



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE - CAMPUS PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

**A seção QUESTÃO DE ENSINO da
Revista Nova Escola: perguntas e
respostas produzindo o fazer docente**

Pelotas
12/03/2018

Simone da Cunha Farias

A seção QUESTÃO DE ENSINO da Revista Nova Escola: perguntas e respostas produzindo o fazer docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Dillmann Nunes Bicca

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Formação

Pelotas

12/03/2018

Ficha Catalográfica

F224s Farias, Simone da Cunha.

A seção QUESTÃO DE ENSINO da Revista Nova Escola : perguntas e respostas produzindo o fazer docente / por Simone da Cunha Farias. – 2018.

128 f. : il. color.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angela Dillmann Nunes Bicca.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2018.

1. Educação. 2. Discursos educacionais. 3. Docência. 4. Revista Nova Escola. 5. Ensino– Aprendizagem. I. Bicca, Angela Dillmann Nunes. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.

CDD 370

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Cristiane Pereira da Silva CRB 10/1880
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

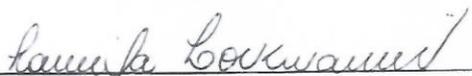
Simone da Cunha Farias

**A seção QUESTÃO DE ENSINO da
Revista Nova Escola: perguntas e
respostas produzindo o fazer
docente**

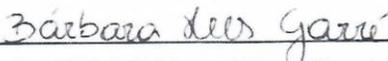
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Angela Dillmann Nunes Bicca

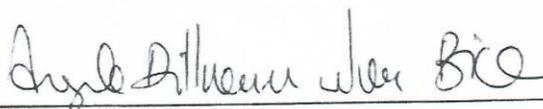
Aprovada pela banca examinadora em 12/03/2018.



Profª Drª Kamila Lockmann (FURG)



Profª Drª Bárbara Hees Garré (IFSul)



Profª Drª Angela Dillmann Nunes Bicca (IFSul)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família pelo apoio durante este percurso de estudos, principalmente a meu marido e minha filha, Paulo e Júlia, pelas palavras de incentivo, otimismo e pela paciência nos momentos mais difíceis.

Agradeço também à minha orientadora e amiga, Prof^a Dr^a Angela Dillmann Nunes Bicca, pelo carinho, pela paciência, pela assistência, pelas sugestões, pelas trocas e correções feitas durante as muitas versões construídas até a finalização desta pesquisa.

Aos professores da minha banca examinadora, Prof^a Dr^a Kamila Lockmann e Prof^a Dr^a Bárbara Hees Garré, pelas úteis sugestões feitas durante a qualificação da minha proposta de pesquisa que, certamente, me ajudaram a organizar e conduzir as análises.

Aos/às amigos/as que conquistei durante esta trajetória, e que contribuíram de alguma forma nesta conquista. Agradeço também aos/as amigos/as que suportaram a minha ausência e permaneceram ao meu lado incentivando e vibrando com cada passo.

Por fim, agradeço todas as dificuldades que enfrentei, todos os momentos de incertezas, todas as angústias e tristezas, por estar viva e andar por onde andei.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado desenvolvida na Linha de Pesquisa Políticas e Práticas de Formação se constitui com o objetivo de analisar, ancorada nos Estudos Culturais de viés pós-estruturalista que se valem, em especial, dos trabalhos de Michel Foucault, os discursos educacionais que produzem o fazer docente, a partir da seção QUESTÃO DE ENSINO, da revista Nova Escola, seção focalizada em perguntas enviadas por professores/as leitores/as, que versam sobre práticas educacionais e organização do trabalho docente, para serem respondidas por uma especialista. O *corpus* da pesquisa compreendeu as publicações da seção QUESTÃO DE ENSINO no período de março de 2015 a março de 2016, totalizando 29 perguntas/respostas distribuídas em 10 edições da revista Nova Escola. Os primeiros olhares sobre o material de pesquisa apontaram estratégias de construção dos textos publicados que se valem da contraposição entre práticas pedagógicas entendidas como mecânicas, repetitivas e de memorização e aquelas pautadas nos discursos educacionais que a própria revista apresenta como sendo os mais valorizados, com destaque para a abordagem construtivista. Com essa estratégia a seção cria condições para acionar o discurso pedagógico contemporâneo colocando o/a professor/a como mediador/a dos processos de aprendizagem e o/a aluno/a no centro do processo educativo. A análise do material possibilitou problematizar a forma como esses discursos acionam redes de poder e saber bastante sutis e suaves, bem como estratégias de normalização que produzem tipos específicos de docentes e de estudantes. O produto desenvolvido a partir da discussão apresentada na dissertação consistiu na construção de uma proposta de curso voltado para a formação de professores que objetiva a discussão crítica das estratégias midiáticas direcionadas para a produção de docentes e da docência no Brasil.

Palavras-chave: Discursos educacionais. Docência. Revista Nova Escola.

ABSTRACT

This dissertation, developed in Research Policies and Training Practices field, aims to analyze, anchored in cultural studies of poststructuralist bias that particularly uses Michel Foucault's work, the educational discourses that produce the teaching itself through EDUCATIONAL ISSUE section of NOVA ESCOLA magazine. This section in the magazine that focus on questions submitted by teachers/readers, that talk about educational and work organisation teaching practices to be answered by an expert. The corpus of this research comprised the publications in EDUCATIONAL ISSUE section from March 2015 to March 2016 summing up 29 questions and answers distributed in 10 magazine editions. The first glimpses of the research material of construction strategies pointed texts published that use the contrast between pedagogical practices regarded as repetitive and mechanical memorization and those who uphold educational speeches which the magazine features as being the most valued, with emphasis on the constructivist approach. Based on this strategy, section creates conditions to trigger the contemporary educational speech putting the teacher as mediator of the learning processes and the pupil at the center of the educational process. The analysis of the material made it possible to discuss the way in which these discourses trigger subtle and smooth power and knowledge networks, as well as, strategies for standardization that produce specific types of teachers and students. The product developed from the discussion presented in this dissertation consisted in the construction of a course proposal focused on training teachers which aims a critical discussion of media strategies directed to the production of teachers and teaching in Brazil.

Keywords: Education, Teaching. Speeches. NOVA ESCOLA Magazine.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1. Capa da revista Nova Escola Revista Nova Escola, edição 236, outubro de 2010 | 17 |
| Figura 2. Reportagem O DOCENTE IDEAL Revista Nova Escola, edição 236, outubro de 2010 | 18 |
| Figura 3. Estrutura da seção QUESTÃO DE ENSINO | 49 |
| Figura 4. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 280, março de 2015 | 62 |
| Figura 5. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 287, novembro de 2015 | 64 |
| Figura 6. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 284, agosto de 2015 | 65 |
| Figura 7. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 285, setembro 2015 | 66 |
| Figura 8. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 280, março 2015 | 68 |
| Figura 9. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova escola, edição 280, março 2015 | 70 |
| Figura 10. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 285, setembro 2015 | 71 |
| Figura 11. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 287, novembro 2015 | 72 |
| Figura 12. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 283, junho/julho 2015 | 82 |
| Figura 13. Excerto da seção QUESTÃO DE NSINO Revista Nova Escola, edição 283, junho/julho 2015 | 83 |

| | |
|--|----|
| Figura 14. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 284, agosto 2015 | 84 |
| Figura 15. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 286, outubro 2015 | 90 |
| Figura 16. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO Revista Nova Escola, edição 282, maio 2015 | 91 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 Apresentação das edições de QUESTÃO DE ENSINO | 50 |
| Tabela 2 Gráfico QUESTÃO DE ENSINO | 51 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO: Motivação de pesquisa..... | 11 |
| 2. O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO..... | 22 |
| 3. PROFESSORES, PROFESSORAS, ESCOLAS E DISCURSOS EDUCACIONAIS: TEMÁTICAS DE PESQUISA..... | 33 |
| 4. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA..... | 44 |
| 4.1 Apresentando a Revista Nova Escola..... | 44 |
| 4.2 A Seção Questão de Ensino: Seleção do material de pesquisa..... | 48 |
| 4.3 Algumas ferramentas analíticas..... | 54 |
| 5. ATENTANDO PARA A OPOSIÇÃO ENTRE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO DE ENSINO..... | 61 |
| 6. O DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO E A ABORDAGEM EDUCACIONAL CONSTRUTIVISTA..... | 79 |
| 6.1 O/a professor/a como mediador da aprendizagem..... | 82 |
| 6.2 O/a aluno/a como centro do processo educativo..... | 90 |
| 7. TRAÇANDO O FECHAMENTO..... | 101 |
| 8. REFERÊNCIAS..... | 106 |
| APÊNDICE..... | 115 |
| ANEXOS..... | 119 |

1 INTRODUÇÃO: Motivação de Pesquisa

O que eu quero mostrar com esta pesquisa? Essa pergunta tem motivado os meus passos na elaboração desta pesquisa. Ela não está desconectada das incertezas e dúvidas que estiveram presentes no meu percurso acadêmico e reflete os movimentos que fiz quando algumas questões deixaram de me instigar e outras se construíram. São inquietações que se afinam com buscar problematizar algumas visões de uma educação que fabricaria modelos de educadores e educadoras.

Entre as minhas inúmeras inquietações estão os modos como alguns artefatos culturais midiáticos, voltados a abordar a escola e o trabalho docente, estariam contribuindo para produzir e colocar em circulação determinados discursos educacionais que produzem o ensinar e o aprender. Por esse motivo voltei meu olhar para a revista Nova Escola com o objetivo de analisar os discursos educacionais que produzem o fazer docente, a partir da seção QUESTÃO DE ENSINO.

A revista Nova Escola é publicada pela Editora Abril, editora criada em 1950 pelo empresário Victor Civita e que anos mais tarde criou uma fundação com seu nome - Fundação Victor Civita. Essa fundação é uma entidade sem fins lucrativos voltada a contribuir para “a melhoria” da educação. Esse ideal foi incrementado pela criação da revista Nova Escola que se tornou muito conhecida, em especial, pela sua distribuição gratuita em escolas de todo o país, resultado de uma parceria entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação. Essa revista apresentou em sua primeira edição, datada de março de 1986, tal como está registrado em seu site¹, o seguinte objetivo:

Fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e propiciar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau.²

¹ <http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>

² <http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>

O objetivo da revista, apresentado acima, vale-se da expressão “professora” para endereçar seus textos às mulheres que exercem a profissão docente. Cabe destacar que esse recurso, que não se constitui apenas um detalhe, auxilia a ver como o periódico assume como natural a docência ser campo de trabalho feminino. Porém, é importante indicar que a associação entre docência e trabalho feminino foi construída historicamente para cumprir funções políticas que estavam articuladas com a instituição dos sistemas de educação de massa, como apontou Chamon (2006).

Na passagem do século XIX para o XX apareceram sistemas de ensino para contingentes cada vez maiores de estudantes. Naquela época cada vez menos homens se dedicavam à tarefa de ensinar, especialmente às crianças. Assim, “[...] eram as mulheres as substitutas ideais: virtuosas, econômicas, abnegadas e ainda mais, “vocacionadas” para o trabalho de ensinar” (CHAMON, 2006, p.9).

Além disso, o trabalho feminino passou a ser visto como uma oportunidade para as mulheres alcançarem o espaço público. Servir a pátria como professora viabilizava às mulheres uma interlocução “[...] com o espaço público com um nível de aprovação social, antes só concedida pelo casamento” (CHAMON, 2006, p.9).

O que não entrava em conflito com o entendimento de que cabe à “[...] mulher regenerar a sociedade e para isso precisaria ser bem instruída” (ALMEIDA, 1996, p.73). A instrução feminina poderia ser benéfica para as atividades relacionadas ao lar, servindo para promover o bem-estar do marido e dos filhos, uma atividade que a aproximasse “[...] daquilo que sempre se deveria constituir na verdadeira essência de sua vida: ‘reproduzir e dar homens fortes para a nação’, a qual se expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo” (ALMEIDA, 1996, p.73).

Enfim, a compreensão de que à mulher caberia a função de educar os indivíduos para a construção da nação, associada à expansão da educação escolarizada, colaboraram para naturalizar a docência como trabalho feminino.

Além disso, voltando ao objetivo apresentado pela revista, pode-se ver a importância de que as professoras qualifiquem sua atuação profissional para que sejam valorizadas pela comunidade escolar. Portanto, o objetivo ressalta a necessidade de que exista integração entre as professoras e as mudanças que ocorrem no país, um discurso que atribui à escola e às professoras a responsabilidade pelo enfrentamento das intempéries existentes no campo da educação escolar, posicionando, mais uma vez, as mulheres como “naturalmente” voltadas à promoção das benesses que a educação formal poderia propiciar a todos.

Outra informação disponível no site da revista diz respeito a um acordo firmado entre a Editora Abril e o Ministério da Educação na época da criação da revista. Esse acordo garantiu que a revista fosse distribuída gratuitamente nas duzentas e vinte mil escolas públicas de 1º grau (como eram chamada na época) existentes no país em 1986. Portanto, naquela época, a ampla divulgação da revista Nova Escola, desde sua criação, decorreu da referida parceria.

Mais recentemente a distribuição de materiais para escolas de ensino público da rede federal, estadual, municipal e do Distrito Federal acontecem por meios de editais amparados pela Resolução 7, de 20 março de 2009³. Essa resolução dispõe sobre o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e promove o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. Essa resolução regulamentou o PNBE desenvolvido desde 1997, programa que atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar, dividindo-se em três ações, o PNBE Literário, PNBE Periódico e o PNBE Professor⁴. Dessa forma, não ocorre mais a distribuição gratuita da revista Nova Escola como ocorria em função do acordo entre a Editora Abril e o Ministério da Educação, já referido.

³ <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3292>

⁴ <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

Além disso, é importante referir que trinta anos depois de sua criação a revista Nova Escola sofreu reformulações editoriais e ampliou sua área de circulação, passando a ser veiculada nas versões impressas e digital. No formato digital a revista apresenta duas versões, uma online, que apresenta as reportagens na íntegra e a outra, criada para o site de mídia social *Facebook* onde são publicizadas versões resumidas de algumas reportagens e possibilitada a interação do/a leitor/a com os/as editores da revista através do mural da mídia social.

A partir do ano 2015 a Revista Nova Escola passou a ser editada pela Associação Nova Escola e não mais pela Fundação Victor Civita. A referida associação passou a administrar duas publicações diversas: a Revista Nova Escola e a Revista Gestão Escolar. A Associação Nova Escola, por sua vez, é mantida pela fundação Lemann, fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, constituindo-se uma organização familiar sem fins lucrativos que visa desenvolver e apoiar projetos inovadores em educação e realizar pesquisas para embasar políticas públicas no setor, oferecendo formação para profissionais e aprimoramento de lideranças em diversas áreas⁵. Essa mudança levou o periódico a assumir um novo objetivo que é “transformar a Educação brasileira por meio de conteúdos e serviços de alta qualidade para professores e gestores do Brasil”⁶.

