GEEMCo – Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade sob a coordenação da professora Claudia Glavam Duarte.

<sup>34</sup> Pedagoga da área de supervisão escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – campus Litoral Norte e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da mesma instituição. E-mail: [veronica.mittmann@ufrgs.br](mailto:veronica.mittmann@ufrgs.br).

<sup>35</sup> Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação: Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – campus Litoral Norte. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. E-mail: [claudiaglavam@hotmail.com](mailto:claudiaglavam@hotmail.com)

enunciations that emerged in the statements of the students of the Rural Degree Course: Natural Sciences, on the Federal University of Rio Grande do Sul -UFRGS, North Coast campus about interdisciplinary. We take this course as the object of analysis because its proposed training by area of knowledge presents interdisciplinary curriculum components and thus suggests an experience in this perspective. However, despite the curriculum foster interdisciplinary utterances produced by students evoke disciplinary enunciability's. For this test interviews were conducted with 32 students and theoretical tools used come from Michel Foucault's workshop.

Keywords: Interdisciplinary, Rural Education and Foucault's studies.

## ***PRIMEIRAS PALAVRAS...***

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA, 2015, p. 5).

Escolhemos esta epígrafe para abrir nosso texto, pois faz-nos pensar a escrita deste ensaio a partir de uma perspectiva foucaultiana que afirma a relação do ensaísta com a escrita como um processo que pressupõe a experiência do escrever “modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação” (FOUCAULT, 2013, p. 12-13). Assim, para escrevermos tivemos que compor as leituras com as coisas vividas, travar certas lutas e minimizar a vontade de verdade que nos atravessa a fim de arriscar o desconhecido e ter como possibilidade “ser outra coisa, diferente do que vimos sendo”. (LARROSA, 2015, p. 5).

De forma específica, este ensaio tem por objetivo problematizar algumas enunciações sobre a interdisciplinaridade que circulam no Curso Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS campus Litoral Norte para dessa forma, colocar sob suspeição a interdisciplinaridade como condição necessária à Educação na atualidade. Assim, o que propomos é o exercício de interrogar a linguagem que segundo Fischer (2012), significa “analisar – o que efetivamente foi dito – sem a intencionalidade de procurar referentes ou fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos” (p.80). Portanto, não intencionamos encontrar uma verdade escondida nem nos

propomos a defender ou a interditar a interdisciplinaridade, mas ocupamo-nos com o que está no campo do dizível, a fim de analisarmos as enunciações dos discentes que estão frequentando o curso.

Ao iniciar esta escrita, acreditamos ser importante mencionar que os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo estão vinculados à luta dos Movimentos Sociais por uma educação que atenda às demandas da vida no campo e que seja diferente das propostas referendadas pela chamada Educação Rural que segundo Silva (2004) era patrocinada por organismos de "cooperação" norte-americana com as seguintes características: urbanocêntrica: os conteúdos curriculares eram similares ao da cidade visto que existia a concepção de que o progresso e o desenvolvimento estaria nos centros urbanos, sociocêntrica: voltadas ao interesse de certas classes sociais e etnocêntrica: supervalorização da cultura ocidental industrializada. No entanto, segundo a II CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo<sup>36</sup>:

O povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. (II CNEC, 2004, p. 3).

Nesta conferência, foram realizados debates com a finalidade de traçar as especificidades do campo, e assim, construir o projeto de uma educação que fosse mais coerente com a realidade destes sujeitos. No documento é possível identificarmos parâmetros e proposições importantes para a Educação do Campo e que serviram de baliza para o oferecimento de cursos superiores para estes sujeitos, tais como: a necessidade de interiorização das Instituições públicas de Ensino Superior; ampliação da participação dos sujeitos do campo nos diferentes cursos superiores a partir da alteração da forma de seleção das universidades; criação de um sistema de bolsas para os sujeitos oriundos do campo, a fim de que fosse garantida a sua permanência na universidade, dentre outros.

A Licenciatura em Educação do Campo emerge efetivamente, a partir da publicação do Edital nº 2 de 23 de abril de 2008 da SESU/SETEC/SECADI/MEC como

<sup>36</sup> II CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo. **Por uma política pública de Educação do Campo**. Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO, 2004.

parte integrante do Programa de apoio à formação superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO<sup>37</sup>. Neste edital foi realizada uma chamada pública para as Universidades Federais interessadas em oferecer tal curso sendo o critério de seleção a avaliação dos PPCs (Projeto Pedagógico de Curso) apresentados pelas instituições proponentes. Estes deveriam contemplar duas especificidades: a Pedagogia da Alternância<sup>38</sup> e a organização curricular por áreas de conhecimento<sup>39</sup>. Além disso, era especificada a necessidade de se conhecer a realidade da comunidade que seria contemplada com o curso. Neste edital foram contempladas 04 universidades. Posterior a este, foram publicados o Edital nº 9 de 20 de abril de 2009 e o Edital nº 2 de 05/09/2012 que contemplou 45 universidades.

A UFRGS, respondendo ao edital de 2012, concorreu com outras Universidades Federais com um projeto de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza para seus dois campi: Campus centro, em Porto Alegre e Campus Litoral Norte – CLN na cidade de Tramandaí – RS. Após aprovação do Projeto pelo MEC e dos trâmites internos, o primeiro ingresso para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus Litoral Norte ocorreu em 2014 e foram preenchidas 47 das 120 vagas oferecidas. Importante salientar que nesta primeira oferta era requisito para o processo seletivo já estar trabalhando como docente<sup>40</sup>. Atualmente esta turma conta com 24 docentes/estudantes. A segunda

<sup>37</sup> É importante diferenciar o Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) do Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo). O Pronacampo, segundo o art. 1º da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo” e se estrutura em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica. O Procampo integra o eixo Formação de professores.

<sup>38</sup> Segundo FRAZÃO e DÁLIA (2011), a Pedagogia da Alternância é de origem francesa e surge no Brasil em 1968, por meio do MEPES: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e da criação dos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) de iniciativa do jesuíta italiano: o Padre Humberto Pietro Grande. De forma específica, a pedagogia da alternância busca articular diferentes tempos de aprendizagem: os Tempos Universidade (TU) – momentos em que o educando está na universidade e os Tempos Comunidade (TC) – momentos em que o estudante realiza pesquisas na comunidade. Tais tempos configuram-se em momentos de retroalimentação, ou seja, discussões teórico-práticas problematizadas nos TU's servem de suporte para as pesquisas realizadas nos TC's e os dados daí provenientes servem de subsídio para a reflexão sobre as teorias discutidas. Especificamente no curso da UFRGS-CLN o Tempo Universidade corresponde a 27 dias de aulas durante o semestre das 8h às 20h. Tais dias são intercalados pelos tempos comunidade.

<sup>39</sup> As áreas na época do edital configuravam-se da seguinte forma: “(i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias”. (MEC. 2008), posteriormente, no edital de 2012 a matemática foi separada da área de ciências da natureza.

<sup>40</sup> No Edital de 23 de julho de 2014 do vestibular/UFRGS, item 2.11.10 foi especificado que os candidatos aprovados, deveriam apresentar, no ato da matrícula, documento comprobatório de que integravam o quadro do magistério. Esta exigência se deu, pois, no Edital nº 2 de 05/09/2012 do

entrada de estudantes, ocorrida em agosto de 2015 não teve a exigência da docência e conta, atualmente com 46 estudantes.

Considerando a especificidade deste curso intencionamos, de forma mais ampla, analisar os enunciados que emergem e que circulam sobre a interdisciplinaridade nesta licenciatura. Para isto, foram realizadas entrevistas gravadas e transcritas com os dois grupos de estudantes: os que já exerciam a docência e os não docentes. No primeiro grupo, quatorze estudantes manifestaram interesse em participar da pesquisa e do segundo grupo, foram dezoito estudantes. Após transcrevermos e analisarmos as entrevistas, recortamos e reunimos as enunciações em densidades analíticas, a fim dar visibilidade aos enunciados emergentes. Entendemos que este processo

[...] longe de significar uma operação de simplificação e assepsia de enunciados desorganizados, contaminados e por demais vivos, é um trabalho, como já dissemos, de multiplicação dessa realidade da coisa dita [...]. (FISCHER, 2012, p. 81).

Além disto, não tivemos a preocupação de nomear “quem disse”, ou seja, um possível autor das enunciações, e nem intencionamos saber por que algo foi dito, isto é, não buscamos um propósito que estivesse oculto nas falas. Trabalhamos com o que foi efetivamente dito, isto é, os manuseamos como monumentos<sup>41</sup>, para analisá-los em sua superfície. Assim, o material empírico produzido não tem intenção de descobrir uma verdade escondida ou uma essência, do que seria mesmo a interdisciplinaridade, mas de analisar o que as enunciações proferidas pelos entrevistados abrem, enquanto campo de dizibilidade.

## **1. ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS.**

Procampo, é explicitado que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem “como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício”. Também é importante ressaltar que a baixa procura pelo Curso Licenciatura em Educação do Campo UFRGS/CLN, em 2014, se deu pelo fato de o campus ainda estar em fase de implantação.

<sup>41</sup> Foucault (2008) “não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento.” (Ibidem, p. 157).

Para analisar as enunciações, fez-se necessário vasculhar a “caixa de ferramentas” disponibilizada por Foucault e, escolher, dentre estas, algumas que fossem potentes para fazer avançar nosso pensamento. Escolhemos como ferramentas analíticas os conceitos de verdade, enunciado, enunciação e discurso. Ao entender a verdade como produção histórica, acreditamos que aquilo que conhecemos/adotamos hoje como verdade foi se transformando ao longo do tempo. Para Foucault (2013), existem duas histórias da verdade:

A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí fazer uma história externa, exterior, da verdade. (Ibidem, p. 20-21).

A história interna entende verdade como tendo uma essência a ser descoberta, isto é, ela tem existência própria a-histórica e atemporal e necessita, apenas, ser desvelada através da razão humana. Mosé (2009), observa que a partir do pensamento platônico, clássico pensamento essencialista, a verdade tem existência restrita ao mundo das ideias, sendo o mundo físico uma cópia malfeita, imperfeita e degradada deste mundo superior e imaterial e, portanto, um mundo em que os sentidos enganam o conhecimento das coisas.

Ao problematizar a verdade que emana das coisas, de Deus ou do mundo das ideias; ou ainda, a concepção de uma verdade absoluta, Foucault (2013) faz percebê-la como invenção, como criação humana, como multiplicidade. Ao escrever a história externa da verdade, o autor concebe-a entrelaçada a diferentes condições de existência e, além disto, provoca-nos a perceber que em diferentes épocas, verdade, poder e saber se relacionaram de formas diversas<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> Ao analisar a verdade em diferentes períodos históricos, tais como: No mito Edipiano; em Atenas no século V; no Direito Feudal; no Direito Medieval e na Sociedade Disciplinar é possível perceber distintas formas de assegurar/extrair as verdades. Na mitologia grega, em Édipo Rei, Foucault percebe que a verdade, era concebida como acessível ao homem no contato deste com o mundo transcendental. Para descobrir quem tinha a verdade era necessário um jogo ou um desafio, que envolvia um conjunto de regras e onde o veredicto cabia aos deuses. Além desta, a verdade também podia ser o resultado de

O que Foucault faz não é destruir o conceito de verdade, mas apontar seu caráter arbitrário, contingente e sua produção no terreno da imanência. Assim, para o filósofo a verdade corresponde:

Ao conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar verdades são conhecidos previamente, regulados. São, em geral, os domínios científicos. (FOUCAULT, 2006, p. 233).

Assim, neste ensaio entendemos a verdade como construção temporal, isto é, como resultado de um jogo de saber-poder que possibilita que em um determinado momento histórico alguns enunciados possam ser dito, ou seja, tenham visibilidade, em detrimento de outros. Nesta perspectiva, rejeitamos as epistemologias da verdade e do verdadeiro em prol de uma epistemologia do verídico. (CORAZZA, TADEU, 2003). A verdade é do tempo.