Vale destacar que esse novo objetivo vai ao encontro do que a fundação Lemann tem como foco de atuação que é:

Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade⁷.

Fazer aqui a aproximação entre os objetivos da Revista Nova Escola e da Fundação Lemann auxiliaram-me, de certa forma, a colocar em movimento uma problemática instituída pelos arquitetos do iluminismo (VEIGA-NETO, 2000), ou seja,

⁵ <http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>

⁶ <https://novaescola.org.br/quem-somos>

⁷ <http://www.fundacaolemann.org.br/>

começar a criar condições para propor problematizações em torno do que fora atribuído a educação escolar e aos/às docentes na era moderna. Digo isso porque o objetivo apresentado pela Revista Nova Escola não está desconectado dos discursos contemporâneos que enfatizam a necessidade de formar certos tipos de líderes como forma de enfrentar os problemas sociais do país.

Voltando aos modos como a revista tem sido veiculada, é importante dizer que a partir das mudanças já descritas, a revista Nova Escola passou a ser disponibilizada em versão completa - impressa ou digital – apenas para assinantes. Quanto às reportagens, a revista continua a abordar temáticas relativas às práticas educacionais escolares voltadas, em especial, para a Educação Infantil e do Ensino Fundamental, focalizando tanto o trabalho em salas de aula quanto as atividades de gestão. Dessa forma, os artigos da revista abrangem exemplos de boas práticas de sala de aula e de administração escolar, entrevistas com especialistas, discussões sobre política educacional, interlocução com professores, entre outros.

A revista mantém entre 10 e 11 publicações anuais, reagrupando, muitas vezes, em uma única edição, os meses de junho e julho, bem como de dezembro e janeiro. Além disso, o periódico produz um banco de dados com sugestões de planos de aula de todas as disciplinas oferecidas na educação básica, bem como vídeos e jogos destinados à área educacional.

Meu interesse nessa temática tem relação com minha formação profissional. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). A finalização desse curso de graduação ocorreu no primeiro semestre de 2014, um momento desejado e conquistado com muita dedicação. No segundo semestre do mesmo ano ingressei na especialização de Gestão Escolar da Faculdade Senac (SENAC). Sempre fui interessada em buscar a formação continuada e em participar de momentos dedicados a consolidar minha formação profissional. Afinal, esse era o caminho para as conquistas que almejo. Além disso, fui assinante da revista Nova Escola durante um período em que a olhei como um guia seguro e eficaz sobre o que fazer e como fazer em sala de aula. Acreditava que uma revista, por ser destinada para os/as educadores, possuiria, de antemão, autoridade para abordar temáticas relativas à educação e que

essa autoridade era acentuada pela presença de especialistas nas áreas de pedagogia, psicologia, sociologia, história, geografia, matemática, física, enfim, em todas as múltiplas perspectivas possibilitadas por conhecimentos e saberes pertencentes às práticas educacionais, sociais e culturais.

Esses esforços eram sempre norteados por algumas indagações: Como criar estratégias para aulas criativas? Como motivar os/as alunos/as a serem mais participativos no processo de aprendizagem? Que temáticas poderiam contribuir para a construção de um sujeito crítico, criativo e reflexivo?

Esses desejos me acompanharam durante muito tempo. Então, no ano de 2015 comecei a participar como aluna especial do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Realizei a disciplina de Pedagogias Culturais, ministrada pela Profa. Dra. Angela Bicca, e nesse momento me deparei com algo novo, muito diferente do que costumava nomear como pedagogia. Conheci, também, o que para mim é um novo campo de pesquisa, os Estudos Culturais.

Ao conhecer os Estudos Culturais na sua vertente pós-estruturalista, em que esta proposta de pesquisa está inserida, deparei-me com um novo olhar sobre o campo da Educação. Por esse motivo passei a “estranhar” algumas chamadas apresentadas pela revista e que antes me pareciam tão naturais e inquestionáveis. Em especial refiro-me à edição de número 236, de outubro de 2010, que trazia em sua capa a chamada **“O PROFESSOR DO FUTURO É VOCÊ- Conheça as seis características de um bom profissional do século 21”**.



Figura 1. Capa da revista Nova Escola Revista Nova Escola edição 236, outubro de 2010

No interior da mesma edição, a reportagem intitulada **O NOVO PERFIL DO EDUCADOR-** Diferentes demandas se apresentam hoje como essenciais para quem está à frente de uma sala de aula. Lista com as 20 qualidades do professor ideal.

1. Domina os conteúdos curriculares das disciplinas.

2. Tem consciência das características de desenvolvimento dos alunos.

3. Conhece as didáticas das disciplinas.

4. Domina as diretrizes curriculares das disciplinas.

5. Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.

6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.

7. Escolhe estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.

8. Estabelece um clima favorável para a aprendizagem.

9. Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos.

10. Institui e mantém normas de convivência em sala.

11. Demonstra e promove atitudes e comportamentos positivos.

12. Comunica-se efetivamente com os pais de alunos.

13. Aplica estratégias de ensino desafiantes.

14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo.

15. Otimiza o tempo disponível para o ensino.

16. Avalia e monitora a compreensão dos conteúdos.

17. Busca aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo.

18. Trabalha em equipe.

19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão.

20. Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.

Fonte: Adaptado de Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente - Documento para Consulta Pública, MEC/Inep.

Publicado em NOVA ESCOLA Edição 236, OUTUBRO 2010.

- Por que a docência não atrai
- Nossos futuros professores
- Caminhos para atrair os melhores
- Ser professor: uma escolha de poucos
- Como buscar os melhores

Navegue pelas disciplinas

Língua Portuguesa Matemática Ciências

Geografia História Arte

Educação Física Espanhol Inglês

Creche Pré-escola

Publicidade Anúncio

IBIS CURITIBA SHOPPING CURITIBA
O Ibis Shopping Curitiba.

IBIS VITORIA PRAIA DO CANTO VITORIA-ES
O hotel em Vitória na Praia

Edição do mês

As mais lidas

1. 10 brincadeiras para experimentar com as

nova escola

REVISTA + CLUBE

Conteúdo para aprender e ensinar

Assinaturas a partir de 5x de R\$21,90

Figura 2. Reportagem O DOCENTE IDEAL, Revista Nova Escola edição 236, outubro 2010.

A capa da revista e o trecho de reportagem que apresentei acima compõem o conjunto de materiais que a revista sugere serem importantes para que se construa o “perfil” profissional a ser valorizado no Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, um programa do Governo Federal lançado em 2010 para ser aplicado, pela

primeira vez, em 2011, criado com o intuito de unificar a seleção de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental das instituições públicas de todo o país e extinto posteriormente.

Porém, mesmo que não tenha havido a continuidade do exame, cabe indicar que na publicação realizada em outubro do ano de 2010, na edição 236, a revista Nova Escola sugeriu reagrupar as vinte qualidades docentes em seis grandes “habilidades educacionais”. Essa sugestão integrou a reportagem intitulada *Seis características do professor do século 21 - Conheça seis profissionais que já incorporaram as qualidades do novo educador à rotina e comprovaram que se aperfeiçoar faz toda a diferença na aprendizagem da turma*. Essa chamada exibiu os depoimentos de seis profissionais que já teriam conquistado as habilidades e aprimorado a sua prática. Nos depoimentos, cada um dos profissionais buscou abordar seu percurso de formação como docente bem como suas conquistas e realizações. Entre os/as profissionais que participaram da reportagem havia uma professora de Língua Portuguesa, duas professoras de Matemática, uma professora e coordenadora de projetos, uma professora de pré-escola e um professor de História. Os depoimentos abrangeram, além da formação de cada docente, os seguintes temas: buscar qualificação profissional, atualizar os conhecimentos de didática, usar novas tecnologias, aprender a trabalhar em equipe, planejar e avaliar as atividades de sala de aula e ter atitude e postura profissional.

É interessante pontuar que as reportagens dessa revista descrevem histórias de sucesso de alunos, professores e gestores, constituindo-se uma possível ferramenta para auxiliar professores/as de todas as áreas em suas atividades profissionais. O material disponibilizado pela revista tem sido muitas vezes usado como indicador para planejar e ministrar uma aula motivadora, dinâmica e criativa, capaz de contribuir para produzir estudantes autônomos e livres. Nesse sentido, os/as educadores/as estariam acionando modelos de aulas, conteúdos e sugestões de práticas apresentados nas reportagens.

Dentre os muitos aspectos possíveis de examinar nessa revista, despertou minha atenção o recurso à presença de especialistas nas reportagens da revista, chamados a abordar certos discursos educacionais que, assim como inúmeros

discursos que circulam nas sociedades ocidentais modernas, são “[...] tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda a sua positividade” (VEIGA-NETO, 2005, p. 52).

Assim naturaliza-se a ideia de que é necessário que os/as educadores/as busquem a cada dia uma nova história de sucesso de docentes referidos como diferentes, motivados, criativos e que, principalmente, não são associados ao que é referido como tradicional. Uma busca que pode passar pela interação com a mídia impressa. A mídia parece estar seduzindo todos/as que na ânsia de fazer a Educação dar certo absorvem os discursos vigentes.

Feitas algumas considerações iniciais sobre a investigação que ora apresento, passo a destacar a seguir o modo como esta dissertação encontra-se organizada. Além deste capítulo inicial em que coloquei minhas inquietações como pesquisadora faço, a seguir, uma breve apresentação dos próximos capítulos.

No segundo capítulo, intitulado O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, apresento o campo dos Estudos Culturais, fazendo uma breve incursão aos momentos da sua criação para explicitar o uso da noção de cultura e a sua articulação com a área de Educação e à dimensão educativa das atividades de comunicação. Tal incursão possibilitou mostrar como esse estudo se vale desses diferentes campos de saber.

Na sequência, compondo o terceiro capítulo, intitulado PROFESSORES, PROFESSORAS, ESCOLAS E DISCURSOS EDUCACIONAIS: TEMÁTICAS DE PESQUISA, apresento uma revisão de trabalhos de pesquisa que focalizaram a análise de artefatos culturais que, de algum modo, abordaram o trabalho de professores e professoras e se aproximam da temática desta proposta

No quarto capítulo, A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA, discorro sobre meu percurso metodológico, detalhando os caminhos trilhados para composição do material de pesquisa que é constituído pelas publicações da seção QUESTÃO DE ENSINO da revista Nova Escola no período compreendido entre março de 2015 e março de 2016. Além disso, aponte a utilização das ferramentas analíticas utilizada para a elaboração das análises.

O quinto capítulo, ATENTANDO PARA A OPOSIÇÃO ENTRE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO DE ENSINO, abordo os primeiros olhares sobre o material de pesquisa. Nesses primeiros pontos da construção da análise busquei retomar alguns eventos da história que serviram como condição para estabelecer as “verdades” discursivas apresentadas pela seção QUESTÃO DE ENSINO. Também discuto a interdição dos discursos educacionais que se valem de técnicas repetitivas e mecânicas, normalmente caracterizadas como tradicionais. Além disso, aponto elementos do movimento escolanovista que teriam servido para compor as condições de possibilidade para produção e valorização de um tipo de prática pedagógica que estaria associada a pensadores alinhados a teorizações construtivistas.

Já no sexto capítulo, intitulado O DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO E A ABORDAGEM EDUCACIONAL CONSTRUTIVISTA, exploro as perguntas/respostas da seção da revista em duas seções: a primeira intitulada O/A PROFESSOR/A COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM e a segunda intitulada O/A ALUNO/A COMO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO. Com essa estratégia busco mostrar como a revista aciona a abordagem educacional construtivista constituindo verdades e, deste modo, regulam e normalizam o fazer da escola, professores/as e alunos/as.

No sétimo capítulo, intitulado TRAÇANDO O FECHAMENTO, faço considerações sobre a trajetória investigativa, retomando pontos discutidos ao longo desta dissertação. E, por fim, como Apêndice, apresento uma proposta de curso voltado para a formação de professores que objetiva a discussão crítica das estratégias midiáticas direcionadas para a produção de docentes e da docência no Brasil.

2 O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As mudanças globais do final do século XX, o desenvolvimento tecnológico e sua expansão, a mídia e sua agilidade no processo e divulgação das informações ajudaram a colocar a cultura cada vez mais no centro da vida de cada um de nós, como indicou Hall (1997) ao apontar os aspectos substantivos da cultura. Eles estariam relacionados à centralidade que a cultura tem assumido para as análises sociais, à transmutação de modos de viver, no lazer, no exercício das profissões bem como nos deslocamentos culturais impulsionados pela velocidade e pela distribuição das informações.

Os efeitos das revoluções culturais mundiais no cotidiano da vida social são tão significativos e abrangentes que atingiriam até mesmo a identidade e a subjetividade dos indivíduos e estariam enfraquecendo qualquer linha divisória que pretendesse demarcar separações entre o que é individual e o social. Como mostrou Hall (1997, p. 5) “[...] a expressão ‘centralidade da cultura’ indica aqui a forma como a cultura penetra cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo”.

Porém, além da expressão centralidade da cultura abarcar a ampliação das possibilidades de comunicação, as transformações sociais e econômicas, as mudanças na vida pessoal de cada um de nós e nos modos como elaboramos nossas identidades, ela também está ligada a uma importante mudança em relação aos modos como era tradicional tomar a noção de cultura nos debates acadêmicos. Segundo Hall (1997) as ciências humanas e sociais, a partir do que ficou conhecido como “virada cultural”, passaram a conferir um peso explicativo bem maior à cultura colocando-a como tão importante quanto as explicações econômicas, por exemplo.

Essa perspectiva é central para a criação dos Estudos Culturais, campo acadêmico que surgiu nos anos 1960 e no qual este trabalho se inscreve. Segundo Silva (2015) os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra e tiveram a criação do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, ligado à Universidade de Birmingham, como seu importante momento. O centro foi composto inicialmente por Richard Hoggart, Raymond

Williams e Edward Thompson. Posteriormente, Stuart Hall passou a integrá-lo, produzindo importante contribuição para os seus debates. Esse centro destinou suas atenções para pesquisar as relações de cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e suas mudanças sociais.

A partir da virada cultural, portanto, as discussões acadêmicas teriam se colocado em oposição a tomar cultura como sinônimo do que a sociedade teria produzido de melhor e que permitiria, por exemplo, colocar a si mesma como modelo que deveria servir de exemplo para qualquer pessoa. Isso significa a dicotomia alta/baixa cultura, que coloca no polo superior o campo das artes, da literatura e da filosofia e no polo inferior tudo o que é passado de geração em geração como, por exemplo, as atividades de lazer, as práticas de alimentação e as rotinas de trabalho. Ou seja, significa afastar-se da compreensão de existência de “cultura de massa” ou “baixa cultura” em oposição a alguma suposta “verdadeira” cultura. Assim, todas essas práticas sociais, por participarem da produção de significados, são culturais.

A “virada cultural” se processou associada a outra importante mudança, a que diz respeito a atitudes em relação à linguagem e que ficou conhecida como “virada linguística”, que colocou a linguagem em uma posição de destaque na construção e circulação de significados. Como explicou Hall (1997), as discussões compreendidas como “virada linguística” revisaram a compreensão de que os objetos existem no mundo, sendo anteriores às descrições que deles se pode fazer. Os/as teóricos de diversas áreas tais como a filosofia, a literatura, o feminismo, a antropologia e a sociologia, para citar alguns, a partir da “virada linguística” passam a compreender que a linguagem constitui os objetos e não apenas cria formas para nomear e descrever o que já lhes seria anterior. As viradas cultural e linguística estão ligadas porque a cultura nada mais é, como pontuou o autor (idem), do que o conjunto de diferentes formas como a linguagem age para conferir significado às coisas e aos eventos do mundo.

Portanto, nessa perspectiva, não se assume mais que os objetos possam existir objetivamente no mundo independentemente das descrições que se pode fazer deles e da rede de significados que aciona essas descrições. Isso mostra que o significado das

coisas depende dos modos como a linguagem funciona e não advém das coisas em si, o que ajuda a explicar por que, nessa perspectiva, não é possível compreender que os significados sejam estáveis ou fixos. Essa nova atitude em relação à linguagem ficou conhecida como abordagem pós-estruturalista por diferenciar-se do estruturalismo linguístico, ampliando a centralidade da linguagem já existente e diminuindo a rigidez que era atribuída ao processo de significação.

É importante esclarecer que afirmar que a linguagem produz as coisas do mundo não significa negar a sua existência material, significa que não há significado fora da linguagem. Como mostrou Hall (1997), não está sendo colocada em dúvida a existência das coisas, o que está sendo dito é que elas não possuem qualquer significação fora dos sistemas que as classificam e que as distinguem de outras coisas.

Isso implica compreender a linguagem como formadora das práticas sociais e “[...] envolve admitir todo o potencial do código linguístico cultural sobre a maneira como entendemos a nós mesmos, os outros e os contextos nos quais nos encontramos inseridos” (ANADON, 2012, p. 64). Implica, também, questionar as noções construídas sobre o que é qualificado como natural, real ou verdadeiro, entendendo-as como efeitos de discursos produzidos no interior dos sistemas culturais criados por homens e mulheres de diferentes tempos e locais e pautados em relações de poder.

A compreensão de que a linguagem é constituidora das coisas e dos seres do mundo pode ser um ponto importante para pensar os modos como os Estudos Culturais, na vertente em que este trabalho se insere, pode fazer interface com o pensamento do filósofo francês Michel Foucault, como argumentou Veiga-Neto (2000). Por esse motivo é importante inserir aqui algumas considerações sobre a compreensão foucaultiana de poder. Segundo Foucault (1989), o poder não pode ser localizado em um ponto, um indivíduo ou em uma instituição; ele é móvel, fluido e capilar, está em toda parte. O poder circula acionando uma multiplicidade de mecanismos que o transmitem e fazem funcionar. Por isso, nessa acepção, não é possível, por exemplo, considerar que o poder tenha origem no Estado. Foucault (2015a, p.231) argumenta que as “[...] relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família”.

Além disso, para Foucault (2007, 1989) o poder não é apropriado como uma riqueza ou bem que possa ser transferido ou trocado. Não há, por exemplo, indivíduos ou grupos que detêm o poder em detrimento de outros indivíduos ou grupos. O poder é a ação sobre a ação do outro, exercido sobre sujeitos livres, caso contrário estaria estabelecendo-se uma relação de violência.

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o "outro" (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p.243).

Dizer que o poder não possui um ponto específico de localização e que não é uma propriedade sinaliza que o poder funciona e se exerce em rede, compreendendo a todos/as em suas tramas. Trata-se de uma relação de forças que não pode ser tomada como algo que age simplesmente para proibir, coagir, interditar, restringir ou reprimir.

Para Foucault (2015b, p.45) “[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

Por isso o poder é mutável, móvel e capilar, articula-se e molda-se aos diferentes tempos e espaços sociais, atuando em movimentos intrinsecamente contínuos, o que o torna “[...] nem repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação (VEIGA-NETO, 2000, p16).

Há que considerar sua produtividade, ou seja, sua capacidade constitutiva e criadora.

Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade 'sem relações de poder' só pode ser uma abstração". Disso se conclui que não existe qualquer sentido em tentar construir uma sociedade livre das relações de poder; não porque isso seja difícil, mas simplesmente porque o poder é imanente à lógica de viver em sociedade. Conclui-se, também, que as relações de poder se dão de modo cada vez mais sutil e eficiente quanto mais livres forem os sujeitos (VEIGA-NETO, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, o saber está atrelado e não dissociado do poder. Ou seja, o saber não é algo que se desenvolve enquanto as relações de poder se mantiverem suspensas, deixando de exercer as suas imposições e seus interesses. Como Foucault (1989, p.30) argumentou, “[...] temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados”.

Nesse sentido, o poder precisa ser considerado como envolvido na produção de saber e, por esse motivo, está implicado nas práticas de produção de significados. No que diz respeito aos propósitos deste trabalho é importante considerar o interior dos discursos em que se articulam poderes e saberes para produzirem efeitos de verdade que fabricam e regulam as escolas e aqueles/as que as habitam, não sendo possível falar, expressar ou escrever qualquer coisa em cada tempo e lugar.

Assim é a articulação entre poder e saber que permite auxiliar a compreender, por exemplo, que o sujeito não estaria no mundo esperando para ser “desenvolvido” pelas práticas pedagógicas, ele seria sim o seu produto. Essa compreensão permite mostrar “[...] a Pedagogia como um conjunto de práticas discursivas que se encarrega, antes de mais nada, de instituir o próprio sujeito de que fala” (VEIGA-NETO, 2000, p.10). Trata-se, pois, de percebermos que o que é tomado como natural, necessário e universal no sujeito pedagógico é efeito dos modos como poderes e saberes se articulam para produzi-lo de determinados modos. Os discursos estão sempre na via produtora daquilo que pode ser pensado e dito. Desse modo, aquilo que pensamos e dizemos está sendo regulado pelos poderes das práticas discursivas, são regulações sutis e microscópicas que não seriam examinadas a partir de uma noção de poder localizado e/ou autoritário. Pode-se dizer que “[...] ao invés de derivar as práticas

sociais, econômicas, culturais, políticas, etc. a partir do sujeito, a questão passa a ser derivar o sujeito a partir dessas práticas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 9).

Os Estudos Culturais inseridos nas teorizações pós-estruturalistas sobre a linguagem têm problematizado as práticas naturalizadas e normatizadas, discursos tidos por verdadeiros e absolutos como se não adviessem do funcionamento da linguagem. A cultura, desde essa perspectiva, pode ser compreendida como “[...] um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, 1999, p.14). Enfim, a cultura está sempre atrelada aos modos de funcionamento dos poderes-saberes.

Essa argumentação é importante para mostrar por que as identidades e as subjetividades não são consideradas, na perspectiva teórica assumida neste trabalho, como a expressão de uma “verdade” ou a manifestação de um “eu verdadeiro”, mas, sim, como efeitos de construções culturais. Nossas identidades e subjetividades estão implicadas com os modos como são culturalmente representadas, bem como com as posições de sujeito construídas para nós em diferentes discursos. Desse modo, a pesquisa preocupa-se em problematizar os discursos acionados pela seção QUESTÃO DE ENSINO da Revista Nova Escola, discursos esses que posicionam professores/as e estudantes como seus sujeitos, constituem a escola e suas práticas a partir de complexas tramas de poderes e saberes.

Considerando que a compreensão de cultura apresentada acima tem propiciado o desenvolvimento de pesquisas em diferentes locais do mundo, articuladas a diversos campos acadêmicos é possível dizer que os Estudos Culturais não ficaram restritos ao local de sua criação, espalharam-se pelo mundo e ganharam destaque pela articulação que fizeram com diferentes áreas, entre as quais a Educação. No Brasil, segundo Wortmann, Costa e Silveira (2015), o campo dos Estudos Culturais articulado com a área de Educação ganhou destaque com a reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) realizada em 1996.

É possível dizer, assim, que, a partir da criação da linha de pesquisa “Estudos Culturais em Educação” no PPGEDU da UFRGS, vertentes teóricas pouco invocadas no ambiente universitário gaúcho, à época, foram colocadas em destaque, tanto através de traduções de textos de autores ingleses vinculados ao *Centre for Contemporary Cultural Studies*, tais como Stuart Hall, Paul Willis, Paul Du Gay e Angela McRobbie, e norte-americanos, que consideramos já ser uma segunda geração de estudiosos desse campo, como Henry Giroux, Douglas Kellner e Shirley Steinberg, quanto de pesquisas (incluindo-se entre essas dissertações de mestrado e teses de doutorado), que vieram à luz principalmente sobre a forma de livros e de artigos publicados em periódicos nacionais e anais de congressos. (WORTMANN, COSTA E SILVEIRA, 2015, p.34).

Com a aproximação dos Estudos Culturais e a Educação, as pesquisas realizadas pelo programa PPGEDU da UFRGS e por outros programas de Pós-graduação em Educação no Brasil passaram a abordar questões que envolvem representação, identidade, diferença, alteridade, poder, política cultural, pedagogias culturais, entre outras, bem como os efeitos de tais questionamentos nos processos educativos examinados.

Aliás, um dos pontos que esses trabalhos destacam, e que é central para esta pesquisa, diz respeito aos processos educativos que ocorrem em diferentes espaços e não apenas naqueles restritos às instituições onde, historicamente, foram estabelecidas as ações de educar, tais como a escola, a família e a igreja. Esse tema tem sido explorado em pesquisas que discutem as chamadas pedagogias culturais para explorar os processos de constituição de indivíduos em múltiplas relações existentes e em diferentes espaços educativo que implicam “[...] tanto nas formas como as pessoas pensam e agem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, como nas escolhas que fazem e nas maneiras como organizam suas vidas” (COSTA, ANDRADE, 2013, p. 2).

Como argumentam Giroux e McLaren (1995, p.144), “[...] existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. Assim, as discussões sobre as pedagogias culturais ampliam a abrangência dos debates sobre Educação para abarcar diferentes espaços como produtores de saberes, como formadores e constituintes de sujeitos, ou seja, como locais onde o poder é organizado e difundido.

Entre esses locais podemos citar as bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc. (WORTMANN, COSTA E SILVEIRA, 2015). Por esse motivo, Silva (2000, p.89) descreve como pedagogia cultural “[...] qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido - em conexão com relações de poder - no processo de transmissão de atitudes e valores”.

Abordar as pedagogias culturais em uma pesquisa acadêmica significa, portanto, atender para os entrelaçamentos existentes entre cultura, educação e comunicação. Abordando esse mesmo entrelaçamento, Kellner (2001, p.10), em seu livro intitulado *A Cultura da Mídia* apontou que “[...] os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebida de pedagogia cultural”, uma forma de pedagogia que contribui “[...] para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar- e o que não” (KELLNER, 2001, p. 10).

Todas essas discussões têm levado a indicar que existe, atualmente, uma propagação e pluralização das pedagogias que constituem diferentes modos de captura dos indivíduos em função de recorrerem a “[...] um refinamento das artes de governar, regular e conduzir sujeitos” (COSTA e ANDRADE, 2013, p.2).

As análises que discutem os modos como as pedagogias culturais têm propiciado, no campo dos Estudos Culturais articulados à Comunicação, potentes reflexões sobre os diferentes artefatos da cultura e sua atuação na produção dos indivíduos. Nessa perspectiva, como apontaram Costa e Andrade (2013, p. 2),

[...] novas e riquíssimas discussões sobre esta hibridação entre Educação e Comunicação começaram a ser produzidas, uma vez que os artefatos da cultura contemporânea provavelmente mais implicados na formação de sujeitos são textos televisivos, jornalísticos, radiofônicos, publicitários, fotográficos, filmicos, assim como aqueles das assim chamadas novas mídias, conectadas a *world web wide*.

Além disso, é importante pontuar que os estudos que se valem do conceito de pedagogias culturais procuram explorar os modos como os indivíduos são produzidos e regulados pela cultura a partir de dispositivos que os capturam, muitas vezes, de forma sutil. Ao falar sobre as pedagogias construídas na contemporaneidade, Fischer (1997, p. 61) esclarece que

[...] diversas modalidades enunciativas (tipos e gêneros específicos de enunciação audiovisual) dos diferentes meios e os produtos de comunicação e informação – televisão, jornal, revistas, peças publicitárias -, parecem afirmar em nosso tempo o estatuto da mídia não só como veiculadora, mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo desse jeito uma função nitidamente pedagógica.

Essa argumentação mostra como os artefatos culturais possuem uma função pedagógica que em muito interessa para esta dissertação. O aporte teórico que surge da articulação dos Estudos Culturais com a Educação e a Comunicação tem me inspirado a refletir a respeito das formas como o ensinar e o aprender são constituídos em publicações, em especial na revista Nova Escola, pois é possível compreender

[...] que, quando empregamos adjetivos que aprovam uma ação (ou o sujeito desta), tudo que fazemos é relacioná-la à observância dos valores de uma época, de um território, de uma cultura. A educação consiste exatamente nisso, na criação de sujeitos bem operantes em seu tempo e circunstância os quais, então, qualificaremos graciosamente (GOMES, 2003, p.34).

Desse modo, a revista Nova Escola é tomada pela pesquisa como um artefato cultural midiático que produz, regula e conduz a conduta de sujeitos escolares, inseridos em saberes/poderes aceitos e validados.

Gomes (2003) aponta que há uma recorrência na forma como certas palavras aparecem na mídia. Tal comentário ajuda a mostrar como as mídias se valem da recorrência das palavras em situações muito diversas como estratégia para produzir o pensar, o ser e o fazer de cada indivíduo. Ou ainda, ajuda a indicar que “[...] não

podemos apontar essa reincidência como simples efeito da “realidade” vivida” (GOMES, 2003, p. 65).

Da perspectiva em que me movo neste trabalho surge a necessidade de desconfiar, problematizar e interrogar se o que é colocado pela mídia como sendo “natural” e/ou “verdadeiro” decorre da compreensão de que os textos da mídia não “retratam uma realidade”. Assim explicou Bucci (2003) o texto midiático é, desde o começo, um relato. Como evento da linguagem, os textos constituem a realidade e não são, nunca, algo que a espelha. Considerar a perspectiva pós-estruturalista implica considerar que não há uma suposta “realidade” que anteceda a ação da linguagem.