Além do conceito de verdade, mobilizamos o conceito de discurso e acompanhando Foucault (2008) entendemos que estes, são “práticas que formam

um jogo de encaixes, ou seja, fatos variados que se encontram em lugares distintos e que ao irem se conectando, iriam compondo a verdade. Em Atenas, no século V, surge a retórica Grega. Nesta época a verdade estava com quem melhor proferisse o discurso, convencesse ou persuadisse. No Direito Feudal, não interessava saber quem dizia a verdade, mas demonstrar quem era mais importante, isto é, não era necessário provar a verdade, mas a importância, o peso e a força diante do adversário em uma disputa judiciária. Para isto, utilizava-se um jogo binário, isto é, o indivíduo, em um impasse jurídico, podia aceitar ou renunciar a uma prova. Se renunciasse era considerado perdedor, se aceitasse, podia perder ou ganhar. O mais forte, ou seja, o vencedor seria aquele que tinha a razão e não a verdade. No Direito Medieval, o crime deixa de ser um dano e torna-se uma infração, isto é, uma ofensa ao estado, que deve ser punida e para isto é necessário saber a verdade. Portanto, neste período histórico a verdade readquire importância e a sua extração se dá por meio do inquérito, ou seja, por perguntas e questionamentos. É demarcado, nesta época, o lugar de quem pode dizer a verdade: os notáveis, por serem pessoas, que se acreditava, capazes de saber. No final do século XVIII e início do século XIX, surge a sociedade disciplinar, e entende-se que o corpo deva ser docilizado, a fim de que seja mais produtivo e útil. Para docilizar este corpo, utiliza-se a norma. A norma estabelece um “ótimo” e utiliza-se da vigilância, do exame e das sanções disciplinares, para que os indivíduos estejam o mais próximo possível deste “ideal”. Além do conceito de norma, temos na sociedade disciplinar, o conceito de normalização. A normalização opera no esquadramento do corpo para produzir saberes que possibilitam a construção de uma escala de normalidade. Os mecanismos de normalização enquadram os sujeitos em normal e anormal. Portanto, a normalização estabelece o que seria o normal e o anormal e a normação faz com que o sujeito entre na norma. Na modernidade, a disciplinarização não se aplica somente ao corpo, mas também aos saberes que devem, para serem considerados ciência, cumprir alguns requisitos, que variam de sociedade para sociedade. A verdade torna-se condição para que um saber seja científico. Como o campo das verdades é marcado por lutas, os saberes são passíveis de imergir ou emergir como ciência, dependendo da verdade de cada época. Na atualidade, a interdisciplinaridade tem emergido como ciência, pois o seu discurso parece estar adequado as verdades de nosso tempo.

sistematicamente os objetos de que falam” (p. 55) e que, portanto, constroem a realidade.

Acessamos o mundo por meio de nossa consciência, que é construída pela linguagem. Esta é uma invenção humana, como também o são os afetos ao serem nomeados. Segundo Braidida (1994), a linguagem nos fornece os signos que tornam possível interpretar o que nos afeta, pois “somente após a experiência vivida ter sido transposta para uma linguagem é que se tem uma experiência objetiva” (p. 35). Ao entender a realidade como invenção, é preciso entendê-la também como histórica. A “realidade” assim como a concebemos, é um acoplamento de muitas outras realidades e estas constituem o nosso pensamento, portanto, é impossível um pensamento transcendental, isto é, que seja mais amplo que o universo da linguagem, pois “as formas fundamentais do intelecto são formas fictícias que agora funcionam como constitutivas, que agora valem como o *a priori*”. (BRAIDA, 1994, p. 37). Significar a realidade somente nos é possível porque aprendemos as suas regras. Entender a realidade como ficção, faz-nos acreditar ser impossível acessar uma realidade real, neutra ou fundamental. Assim,

[...] não existe, de um lado, um reino das aparências, das coisas sensíveis e, de outro, um reino das essências, das coisas inteligíveis, que seria a verdadeira realidade. A única 'realidade' é a das aparências”. (CORAZZA; TADEU, 2003, p.39).

Ao analisarmos os enunciados que emergem nas enunciações dos discentes do Curso Licenciatura em Educação do Campo sobre interdisciplinaridade, pensamos ser importante dizer que, neste ensaio, entendemos enunciado como o átomo de um discurso que não se reduz nem a uma frase, nem a uma preposição, nem a um ato de linguagem, mas é o que atravessa uma frase ou uma preposição, ou um ato de linguagem. O Enunciado é a função de existência de um signo e o que dá sentido à existência de uma língua ou de uma obra de arte. Segundo Foucault (2008), o enunciado flutua num campo de significação como “coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos e reproduzimos e transformamos” (p. 136).

O enunciado é passível de repetição e tem a sua materialidade nas enunciações. Enunciação é um evento único, “é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (FOUCAULT, 2008, p.114) que se utiliza de uma frase, de uma preposição ou de um ato de linguagem

para materializar um enunciado. No caso deste ensaio, os enunciados emergiram da materialidade das enunciações proferidas nas entrevistas com os discentes do Curso Licenciatura em Educação do Campo.

Ao realizarmos as entrevistas com os discentes do Curso Licenciatura em Educação do Campo notamos, de forma recorrente, enunciações que remetiam à interdisciplinaridade. É importante ressaltar que na atualidade, a interdisciplinaridade emerge como uma verdade, que atravessa os discursos da educação. Segundo Veiga-Neto (2010), esta surge no campo pedagógico na década de 70, com um movimento denominado pelo autor como “Movimento Interdisciplinar”. A expectativa de tal movimento era o de se contrapor aos “males da ciência” que, entre outros, ocasionaram a destruição da natureza e a fragmentação do saber, o que teria inviabilizado a construção de uma educação mais holística, isto é, que fosse mais condizente com o próprio funcionamento da inteligência humana, que seria por “essência”, interdisciplinar.

Na esteira destes entendimentos, circulam em nossa sociedade, discursos que tratam a interdisciplinaridade como possibilidade para a educação na atualidade, pois quanto mais integrados os conteúdos estiverem, mais “estaríamos contribuindo para restaurar a aliança perdida e, por conseguinte, evitar os males que a Ciência causa ao mundo natural e social” (VEIGA-NETO, 1995, p. 109). A ciência e a especialização, nessa perspectiva, são entendidas como doenças na atualidade, pois impossibilitariam a visão do todo, tornando os sujeitos cada vez mais qualificados em uma área do conhecimento, mas incapazes de conectar os saberes e, assim, resolver os problemas da vida “real”. Nesta perspectiva, o “remédio” para este mal estaria na fusão das disciplinas escolares, pois.

É claro que esse é um remédio a ser ministrado via currículo, ou seja, a interdisciplinaridade (num primeiro momento) e, se possível, a transdisciplinaridade (mais adiante) deveriam ser implantadas nas escolas através de mudanças curriculares. Os ganhos esperados eram significativos pois, transcendendo em muito o próprio horizonte imediato dos conteúdos ensinados, essas mudanças levariam as novas gerações a, progressivamente, pensar de maneira diferente, tanto a Ciência como os outros saberes. Isto, por si só, justificava os esforços dispendidos com o movimento interdisciplinar. (VEIGA-NETO, 1995, p. 108).

Segundo Veiga-Neto (2010) é controverso o discurso que trata a disciplinarização dos saberes e a ciência como antinaturais e como uma ameaça à

totalidade que constitui o homem e o mundo. Para o autor, se podemos pensar o homem, como o concebemos na atualidade, se podemos produzir os conhecimentos como fazemos hoje, é porque inventamos a ciência. Esta não seria naturalmente corrompida, mas talvez, o uso que se fez dela em algum momento na história é que deva ser condenado. Segundo o autor:

Parece-me equivocada a ideia segundo a qual, feito um balanço final, os conhecimentos científicos e tecnológicos vieram estragar ou corromper um mundo moderno que seria bem melhor sem eles. A questão é bem outra: simplesmente não haveria mundo moderno sem ambos. (VEIGA-NETO, 2010, p. 107).

Para Castro (2006), a disciplinarização dos saberes é propulsora para o nascimento da ciência e da universidade. A tecnologia que disciplina o corpo para deixá-lo mais produtivo, também organiza os saberes, a fim de que eles sejam, cada vez, mais úteis. Assim, a disciplinarização dos saberes que vivemos na atualidade, é um evento da modernidade que não existiu em nenhum outro período histórico.

E é neste processo de disciplinarização que surge a ciência (previamente o que existia eram ciências, no plural. A filosofia deixa, então, seu lugar de saber fundamental; instaura-se o da ciência. É também em e por esta luta que surge a universidade moderna: seleção de saberes, institucionalização do conhecimento e conseqüentemente, a desaparecimento do cientista amador. (CASTRO, 2006, p. 67).

Conforme Veiga-Neto (2002), a disciplinarização moderna dos saberes surge na primeira metade do século XVI, com a denominada “virada disciplinar”, pois até então a organização dos saberes vinha se mantendo estável no *trivium* e no *quadrivium* desde a antiguidade.

Uma nova lógica disciplinar estabeleceu-se entre os intelectuais, os reformadores, nas universidades e na Igreja. Tratava-se, agora, de uma disciplinaridade instável e aberta, capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e dar sentido às novas experiências culturais advindas tanto do expansionismo europeu quanto do humanismo renascentista. (VEIGA-NETO, 2002, p. 169).

Por outro lado, o Movimento Interdisciplinar propõe que a interdisciplinaridade seja um primeiro deslocamento em direção à transdisciplinaridade<sup>43</sup>, com a intenção de reconstruir a unidade “perdida” entre o homem e o conhecimento que só poderia ser alcançada pela integração dos conteúdos.

Assim, neste ensaio entendemos tanto a interdisciplinaridade quanto a disciplinaridade como invenções humanas e como verdades de uma época. Neste sentido, não temos a intenção de defender ou interditar a lógica interdisciplinar, mas de tratá-la como uma das muitas possibilidades no campo dos saberes educacionais. É nesta perspectiva, que buscamos analisar as enunciações emergentes das entrevistas realizadas.

## ***2. Estou apaixonada por Química... me quebro na Física... gosto de Biologia... Enunciabilidades disciplinares!***

A Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS, como dito anteriormente, é um curso na área das Ciências da Natureza que se propõe trabalhar de forma interdisciplinar com conhecimentos advindos da química, da física e da biologia. Segundo o Projeto Político Pedagógico tais conhecimentos estão diluídos, ao longo do curso, no componente Educação em Ciências Naturais. A título de exemplificação apresentamos a súmula de um dos componentes curriculares: Ciências Naturais 2: movimentos e transformações na natureza:

Súmula: Estudo dos Movimentos e das leis do movimento. Introdução aos Tópicos de Astronomia Fundamental: Sistemas estelares, Sistema solar e os movimentos Planetários, da Terra e da Lua. Análise dos Ciclos Biogeoquímicos. Conhecimento acerca dos princípios de conservação e transformação da matéria. Estudo dos fluxos energéticos nas reações químicas. Investigação sobre os ciclos de vida, os aspectos adaptativos e evolutivos dos seres vivos. Realização de atividades Experimentais Articuladas: instrumentos de medição, abordagem pedagógica e princípios de funcionamento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 23)

<sup>43</sup> Segundo VEIGA-NETO (2010), na multidisciplinaridade, há justaposição entre as disciplinas, não havendo uma relação entre os conteúdos de uma disciplina e os de outra disciplina; na interdisciplinaridade, há uma interação entre as disciplinas que diz possibilitar o enriquecimento de todas, mas ainda é possível identificar cada disciplina; na transdisciplinaridade se forma uma totalidade, não havendo mais separação entre as disciplinas.

No PPP do curso observamos que todos os componentes curriculares de ciências estão acompanhados de um subtítulo, neste caso movimentos e transformações da natureza. Este sugere a lógica que estrutura os conteúdos de física, química e biologia a serem desenvolvidos ao longo do semestre. Assim, é possível perceber que a súmula inicia com conhecimentos de física que se justificam pelo conceito de movimento e de biologia e química com as noções que sugerem a transformação da natureza, seja por intermédio do estudo das reações químicas ou dos aspectos adaptativos e evolutivos dos seres vivos. A fim de articular tais conteúdos, o componente de Educação em Ciências da Natureza 2 é compartilhado por três professores, advindos das áreas de química, física e biologia. Assim, o curso não apresenta componentes de física, química ou biologia de forma isolada.