Do mesmo modo, como Gomes (2003) propõe, a mídia instaura um regime de visibilidade que é constituidor daquilo que relata, disciplinando o olhar. Para compreender esse argumento é importante indicar que o poder disciplinar, como explicou Moraes (2008, p. 58) “[...] se exerce continuamente através da vigilância, em detrimento da violência física, como os suplícios, por exemplo, prática recorrente do regime da soberania”.

Mais particularmente, essa explicitação ajuda a compreender como a mídia pode criar um regime de visibilidade que se exerce à semelhança do modo como o poder disciplinar opera em um Panóptico (GOMES, 2003). Segundo Foucault (1989, p. 165 - 166) o panóptico foi criado por Jeremy Bentham para ser um modelo arquitetural que possui

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado.

Um modelo arquitetural que serve para, por exemplo, a construção de uma prisão em que o sabe que prisioneiro pode estar sendo observado, o que “[...] implica a não necessidade de ser visto de fato, uma vez incorporado o saber-se observável” (GOMES, 2003, p.63).

Esse edifício funcionaria como um mecanismo que faz “[...] circular os efeitos do poder, por canais cada vez mais sutis, chegando até aos próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos [...]”, (FOUCAULT, 2015b, p.326). Sua ação está centrada nas técnicas disciplinares que induzem “[...] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 1989, p. 166).

Assim como o panóptico, a mídia pode disciplinar o olhar pelo próprio modo como mostra algo a ser visto. Com textos, fotografias, recursos gráficos, entre outras estratégias, a mídia pode criar, reforçar e disciplinar determinadas condutas, tanto individuais quanto coletivas, produzindo formas de sujeição a partir de formas sutis de ação de poder que, assim como o que se obtém no panóptico, não se utiliza da força para obrigar “[...] o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas (FOUCAULT, 1989, p.167).

Enfim, problematizar os discursos educacionais acionados pela seção QUESTÃO DE ENSINO da Revista Nova Escola significa atentar para as verdades educacionais produzidas com e através da revista e que implicam ações sutis de poder que constituem professores e professoras, bem como escolas e os demais sujeitos escolares.

Busquei contemplar aqui uma inquietação que não é exclusiva deste estudo e tem permeado diferentes trabalhos realizados na área de Educação, alguns deles abordados no capítulo seguinte, a fim de mostrar a produtividade de investir nessa linha de problematizações a respeito da educação escolar.

3 PROFESSORES, PROFESSORAS, ESCOLAS E DISCURSOS EDUCACIONAIS: TEMÁTICAS DE PESQUISA

Nesta seção exploro pesquisas cujas temáticas focalizaram a análise de artefatos culturais que, de algum modo, abordaram o trabalho de professores e professoras, recorte que permitiu ver aproximações entre trabalhos de pesquisa já desenvolvidos e o objetivo desta dissertação. Para realizar tal revisão foi fundamental a realização de uma busca nos bancos de dissertações e teses da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), duas universidades que mantêm linhas de pesquisa voltadas aos Estudos Culturais em Programas de Pós-graduação em Educação.

Para refinar a busca foi necessário ler os resumos das dissertações e teses produzidas nesses dois Programas de Pós-graduação elencando aqueles que estavam de acordo com o recorte acima exposto. Como auxílio ao processo de seleção de material estipulei algumas palavras-chave como indicadoras dessa aproximação temática: *professor, escola e artefatos culturais*. Desse modo foi possível selecionar seis dissertações e duas teses distribuídas entre os anos de 1999 e 2015. Para apresentação dos trabalhos selecionados neste capítulo optei por criar dois blocos, sendo o primeiro constituído por pesquisas que focalizam artefatos, tais como discursos legais, questões de concursos públicos para docentes, narrativas de professores/as da Educação Integral e os cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, compondo o segundo bloco, trabalhos que focalizam os modos como artefatos culturais midiáticos, tais como filmes, revistas e programas de TV, tematizando a escola e a docência.

A dissertação publicada no ano de 2002, intitulada *A pedagogia nas malhas de discursos legais*, defendida pela pesquisadora Jociane Costa, objetivou mostrar como os discursos educacionais acionados em uma série de documentos regem a formação em pedagogia prescrevendo e produzindo “[...] uma pedagogia que se constitui como prática de governo” (COSTA, 2002, p.7), ou seja, esses discursos estariam implicados na produção de sujeitos pedagógicos de um determinado tipo.

Para atingir os objetivos propostos, a dissertação compreendeu um relato sobre a constituição da pedagogia moderna e do tipo de sujeito a ela correlato mostrando que a “[...] pedagogia está implicada num sistema de práticas que produzem efeitos sobre a conduta humana, sobretudo, sobre os modos de pensar, falar, se comportar e situar no mundo” (COSTA, 2002, p. 30), ou ainda, mostrando que a pedagogia “[...] tem efeitos disciplinares na produção e na fabricação de seres humanos, exercendo sobre eles uma forma de governo” (COSTA, 2002, p. 30).

A pesquisa foi formulada com um duplo propósito,

[...] primeiro, examinar as prescrições relativas à formação da pedagoga, constantes das legislações educacionais brasileiras e documentos correlatos, do período histórico de 1968 a 1971. Em seguida, pretende mostrar como esses discursos, ao inventarem práticas pedagógicas específicas para a pedagoga - a Especialista da Educação -, instituem saberes que disciplinam, regulam e produzem sujeitos compatíveis com uma configuração econômica e social determinada, atingindo tanto as pedagogas através de sua formação, quanto o alunado, por intermédio dos efeitos de sua atuação (COSTA, 2002, p.30).

Para compor o *corpus* da pesquisa, a autora (idem) selecionou os pareceres 252 e 632, de 1969, do Conselho Federal de Educação. O primeiro parecer aborda o Currículo de Pedagogia, Estudos Superiores, Mínimo de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. O segundo parecer, por sua vez, aborda o conteúdo específico da Faculdade de Educação. Além desses documentos a pesquisa focalizou a Exposição de Motivos do Ministro Jarbas Passarinho que acompanha o anteprojeto da Lei nº 5.692/1971, lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Sobre as leis que constituem a Educação Costa (2002, p.54) aponta que

[...] constituem-se em discursos intensamente produtivos na constituição dos padrões e do modelo social almejado, podendo ser apreendidas como um dispositivo para fazer que a população mova-se em conformidade com uma racionalidade governamental. Visto desta forma, poderíamos afirmar que as legislações não prescrevem apenas novas práticas no campo da educação, mas produzem outros padrões de escolarização, de formação de docentes e especialistas. Elas se organizam e são assumidas a partir de uma ordem, de um sistema de produção do discurso, de princípios de controle em que vemos sobressair uma estratégia de regulação dos indivíduos para a integração do País ao projeto de desenvolvimento que estava se operando no mundo.

Nas análises desenvolvidas, a pesquisadora (idem) apontou que os discursos acionados nesses documentos produzem uma forma de regulação que atinge a sociedade, a escola e o alunado através das ações dos/as profissionais da educação. Ou seja, elabora-se um dispositivo de fabricação de um determinado tipo de sujeito, criam-se estratégias, táticas, técnicas para gerir os indivíduos e torná-los sujeitos de determinados tipos. Os discursos produzem a pedagogia como uma prática de governo.

O segundo estudo abordado nesta revisão foi a dissertação de Michele Carossi, defendida em 2009 e intitulada *O bom professor deve... os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da educação básica*. Nesse trabalho Carossi (2009) analisou 226 questões de concursos para o magistério da Educação Básica realizados no Brasil entre os anos de 2004 e 2008. As questões foram coletadas em 106 diferentes concursos, sendo 3 realizados em instituições federais, 21 em redes estaduais e 82 em redes municipais.

O objetivo da dissertação foi investigar como é representada a docência a partir dos discursos educacionais acionados nas questões componentes dos concursos públicos para o magistério brasileiro, “[...] bem como analisar como devem ser o professor e a professora – suas características, atitudes e ações – de acordo com os regimes de verdade embutidos nos concursos para docente da Educação Básica” (CAROSSO, 2009, p.14).

Para compor o trabalho, a pesquisadora apresenta os registros sobre os primeiros processos de seleção de professores no Brasil assim como informações sobre as primeiras escolas normais do país. Nas análises, Carossi (2009) pontua que elementos dos discursos encontrados nas questões dos concursos assumem um caráter prescritivo e de “verdades” inquestionáveis, fornecendo as “regras” e recomendando atitudes aos/às professores/as. Dessa forma, tais discursos participam da produção de um certo tipo de indivíduo que seria o/a docente ideal dos concursos públicos.

As questões examinadas na dissertação que mostraram como a teorização crítica constitui um dos discursos educacionais dominantes nas provas de concurso

para docente aludem, particularmente, a um/a docente capaz de “salvar” e “libertar” as pessoas da opressão e da ignorância. Um/a docente que precisa ser autônomo/a, crítico/a, participativo/a, emancipado/a e consciente de qual seria o seu papel na sociedade segundo esse mesmo discurso (CAROSSO, 2009).

O trabalho mostrou que além da teorização crítica, outro discurso educacional pauta questões de concursos para docentes. Trata-se do discurso das competências que é acionado visando, por outra via, construir um modelo de “profissional” educador. Nesse caso, o ideal seria constituído a partir da necessidade de atender as demandas do mercado de trabalho (CAROSSO, 2009). Por isso, essas questões estariam focalizando a abordagem das práticas pedagógicas pela qualificação dos educadores/as acompanhando a dinâmica e a lógica empresarial.

Um terceiro discurso educacional presente nas provas de concurso para docentes, apontado por Carossi (2009, p.52) é o construtivismo, referido nas questões de concursos para docentes analisadas como uma abordagem pedagógica que propicia um distanciamento da teoria tradicional de ensino em função de sua potencialidade para propiciar “inovação” na educação brasileira. Trata-se de mais um discurso educacional que estaria estabelecendo “verdades” relativamente à educação escolar, legitimando saberes e práticas docentes, nomeando o que é adequado à instituição escolar e produzindo aquilo que seria o modelo “ideal de professor”.

Dando continuidade a essa revisão de pesquisas que analisam artefatos culturais em que a escola e o trabalho docente são abordados, cito a dissertação intitulada *Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral*, defendida por Juliana de Freitas no ano de 2013. Nesse trabalho Freitas (2013, p. 9) se propôs a “[...] analisar de que forma professores envolvidos com proposta de Educação Integral nas escolas públicas narram sua constituição docente na contemporaneidade”, objetivo complementado pela proposta de investigar quais discursos educacionais estão constituindo esse/a mesmo/a professor/a.

Para cumprir seus objetivos de pesquisa a autora (idem) analisou nove narrativas de professores/as que atuam nas redes municipais da região metropolitana de Porto Alegre e da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Os/as participantes da

pesquisa foram contatados ao frequentarem os seis encontros presenciais do curso de extensão intitulado *A constituição do professor de Educação Integral na contemporaneidade*. As análises dessas narrativas apontaram para os seguintes tópicos: a profissão docente é tomada, pelos/as participantes da pesquisa, como uma vocação que requer que se tenha amor ao trabalho realizado e, em alguns casos, tratar-se-ia de uma tradição familiar passada de geração em geração; o/a professora da Educação Integral é apontado/a não como quem “ensina”, mas como a pessoa responsável por gerenciar os sujeitos, os tempos, os espaços e os recursos financeiros; o/a professor/a estaria sempre em busca de novos conhecimentos para o exercício de sua profissão; a escola seria um “segundo lar” para os sujeitos escolares; e, por fim, a educação escolar seria um meio para a salvação dos sujeitos escolares.

Além disso, como mostrou Freitas (2013), os discursos apontados em sua pesquisa não são novos e nem são exclusivos dos/as professores/as atuantes em propostas de Educação Integral, são discursos que podem estar implicados na constituição de qualquer professor contemporâneo.

E, por fim, totalizando os trabalhos que se inserem no primeiro bloco, apresento o trabalho intitulado *Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)*, defendida por Juliana Klein no ano de 2015. O trabalho objetivou a verificação de “[...] quais representações de docentes estão sendo produzidas nos Cadernos de Formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (KLEIN, 2015, p.5) e a investigação dos modos como as “[...] representações podem contribuir para a constituição das identidades de professores/as alfabetizadores/as (KLEIN, 2015, p.5).

No intuito de alcançar esse propósito a autora (idem) utiliza como *corpus* de sua dissertação os Cadernos de Formação produzidos pela Secretária de Educação Básica (SEB), vinculada ao Ministério de Educação, no primeiro ano de funcionamento do programa e voltados aos/às docentes da área de linguagens.

Em suas análises Klein (2015) relata que o principal objetivo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é a alfabetização de todos/as os/as alunos/as até os oito anos de idade, objetivo que tem gerado esforços voltados a produzir docentes

reflexivos/as capazes de ser mediadores/as e potencializadores/as da aprendizagem dos/as estudantes bem como capazes de assumir responsabilidade frente aos resultados das aprendizagens de seus alunos/as. Dessa forma, a garantia de que todos/as aprenderiam e que a alfabetização dos/as alunos/as se efetivaria até o final do terceiro ano letivo estaria ligada à prática docente reflexiva e mediadora enfatizada pelo programa, em especial, quando aponta que entre as qualidades requeridas do/da docente estão a ‘entrega’, a ‘dedicação’ e a positividade”. Ou, como destacou Klein (2015, p. 113),

[...] os *Cadernos* interpelam o/a docente a assumir para si uma excessiva preocupação com a alfabetização de todos/as, se responsabilizando e se culpando pelo não sucesso da mesma. Proferindo a má consciência, traz para si a culpa caso não apresente moralmente uma entrega exclusiva à sua função como alfabetizador/a, uma dedicação à execução de suas funções e tarefas e até mesmo a falta de pensamento positivo, acreditando que é possível alfabetizar todos/as.

Dando continuidade a esta revisão, apresento as pesquisas que analisaram os artefatos culturais midiáticos que tematizam a escola e o trabalho docentes, dentre elas a dissertação publicada no ano de 1999 por Elí Fabris, intitulada *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*, abordando as representações de espaço e tempo escolares em dezesseis filmes hollywoodianos lançados entre as décadas de 1960 e 1990. O trabalho objetivou

[...] mostrar como as narrativas sobre escola, educação, estudantes e docentes apresentadas nesses filmes, na perspectiva do olhar de Hollywood, operam na constituição e manutenção de uma representação moderna de espaço e tempo escolares (FABRIS, 1999, p.9).

Essa dissertação foi composta por seis capítulos onde a autora (idem, p. 19) discorre sobre espaço e tempo, poder, pedagogias, saberes e sujeitos, tratando dos espaços e tempos escolares para trazer para o âmbito das discussões pedagógicas “[...] cenas de filmes que fazem parte da cultura e são apresentados nas escolas, lares

e cinemas, constituindo representações e desenvolvendo diferentes pedagogias”. Ao analisar o cinema hollywoodiano esse trabalho pode mostrar como representações de escola e de docentes produzem significados sociais bem como marcam e produzem identidades juvenis, docentes e discentes, fabricando verdades e naturalizando saberes.

As análises foram tecidas a partir dos seguintes filmes: *Ao mestre, com carinho* (1967); *Conrack* (1974); *A história de Marva Collins* (1975); *Escola da desordem* (1984); *Momentos decisivos* (1986); *Curso de férias* (1987); *Sociedade dos poetas mortos* (1989); *Meu mestre minha vida* (1989); *Um tira no jardim de infância* (1990); *Mentes que brilham* (1992); *Sarafina, o som da liberdade* (1993); *Mentes perigosas* (1995); *Ao mestre, com carinho - parte 2* (1996); *Mr. Holland, adorável professor* (1996); *O substituto* (1996); *O substituto 2* (1998). Esses filmes foram examinados como artefatos culturais que percorrem o mundo sendo visualizados por milhões de pessoas e constituem um “[...] dispositivo produtor de significados e o tempo e espaço escolares nele representados como construções sociais, como saberes constituídos a partir de relações de poder” (FABRIS, 1999, p. 24).

A pesquisadora (idem, p. 106) aponta, em uma passagem da sua dissertação, que os filmes apresentam os/as estudantes como “[...] jovens das camadas populares, com as marcas da exclusão social. São adolescentes que estão assumindo precocemente a gravidez, a maternidade, a paternidade ou o aborto”, ao mesmo tempo em que os/as professores/as são representados como heróis e salvadores, o que justificaria a sua representação como alguém que é submetido a sacrifícios, que necessita recuperar rebeldes e renegados/as mesmo que seja necessário usar a repressão em seu trabalho. Além disso, nos filmes analisados vários/as professores/as de Hollywood usam roupas sóbrias e formais até o momento em que necessitam trocar seu estilo de vestimenta para marcar a adoção de uma mudança em relação ao seu trabalho.

A segunda dissertação selecionada para compor este bloco de trabalhos foi intitulada *Entre a política e a poética do texto cultural- a produção das diferenças na revista Nova Escola*, defendida no ano de 2003 por Gilcilene da Costa. A pesquisa

examinou quarenta e oito edições da revista Nova Escola, distribuídas entre os anos de 1997 e 2001, com o objetivo de “[...] problematizar o multiculturalismo e a retórica da diversidade cultural em suas “respostas” ao problema da diferença, bem como suas formas de ‘entrada’ na educação” (COSTA, 2003, p.7).

Essa abordagem possibilitou abordar as relações entre as pedagogias culturais e os currículos escolares para discutir como diferentes seções, matérias, reportagens, depoimentos, narrativas e sugestões pedagógicas encontradas na revista Nova Escola podem estar implicadas em incansáveis tentativas que “[...] insistem em fazer do outro um corpo ‘dócil’ a ser conformado e enquadrado em rígidos sistemas de normalização” (Ibid, p.11).

Esse propósito consiste em fazer mais do que desconfiar da retórica multicultural e de suas formas de abordar as diferenças na educação,

[...], mas, sobretudo, abordar a produção das diferenças relativas à cultura, à raça, à etnia, ao gênero e à sexualidade sob o ponto de vista de uma política e uma poética do texto cultural, ou seja, fazer dos textos da revista espaços de leitura abertos a múltiplos modos de ver e de narrar os diferentes na educação, problematizando sua produtividade através dos aparatos textuais, imagéticos e discursivos que a revista Nova Escola faz circular e nos modos de recepção/interação com seu público leitor (COSTA, 2003, p.15).

Significa, assim, o rompimento com o pensamento dicotômico que gera separações rígidas entre identidade e diferença, nós e eles, homens e mulheres, brancos e negros, entre outros exemplos.

Como anunciei acima, além das seis dissertações apresentadas, duas teses compuseram essa revisão. Os trabalhos a seguir examinaram artefatos culturais midiáticos em que se produzem a escola e a docência. A primeira tese foi defendida por Elí Fabris no ano de 2005 sob o título *Em cartaz o cinema brasileiro produzindo sentidos escola e trabalho docente*. Entre as inúmeras inquietações importantes para a composição dessa tese destaco a busca por problematizar “[...] como o cinema brasileiro representa a escola e o trabalho docente? ” (FABRIS, 2005, p.10).

Como *corpus* de sua pesquisa, a autora (idem) selecionou dezessete filmes brasileiros que contemplaram representações de escola, professores/as e estudantes, são eles:

1 O Cangaceiro (1953); 2 Adorável Trapalhão (1966); 3 Meu Pé de Laranja (1970); 4 São Bernardo (1971); 5 Lição de Amor (1976); 6 Parahyba Mulher Macho (1983); 7 Os Trapalhões e o Mágico de Oróz (1984); 8 Os Trapalhões no Reino da Fantasia (1985); 9 Anjos do Arrabalde (1986); 10 Uma Escola Atrapalhada (1990); 11 Menino Maluquinho (1995); 12 O Noviço Rebelde (1997); 13 Central do Brasil (1998); 14 Menino Maluquinho 2 (1998); 15 O Trapalhão e a Luz Azul (1999); 16 Xuxa Requebra (1999); 17 Cidade de Deus (2002) (FABRIS, 2005, p.65 - 66).

Em sua pesquisa, Fabris (2005, p.21) apontou que o cinema apresenta “[...] histórias que nos interpelam de um modo avassalador, porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação”. Por esse motivo pode-se dizer que essas narrativas fílmicas instigam o público a vivenciar suas cenas como se estivessem na cena ou, dito com outras palavras, as histórias apresentadas nos filmes “[...] interpelam-nos para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos como algumas posições e dispensemos outras” (FABRIS, 2005, p. 21).

Fabris (2005) chama atenção para o modo como filmes de ficção participam da construção do que é certo ou errado, como apontam o que é ideal ou o que necessita ser modificado, participando dos modos como a cultura conduz os indivíduos do nosso tempo valendo-se de práticas de sedução que são sutis.

Dentre os pontos destacados nas análises ressalto o modo como a referida tese (FABRIS, 2005) aponta que as escolas nos filmes brasileiros são representadas por uma arquitetura de estruturas simples que não remetem ao que poderíamos associar a “templos do saber”, ao mesmo tempo em que evidencia características atribuídas às vilas e periferias brasileiras onde se situam muitas similares às que aparecem nos filmes. Além disso, os filmes representam as atividades escolares recorrendo aos modos mais autoritários de disciplinar os corpos dos sujeitos escolares, enfatizando as práticas tradicionais de organizar as salas de aula bem como as práticas pedagógicas que se valem da cópia, da repetição e de determinados tipos de avaliação.

Além dessas, outras representações são observadas pela pesquisadora (idem) nos filmes brasileiros: a feminização do magistério dos primeiros anos escolares, a escola como solução de problemas sociais e a escola como um espaço onde o aperfeiçoamento humano é garantido pela educação. Nesse sentido a autora (FABRIS, 2005, p.199) argumenta que ao,

[...] manter a tradição, esses filmes contribuem para reiterar a fé na escola como um valor universal, mas isso não garante que as relações sociais que nesses espaços são desenvolvidas sejam mais democráticas ou tenham maior significação para os indivíduos que as vivem.

Além disso, Fabris (2005, p.211) argumentou que

[...] as representações de escola e trabalho docente produzidas pelo cinema brasileiro são intensamente marcadas pelos significados que circulam entre nós sobre cultura brasileira, sobre o que entendemos como brasilidade e educação brasileira.

Dando continuidade a essa revisão, apresento a tese defendida por Maurício Ferreira no ano de 2015 e intitulada *Espetacularização da carreira docente: prêmio professores do Brasil como prática da economia da educação*. O trabalho objetivou “[...] analisar e colocar sob suspeita o Prêmio Professores do Brasil, organizado pelo Ministério da Educação e seus parceiros” (FERREIRA, 2015, p.7). Uma forma de premiação de docentes enfatizaria o pacto que tem se estabelecido no contemporâneo entre educação e mercado, o que leva a pensar que “[...] esse concurso desvia o foco das experiências de reconhecimento social da visibilidade da profissão para a espetacularização da carreira” (ibid).

O percurso investigativo centralizou suas análises na sétima e na oitava edições do Prêmio, realizadas, respectivamente, em 2013 e 2014. Essa análise mostrou que o prêmio estaria funcionando no interior da economia da educação, operando por meio da tríade experiência pedagógica-premiação-espetacularização a fim de produzir um modo

de ser docente nomeada pelo autor como “subjetividade docente superlativa” (FERREIRA, 2015, p. 8) bem como efeitos de verdade sobre a docência, tais como:

[...] a necessidade de estabelecer parcerias como negócios; atribuir tessituras competitivas às ações docentes como importante recurso pedagógico; incitar os professores a desafiarem-se, permanentemente, para ir além do que se é; visibilizar, intensamente, as atividades realizadas. Esses são alguns imperativos de verdade que deslocam as concepções, historicamente cristalizadas, de status, prestígio, honra e dignidade do magistério para uma dimensão empreendedora acerca da tarefa dos professores. De forma ambivalente, tais investimentos na carreira possibilitam novas experiências pedagógicas ao passo que restringem o fazer docente aos princípios do mercado econômico em que a espetacularização tem sido uma das principais estratégias de condução das condutas da população (FERREIRA, 2015, p.7).

Finalizando essa revisão aponto que a leitura atenta desses oito trabalhos de pesquisa levou-me a sublinhar alguns pontos recorrentes entre os quais cito a ênfase nos discursos educacionais dominantes na educação brasileira sendo acionados em diferentes espaços educativos para capturar e fabricar sujeitos bem como para produzir “verdades”, identidades e subjetividades. Além disso, os trabalhos destacam as representações de docentes como “heróis” e “salvadores”, destacando o que esses “bons docentes” têm de mais especial. Uma prática representacional que, aliás, contribuiria para conduzir condutas docentes bem como para produzir o que se espera de qualquer professor/a e escola. Os discursos acionados por esses artefatos culturais analisados não são novos, estão presentes na esfera educacional há bastante tempo e capturam os sujeitos da educação, produzindo verdades, saberes e práticas educacionais.

Enfim, o exame do que já foi pesquisado relativamente aos diferentes artefatos culturais que abordam a educação escolar tais como filmes, revistas, cadernos voltados à formação docente, concursos ou prêmios para desempenhos profissionais auxiliaram-me a constituir esta pesquisa ao fornecer elementos que me permitiram problematizar os modos como textos da mídia produzem a escola e docência.

4 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para desenvolver esta pesquisa optei por abordar a seção denominada QUESTÃO DE ENSINO, publicada na revista Nova Escola, de março de 2015 a março de 2016. Destaco que a seção foi escolhida em função do modo como promove uma interação entre a revista e seus/suas leitores/as acionando discursos educacionais dominantes na educação brasileira que contribuem para produzir modos de ser docente e de ser aluno/a.

4.1 A REVISTA NOVA ESCOLA

A revista Nova Escola, segundo informações de sua página na internet⁸, atua há mais de 30 anos no cenário brasileiro e anuncia ser a maior revista do país voltada para a área da Educação. A revista oferece aos leitores e leitoras a sedutora possibilidade de encontrar em suas páginas reportagens que abordam o que ela elege como sendo as melhores práticas pedagógicas, bem como importantes debates sobre a formação de professores e políticas públicas. Além desses pontos, a revista indica que procura dar visibilidade a pesquisas que considera relevantes para o campo da Educação.

Ao assumir esse propósito a revista confere centralidade à sala de aula, oferecendo sempre materiais que abordam o ensino de todos os componentes curriculares obrigatórios, nos quais apresenta exemplos de atividades a serem desenvolvidas pelos/as educadores/as. Para a formação de professores a Nova Escola disponibiliza artigos escritos por especialistas especialmente para esse veículo de comunicação, além de infográficos e *links* para aprofundar o conhecimento.

⁸ <http://assinenoaescola.org.br>

A revista, a fim de despertar o interesse do público leitor para os seus conteúdos, utiliza alguns slogans como “NOVA ESCOLA a marca de quem educa”, “Soluções criativas para sua aula decolar” ou ainda “NOVA ESCOLA 100% ao lado de quem educa”⁹. Essa é mais uma forma como a revista enfatiza o objetivo de atuar no espaço educacional como uma ferramenta de apoio capaz de propiciar “mudanças” nas práticas dos educadores/as que a utilizam.

É importante salientar que, ao longo de sua trajetória, a revista Nova Escola passou por reformulações. No ano de sua criação, 1986, um acordo firmado com o Ministério da Educação permitiu a distribuição gratuita de suas edições a mais de 220 mil escolas. No ano seguinte, 1987, em função de aderir à campanha para reduzir o número de mortes por animais peçonhentos, estabeleceu parceria com o Ministério da Saúde, o que possibilitou a revista entregar gratuitamente mais de 290 mil pôsteres que buscavam ensinar os/as professores/as como trabalhar com essa temática. Com a expansão do uso da internet no Brasil, em 1998 a revista investiu na criação de um site com acesso livre para qualquer leitor/a. Os/as educadores/as, dessa forma, poderiam ter acesso ao conteúdo do site e também ao material impresso. Esse site, além de se configurar como um espaço de debates sobre as questões pedagógicas, passou a abarcar vídeos, jogos, testes e infográficos, entre outros recursos multimídia. Com a ampla divulgação e distribuição da revista, o material publicado por ela ganhou visibilidade e surgiram parcerias com outros canais de comunicação, tais como a televisão e a rádio.

No entanto, ao que tudo indica, essa tendência não se manteve. A partir de 2015, a revista passou a ter uma formatação diferente da praticada até o ano anterior e a limitar as possibilidades de acesso a seu conteúdo. A revista deixou de distribuir suas edições impressas em pontos de comercialização de jornais e revistas onde era possível adquirir exemplares avulsos e passou a exigir assinatura para sua aquisição. Ao mesmo tempo, a revista passou a exigir a senha de assinante para que a totalidade

⁹ <http://acervo.novaescola.org.br>

do seu conteúdo da internet fosse acessado. A última edição da revista disponível para acesso livre na internet data de julho de 2015.

Além disso, em setembro de 2015, foi criado o NOVA ESCOLA CLUBE, um site¹⁰ onde estariam, segundo informações da página, “[...] os melhores conteúdos de Educação para qualificação de professores e gestores escolares”, além de ferramentas interativas criadas com o intuito de facilitar o dia a dia nas escolas e uma rede social profissional para troca de experiências entre educadores/as de todo país.