No entanto, nas entrevistas realizadas observamos que apesar de os discentes terem aulas de Ciências da Natureza, eles ainda se referem às disciplinas de biologia, física e química de forma fragmentada. Nas enunciações abaixo isso fica evidenciado:

[...] eu já gostava muito de química, já gostava de biologia, mas **estou apaixonada, principalmente por química**, me identifico bastante. [Grifos nossos]

A gente, eu acho que **a gente tem pouco período das matérias em si, de química, física e biologia**, não sei se é pouco período que eu diria, mas a carga horária, eu acho que a gente precisa, não sei, mas eu estou sentindo uma dificuldade que é a necessidade de ter uma carga horária maior. [Grifos nossos]

[...] na parte da **química, física e biologia** eu não estou conseguindo ainda, por que eles estão muito na matéria, focada, aquela coisa tradicional. [Grifos nossos]

Eu vim por causa da **biologia**, hoje eu gosto mais de **química**. [Grifos nossos]

Olha, como eu te falei, eu gosto mais da parte ambiental, das exatas, para mim, eu gosto de **química**, gosto muito de **química** [...]. [Grifos nossos]

[...] então, quando chega nas aulas de **química, física, matemática**, nas exatas, o pessoal se quebra muito [...][Grifos nossos]

[...] acho um curso legal, amo, mas tem **física**, tem **química** que vão me derrubar, porque eu não tenho base e aí, tudo se perde [...][Grifos nossos]

Assim, as transcrições realizadas evidenciaram que os educandos não se referem às aulas de Ciências, mas, frequentemente fazem menção à química, física e biologia separadamente. Levantamos como hipótese que a não enunciabilidade da expressão Ciências da Natureza esteja ligada à própria formação discursiva do campo interdisciplinar que, mesmo encontrando-se no campo de dizibilidade e visibilidade de nossa época, e, portanto, tendo potência de ser dito, ainda não está nas falas dos discentes. Dizer que um enunciado se encontra num campo de visibilidade e dizibilidade é considerar que este tem a marca de seu tempo, mas não esgota o campo de possibilidade do dito.

Levantamos como hipótese que a “interdição” da expressão Ciências da Natureza nas enunciações dos discentes está atrelada a duas situações que se articulam e se complementam: a relação de forças que se estabelecem entre os campos disciplinares e interdisciplinares e, por conseguinte o baixo grau de remanência de enunciados que afirmam a área do conhecimento: Ciências da Natureza.

Segundo Foucault (2008) um enunciado possui, dentre as características que lhes são peculiares, o grau de remanência, ou seja, o que torna possível que um enunciado se conserve ou que tenha aplicação social. Nesta perspectiva, para se conservarem, os enunciados contam com “certo número de suportes e de técnicas materiais” (p. 140), estes suportes podem ser uma biblioteca e na atualidade, também a web. Os enunciados estão também “investidos em técnicas que os põem em aplicação, em práticas que daí derivam em relações sociais que se constituíram ou se modificaram através deles.” (FOUCAULT, 2008, p. 140). Portanto, a remanência de um enunciado são os suportes e as técnicas que tornam possível a sua conservação.

Assim, os enunciados têm diferentes graus de remanência e, no caso das Ciências da Natureza, inferimos que estes estão imersos em uma relação de força desigual com aqueles advindos dos campos disciplinares, no caso analisado, a biologia, a física e a química, enquanto campos de saberes disciplinares. Dito de outro modo, o grau de remanência dos campos disciplinares ainda é extremamente alto se comparado ao das Ciências da Natureza, mesmo tendo este último articulado a uma “verdade” de nossa época que diz respeito a interdisciplinaridade. Provavelmente isto se deva ao fato de que os saberes disciplinares integraram o pensamento dos sujeitos modernos, que apropriados pela escola, sentem-se mais “preparados” para aprender de forma disciplinar. Como afirmaram alguns educandos:

[...] a interdisciplinaridade, a princípio é muito complicado, num primeiro momento, dizer que vai fazer interdisciplinar no dia a dia, no cotidiano escolar, é meio complicado [...]

[...] às vezes acaba sendo uma grande dificuldade, fica tudo muito novo e relacionar a biologia, tu ver o conteúdo com os olhos da biologia e ao mesmo tempo ver o que acontece neste conteúdo fisicamente ou com a química, é difícil

Para Veiga-Neto (1996), a Disciplinaridade Moderna, surge no início da Época Clássica com o livro *De Disciplinis* de Juan Luis (Ludvico) Vives que além de construir uma nova forma de agrupar os saberes, estabeleceu um novo significado para o conhecimento, para o homem e para a natureza. Nesta perspectiva

[...] as novas disciplinas representariam uma organização que o homem descobre no mundo, uma organização que é própria e inerente ao mundo. Se a organização estava no mundo, as disciplinas eram a sua representante (VEIGA-NETO, 1996, p. 233).

Assim, a Disciplinarização Moderna dos saberes ganha força, tornando-se uma verdade, pois se adequava a sociedade que estava despontando e que não tinha as suas peculiaridades atendidas pelo *quadrivium* e pelo *trivium*. Com isto, a disciplinaridade estabelece uma nova racionalidade que possibilitou, além de mudanças no ensino, uma nova forma de pensar o humano, que passou a ser entendido como protagonista que tem na natureza sua fonte de inspiração. A verdade estaria no mundo e precisaria ser descoberta, para isto, era preciso organizar os saberes em disciplinas, e organizar os conteúdos de forma hierárquica, do mais simples ao mais complexo. Esta racionalidade acabou por configurar o sujeito moderno, ou seja

[...] a segmentação e a hierarquização dos conteúdos tiveram – e, naturalmente, ainda têm – por efeito produzir um tipo de aluno cujo pensamento é capaz de compreender melhor o mundo de forma disciplinar. (VEIGA-NETO, 1996, p. 257).

Neste contexto, a escola torna-se uma das mais importantes instituições disciplinadoras, que ao longo dos tempos contribuiu para a constituição de uma racionalidade que se alicerça na classificação, na hierarquização e na fragmentação

dos saberes. Assim, para Veiga-Neto, tem sido muito difícil romper com o currículo moderno pois, “essa estrutura curricular que é linear e disciplinar vem praticamente dominando a educação escolar ao longo da Modernidade” (VEIGA-NETO, 1996, p. 259). Assim, o discurso da disciplinaridade no jogo de saber-poder adquire força na relação que estabelece e forja com o mundo moderno, pois vivemos em uma sociedade que classifica, hierarquiza, divide a fim de torná-lo cognoscível. Deste modo, o pensamento disciplinar “será tão mais ‘intenso’, certamente, quanto mais dividido e hierarquizado for o próprio mundo, como é o caso do mundo moderno. Então, dado que é assim, o mundo moderno, ele mesmo vem engendrar essa maneira dividida e hierarquizada, isto é, de pensá-lo”. (VEIGA-NETO, 1996, p. 253).

Desta forma, pensar a interdisciplinaridade implicaria pensar em outra perspectiva, o que tornaria este exercício mais complexo e difícil. No entanto, acreditamos estar experienciando outros tempos que talvez estejam implicando em outras formas de ser estar no mundo. Tais formas poderão contribuir na configuração de condições de possibilidade para a emergência de novas racionalidades.

Encerramos a escrita deste texto entendendo que outras questões poderiam ser exploradas a partir da interlocução entre a interdisciplinaridade e os estudos foucaultianos. Assim, não tivemos, de modo algum, a pretensão de esgotar a discussão aqui iniciada. De forma contrária, nosso movimento, neste texto, esteve alinhado ao desejo de produzir novos sentidos para as situações vividas, “soltar o ar fresco das outras possibilidades” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.22) e com isso, potencializar diferentes formas de pensamento, que gerem outras possibilidades pedagógicas para a área da Educação, especificamente para a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – campus Litoral Norte.

## **TUDO É REDE, CONEXÃO E SIMULTANEIDADE! PROBLEMATIZAÇÕES FOUCAULTIANAS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE**

Verônica de Lima Mittmann<sup>44</sup>  
Claudia Glavam Duarte<sup>45</sup>

### **Resumo:**

A interdisciplinaridade vem sendo constituída como uma das verdades que atravessa o campo educacional brasileiro na contemporaneidade e o esforço de docentes dos diferentes níveis institucionais: escolas e universidades concorrem para a efetivação de currículos interdisciplinares. De forma específica, este artigo problematiza e apresenta uma análise do discurso, na perspectiva desenvolvida por Foucault, de enunciações que emergiram nas falas dos discentes do Curso Licenciatura do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul– UFRGS, campus Litoral Norte ao justificarem a necessidade de um currículo interdisciplinar. Investigamos a ressonância destes enunciados em discursos provenientes da sociologia, de teóricos como Bauman e Castells quando se dispõem a descrever as condições de nossa contemporaneidade, pois acreditamos que este encadeamento de enunciados poderia estar fortalecendo ambos os discursos a ponto de torná-los verdades contemporâneas. Para este ensaio foram realizadas entrevistas com 32 discentes e as ferramentas teóricas utilizadas advêm da oficina de Michel Foucault, especialmente os conceitos de Enunciação, Enunciado, Discurso e Verdade.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade, enunciado, rede, sociedade.

### **Abstract**

Interdisciplinarity has been constituted as one of the truths that crosses the Brazilian educational field in contemporary times and the effort of teachers from different institutional levels: schools and universities compete for the realization of interdisciplinary curricula. Specifically, this article problematizes and presents an analysis of the discourse, in the perspective developed by Foucault, of enunciations that emerged in the speeches of the students of the Degree course in Nature Sciences of the Federal University of Rio Grande do Sul - UFRGS, North Coast Campus by justifying the need for an interdisciplinary curriculum. We investigate the resonance of these statements in discourses from sociology, from theorists like Bauman and Castells when they are willing to describe the conditions of our contemporaneity, as we believe that this chain of statements could be strengthening both

<sup>44</sup> Pedagoga da área de supervisão escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – campus Litoral Norte e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da mesma instituição. E-mail: [veronica.mittmann@ufrgs.br](mailto:veronica.mittmann@ufrgs.br) .

<sup>45</sup> Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação: Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – campus Litoral Norte. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. E-mail: [claudiaglavam@hotmail.com](mailto:claudiaglavam@hotmail.com)

discourses to the point of making them contemporary truths. For this essay interviews were conducted with 32 students and the theoretical tools used come from the workshop of Michel Foucault, especially the concepts of Enunciation, Statement, Speech and Truth.

Key words: interdisciplinarity, statement, network, society.

### *Primeiras Palavras...*

Compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação, exclui. (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Imbricamentos, correlações, entrelaçamentos, conexões, teias, redes e composição de forças! É disto que trata este texto. A intenção é dar visibilidade as enunciações proferidas por discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Campus Litoral Norte a respeito da Interdisciplinaridade e identificar as correlações que enunciados vinculados à interdisciplinaridade estabelecem com outros. No caso específico deste artigo, o foco de nossa problematização está na articulação entre enunciados a respeito da Interdisciplinaridade e aqueles advindos do campo sociológico que nos incitam a pensar sobre as condições da contemporaneidade.

Assim, o trabalho de tessitura deste texto tem as marcas do desmanche, da descostura, pois puxamos os fios, a fim de poder olhar as suas marcas, perceber os nós apertados, os fios soltos, e assim, dar visibilidade às vontades de verdade que trançam estas conexões. Foi preciso, “montar, desmontar e remontar o já dito” (PARAÍSO, 2014, p.37), pois, desconstruir uma rede é tornar possível a emergência do novo, ou seja, possibilitar que outras composições possam ser tramadas. É nesta perspectiva que escrevemos este texto: “Soltar o ar fresco das outras possibilidades” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.22) para pensarmos a interdisciplinaridade no âmbito educacional, pois, esta tem se tornado discurso corrente entre educadores, estudantes e especialistas e com isto, vem se configurando como condição necessária para a educação na atualidade (BRITTO, 2014, 2015, 2016); SILVA (2015); FERREIRA (2014); MOLINA (2009, 2014, 2015). Dessa forma, acreditamos ser

importante entender como esta perspectiva vem ganhando destaque e, para isso passamos a perguntar sobre seus nós, sobre as forças que a animam e que configuram sua problematização como quase heresia. Nosso movimento se articula com todos aqueles que buscam

[...] problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado. (VEIGA-NETO, 2007, p. 33).

Acompanhando esta perspectiva, cabe ressaltar que este texto não tem a intenção de defender, interditar ou ainda apontar algo que se configure em uma possibilidade melhor para a educação. Simplesmente acreditamos ser importante questionar “contínua e permanentemente nossas ações”<sup>46</sup>.