O referido site é responsivo para computador, tablet e smartphone, o que potencializaria abarcar um número maior de possíveis leitores/as. Como já referi, parte do conteúdo do site somente pode ser acessado com a senha de assinante.

Foi no final desse mesmo ano que a NOVA ESCOLA passou a ser uma marca componente da ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA, uma organização independente sem fins lucrativos, criada e mantida pela fundação Lemann¹¹. Essa fundação passou a administrar duas publicações: a revista Nova Escola e a revista Gestão Escolar, como foi abordado na introdução deste estudo.

Essas considerações sobre as modificações editoriais que a revista Nova Escola sofreu ao longo de sua existência, além de possibilitar melhor conhecimento dos propósitos do periódico em que o material escolhido como *corpus* dessa pesquisa se insere, ajuda a indicar o direcionamento que o periódico faz de seus textos para determinados públicos.

Nova Escola, assim como outras revistas, trabalha buscando despertar o desejo e a curiosidade nos/as leitores/as para que esses/as passem a considerá-la como algo de que tenham necessidade. Por isso, a todo momento, as revistas buscam “[...] explorar novos ângulos, buscar notícias exclusivas, ajustar o foco para aquilo que se deseja saber, conforme o leitor de cada publicação” (SCALZO, 2013, p.41).

Segundo Scalzo (2013), o/a leitor/a de uma revista espera não receber somente uma informação, mas recebê-la de maneira prazerosa. O que significa dizer que um dos

¹⁰ <http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto/104/>
<http://novaescolaclub.org.br/home>

importantes critérios para que se considere o texto de uma revista como sendo de boa qualidade é a sua capacidade de deixar o/a leitor/a feliz, além de preencher suas necessidades de acesso a informações. Cabe dizer que as revistas, quase sempre com periodicidade mensal ou semanal, costumam apresentar textos mais longos, aprofundados, mais bem editados e compostos com ilustrações mais elaboradas do que os produzidos para os jornais que, quase sempre, são editados diariamente ou até em períodos de tempo menores.

Assim, para produzir o que é considerado por uma revista como um bom texto é necessário conhecer os públicos para quem se está escrevendo, bem como o que esses públicos esperam em termos de grau de aprofundamento e enfoque do que é veiculado, ou ainda, “[...] se você conhece o leitor, fica mais fácil. É como escrever uma carta: é difícil começar quando não se sabe para quem escreve [...]” (SCALZO, 2013, p.76).

A revista Nova Escola, criada para públicos definidos, busca conversar com seus/suas leitores/as criando estratégias de proximidade através de reportagens, recursos fotográficos, falas de especialistas, pesquisas de opinião, perguntas e respostas como as que foram publicadas na seção QUESTÃO DE ENSINO, entre outras técnicas que, mais do que somente fornecer informações, são elaboradas para produzir uma interlocução aprazível.

Há, segundo Scalzo (2013), muitas formas de escutar os/as leitores/as de uma revista, tais como pesquisas qualitativas e quantitativas, e-mails enviados à redação, telefonemas, etc. Revistas que obtêm sucesso no mercado editorial costumam produzir formas sistemáticas de interagir com os seus públicos. Assim, posso inferir que uma seção da revista dedicada a responder perguntas enviadas pelos/as leitores/as é, também, uma estratégia de estabelecer contato com os públicos a fim de afinar a sintonia com os mesmos.

A partir dessas considerações sobre a Revista Nova Escola abordo, a seguir, a seção QUESTÃO DE ENSINO, a fim de explorar algumas das peculiaridades do material que é objeto desta pesquisa.

¹¹ <http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>

4.2 A SEÇÃO QUESTÃO DE ENSINO: SELEÇÃO DO MATERIAL DE PESQUISA

Em março de 2015 a revista Nova Escola lançou a seção Questão de Ensino, que se caracterizou como um espaço de interlocução dos/as leitores/as com uma especialista da área educacional, Neurilene Martins, doutora em Educação e professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge). A seção era constituída, em cada edição, por três ou quatro questões enviadas pelos/as leitores/as da revista que tinham seu nome e cidade apresentados junto com os comentários tecidos pela especialista a respeito do tópico proposto.

O foco das questões respondidas era o trabalho em sala de aula, aspecto que permite compreender que o principal objetivo da seção era conduzir o fazer docente para práticas valorizadas pela revista. Entre as perguntas e respostas que a seção contemplou aparecem temáticas relacionadas às disciplinas da educação básica, à organização do espaço escolar, ao planejamento de aulas, ao relacionamento entre família e escola, à inclusão escolar e à formação do professor/a.

A seção QUESTÃO DE ENSINO foi publicada mensalmente de março a novembro de 2015, totalizando oito exemplares impressos que compreenderam vinte e três questionamentos realizados por leitores/as, respondidos pela especialista Neurilene Martins. Naquele mesmo ano, o exemplar referente ao mês de dezembro apresentou a seção com o nome de NEURY RESPONDE, e a edição manteve o mesmo formato de perguntas e respostas.

Porém, em 2016, a seção é retomada com o nome QUESTÃO DE ENSINO e publicada nas edições de fevereiro e março, adicionando a possibilidade de análise de mais duas edições e mais seis questionamentos; no mesmo ano houve uma mudança tanto na página, quanto na revista impressa e a seção QUESTÃO DE ENSINO, que compõe o material desta pesquisa, passa a ser um blog integrante do site da Nova Escola Clube, acessado apenas por assinantes.

Assim, delimito, como objeto deste estudo as edições compreendidas entre os meses de março de 2015 a março de 2016, totalizando dez edições e vinte e nove questionamentos enviados pelos participantes à seção QUESTÃO DE ENSINO. A seção, apresentada na revista junto a outras seções, apresenta-se subdividida por temas, de acordo com as perguntas abordadas em cada edição. A imagem abaixo ilustra o modo como as seções da revisão aparecem no sumário.

| | |
|---|--|
| MATÉRIA DE CAPA | |
| SEÇÕES | |
| SALA DE AULA | |
| REPORTAGENS | |
|  <p>TECNOLOGIA O que levar para a aula Avaliemos o potencial pedagógico de 13 recursos digitais</p> <p>MARÇO 2015</p> | |
| | <p>EDUCAÇÃO EM DEBATE Fala que eu não te escuto</p> <p>EM DIA Do amor ao ódio em quatro anos</p> <p>SUA CARREIRA Duzentos dias de angústia</p> <p>➔ QUESTÃO DE ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem • Organização • Matemática <p>FALA, MESTRE! "A universidade crê que seu docente é superior aos demais"</p> <p>AUTORRETRATO "Na carência de Moçambique, formei centenas de educadores"</p> |

Figura 3. Estrutura da seção QUESTÃO DE ENSINO

O quadro a seguir reúne os temas abordados nas dez edições da seção QUESTÃO DE ENSINO que compõem o material desta pesquisa.

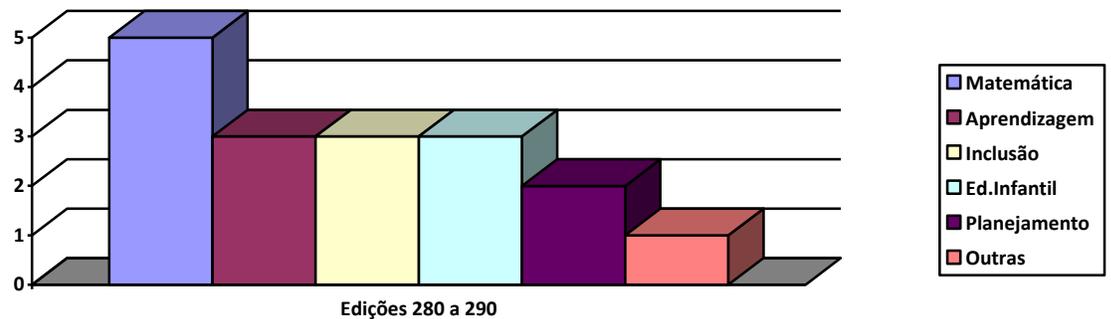
Tabela 1 - Apresentação das edições de QUESTÃO DE ENSINO¹².

| Edição | Temas abordados |
|-------------------|--|
| Edição 280 | Aprendizagem Organização Matemática |
| Edição 281 | Creche Inclusão Formação |
| Edição 282 | Cuidados pessoais Gestão do espaço Inclusão |
| Edição 283 | Escrita Planejamento Matemática |
| Edição 284 | Família e escola Educação infantil Matemática |
| Edição 285 | Aprendizagem Educação infantil Matemática |
| Edição 286 | Ed. Física Pré escola |
| Edição 287 | Inclusão Planejamento Matemática |
| Edição 289 | Avaliação Indisciplina Aprendizagem |
| Edição 290 | Gestão do trabalho Ortografia Língua estrangeira |

¹² Edição 288 Dezembro de 2015 não apresentou a seção Questão de Ensino

Abaixo segue um gráfico representativo dos temas recorrentes apresentados na seção QUESTÃO DE ENSINO da edição 280 à edição 290.

Tabela 2 – Gráfico QUESTÃO DE ENSINO.



Ao realizar essa sistematização do material de pesquisa já foi possível observar a recorrência de algumas temáticas e, ao mesmo tempo, a ausência de outras. Há predominância de temáticas ligadas ao ensino de Matemática, a aspectos relacionados com a aprendizagem, aos esforços para a realização da inclusão, à elaboração de planejamento e à atividade de docentes na Educação Infantil. Chamou a atenção que temáticas ligadas a áreas tais como Artes, Filosofia, Literatura ou Políticas Públicas, por exemplo, não apareceram no mesmo período.

Para detalhar ainda mais o material que compõe esta proposta de dissertação apresento as perguntas que foram enviadas e respondidas como forma de indicar os pontos que a seção da revista buscou contemplar na seção QUESTÃO DE ENSINO.

- Edição 280 - março 2015

Aprendizagem: O aluno só mostra o que aprendeu se argumentar sobre o tema?

Organização: Que aspectos levar em conta na gestão da sala de aula?

Matemática: Como ensinar a tabuada para estudantes do 5º ano?

- Edição 281 - abril 2015

Creche: Quando retirar paninhos e chupeta dos bebês?

Inclusão: Um aluno autista se recusa a registrar a aula. O que fazer?

Formação: Passei da pré-escola a atuar no Ensino Fundamental 2. Como me preparar?

- Edição 282- maio 2015

Inclusão: O médico precisa autorizar o trabalho com uma aluna cadeirante?

Cuidados Pessoais: Como tratar de higiene com alunos dos anos finais do Fundamental?

Gestão do Espaço: O que fazer para deixar a sala com a cara das crianças da pré-escola?

- Edição 283 - junho/julho 2015

Planejamento: Com uma aula na semana, como otimizar o tempo?

Escrita: Nos textos dos alunos, corrijo tudo ou apenas o conteúdo dado?

Matemática: Devo trabalhar só o que é significativo para os alunos?

- Edição 284 - agosto 2015

Família e escola: Que devolutiva sobre o aluno posso dar aos pais?

Educação Infantil: Devo trabalhar o traçado e a memorização de números de 1 a 10 com crianças de 4 anos?

Matemática: Por que alguém excelente em interpretar textos não consegue entender problemas matemáticos?

- Edição 285 - setembro 2015

Aprendizagem: Alunos de 1º ao 3º ano devem copiar tarefas do quadro?

Educação Infantil: Posso dar lição de casa para a turma de pré-escola?

Matemática: Por que estudantes que já sabem multiplicar podem ter dificuldade em realizar divisões?

- Edição 286 - outubro 2015

Educação Física: Por que os alunos se opõem a realizar as atividades?

Pré-escola: O que fazer se uma criança de 5 anos já possui as habilidades para o 1º ano?

- Edição 287 - novembro 2015

Inclusão: Como gerir o tempo dos alunos com deficiência, que demoram mais na execução das tarefas?

Planejamento: Qual a melhor forma de encaminhar a recuperação?

Matemática: Como ensinar os alunos do 1º ao 5º ano a interpretar problemas?

- Edição 289 - fevereiro 2016

Avaliação: Quando propor que os alunos se autoavaliem?

Indisciplina: Posso fazer “psiu”, com o dedo na boca, para pedir silêncio à turma?

Aprendizagem: Ao devolver uma prova corrigida, preciso lê-la com os alunos?

- Edição 290 - março 2016

Gestão do trabalho: Como perder menos tempo na correção de provas?

Ortografia: O novo acordo ortográfico afeta o processo de alfabetização?

Língua estrangeira: Sou professora de inglês do 9º ano e recebi um estudante sem nenhum conhecimento. Como proceder?

Essa primeira aproximação da seção QUESTÃO DE ENSINO tornou possível observar que as perguntas enviadas pelos/as leitores/as apresentam uma recorrência no que diz respeito a questionar “como fazer”, “como proceder” ou “como agir”. São questões que pressupõem a existência de um “jeito certo” de fazer, ser e agir, fortemente perpassado por discursos educacionais valorizados pela revista Nova Escola.

Para refletir a respeito dos modos como a seção QUESTÃO DE ENSINO produz e aciona discursos educacionais necessitei eleger algumas ferramentas analíticas que passo a abordar a seguir.

4.3 ALGUMAS FERRAMENTAS ANALÍTICAS

Ao lançar os olhares sobre o material selecionado para o desenvolvimento desta dissertação pude depreender, tendo como base, em especial, os trabalhos de Diaz (1998), Garcia (2002), Sommer (2007) e Carossi (2009), que as questões publicadas na seção QUESTÃO DE ENSINO, bem como as respostas da especialista estão inseridas na ordem dos discursos hegemônicos no cenário pedagógico brasileiro. Assim, as perguntas e respostas publicadas em QUESTÃO DE ENSINO estariam inseridas nos resultados dos “embates teóricos” promovidos por autores/as da área de Educação que legitimam saberes como “verdadeiros” consagrando-os como “universais”.

Conforme Gvirtz (1996) é importante realizar uma distinção entre práticas discursivas escolares, que são produções da escola, e práticas discursivas pedagógicas, que são produções sobre a escola. O primeiro grupo, das práticas discursivas escolares compreende, por exemplo, cadernos de estudantes, quadro de giz, documentos de registros de avaliações, falas de alunos/as e professores. O segundo grupo, das práticas discursivas pedagógicas, no qual a seção QUESTÃO DE ENSINO se insere, compreende a produção acadêmica do campo da Educação nas mais diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, assim como outros modos de difusão de enunciados dos discursos educacionais. Ou seja, são produções que propiciam a publicização de determinados discursos educacionais sobre o ser e o fazer da escola, dos/as docentes e dos/as discentes.