O material empírico aqui apresentado é resultante de uma pesquisa realizada ao longo de 2017 com 32 discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: ciências da Natureza que vivenciam a experiência de um curso que possui a interdisciplinaridade como alicerce. É importante ressaltar que segundo o Projeto Pedagógico de Curso - PPC deste curso, a interdisciplinaridade esteve presente em todos os momentos, desde a construção do curso, que contou com a colaboração de diferentes Unidades Acadêmicas com professores advindos de distintas áreas do conhecimento. A organização dos conteúdos também seria interdisciplinar, pois, a constituição da matriz curricular se daria por Temas Geradores e Eixos Temáticos que contemplariam situações-problema reais. Neste sentido, em cada ano letivo, haveria um Eixo Temático e dois temas Geradores, totalizando, ao longo do curso, quatro Eixos Temáticos e oito Temas Geradores. Além disso, este curso habilitaria os docentes para trabalhar por área de conhecimento, que no caso da UFRGS/CLN seria

<sup>46</sup> Algumas verdades para o ensino, que circulam na atualidade, já vêm sendo problematizadas por autoras como DUARTE (2009) que problematiza um enunciado que circula de forma recorrente no discurso da Educação Matemática Escolar, que diz respeito à importância de trabalhar com a “realidade” do estudante; SARTORI (2015) coloca sob suspeição a necessidade do uso de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, nas aulas de matemática e GOES (2015) que problematiza um enunciado naturalizado no discurso da Educação que diz respeito à necessidade de tornar o estudante crítico.

Ciências da Natureza. Com isto, os discentes, ao longo do curso, têm doze disciplinas de Ciências Naturais que trabalha interdisciplinarmente com química, física e biologia.

De posse das entrevistas gravadas e das transcrições foi-nos possível recortar enunciações a fim de fazer emergir os enunciados e assim, podermos inventar as densidades analíticas. Cabe ressaltar que tratamos as enunciações que emergiram, como monumentos, isto é, olhamos na sua exterioridade, ou seja, não procuramos por discursos escondidos, por ideologias que estivessem ocultas, mas, trabalhamos com o efetivamente dito, isto é, transformamos documentos em monumentos, e assim, “nos dirigimos ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento”. (FOUCAULT, 2008, p. 157).

Trabalhar no nível do dito, pressupôs questionar o discurso a fim de buscar possíveis encadeamentos, continuidades e descontinuidades, pois, acompanhando as teorizações foucaultianas, entendemos que o enunciado não tem essência, não é um elemento fixo, mas está em transformação. Neste sentido, os enunciados que se encontram em emergência na atualidade, devem ser vistos como um evento, e não como uma ordem “natural” da evolução dos saberes. Assim, ao realizar esta análise fizemos o exercício de perceber os encadeamentos ou as ressonâncias entre enunciados que decorrem de diferentes lugares. No caso específico deste artigo buscamos identificar as articulações entre enunciados sobre a interdisciplinaridade e aqueles provenientes do campo social mais amplo. Nossa intenção foi “perceber como os discursos apoiam-se uns nos outros para manterem o *status* de verdade” (TRAVERSINI, 2013, p. 222). Dito de outra forma, procuramos compreender os ecos, ou seja, como os enunciados se ligam, dão sustentação uns aos outros e, desta forma, adquirem força.

### ***Ferramentas Teóricas***

Do ponto de vista teórico, utilizamos ferramentas advindas da oficina de Michel Foucault, especificamente os conceitos de regime de verdade, discurso, enunciado e enunciação. Acreditamos ser importante mencionar que discurso nesta perspectiva é entendido como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 132). Neste sentido, o discurso da educação é formado por diferentes enunciados, que o conformam e são conformados por ele. Assim, quando um novo enunciado emerge, este interage com outros que

estão em circulação, seja para afirmá-los, negá-los ou expandi-los, pois um discurso “está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem”. (FOUCAULT, 2008, p. 32).

Além de ser formado por enunciados, ou seja, aquilo que não é nem uma frase nem uma proposição, mas o que torna possível a existência de frases e proposições, isto é, algo que delas se utiliza para produzir sentidos, os discursos também estão em consonância com o regime de verdade de nossa época, isto é, nem tudo pode ser dito em determinada época e em determinado contexto histórico. Neste sentido, o dito é regulado por um regime de verdade, pois,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso 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, 1979, p. 12).

No campo educacional alguns enunciados têm emergido como “verdades” e sua potência se torna possível porque a educação tem sido atravessada por discursos de diferentes áreas que vem corroborando na constituição de verdades para o ensino e a aprendizagem. Com isto, os diferentes discursos que atravessam a educação acabam fortalecendo-a e também sendo fortalecidos por ela, formando assim, um campo de concomitância, que:

[...] se refere a domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discurso totalmente diversos, mas que atuam entre os enunciados estudados, seja porque valem como conformação analógica, seja porque valem como princípio geral e como premissas aceitas para um raciocínio ou porque valem como modelos que podemos transferir a outros conteúdos, ou ainda porque funcionam como instância superior com a qual é preciso confrontar e submeter, pelo menos, algumas proposições que são afirmadas; (FOUCAULT, 2008, p. 64).

O que Foucault (2008) nos instiga a pensar é que os discursos, mesmo referindo-se a objetos diferentes, não estão assepticamente protegidos uns dos outros, mas, ao contrário, eles circulam e compõem uma grande rede discursiva, que

interage entre si, se afirma, se confronta, se completa, se associa e cria possibilidade para a emergência de outros, formando com isto, os saberes de uma época.

Neste sentido, enunciados de diferentes áreas “se coloca[m] em campos de utilização, se oferece[m] a transferências e modificações possíveis” (FOUCAULT, 2008, p. 121). É capturado por diferentes áreas do conhecimento e entra em uma multiplicidade de articulações. Tal mobilidade do enunciado ficaria garantida, como ensina Foucault (2008), por sua condição de raridade e pelas características que lhes são inerentes: o grau de remanência, os fenômenos de recorrência e a forma de aditividade própria do enunciado.

Um enunciado é raro, pois mesmo que esteja presente nas falas e nos escritos, ele não se restringe a estes. Enunciado é o que os atravessa e neste sentido, ele não é tão óbvio, pois exige estarmos atentos para percebê-lo. Já a remanência de um enunciado é aquilo que torna possível que um enunciado se conserve ou que tenha aplicação social. Para se conservarem, os enunciados contam com “um certo número de suportes e de técnicas materiais” (FOUCAULT, 2008, p. 140), estes suportes podem ser uma biblioteca e na atualidade, também a web, portanto, os enunciados têm diferentes graus de remanência. A recorrência é o campo formado por elementos que dão sustentação a um enunciado quando ele emerge. Este campo, é constituído por elementos antecedentes ao enunciado, e é reconfigurado, tendo seus elementos excluídos, agregados ou alterados, quando um “novo” enunciado emerge. Por último, mas não menos importante, o enunciado tem ainda uma aditividade, isto é, uma forma peculiar de se agrupar, que varia de discursos para discurso e de época para época. Assim, cada discurso, em um determinado período histórico, tem “um modo específico de se compor, de se anular, de se excluir, de se completar, de formar grupos mais ou menos indissociáveis e dotados de propriedades singulares”. (FOUCAULT, 2008, p. 140). Feitas estas sinalizações teóricas, nossa intenção é perceber uma das formas de aditividade que o enunciado que afirma a importância da interdisciplinaridade faz com aqueles advindos das características da sociedade contemporânea anunciadas por alguns pesquisadores vinculados a Sociologia.

*Tudo é rede, conexão e simultaneidade! Articulações entre enunciados da sociologia e da Educação.*

Mas que articulações encontramos entre as enunciações proferidas pelos discentes sobre a interdisciplinaridade e os enunciados que fazem parte do discurso de alguns sociólogos contemporâneos? No exercício analítico que empreendemos sobre o material empírico chamou-nos a atenção o fato dos discentes utilizarem de forma recorrente, expressões como “rede”, “conexão”, “união”, “simultâneo”, “ligação”, entre outros, para justificar a interdisciplinaridade. Tal recorrência fica evidenciada nos excertos abaixo:

[...] tem toda uma vivência, **uma rede** de conhecimentos que a gente não explora na escola porque tudo é muito engessado no currículo e tudo o mais. [Grifos nossos]

[...] é **uma rede** de conhecimentos, uma coisa, nada está isolado, então uma coisa está **interligada** na outra e acho que a interdisciplinaridade favorece neste ponto. Ela consegue te mostrar, por mais que não ocorra de uma forma plena a interdisciplinaridade, mas ela já vai te abrindo este leque que tu consegues visualizar isto. [Grifos nossos]

Eu acho que agora mais nesta parte da gente, dos professores e nós conseguirmos esta coisa **holística** acontecendo ao mesmo tempo, **simultâneo** [...] [Grifos nossos]

É tentar **associar** os componentes, assim, como é tudo junto, tentar associar os componentes um com o outro, fazer esta **ligação** [...] [Grifos nossos]

[...] porque tudo está **interligado** e só agora aqui, que a gente conseguiu ver que existe esta **ligação**, porque lá, [no ensino médio] eles não fazem **ligação** nenhuma [...] [Grifos nossos]

[...] mas se você conseguisse fazer esta **conexão**, iria facilitar muito mais o aprendizado que você teria de história se você entendesse o contexto que aquilo aconteceu e isto acontece nas áreas de química, física e biologia conversam o tempo todo, às vezes é até difícil de tu separar o que é um e o que é outro [...] [Grifos nossos]

[...] uma coisa está **vinculada** com a outra, daí tu vai aprendendo um pouco de tudo, porque está **tudo junto** [...] [Grifos nossos]

[...] não é difícil fazer esta, esta, esta **ligação**, esta **ponte**, porque a gente trabalha com esta **ligação**, trabalha com esta **rede**, então interdisciplinaridade é uma **rede** [...] [Grifos nossos]

[...] a professora fala alguma coisa da biologia e já vem outro e fala da física e tu tem que interligar tudo isso. Tu conseguir fazer esta **ligação**, **este elo de ligar** a interdisciplinaridade [...] [Grifos nossos]

[...] porque se a gente partir do pressuposto que universo tudo é **interligado**, que é o fio da meada, que é o começo da coisa, a gente consegue fazer estas percepções, tu tens que ter os olhos treinados, tu tens que ter o cérebro treinado, tu tens que ter a boa vontade, né pra poder fazer esta percepção e quando a gente não tem, a gente questiona, aquilo que tu não sabe, tu tens que perguntar, né, e às vezes a outra pessoa não sabe, então o que é que a gente vai fazer? [Grifos nossos]

[...] a interdisciplinaridade é a melhor maneira que a gente tem de aprender, porque você aprende a **conexão**, a **conexão** que existe entre as diferentes áreas de conhecimento e não que elas são coisas separadas, eu até consigo entender que quando você vai avaliar determinada área de conhecimento, determinado objeto, você tenha que limitar a observação que você está fazendo, você vai observar uma coisa, mas nunca perdendo a **conexão** que ela tem com o todo [...] [Grifos nossos]

Considerando o exposto acima, é possível perceber que os educandos afirmam que a interdisciplinaridade seria condição para a aprendizagem na contemporaneidade, porque sendo o saber um todo “interligado”, a possibilidade de sua compreensão estaria condicionada a um ensino em rede ou a “uma rede de conhecimentos”. Neste aspecto, a interdisciplinaridade seria uma rede, onde “[...]a gente trabalha com esta ligação, trabalha com esta rede, então interdisciplinaridade é uma rede [...]”. Deste modo, a rede<sup>47</sup> interdisciplinar, proposta pelos educandos seria formada por diferentes nós (os conhecimentos disciplinares), ou seja, conhecimentos que se conectariam e possibilitariam uma compreensão mais densa do real. Nesta perspectiva, as expressões sinalizadas pelos educandos tais como: ligação, elo, ponte, conexão, simultaneidade e rede entre outras, sinalizam que para

<sup>47</sup> A metáfora da rede tem tido amplo uso social, na atualidade e, segundo Machado (1995) a noção de rede estaria vinculada a: “uma reciprocidade profunda’, uma dualidade entre nós e ligações, entre intersecções e caminhos, entre temas ou objetos e relações ou propriedades: os nós são feixes de relações; as relações são ligações entre dois nós.” (MACHADO, 1995: 139-140 apud JUNIOR, 2001, p. 180).

compreendermos a materialidade do mundo se faz necessária a conexão dos conhecimentos, ou seja, a interdisciplinaridade.

Assim, na perspectiva dos educandos no “universo tudo é interligado” e seria necessário, por intermédio da educação, “ter os olhos treinados [...] ter o cérebro treinado” para perceber as conexões existentes. Um dos caminhos para a construção desta racionalidade sensível as conexões existentes seria o exercício de aproximar as áreas de conhecimento: a interdisciplinaridade. Neste sentido, para além dos aspectos estritamente educacionais,

[...] a interdisciplinaridade se realiza como uma forma de ver e sentir o mundo, de estar no mundo, de perceber, de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um acontecimento, um aspecto da natureza, isto é, os fenômenos na dimensão social, natural ou cultural. É ser capaz de ver e entender o mundo de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade. (FORTES, 2009, p. 9).

Interessante perceber que tais palavras: ligação, conexão, rede, entre outras, também atravessam outros discursos, constituindo o que poderia ser denominado, de uma continuidade discursiva. É importante salientar que, nesta perspectiva, continuidade discursiva não seria entendida como uma origem para enunciados, nem remeteria a ideia de evolução, ou seja, algo que sempre existiu e que estaria sendo lapidado ao longo da história. Continuidade discursiva poderia ser entendido como coisas que se mantêm ao se diferirem, ou seja, “ecos” que ressoam de maneira peculiar em diferentes discursos.

Deste modo, as continuidades discursivas que a interdisciplinaridade mantém com diferentes discursos não remetem a “um mesmo”. Salientamos que são diferentes as condições que tornaram possível a emergência de expressões tais como rede, conexão e interligação nos diferentes discursos. No entanto, ocorrem associações, pontos de apoio que configuram algo como que uma atmosfera que possibilita e permite que algo seja repetido. Neste sentido,

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Com isto, as expressões supracitadas e toda a ideia que aí subjaz, poderia ser compreendida como uma continuidade discursiva pois são recorrentes tanto no discurso da interdisciplinaridade quanto nos discursos que expõem nossa condição contemporânea. Sociólogos tais como Zygmunt Bauman (2007, 2008, 2010) e Manuel Castells Oliván (1999) as utilizam recorrentemente a fim de dar visibilidade as características contemporâneas de nossa existência. Alguns excertos das obras destes sociólogos evidenciam essa recorrência.

Essa é sem dúvida uma qualidade elogiável e conveniente numa sociedade em que as **redes** substituem as estruturas, em que um jogo de apego/desapego e uma infinita sucessão de **conexões e desconexões** substituem a atividade de “determinar” e “fixar”. (BAUMAN, 2010, p. 35). [Grifos nossos]

A "sociedade" é cada vez mais vista e tratada como uma "**rede**" em vez de uma "estrutura" (para não falar em uma "totalidade sólida"): ela é percebida e encarada como uma matriz de **conexões e desconexões aleatórias** e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis. (BAUMAN, 2007, p. 9). [Grifos nossos]

A característica mais determinante de uma **rede** é a formidável flexibilidade de seus conteúdos – a extraordinária facilidade com que sua composição pode e tende a ser modificada. Se, em todos os sentidos, estruturas consistem em delimitar, reter, manter, restringir, conter, a rede, em contrapartida, diz respeito à perpétua interação de conexão e desconexão. (BAUMAN, 2008, p. 88). [Grifos nossos]

A lógica do funcionamento de **redes**, cujo símbolo é a internet, tornou-se aplicável a todos os tipos de atividades, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente. (CASTELLS, 1999, p. 89). [Grifos nossos]

E essa **lógica de redes**, contudo, é necessária para estruturar o não-estruturado, porém, preservando a flexibilidade, pois o não-estruturado é a força motriz da inovação na atividade humana. (CASTELLS, 1999, p. 108). [Grifos nossos]

**As informações circulam pelas redes: redes entre empresas, redes dentro de empresas, redes pessoais e redes de computadores.** (CASTELLS, 1999, p. 222-223). [Grifos nossos]

Rede, Conexão, Desconexão! Parece ser esta a lógica que sustenta nosso tempo e nossa condição atual e que, para teóricos como Bauman (2001) seria decorrente da transição de uma modernidade sólida para uma modernidade líquida. Uma liquidez que perpassa os vários aspectos da vida: os relacionamentos, o tempo,

a sociedade. Deste modo, a vida humana, que outrora era sólida e fixa, se torna fluída fazendo com que o tempo pareça mais veloz e o espaço seja vivido como mais próximo. Ademais, a característica da fluidez faz com que haja a necessidade de estarmos conectados a alguma rede, visto que não havendo “algo fixo” em que nos agarrarmos, estar nas redes é quase um pressuposto de existência. Neste sentido o filósofo Michel Serres (2003, p.143) pontua que “Amamos viver em redes, em cruzamentos separados por caminhos de distâncias calculáveis; hoje, somos seres errantes num mundo edificável sem referências nem distâncias. ”

Diferente de outras formas de relacionamento vivenciadas, a rede seria mais dinâmica, pois poderia ser reconfigurada a qualquer momento com a adição ou o descarte de novos membros sem que a rede corresse o risco de desaparecer. Com isto, os relacionamentos iniciam e terminam com mais rapidez, temos necessidade de novos membros, de conhecer outras pessoas, mesmo que logo em seguida, deletemo-las. Nesta perspectiva, a rede contemplaria a necessidade de pertencimento e funcionaria como uma proteção para o sentimento de descarte iminente, experimentado pelos seres humanos nos tempos atuais.

Tem-se então, redes de amizade, redes de segurança, redes de relacionamento, redes de produção, redes de comunicação, redes de familiares, redes de afinidade e, obviamente redes de conhecimento. Segundo Bauman (2014), o maior risco à existência, tanto material quanto virtual, nesta acepção, seria estar fora das redes, pois estar nelas seria condição para a sobrevivência. Assim, na Modernidade Líquida, para não ser excluído da sociedade, seria imprescindível estar “conectado” em tempo integral, pois as informações circulam pelas redes com grande rapidez.

Inferimos que educação não escapa deste jogo, pois, a lógica das conexões e das redes tem se articulado com o espaço escolar por intermédio da interdisciplinaridade. A justificativa de que esta serviria para dar conta da complexidade do mundo tem sido evidenciada em autores vinculados à educação tais como, Britto (2013, 2014, 2015, 2016); Ferreira (2014); Molina (2009, 2014, 2015); Vasconcelos (2014); Moreno (2014); Lopes (2014) e Bizerril (2014) que defendem uma perspectiva educacional que rompa com as fronteiras disciplinares.

A idéia é da área CN e MTM constituída por meio de **uma rede diversificada de campos de conhecimentos que diluem suas fronteiras e interagem tecendo os inúmeros fios advindos da produção científica como da Biologia, Química, Física,**

**Ecologia, Paleontologia, Antropologia, Matemática** e muitas outras, pautadas por critérios como: a unicidade da Ciência; as realidades e a complexidade dos fenômenos multidisciplinares, e **a interdisciplinaridade como condição para uma melhor compreensão e apropriação das mais diversas situações cotidianas.** (BRITTO, 2013, p.115). [Grifos nossos].

Na medida mesma em que a interdisciplinaridade deva ser **um movimento de esforço conjunto de áreas do conhecimento para explicar a realidade [...]** (FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 140). [Grifos nossos].

Portanto, a interdisciplinaridade ajuda na percepção de que para os avanços no campo do conhecimento **são necessárias as interações que desconstruem a restrição imposta pelas disciplinas fragmentadas** decorrentes do processo de especialização, cada vez mais recorrente no meio educacional. **Por isso ela é tão essencial aos processos que visam à leitura da realidade e sua transformação, [...]** (LOPES; BIZERRIL, 2014, p. 207). [Grifos nossos].

Os debates acerca da formação nas áreas de CN e MTM também tiveram que contemplar algo imprescindível, a interdisciplinaridade, na medida em que uma abordagem por área remete à **diluição das rígidas fronteiras disciplinares**, sob o entendimento de que **o estudo das realidades é algo bastante complexo [...]** (BRITTO, 2014, p. 68).

**[...] de modo que a integração se dá pela unidade existente entre as diferentes disciplinas aglutinadas em eixos ou temas geradores, possibilitando compreender a realidade [...]**. (VASCONCELOS; SCALABRIN, 2014, p. 175). [Grifos nossos].

Dessa forma, trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e **outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada.** (MOLINA; HAGE, 2015, p. 141). [Grifos nossos].

Nessa perspectiva, o que preocupa é a formação de educadores capazes de um ensino contextualizado e interdisciplinar, em que os alunos se envolvam com o Ensino de Ciências por interesse e curiosidade, como algo que lhes instiga a descobrir a realidade que os cerca e **não como algo desconectado de seu mundo.** (LOPES; BIZERRIL, 2014, p. 205). [Grifos nossos].

Nos excertos, é possível perceber que a interdisciplinaridade seria compreendida como “[...] uma rede diversificada de campos de conhecimentos que diluem suas fronteiras e interagem tecendo os inúmeros fios advindos da produção

científica [...]” (BRITTO, 2013, p. 115). Esta configuração da interdisciplinaridade em rede se daria pela necessidade de tentar entender e explicar a realidade, ou seja, “uma realidade complexa só pode ser compreendida e transformada na medida em que é desvelado pelos sujeitos no diálogo com os conhecimentos teórico-científicos provenientes de diversas áreas”, (BRITTO; SILVA, 2015, p. 768). Com isto, a interdisciplinaridade seria condição *sine qua non* para a compreensão do mundo, visto que uma sociedade em rede somente poderia ser compreendida por um conhecimento também em rede. Deste modo, pode-se perceber que as ressonâncias entre enunciados da interdisciplinaridade e de discursos que se propõe a explicar as condições da sociedade atual acabam propiciando que ambos se fortaleçam e se legitimem como verdade<sup>48</sup>.

Percebemos ao tecer esta escrita que as amarrações que os discursos do campo social mais amplo fazem com os discursos da interdisciplinaridade são nós apertados, difíceis de desenredar, pois se fortalecem mutuamente. Ou seja, a interdisciplinaridade ao afirmar que é necessário um conhecimento em rede, porque a realidade é um todo, acaba legitimando os discursos da sociologia, que de maneira recíproca legitimam os discursos da interdisciplinaridade ao afirmar que a sociedade se configura como uma rede, formada por diferentes nós. Da mesma forma que encontramos estes elos entre o discurso da sociologia e o da interdisciplinaridade, poderíamos encontrar ressonâncias em diferentes discursos atuais, visto que nas tramas discursivas de uma época, os discursos que são ditos verdadeiros se legitimam ao estabelecerem correlações entre si.

Assim, enredados em discursos vamos nos compondo como educadores. Discursos estes que muitas vezes nos irrigam com vida ou, de forma contrária, nos pesam, suprimem o ar, nos asfixiam. É importante estar atento, pois muitas vezes, os discursos educacionais são por demais prescritivos, dirigindo-nos a certos modos de ser professor que negam nossas singularidades e que tolgem a nossa ousadia de

<sup>48</sup> Cabe sublinhar que em nossa compreensão as verdades são percebidas como construções sociais de um tempo, ou seja, as verdades são datadas. Com isto, não contemplamos a existência de verdades universais, absolutas. Entendemos as verdades como invenções, como teias nas quais nos emaranhamos. Se por um lado, nos dão a sensação de segurança, por outro, nos aprisionam. Deste modo, ao entender a verdade como invenção, nos é possibilitado afrouxar alguns nós, trançar outros e desmanchar aqueles que sufocam o fôlego de nossa existência. Com isto, não propomos uma vida sem a verdade, mas acreditamos que a dessacralização desta, abre espaço para vivermos outros modos de “ser”. Com isto, este artigo se propôs a problematizar verdades, mais especificamente, a interdisciplinaridade como uma verdade educacional de nosso tempo que nos molda enquanto educadores.

sermos diferentes, de sentirmos e de criarmos. São os pesados penduricalhos<sup>49</sup> da docência, que impossibilitam experienciar outros modos de ser docente. Pois:

Imersos em tantas docências previamente nomeadas e pré-dadas, professores mergulham e afogam-se em suas prescrições que acabam por conduzir sua ação pedagógica dentro e fora do espaço institucional escolar. Enquadramentos, aprisionamentos limitantes que inibem outros modos de ser professor, outros modos de se pensar a própria docência e potencializá-la de modo a permitir a visibilidade de seus pontos de descontinuidades, de suas singularidades, de estilizações docentes. (AURICH, 2017, p. 11)

Com isto, acreditamos que ao reconhecer algumas das tramas que nos tecem, possamos também reconhecer espaços de liberdade, fissuras por onde é possível pensar o impensado e, quem sabe, experimentar outros “devires docentes”. Talvez uma docência mais “alegre”, mais “leve” e mais irrigada de vida.