É importante mostrar que na perspectiva teórica em que esta pesquisa está inserida não cabe simplesmente julgar o quanto cada uma das questões e suas respostas estão corretas ou incorretas, verificar se suas proposições sobre “como fazer” serão ou não eficazes, ou saber o que exatamente os textos da revista estão querendo dizer. O que essa vertente dos Estudos Culturais possibilita, a partir da noção de linguagem oriunda da chamada “virada linguística”, é indicar que os discursos, incluindo os discursos educacionais, nomeiam e dão sentido para as coisas do mundo. Ou seja, a linguagem não apenas descreve o que já existe tendo função constitutiva da própria realidade. Como explicou Diaz (1998) essa perspectiva é importante

[...] porque não é fácil chegar a compreender que vivemos imersos em conjuntos de práticas discursivas que dão sentido a nossas relações sociais, à estrutura de nossa cotidianidade, e que práticas discursivas entram, por sua vez, no jogo das relações de poder (DÍAZ, 1998, p.17).

Essa perspectiva possibilita deslocar nosso olhar para a problematização daquilo que nos foi dado como “certo”, colocando sob suspeita qualquer dito aceito como “verdade”. Por isso, nesse instável e complexo percurso de pesquisa “[...] afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever [...]” (MEYER, PARAÍSO, 2012, p.16).

Isso acontece porque, segundo Foucault (2015b, p. 53), não há uma verdade existente fora das relações de poder/saber, a verdade não é independente do processo necessário para o seu estabelecimento, “[...] não é um conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou fazer aceitar”.

A verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. 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 tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2015b, p.52).

A produção da verdade implica um “[...] conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2015b, p.53). A verdade está ligada a sistemas de poder que a produzem e dão sustentação, bem como a efeitos que ela propicia.

Não existe, portanto, verdade fora de um regime geral que a centra no discurso científico e nas instituições que o produzem, que a submete à incitação econômica e política, que é objeto de difusão e consumo, que é produzida e distribuída por um importante controle de aparelhos políticos e econômicos e que é objeto de debate e confronto entre diferentes grupos. Dessa forma, por verdade é possível “[...] entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2015b, p.54).

O que interessa a esta pesquisa, portanto, é descrever os efeitos de verdades de determinadas práticas discursivas, saber quais os ditos sancionados em detrimento a outros que são interditados. Ou seja, o que interessa é compreender como as “verdades” são produzidas pelos discursos vigentes atentando para as relações de poder-saber que estão nelas implicadas.

Problematizar o que é produzido em QUESTÃO DE ENSINO não é tentar desvelar o que ali está, nem tão pouco criticar o apresentado pela revista, e sim questionar “[...] que as sínteses discursivas, que nos chegam e são aceitas como

naturais do mundo social, precisam ficar em suspenso” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p.210).

Aliás, como apontou Díaz (1998), um discurso pedagógico não é um projeto de um falante autônomo, é algo que se produz a partir de uma ordem que possui princípios de controle, seleção e exclusão do que pode ser dito. Como esclareceu o autor (DÍAZ, 1998, p. 15) não existe sujeito pedagógico em função de “[...] vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas”, esse sujeito pedagógico é constituído, controlado, fabricado pelo discurso pedagógico, “[...] pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece” (DÍAZ, 1998, p. 15).

Desse modo, nossa existência, enquanto educadores e/ou educandos, é uma construção própria dos discursos educacionais; não estamos fora das estruturas de nossa cotidianidade, vivemos imersos em conjuntos de práticas discursivas que fazem existir e direcionam o nosso fazer docente. Por isso aquilo que denominamos como nossa prática, nosso fazer, nosso desejo, nada mais é do que as constituições fabricadas em um complexo jogo de relações estabelecidas pelos discursos que colocam em ação relações de poder-saber em diferentes espaços para produzirem os sujeitos e suas posições.

É importante esclarecer que o termo discurso não é tomado, nessa perspectiva, como mero pronunciamento do pensamento através da fala e sim como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2009, p.55). Dessa forma, o discurso não “reflete” as coisas do mundo, ele as constitui à medida que articula poderes e saberes e dissemina-se pelo tecido social.

Não há discurso, não há produção de verdade sem um jogo de oposições, de isolamento de campos que implica embates e coerções, interdições e exclusões. Ora, todo esse jogo representa fricções das relações de forças que Foucault identifica como relação de poder (GOMES, 2003, p.45-46).

Pode-se dizer que no discurso o que existe são “[...] enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (FISCHER, 2001, p.198). Desse modo, entendo que o discurso

[...] ultrapassa a simples referência das “coisas”, existe para além da mera utilização das letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenómeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FISCHER, 2001, p. 200)

Há, como apontou Foucault (2014), procedimentos que controlam, selecionam, organizam e distribuem discurso em nossas sociedades. Esses procedimentos dizem respeito ao controle do que pode ser dito em cada situação, de quem pode falar para satisfazer as exigências que algum discurso possua, quais temas merecem atenção, o que é considerado verdadeiro ou falso em cada época, assim como o que surge a partir do discurso, de forma dispersa e aleatória. Nesse sentido,

[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2014, p. 8-9)

Assim, há regras que selecionam, organizam, classificam e fazem funcionar os discursos aceitos e tidos por verdadeiros sobre o ser professor/a, sobre a educação, os/as discentes e a escola, legitimando o que se pode dizer, quem pode dizer e quando se pode dizer. Essas regras produzem o que é tomado como aceitável, desejável e ideal em tempos históricos distintos. Trata-se de uma recorrência de enunciações que criam condições de possibilidades para os enunciados se estabelecerem e funcionarem na esfera social, política e cultural. Isso porque, como mostrou Diaz (1998), os discursos educacionais estão implicados com formas de controlar o que pode ser dito, funcionando tal como uma gramática que regula a sua produção.

Por esse motivo,

[...] as práticas pedagógicas se estruturam através de distintos campos discursivos, os quais competem no estabelecimento de um significado para a escola, para o professor, para o educando, e por tornar hegemônica uma determinada forma de organização e processo educativo (DÍAZ, 1998, p. 19).

Ao dizer isto, enfatizo que me debruço sobre o material de análise não para encontrar uma origem, apontar o que nele poderia estar certo ou errado, ser classificado como verdadeiro ou falso, mas sim para entender como se criaram condições de possibilidades e regras que fazem os discursos pedagógicos, constituídos historicamente, produzirem a escola e os sujeitos que a habitam.

Cabe esclarecer que “[...] as práticas discursivas da escola obedecem a um ordenamento prévio, que os enunciados obedecem a regras de formação específicas, que alguns ditos são sancionados e outros interditados” (SOMMER, 2007, p. 4). Por esse motivo, acrescenta o autor (idem, p. 7), “[...] o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso”.

Isso permite dizer que os discursos educacionais têm ocupado uma posição de centralidade na esfera pedagógica e escolar, produzindo verdades e subjetividades, conduzindo práticas e saberes, delimitando posições e significações em relação ao que é ser professor/a e aluno/a.

Os discursos instituem campos de objetos, concorrem na produção de formas de subjetividade, estabelecem diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir, quando os indivíduos estão investidos de certos papéis sociais e formas de autoridade. (GARCIA, 2002, p.26)

Dessa forma, os discursos educacionais estão, como já apontei, inseridos em uma “ordem do discurso”, em uma “política geral” da verdade. Os discursos, portanto, articulam poderes e saberes, não para descobrir supostas verdades, mas para produzir e fazer funcionar aquilo que é tomado como verdadeiro. Não há saberes “neutros” ou

“verdadeiros”, nem discursos educacionais desligados de formas de regulação. Como Coutinho e Sommer (2011, p. 99) apontaram:

[...] talvez nunca tenha sido nos oferecido um código de conduta tão completo (e complexo) cuja obediência condicionaria a nossa constituição como professores atuais, nunca tinha sido cartografado com tanto requinte e detalhes aquilo no qual devemos nos tornar. (COUTINHO, SOMMER 2011, p. 99)

Nesse sentido, a seção QUESTÃO DE ENSINO é tomada pela pesquisa como um artefato cultural midiático, constituído de discursos pedagógicos que articulam estratégias sutis de captura, contribuindo para a produção de verdades e de normalidades, dando visibilidade aos discursos que são aceitáveis e desejáveis para educação, ou seja, a seção encontra-se inserida em uma ordem vigente de discursos educacionais e, assim, produz o que é ou não aceito como boa prática educacional e também os “sujeitos escolares modelos”.

Desse modo, ao falar sobre o professor na contemporaneidade, por exemplo, não pretendo me ocupar em encontrar qual seria o “verdadeiro papel” do/a educador/a ou qual seria a melhor prática educacional, mas indagar a respeito de quais estratégias/mecanismos/artifícios constituíram esse/a educador/a e essa prática educacional, como esclareceu Bujes (2005).

Com esse propósito, a partir do próximo capítulo, apresento o empenho realizado em interrogar os discursos acionados na seção QUESTÃO DE ENSINO para produzir neles pequenas fissuras e microfraturas.

5 ATENTANDO PARA A OPOSIÇÃO ENTRE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO DE ENSINO

O nome conferido pela Revista Nova Escola à seção QUESTÃO DE ENSINO constituiu-se no primeiro ponto a merecer atenção. A composição do nome da seção conjuga a palavra “questão”, utilizada para enfatizar a interlocução entre a revista e seus/suas leitores/as através de perguntas e o termo “ensino”. O termo “ensino”, por sua vez, remete a seção da revista à atividade realizada por professores/as. Situação que pode ser lida como estratégia para direcionar esses textos a um público específico, ou seja, para os/as professores/as que atuam na Educação Básica. Estratégia para criar conhecer e criar vínculos entre a seção da revista e os sujeitos que constituem o seu público.

É interessante indicar que é usado o termo “ensino” mesmo que o tom conferido pelas respostas apresentadas na seção valorize discursos educacionais que centram o trabalho pedagógico no/a aluno/a e na aprendizagem. Dessa forma, o nome da seção da revista buscaria atrair a atenção dos/as docentes para sua atividade profissional, a fim de facilitar a abordagem de conjuntos de

[...] saberes que dizem como se deve ensinar, como as pessoas apreendem, como devem funcionar as escolas para que a aprendizagem seja mais efetiva, quais os conhecimentos são mais relevantes para compor um currículo, como professoras e professores devem exercer seus ofícios [...] (VEIGA-NETO, 2004, p. 1).

Esses conjuntos de saberes podem ser pensados como discursos pedagógicos bastante prestigiados. Discursos educacionais que regulam a seleção de temáticas que ganham visibilidade na seção QUESTÃO DE ENSINO, que direcionam as suas publicações para determinados indivíduos, que constroem os modos como as perguntas e as respostas são formuladas e que estão implicados com o que pode ser dito sobre as formas de exercer a docência.

Disponibilizamos a seguir uma das questões publicadas, junto com a resposta da especialista, abordando o ensino de Matemática.

MATEMÁTICA
Como ensinar a tabuada para estudantes do 5º ano?
 TIAGO JOSÉ LOPES DE CAMPOS, Cruzeiro, SP

Saber a tabuada é importante para agilizar a resolução de problemas matemáticos na escola e no cotidiano das crianças, mas é preciso superar a abordagem didática centrada em atividades de repetição.

As situações propostas devem ser pautadas na análise das propriedades envolvidas nos cálculos e da relação dos produtos da multiplicação. Os alunos podem lançar mão de estratégias variadas para calcular resultados que ainda não sabem de cor. Por exemplo, na multiplicação de 9×6 , é possível considerar o resultado de 9×5 e somar 9 ao produto para encontrar 54, ou ainda fazer 10×6 e subtrair 6. A memorização deve ser fruto da compreensão, essencial para conquistar a autonomia no desenvolvimento do pensamento matemático. Vale ler a matéria *Um Novo Jeito de Ensinar a Tabuada* (abr.ai/tabuada) para saber mais informações.

Figura 4. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO
 Revista Nova Escola edição 280, março de 2015

Nesse excerto da publicação realizada em março de 2015 o professor que elaborou a questão, pergunta sobre como ensinar a tabuada para estudantes do 5º ano. A resposta inicia esclarecendo que a tabuada continua a ser um recurso útil para a resolução de problemas matemáticos sejam eles escolares ou não. Logo após é conferida ênfase à necessidade de evitar qualquer abordagem que se valha da repetição no ensino da tabuada para privilegiar a análise de uma situação prática e não a memorização de resultados da multiplicação. Dessa forma, é sugerido que a compreensão matemática seja o foco do trabalho, o que permite levar em consideração as diferentes formas de obter um mesmo resultado. A resposta indica, também, uma sugestão de leitura que poderá mostrar com mais detalhes formas de ensinar a tabuada

que não se valem de procedimentos repetitivos. Por fim, o texto aponta que os indivíduos usam a memória, porém, a retenção de informações deve ser “[...] fruto da compreensão, essencial para conquistar a autonomia no desenvolvimento do pensamento matemático”.

Um dos pontos que chamam a atenção nesse excerto do material de pesquisa é o destaque conferido à necessidade de produzir um afastamento de abordagens didáticas que utilizam atividades de repetição, uma enunciação que marca o que é verdadeiro ou falso no discurso pedagógico contemporâneo. Portanto, o excerto aponta que as atividades educativas não repetitivas e centradas no/a aluno/a constituem-se em oposição ao que tem sido configurado como educação tradicional. Tal afirmação tem como pressuposto a existência de uma ordem discursiva que regula o que pode ser dito sobre a atividade de docentes e de discentes bem como sobre como se produzem as aprendizagens.

Dessa forma, o texto desaprova métodos que levam à repetição e à memorização desacompanhada de contexto indicando, primeiramente, o que não deve ser feito. Somente em um segundo momento o texto apresenta sugestões sobre como ensinar a tabuada instigando os/as docentes a assumirem práticas pedagógicas que se afastam do que tem sido frequentemente referido como forma tradicional de ensinar. Uma construção de texto que opera para constituir oposições entre diferentes discursos pedagógicos.

O próximo excerto se vale de recursos semelhantes relativamente à questão enviada por um professor/leitor: “Como ensinar os alunos do 1º ao 5º ano a interpretar problemas? ”. A especialista responde que “[...] é preciso ir além da proposição da tradicional lista de exercícios e das aulas expositivas. Trabalhe com o intuito de fazer a turma abandonar estratégias ineficientes com as quais resolve precariamente os problemas”. Ela continua acrescentando que “[...] os alunos fazem isso quando lançam mão de procedimentos mecânicos sem compreender as propriedades e as operações envolvidas na questão e usam várias vezes a mesma fórmula para resolver desafios distintos”.