<sup>49</sup> A expressão “penduricalho” é utilizada por Grace da Ré Aurich (2017) ao se referir a discursos educacionais que constroem determinados modos de ser docente, interditando devires outros da docência.

## 5. QUINTO NÓ DA REDE: ARREMATANDO OS FIOS



Ao ir alinhavando os fios deste trabalho, sinto que este estudo me convidou “para travessias que me inquietavam, bem para além da última curva do rio”. (COUTO, 2003, p. 95). Deste modo, não soube de antemão, por quais tramas seria levada, pois, os fios desta urdidura foram sendo enlaçados na medida do acaso, como “lugares [que] não se encontram, [mas que] constroem-se”. (COUTO, 2003, p. 189). Deste modo, os nós desta Dissertação foram se compondo ao longo deste estudo. Foram alinhavos com o inesperado; fios que atravessaram não apenas estas linhas, mas que também foram me constituindo. Com isto, vivi momentos de incerteza, pois não sabia aonde iria chegar. Contudo, me instigava o exercício da surpresa: de abrir e ser aberta pelas janelas do imprevisível, pois:

É preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do ‘pre-visto’. Por isso a pergunta sobre ‘de que outro modo’ não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez. (LARROSA, 2015, p. 75)

Com isto, não poderei dar um “ponto final” a este trabalho, visto que esta Dissertação é um ponto sem fim, que tem reticências naquilo que estou sendo e me tornando. Percorrer os fios desta trama possibilitou-me pensar sobre os motivos que me impulsionaram a iniciar esta urdidura e a persistir nela. Dentre estes, acredito que o que me instigava era a possibilidade de investigar um tema que me era tão caro, como a interdisciplinaridade. Foram anos tentando colocá-la em ação, foram tantas as intenções, que pensava, ao desconstruir algumas das suas verdades, desconstruir também a mim. Outro fato motivador, foi ter começado a trabalhar na UFRGS, na Divisão Acadêmica do campus Litoral Norte. Neste local, recebia, frequentemente, discentes com algumas dúvidas quanto a sua formação acadêmica no curso Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Os estudantes me relatavam as dificuldades de estar em um curso interdisciplinar, as suas motivações, inquietações e dúvidas, impelindo-me a desejar entender como esta perspectiva era

vivenciada pelos estudantes. Contudo, desejava sobretudo, poder arriscar-me no novo, poder olhar para o conhecido e estranhar.

Para me aventurar nestas tramas, escolhi fiar com três diferentes questões. No primeiro enlace, busquei entender as enunciações dos educandos do Curso Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS-CLN a respeito da interdisciplinaridade, visto que este é um dos poucos cursos, para formação de professores nesta perspectiva. Num segundo movimento, tentei perceber os enunciados que emergiram destas enunciações e num terceiro movimento, intencionei perceber as verdades pedagógicas que estariam em circulação no espaço e tempo da pesquisa.

Além de ter escolhido algumas questões por onde me movimentar, também precisei escolher algumas ferramentas foucaultianas que pudessem me ajudar a operar com o material que emergia. Deste modo, busquei nas obras: “Arqueologia do Saber” e “As verdades e as formas jurídicas” os conceitos de: enunciado, enunciação, discurso e verdade que utilizaria no meu estudo. Estudar as ferramentas foucaultianas possibilitou algumas mudanças no meu olhar. E assim, problematizei verdades que me pareciam inquestionáveis. Percebi também que discursos são produções datadas que emergem a partir de algumas condições de possibilidade. Deste modo, os discursos da interdisciplinaridade estão em emergência, porque a realidade social atual, tem acolhido seus enunciados como verdadeiros. Isto se dá, talvez, porque há ressonância dos enunciados da interdisciplinaridade em enunciados de outros discursos que também estão em circulação. Ou seja, quando um mesmo enunciado atravessa diferentes discursos que tem *status* de ciência, lhes é creditada a verdade.

Deste modo, a verdade também é uma construção histórica e social, isto é, não existiria uma verdade universal ou *a priori* a ser descoberta. Além de as verdades serem invenções, também o é a necessidade de haverem verdades, como nos mostra Foucault (2013), que ao construir a genealogia da verdade, apresenta-nos as diferentes formas utilizadas, ao longo da história da humanidade, para compreender e fabricar verdades. Neste sentido, os sujeitos também são invenções, ou seja, efeito dos discursos, enunciados e verdades que estão em circulação em uma determinada época e sociedade. Sendo os sujeitos efeito, não me interessava naquele momento, compreender quem havia “dito”, mas entender os enunciados e as verdades que estariam em circulação sobre a interdisciplinaridade nas enunciações discentes.

Deste modo, a fim de tentar responder as questões: *Quais são as enunciações dos educandos do Curso Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS-CLN a respeito da interdisciplinaridade? Que enunciados emergem de tais enunciações? E que efeitos de verdade sugerem?* Construí esta Dissertação com alguns nós. No primeiro nó, busquei entender como se deu meu encontro com a temática da Interdisciplinaridade. No segundo nó busquei algumas pistas históricas sobre a constituição da Educação do Campo e de suas licenciaturas com formação por área de conhecimento. Ao longo deste capítulo/nó pontuo que a interdisciplinaridade é adotada como perspectiva para o curso Licenciatura em Educação do Campo porque ambos os discursos, tanto aqueles provenientes de pesquisadores da Educação do Campo quanto aqueles que estudam/pesquisam a interdisciplinaridade justificam ser esta, a perspectiva interdisciplinar, uma maneira de compreender a realidade em sua complexidade. Para a Educação do Campo, existiria a necessidade de formar sujeitos críticos que, conscientes das mazelas do social, pudessem atuar na realidade para modificá-la. E isto só seria possível por intermédio, primeiro de seu desvelamento. Tal desvelamento só poderia ser possível em uma perspectiva interdisciplinar que abarcasse o real em sua totalidade.

No terceiro capítulo/nó apresentei os pressupostos teóricos, o *lócus* e a “metodologia” para a produção e análise de dados. Cabe destacar que para trabalhar na perspectiva foucaultiana, precisei utilizar alguns pressupostos teóricos que me ajudaram a preparar o “olhar” para enxergar de maneira diferente. Necessitava “a graça de um estado, Semente. Muito mais do que raízes”. (COUTO, 2016, p. 115). Com isto, fiz o exercício de ser estrangeira; desaprendi as palavras para perceber “os sotaques de outros pensamentos” (COUTO, 2009, p. 9). Deixei de traduzir as letras e aprendi a senti-las; me tornei analfabeta para as palavras conhecidas e assim, pude ler mais do que com os olhos. Pude ler com ouvidos e vísceras. Com isto, tive que percorrer caminhos selvagens ao invés das estradas conhecidas, a tanto tempo utilizadas, que me levavam a pensar os fatos como tendo uma evolução, uma essência ou uma origem. Assim, pude entender que o discurso da interdisciplinaridade emergiria, neste momento, porque haveriam algumas condições históricas e sociais que possibilitaram o seu surgimento; o que se contrapõe a ideia de uma evolução para a educação, como algo que viria melhorando com o passar do tempo, tendo o seu ápice na atualidade. Nem haveria uma origem ou essência para a interdisciplinaridade, visto que diferentes fatos possibilitaram a sua emergência.

Trabalhar com enunciados foi uma tarefa difícil, pois precisei desconstruir modos antigos de estar/ser pesquisadora: tinha olhos treinados a valorar, ou seja, queria saber se o discurso era verdadeiro ou não, com isto, muitas vezes “comprei” ou “condenei” o discurso da interdisciplinaridade. Mas aos poucos fui entendendo que para a minha pesquisa, nesta perspectiva, não importava saber se o discurso era verdadeiro ou falso, o que interessava era percebê-lo como construção social e histórica. Outra tarefa bastante complicada foi a de me manter na superfície do dito; diversas vezes me peguei tentando interpretar as enunciações e, muitas vezes, indo além delas, dizendo o que elas não tinham dito. Queria saber o motivo de algo ter sido falado ou de não ter sido mencionado, ou seja, buscava por coisas que pudessem estar sendo ocultadas ou escondidas.

Deste modo, com outros olhares e modos de pesquisar, pude recortar as enunciações e agrupá-las em densidades analíticas. Com isto, dos diferentes enunciados que emergiram das enunciações dos discentes, escolhi problematizar dois: A não enunciabilidade da expressão Ciências da Natureza e a justificativa dada pelos discentes no que se refere a interdisciplinaridade ser a perspectiva mais adequada para a realidade atual. Para problematizar cada um destes enunciados, fiz estudos aprofundados e que estão disponibilizados no quarto capítulo/nó. Assim, tentei perceber porque os discentes não diziam a expressão Ciências da Natureza, ou seja, tinham enunciabilidades disciplinares mesmo que suas experiências no curso fossem interdisciplinares. Para tentar entender esta não enunciabilidade, busquei nos estudos de Foucault as características do enunciado: recorrência, remanência e aditividade. Deste modo, percebi que o grau de remanência da interdisciplinaridade ainda era baixo em comparação a disciplinaridade o que poderia ser ocasionado pelas características de uma racionalidade que classifica e hierarquiza. Ou seja, mesmo que as experiências dos discentes, no curso, fossem ditas e reconhecidas como interdisciplinares, suas experiências durante a sua formação escolar e as vivências sociais, ainda eram disciplinares.

O segundo enunciado que emergiu, tratava-se da justificativa dos discentes quanto à necessidade de um currículo interdisciplinar. Segundo eles, a realidade seria um todo e tudo estaria interligado. Ou seja, sendo a realidade uma totalidade, somente um conhecimento “sem fronteiras” e em rede possibilitaria a sua compreensão. Com isto, problematizo a expressão “rede” ao perceber que esta também é utilizada por sociólogos quando descrevem a sociedade atual. Deste modo, percebo que há

aditividade entre o discurso da interdisciplinaridade e os discursos que afirmam a especificidade de nossa condição contemporânea, e que esta correlação de enunciados, com suas continuidades e descontinuidades, poderia estar fortalecendo ambos os discursos.

Ao ir arrematando esta escrita, sinto que ao longo desta pesquisa, pude ir me transmutando nas muitas formas de ser eu, ou talvez de ser outro, sem espécie. Fui me tornando, a cada traçado um estrangeiro das coisas sabidas, ou talvez, uma infinita fiadeira.

Para a mãe-aranha aquilo não passava de mau senso. Para quê tanto labor se depois não se dava a indevida aplicação? Mas jovem aranha não fazia ouvidos. Alfaiatava, alfinetava, cegava os nós. Tecia e retecia o fio, entrelaçava e reentrelaçava mais e mais teia. Sem nunca fazer morada em nenhuma. Recusava a utilitária vocação da sua espécie. (COUTO, 2009, p. 73).

E assim, ao fiar os fios finais, sinto que este estudo é uma teia com propósitos outros. É uma teia que não quer ser prisão, e mesmo que se sirva de algumas verdades, deseja que sejam provisórias, como o balançar da vida. O desejo de fiar, não é o desejo pelo permanente, mas de deixar rastros outros na provisoriedade da vida. Como uma aranha, construí esta teia, contudo, não intenciono habitá-la, mesmo sabendo que há muito de minhas entranhas nestes fios. Construí esta teia para o tempo, para o vento, para os sentires, para a vida, pois “o mundo não é o que existe, mas o que nos acontece”. (COUTO, 2005, p. 13). Com isto, talvez esta teia não seja ponto de chegada, mas um ponto de partida para experiências outras que ainda estão por vir ...

## *REFERÊNCIAS*

### *REFERÊNCIAS - ARTIGO 1 - CIÊNCIAS DA NATUREZA: CAMPO INTERDISCIPLINAR DE ENUNCIABILIDADES DISCIPLINARES.*

BRAIDA, Celso Reni. A crítica do conhecimento em Nietzsche. In: TÜRCKE, Christoph. (Org.). **Nietzsche: Uma provocação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994, p. 33-42.

CASTRO, Edgardo, Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética, In: KOHAN, Walter; GONDRA, José. **Foucault 80 anos** (Org.), BH: Autêntica, 2006, p. 63 – 78.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: a arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento do meio**: Possibilidades e Desafios para a Educação do Campo Fluminense, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo16.pdf>> Acesso em: 14. Abr. 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOSÉ, Viviane. Especial Nietzsche. Exibido em 29.03.2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wszgKT2zS-c>>. Acesso em 18 ago. 2016.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. 2004. Disponível em: <[http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao do Campo e Desenvolvimento Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf)>. Acesso em 09 ago. 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Litoral Norte**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista da Fundação: Para o Desenvolvimento da Educação**, São Paulo, v. 26, p. 105-119, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, n. 79, p. 163-186, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões Disciplinares e Ensino Médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2010, Belo Horizonte. **Anais do I- Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

**REFERÊNCIAS - ARTIGO 2 - TUDO É REDE, CONEXÃO E  
SIMULTÂNEIDADE! PROBLEMATIZAÇÕES FOUCAULTIANAS SOBRE  
A INTERDISCIPLINARIDADE**

AURICH, Grace da Ré. **Reescrita de si: a invenção de uma docência em matemática**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira Moral**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível em um mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BIZERRIL, Marcelo X. A. Oportunidades e desafios para a Educação do Campo a partir do “Seminário de formação para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática nas escolas do campo”. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. p. 111-126.

BRITTO, Néli Suzana. Uma trama de muitos fios – experiências, área de Ciências da Natureza e Matemática, currículo, diálogos freireanos – tecem a formação docente em Educação do Campo na UFSC. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. p. 61-83.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015.

BRITTO, Néli Suzana. O percurso formativo docente na Educação do Campo – Área ciências da natureza e matemática – pautado por Riscos, mas por muitas potencialidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. **Anais**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de Mai. 2016.

BRITTO, Néli S. Prática docente em Ciências da Natureza em Educação do Campo – desafios, diálogos, reflexões e ações educativas. In: DUSO, Leandro; HOFFMANN, Marilisa B. (Orgs.). **Docência em Ciências e Biologia: Propostas para um continuado reiniciar**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 107-132. (Coleção Educação em Ciências).

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. Volume I. 8ª edição revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUARTE, Claudia Glavam. A realidade nas tramas discursivas da Educação Matemática Escolar. 2009. 0 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios à formação de educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014. p. 127-154.

FORTES, Clarissa Côrrea. **Interdisciplinaridade**: origem, conceito e valor. Revista acadêmica Senac online. 6ª ed. set./nov. 2009. Disponível em: <[http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial\\_20120517101727.pdf](http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf)> Acesso em 30 de ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e Organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOES, Aline de. **“Tornar o aluno crítico”**: enunciado (in)questionável no discurso da educação matemática escolar. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

JUNIOR, Laerthe Abreu. Sobre uma epistemologia para a aprendizagem. In: SISTO, Fermino Fernandes; DOBRÁNSZKY, Enid Abreu; MONTEIRO, Alexandrina (org.). **Cotidiano Escolar**: Questões de Leitura Matemática e Aprendizagem. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2001.

LOPES, Eloisa Assunção de Melo; BIZERRIL, Marcelo Ximenes A. Vídeo e |Educação do Campo: novas tecnologias favorecendo o Ensino de Ciências Interdisciplinar. In: In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014. p. 201-230.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014. 268p

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de Formação de Educadores do Campo no Contexto da Expansão da Educação Superior. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300> > Acesso em 30 de ago. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MORENO, Glaucia de Sousa. Ensino de Ciências da Natureza, Interdisciplinaridade e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014. p. 181-200.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

SARTORI, Alice Stephanie Tapia. **O lúdico na educação matemática escolar**: efeitos na constituição do sujeito infantil contemporâneo. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SERRES, Michel. **Hominescências**: o começo de uma outra humanidade. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2003.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRAVERSINI, Clarisse Salete; FERREIRA, Mauricio dos Santos. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/12.pdf> > Acesso em 09 de set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Litoral Norte**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

VASCONCELOS, Vanilda de Magalhães Martins; SCALABRIN, Rosemeri. Ensino interdisciplinar na área de Ciência da Natureza e Matemática em um contexto agroecológico. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. 268p

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares.... In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23-38.

### *REFERÊNCIAS NÓS 1,2, 3 E 4*

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Uma obra de referência para professores rurais: escola primária rural. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 57-68, jul./dez. 2011

ALVES, Gilberto Luiz. Tendências da Educação no Campo. **Revista Marco Social**. Rio de Janeiro, n.1, p. 16-19, jul. 2010.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: A Arte de Inventar o Passado**. Bauru: Edusc, 2007.

ANHAIA, Edson Marcos de. Seminário Nacional do Procampo: breve retrospectiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 5., 2015, Laranjeiras do Sul – PR. **Caderno de Estudos**, Laranjeiras do Sul – PR, 2015, p. 4-12.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Panorama da Educação do Campo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília – DF. 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reuni 2008: Relatório de primeiro ano**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 13 nov. 2016.

BRAIDA, Celso Reni. A crítica do conhecimento em Nietzsche. In: Christoph Türcke. (Org.). **Nietzsche: Uma provocação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994, p. 33-42.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015.

BRITTO, Néli Suzana. O percurso formativo docente na Educação do Campo – Área ciências da natureza e matemática – pautado por Riscos, mas por muitas potencialidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. **Anais**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de Mai. 2016.

BRITTO, Néli Suzana. Uma trama de muitos fios – experiências, área de Ciências da Natureza e Matemática, currículo, diálogos freireanos – tecem a formação docente em Educação do Campo na UFSC. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014, p. 61-80.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 5., 2015, Laranjeiras do Sul – PR. **Caderno de Estudos**, Laranjeiras do Sul – PR, 2015, p. 81-120.

CAVALCANTE, Ludmila. Do rural ao campo – mudanças de paradigmas educacionais. **Revista Marco Social**. Rio de Janeiro. Instituto Souza Cruz, nº 01, p. 24-27, jul. 2010.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a Educação. Ijuí: UNIJUI, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. Santa Maria, RS: UFSM, GEPAEC, 2012 (artigo publicado na **Revista digital do laboratório de artes visuais da UFSM**). Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/3370/337027359008/>> Acesso em 15 jul. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro, 2007, p. 103-127.

COSTA, Julia. Pedagogia que transforma. **Revista Marco Social**. Rio de Janeiro. Instituto Souza Cruz, nº 01, p. 24-27, jul. 2010.

COUTO, Mia. **Antes de nascer o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, Mia. Olhos nus: olhos. In: BRESSANE, Ronaldo. **Essa história está diferente**: dez contos para canções de Chico Buarque. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia – GO, **Texto Base**. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf> Acesso em 20 abr.2016.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Educação Rural: retomando algumas questões. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 175-189, jul./dez. 2011.

DROIT, Roger-Pol. **Michel Foucault**: entrevista. São Paulo: Graal, 2006.

DUARTE, Claudia Glavam. A Educação do Campo como vetor de potência para a Etnomatemática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, 4., 2012, Belém do Pará. **Anais** Belém do Pará: UFPA, 2012. Disponível em: <[http://www.cbem4.ufpa.br/anais/Arquivos/CC\\_DUARTE.pdf](http://www.cbem4.ufpa.br/anais/Arquivos/CC_DUARTE.pdf) >. Acesso em 20 mai. 2017.

DUARTE, Claudia Glavam. **A realidade nas tramas discursivas da Educação Matemática Escolar**. 2009. 0 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios à formação de educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014, p. 126-153.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003, p. 371-389.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 49-70.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: a arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo: EDUC, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a Política Educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 5., 2015, Laranjeiras do Sul – PR. **Caderno de Estudos**, Laranjeiras do Sul – PR, 2015. P. 66-80.

GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Toderro Von; DEBORTOLI, Solange Fernandes Barrozo. Educação do Campo e prática pedagógica desde um viés freireano: possibilidade de construção da consciência e da realidade. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília:

MDA, 2014, p. 82-109.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. Aulas com professores em casa: memórias do ensino rural em Bom Jesus (1910-1940). **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 115-125, jul./dez. 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. *Revista Eletrônica de Educação*. v. 8, n. 1, p. 133-150. 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>>. Acesso em 20 mai. 2016.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge Bondía. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 19, p. 20-28, Jan/Abr., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em 20 out. 2016.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOPES, Eloisa Assunção de Melo; BIZERRIL, Marcelo Ximenes A. Video e |Educação do Campo: novas tecnologias favorecendo o Ensino de Ciências Interdisciplinar. In: In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014, p. 200-229.

MARTINS, Fernando José. A pedagogia da terra: os sujeitos do campo e do ensino superior. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 36, 2012, p. 103-119.

MATTOSO, Guilherme. Pedagogia da Alternância: do sonho à prática de uma nova educação rural. **Revista Marco Social**. Rio de Janeiro. Instituto Souza Cruz, n. 01, p. 64-73, jul. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. 268p

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de Formação de Educadores do Campo no Contexto da Expansão da Educação Superior. In: SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 5., 2015, Laranjeiras do Sul – PR. **Caderno de Estudos**, Laranjeiras do Sul – PR, 2015, p. 121-148.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MORENO, Glaucia de Sousa. Ensino de Ciências da Natureza, Interdisciplinaridade e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014, p. 180-198.

MUNARIM, Antonio. O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo. **Revista Marco Social**. Rio de Janeiro. Instituto Souza Cruz, nº 01, p. 8-11, jul. 2010.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <[http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/educacao-rural-no-brasil-do-ruralismo-pedagogico.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/educacao-rural-no-brasil-do-ruralismo-pedagogico.pdf/at_download/file)> Acesso em 10 out. 2017.

OPPERMANN, Rui Vicente. Expansão Planejada. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, mai. 2016. Disponível em: <[https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju\\_148\\_-\\_maio\\_2012](https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_148_-_maio_2012)> Acesso em 12 nov. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In:

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

PINHO, Larissa Assis; DINIZ, Luciane de Souza; PAULA, Luis Roberto de; ROCHA, Maria Isabel Antunes; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; ROSENO, Sonia Maria. **Curso de Formação de Educadores(as) do programa Escola Ativa: Da Educação Rural à Educação do Campo: Módulo III**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010. 100p.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural à Educação do Campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RORTY, Richard. **Contigência, Ironia e Solidariedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2004. Disponível em: <[http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao do Campo e Desenvolvimento Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf) . Acesso em 11 out. 2017.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Litoral Norte**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatório de autoavaliação institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RAAI 2015) 11º Ciclo**. Porto Alegre: UFRGS, março/2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cpa/publicacoes/RAAI2015.pdf>> Acesso em 13 nov. 2016.

VASCONCELOS, Vanilda de Magalhães Martins; SCALABRIN, Rosemeri. Ensino interdisciplinar na área de Ciência da Natureza e Matemática em um contexto agroecológico. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014, p. 154-179.

VEIGA- NETO, Alfredo. "Espaço e currículo". In: LOPES, Alice C.; Macedo, Elizabeth F. (Orgs.), **Disciplinas e integração curricular: História e políticas**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares.... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas: UFPel, v. 1, p. 11-23, 2009.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

VISNIÉVSKI, Jaquiline; SILVA, Alexandra K. da; LIMA, Henrique Alves de. RAFALSKI, Josiane; BRITTO, Néli Suzana. Formação de professores por área de conhecimento: inter-relações entre a experiência docente, a realidade de estudantes do campo e abordagem interdisciplinar. **Revista da SBenBio**, n. 7, out. 2014.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexão com bases na experiência prática de pesquisa: In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita de Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**, RJ: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZORDAN, Paola. **Das maneiras de se escrever uma pesquisa**. Revista Digital do LAV, v. 7, p. 117-130, 2014.

*ANEXOS*

## ANEXO 1



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Narrativas discentes sobre interdisciplinaridade no curso de Licenciatura em Educação do Campo ¿ UFRGS ¿ Campus Litoral Norte.

**Pesquisador:** Claudia Glavam Duarte

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 63163916.6.0000.5347

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.014.920

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se da terceira versão do projeto de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFRGS. O projeto tem como objeto estudar como a interdisciplinaridade vem sendo operada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Campus Litoral Norte). Para isso, prevê entrevistas semiestruturadas com 32 alunos que ingressaram no referido curso em 2014/02 e 2015/02. A análise do discurso será feita segundo uma perspectiva pós estruturalistas, apoiada principalmente na obra de Michel Foucault.

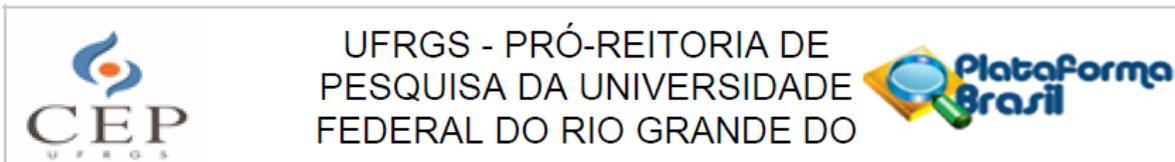
#### Objetivo da Pesquisa:

Como objetivo primário, o projeto propõem “compreender as enunciações discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, especialmente no âmbito da interdisciplinaridade e seus efeitos de verdade para o âmbito educacional”. Como objetivos secundários, busca “fornecer subsídios para as discussões sobre interdisciplinaridade no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza” e “dar visibilidade aos potenciais e fragilidades da interdisciplinaridade vivenciada no curso a partir da perspectiva discente”.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios passa a ser adequadamente apresentados. Ver abaixo.

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 2.014.920

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

No parecer anterior foram indicadas as seguintes inadequações nos documentos de apresentação obrigatória:

1. O projeto de pesquisa é apresentado com as seguintes inadequações:
  - a) Não apresenta justificativa a respeito do número de participantes (32), nem de seu perfil ("alunos ingressantes no semestres 2014/02 e 2015/02");
  - b) Não indica como será feito o recrutamento e o convite dos participantes;
  - c) Não indica o local das entrevistas;
  - d) Não indica os riscos e benefícios envolvidos para os participantes;
  - e) indica no cronograma entrevistas realizadas antes do trâmite do projeto no Comitê de Ética;
2. O TCLE é apresentado com as seguintes inadequações:
  - a) É formulado segundo normativa desatualizada, mencionando que os "procedimentos obedecem aos critérios de ética na pesquisa... conforme a Resolução 196/96". O documento deve se orientar pela resolução 466/2012.
  - b) Não menciona adequadamente riscos e benefícios (ver acima);
  - c) apresenta o logotipo da UFRGS em seu cabeçalho;
  - d) não acrescenta o contato do Comitê de Ética em Pesquisa.
3. O Formulário PB é apresentado com as seguintes inadequações:
  - a) Não indica adequadamente riscos e benefícios;
  - b) Indicações metodológicas insuficientes (cf. observações sobre o projeto)
4. Não apresenta roteiro para entrevistas semi-estruturadas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na presente submissão foram realizadas as seguintes modificações:

- 1) No Projeto e Formulário da Plataforma Brasil:
  - a) Em relação aos riscos e benefícios da pesquisa, foi acrescentado o seguinte texto:
 

"Cabe pontuar que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. No entanto, poderá ocasionar algum constrangimento dos entrevistados ao precisarem responder a algumas perguntas em relação as suas vivências no curso. A fim de amenizar este desconforto será mantido o anonimato das entrevistas. Ademais, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 2.014.920

dignidade.

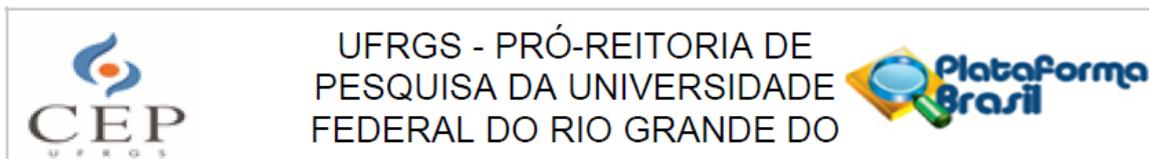
Destaca-se que a participação nesta pesquisa não traz nenhum benefício direto, pois não condiciona seu aproveitamento e sua avaliação nas disciplinas cursadas. Entretanto, esperamos com este estudo, produzir informações importantes sobre a interdisciplinaridade, a fim de que o conhecimento construído possa colocar em circulação outros olhares sobre esta perspectiva. ”

b) Foram prestadas as seguintes informações metodológicas complementares: (i) justificativa do número e perfil dos participantes; (ii) indicações sobre forma de recrutamento e convite dos participantes; (iii) indicação do local das entrevistas. Para isso, foi incluído no projeto de pesquisa e no Formulário PB o seguinte texto: “Para tal descrição nossa intenção será realizar entrevistas semi-estruturadas com, no mínimo, 32 alunos do curso Licenciatura em Educação do Campo, sendo que 14 ingressantes em 2014/2 e 18 ingressantes em 2015/2. Este número sinaliza 50% de alunos de cada uma das turmas ingressantes em 2014 e 2015. Além disto, acreditamos que este número fornecerá uma quantidade significativa de enunciações e nos possibilitará identificar alguns enunciados sobre a interdisciplinaridade que estão em circulação neste curso. O recrutamento se dará após uma primeira entrevista, com os alunos que assinaram o TCLE, e na qual serão elencadas as falas que apresentarem uma maior recorrência de enunciados sobre a interdisciplinaridade. O convite será feito a todos os alunos do curso, em tempo a ser disponibilizado pela coordenação. Neste encontro, pretendemos apresentar a pesquisa, os objetivos deste trabalho e o TCLE. Na apresentação do TCLE, esclarecerei a importância deste documento, no que tange aos compromissos éticos e à proteção tanto da pesquisadora quanto dos participantes da pesquisa. Logo, farei a leitura do documento, frisando que não há a obrigatoriedade da participação, portanto, deverão participar somente aqueles que se sentirem confortáveis com a pesquisa; a inexistência de benefícios no que tange ao seu desempenho acadêmico; e a inexistência de pagamentos de qualquer ordem. Divulgarei também, os telefones de contato, a fim de que se sintam à vontade para realizarem perguntas referentes à pesquisa em qualquer momento do seu desenvolvimento. Após estes esclarecimentos, distribuirei os TCLE para que os interessados possam assiná-lo.

As entrevistas semi-estruturadas serão realizadas em uma sala do Campus Litoral Norte em horários previamente combinados. Buscar-se-á construir um ambiente favorável a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento ocasionado pela presença de outras pessoas além da pesquisadora e entrevistado. Pontua-se que será respeitada a opinião dos entrevistados sobre o tema tratado ou sobre qualquer outro que venha integrar a entrevista. ”

3) No TCLE:

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 2.014.920

a) Foi corrigida a referência à regulamentação normativa apropriada, passando a indicar a resolução 466/2012.

b) Foram acrescentadas as seguintes informações sobre Riscos e Benefícios:

Riscos e desconforto: "A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, no entanto, poderá ocasionar algum constrangimento dos entrevistados ao precisarem responder a algumas perguntas em relação as suas vivências no curso. A fim de amenizar este desconforto, será mantido o anonimato das entrevistas. Ademais, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos em mantê-la em sigilo, ao publicar os resultados dessa pesquisa."

Benefícios: "A participação nesta pesquisa não traz nenhum benefício direto, pois não condiciona seu aproveitamento e sua avaliação nas disciplinas cursadas. Entretanto, esperamos com este estudo, produzir informações importantes sobre a interdisciplinaridade, a fim de que o conhecimento construído possa trazer contribuições relevantes para a área educacional."

c) Foi incluído o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS

4) O Cronograma foi atualizado, com indicação do início das entrevistas previsto para o dia 28 de abril.

5) Inclusão do roteiro para entrevistas semi-estruturadas.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem mais pendências, indicação de aprovação junto ao CEP-UFRGS.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_842833.pdf	30/03/2017 16:07:01		Aceito
Outros	ROTEIROPARAAGENTREVISTA.pdf	30/03/2017 16:04:39	VERONICA DE LIMA MITTMANN	Aceito
Outros	DOCUMENTOMODIFICACOES.pdf	30/03/2017	VERONICA DE LIMA	Aceito

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 2.014.920

Outros	DOCUMENTOMODIFICACOES.pdf	16:04:15	MITTMANN	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	30/03/2017 16:01:35	VERONICA DE LIMA MITTMANN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/03/2017 16:00:58	VERONICA DE LIMA MITTMANN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/03/2017 16:00:47	VERONICA DE LIMA MITTMANN	Aceito
Outros	document_parecer_compesq.pdf	27/03/2017 14:44:25	MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_ClaudiaGlavam.pdf	19/12/2016 16:08:43	VERONICA DE LIMA MITTMANN	Aceito
Outros	ParecerCOMPESQ.pdf	14/12/2016 08:59:54	VERONICA DE LIMA MITTMANN	Aceito
Outros	ParecerPPG.pdf	14/12/2016 08:58:45	VERONICA DE LIMA MITTMANN	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	13/12/2016 16:55:37	VERONICA DE LIMA MITTMANN	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 13 de Abril de 2017

---

**Assinado por:**  
**MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br

## ANEXO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Narrativas discentes sobre a ciência e seu ensino no Curso de

Licenciatura em Educação do Campo UFRGS Campus Litoral Norte”

Nome do (a) Pesquisador (a): Veronica de Lima Mittmann

Nome do (a) Orientador (a): Claudia Glavam Duarte

- 1. Natureza da pesquisa:** o(a) Sr(a). está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar os efeitos das práticas pedagógicas presentes na sala de aula do Curso Licenciatura em Educação do Campo na construção de “verdades” para o ensino de ciências a partir das narrativas dos estudantes
- 2. Participantes da pesquisa:** Estudantes do Curso Licenciatura em Educação do Campo que ingressaram no curso em 2014/2 e em 2015/2.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** Para participar deste estudo, você deverá assinar este termo e participar da entrevista, a fim de que possamos levantar dados sobre a sua experiência em relação ao curso Licenciatura em Educação do Campo – CLN – UFRGS. São previstos alguns encontros para a realização de entrevista. Você tem a liberdade de se recusar a participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos a sua colaboração para que possamos obter melhores resultados para a pesquisa. Sempre que quiseres mais informações sobre este estudo, poderás entrar em contato com Veronica de Lima Mittmann, pelo E-mail: [veronica.mittmann@ufrgs.br](mailto:veronica.mittmann@ufrgs.br).
- 4. Sobre as entrevistas:** As entrevistas semiestruturadas serão realizadas em uma sala do Campus Litoral Norte em horários previamente combinados. Buscar-se-á construir um ambiente favorável, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento ocasionado pela presença de outras pessoas além da pesquisadora e entrevistado. Pontua-se que será respeitada a opinião dos entrevistados sobre o tema tratado ou sobre qualquer outro que venha integrar a entrevista.
- 5. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, no entanto, poderá ocasionar algum constrangimento dos entrevistados ao precisarem responder a algumas perguntas em relação as suas vivências no curso. A fim

de amenizar este desconforto, será mantido o anonimato das entrevistas. Ademais, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

**6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos em mantê-la em sigilo, ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**7. Benefícios:** A participação nesta pesquisa, não traz nenhum benefício direto, pois não condiciona seu aproveitamento e sua avaliação nas disciplinas cursadas. Entretanto, esperamos com este estudo, produzir informações importantes sobre a interdisciplinaridade, a fim de que o conhecimento construído possa trazer contribuições relevantes para a área educacional.

**8. Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo, se ainda tiveres dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

**Pesquisador: Veronica de Lima Mittmann - Fone para contato: 3308-1311**

**Orientador: Claudia Glavam Duarte - Fone para contato: 3308-1320**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Maria da Graça Corso da Motta**

**Telefone do Comitê: 55 51 3308 3738 E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)**

## **ANEXO 3**

### **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

- 1) O que o trouxe a um curso interdisciplinar?
- 2) Já trabalhas como professor? se positivo, comentar sobre experiências docentes alicerçadas na interdisciplinaridade.
- 3) O que tens aprendido no curso Licenciatura em Educação do Campo e que consideras importante?
- 4) Quais as principais diferenças deste curso das outras experiências educacionais que tivestes?
- 5) O que pensas da interdisciplinaridade?
- 6) Quais as principais contribuições, para a educação, de um curso que tem a perspectiva interdisciplinar?
- 7) Você encontra alguma dificuldade no curso em virtude da interdisciplinaridade?
- 8) Quais são desafios de um curso interdisciplinar?
- 9) Você considera a interdisciplinaridade a perspectiva educacional do futuro?
- 10) Em que situações você identifica que o curso é interdisciplinar?
- 11) Como a interdisciplinaridade poderá ser posta em ação na escola?