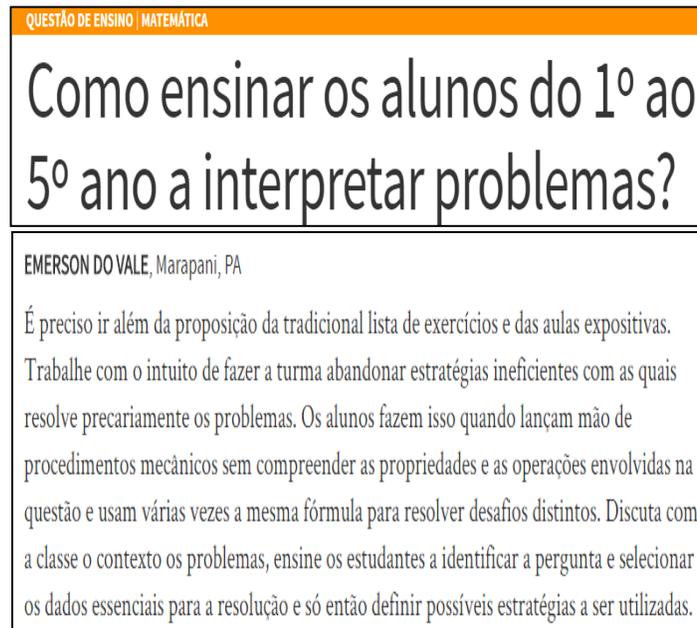


Figura 5. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO

Revista Nova Escola edição 287, novembro de 2015

No excerto, que também se refere ao ensino de matemática, mais uma vez a especialista se vale da estratégia de contrapor as práticas tradicionais, como as listas de exercícios e as aulas expositivas associadas com repetição mecânica e com aplicação descontextualizada de fórmulas, com possibilidade de que os/as alunos interpretem os problemas matemáticos.

Outra questão respondida em QUESTÃO DE ENSINO, publicada em agosto de 2015, aborda a temática da Educação Infantil. A professora/leitora questiona: “Devo trabalhar o traçado e a memorização de números de 1 a 10 com crianças de 4 anos? ”. Na primeira linha de sua resposta a especialista já adverte que “não” cabe realizar tais atividades, acrescentando a explicação de se “dê preferência para explorar situações em que a escrita de números tenha sentido ou em que seja necessária, como escrever as datas nos desenhos [...]”. E finaliza sua resposta dizendo que “[...] esses conhecimentos dão pistas para o professor planejar momentos em que possa

aproveitar os diferentes saberes numéricos que a turma tem, ampliando-os em atividades significativas e diversas”.

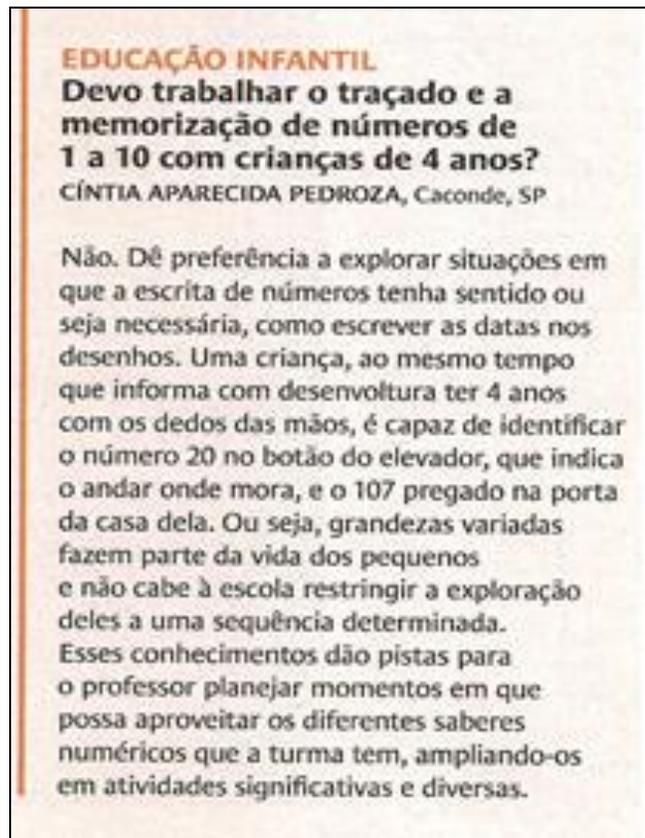


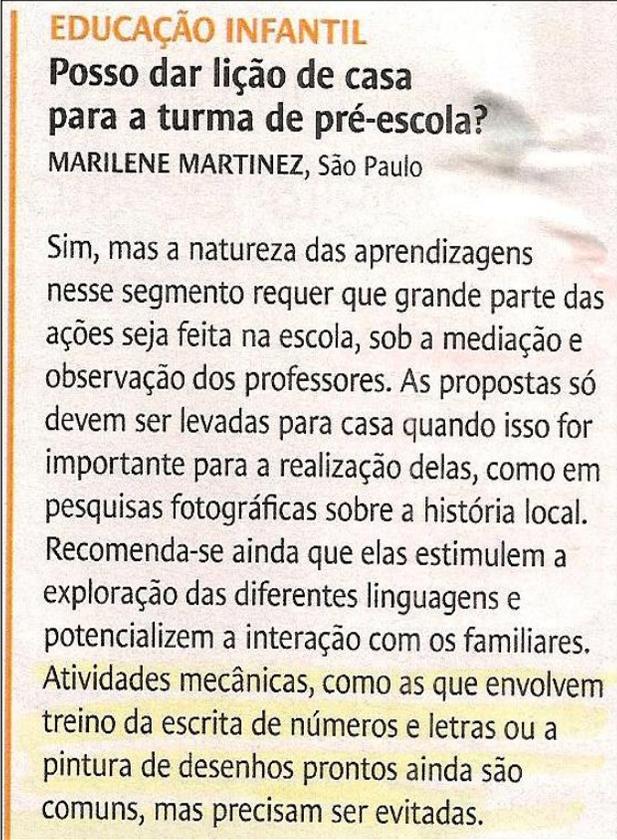
Figura 6. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO

Revista Nova Escola edição 284, agosto de 2015

Desse modo, a resposta, além de marcar o afastamento do que se alinha com as práticas escolares tradicionais, aponta o que deve ser realizado pelo/a professor/a no sentido de propiciar aos seus/suas alunos/as atividades contextualizadas, não repetitivas e significativas. Dessa forma, a resposta direciona as práticas diárias dos/as educadores/as, posicionando-os/as como sujeitos assujeitados a discursos educacionais considerados desejáveis e aceitáveis para um efetivo trabalho escolar. Indico que, nesse caso, os discursos construtivistas recebem um importante destaque

na seção QUESTÃO DE ENSINO, ponto que desenvolvo com mais aprofundamento no capítulo 6.

Assim como ocorre nos excertos apresentados anteriormente, o recorte que insiro a seguir se vale do recurso de opor determinados discursos educacionais ao que é configurado como tradicional no ensino. O excerto apresenta uma pergunta enviada para a seção em análise, publicada no mês de setembro de 2015, na qual uma professora/leitora questiona o uso de lições para casa na pré-escola. A resposta indica que essa é uma possibilidade válida quando a tarefa escolar estimula a interação dos/as alunos com seus familiares.



EDUCAÇÃO INFANTIL
Posso dar lição de casa para a turma de pré-escola?
MARILENE MARTINEZ, São Paulo

Sim, mas a natureza das aprendizagens nesse segmento requer que grande parte das ações seja feita na escola, sob a mediação e observação dos professores. As propostas só devem ser levadas para casa quando isso for importante para a realização delas, como em pesquisas fotográficas sobre a história local. Recomenda-se ainda que elas estimulem a exploração das diferentes linguagens e potencializem a interação com os familiares. Atividades mecânicas, como as que envolvem treino da escrita de números e letras ou a pintura de desenhos prontos ainda são comuns, mas precisam ser evitadas.

Figura 7. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO
Revista Nova Escola edição 285, setembro de 2015

Porém, há ressalvas a serem feitas, visto que, segundo a especialista, “[...] a natureza das aprendizagens nesse segmento requer que grande parte das ações seja feita na escola, sob a mediação e a observação dos professores”. Além disso, a resposta é formulada apontando cuidados específicos que a professora deverá ter em relação à aprendizagem na Educação Infantil ao apontar que as atividades mecânicas que envolvem repetição, tais como o treino de números e letras ou a repetição de desenhos prontos, devem ser evitadas. Mais uma vez a estratégia de opor os modos tradicionais de ensino aos modos considerados potencializadores das capacidades das crianças é acionada na construção do texto publicado na revista. Nessa resposta, além da recusa a atividades repetitivas e de cópia descontextualizada, a necessidade de que o/a docente seja um mediador do trabalho educativo é colocado para os/as leitores de Nova Escola, colocando em ação por outra via os preceitos dos discursos construtivistas.

A próxima pergunta que apresento foi extraída do texto de QUESTÃO DE ENSINO, publicado no mês de março de 2015, traz uma dúvida sobre organização da sala de aula, outro tema prestigiado nas publicações da seção. O professor/leitor quer saber: “Que aspectos levar em conta na gestão da sala de aula? ”. Ao construir sua resposta, a especialista chama atenção para o que ela apresenta como “essencial”. Para ela isso seria “[...] pensar a gestão da classe como algo a ser feito em conjunto com os alunos, que devem ser reconhecidos como parceiros nesse processo”, ela reforça que o “[...] professor precisa reconstruir com eles os sentidos das propostas didáticas e compartilhar as etapas e o tempo de duração delas, para que assumam a responsabilidade pelo fluxo do trabalho a ser desenvolvido”. Esta maneira de agir é denominada pela especialista como gestão ativa da rotina da sala de aula para indicar que o/a professor/a, ao fazer uso dessa gestão ativa, “[...] permite que as crianças tomem as propostas como projetos pessoais de aprendizado e possam antecipar os esforços que deverão fazer para dar conta das tarefas”. Para finalizar sua argumentação, a especialista afirma que essa condução da organização da sala de aula exige que o/a docente abra mão de ser o/a único/a a possuir a visão global do trabalho de sala de aula para gerar uma nova ordem pedagógica que só se elabora em

parceria com os seus alunos/as “[...] com base no diálogo e na corresponsabilidade de todos para que a sala seja uma comunidade de aprendizagem”.



Figura 8. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO

Revista Nova Escola edição 280, março de 2015

Assim, como acontece nos excertos anteriores, a resposta também se alinha aos esforços de diversos discursos educacionais de conduzir o fazer docente para que sua atividade seja uma ação mediadora e promova parcerias entre os sujeitos escolares, recusando o modelo de docente oriundo dos discursos educacionais tradicionais. Por esse motivo, a resposta se completa com a indicação de que o/a docente deve abrir mão de se colocar como o/a detentor do saber e o/a único/a a ter o controle da

atividade em classe, acionando outra vez a contraposição entre o que é tradicional e os discursos educacionais construtivistas.

Para dar continuidade às análises, é importante destacar que a temática da aprendizagem será inserida nos próximos excertos deste capítulo de uma forma bastante peculiar. Afirmo isso não apenas porque a própria revista assim qualifica essa temática, mas por que há uma preocupação de quem pergunta e de quem responde em abranger as aprendizagens como um processo de grande complexidade. O primeiro deles foi publicado no mês de março de 2015 e o segundo no mês de setembro do mesmo ano.

No primeiro excerto a questão enviada diz: “O aluno só mostra o que aprendeu se argumentar sobre o tema? ”. Para a especialista “[...] argumentar não é a única maneira de mostrar que ocorreu aprendizagem, mas é essencial fugir da tradição da memorização dos textos [...]”. A observação relativa à memorização se vale da estratégia requerida em outras questões de contrapor os discursos educacionais validados pela Revista Nova Escola às teorizações tradicionais que se valem de ações repetitivas que visam apenas à memorização, ações das quais é necessário se afastar para que uma prática educativa “atrativa” e “significativa” possa acontecer.

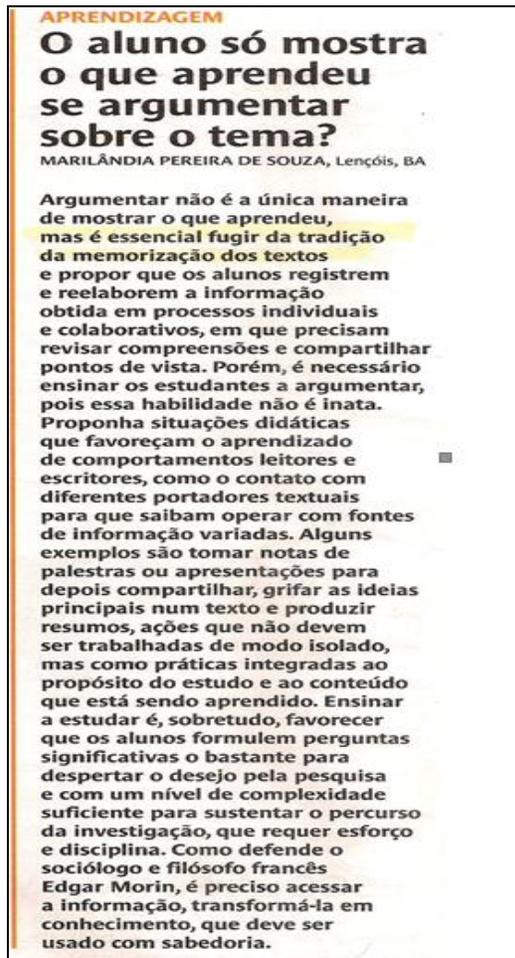


Figura 9. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO

Revista Nova Escola edição 280, março de 2015

Ao finalizar sua resposta, a especialista complementa: “[...] Ensinar a estudar é, sobretudo, favorecer que os alunos formulem perguntas significativas o bastante para despertar o desejo pela pesquisa” pois a aprendizagem necessita ter “um nível de complexidade suficiente para sustentar o percurso da investigação que requer esforço e disciplina [...]”. Desse modo, a especialista coloca a promoção de aprendizagens significativas como algo que exige afastamento das práticas tradicionais, ao mesmo tempo que reconhece que o esforço e a disciplina, valorizados nos discursos

educacionais, continuam a ser elementos que fazem parte da atividade em sala de aula.

No segundo excerto que tematiza a aprendizagem, vejamos como a seguinte questão é respondida: “Alunos de 1º ao 3º ano devem copiar tarefas do quadro? ”. Sobre isso, a resposta é incisiva, “[...] isso deve ocorrer apenas se essas atividades fizerem parte de situações significativas, integradas às rotinas de estudos”. Na sequência da resposta a especialista complementa o argumento dizendo que “historicamente, as intermináveis cópias foram em parte responsáveis por formar alunos que, apesar de serem capazes de transcrever os conteúdos do quadro, não aprendiam a ler e a escrever”. E para finalizar ela acrescenta que “[...] ao serem estimulados a tomar nota das atividades desenvolvidas, as crianças refletem sobre como organizar o caderno e ganham autonomia para consultá-lo e revisá-lo posteriormente”.

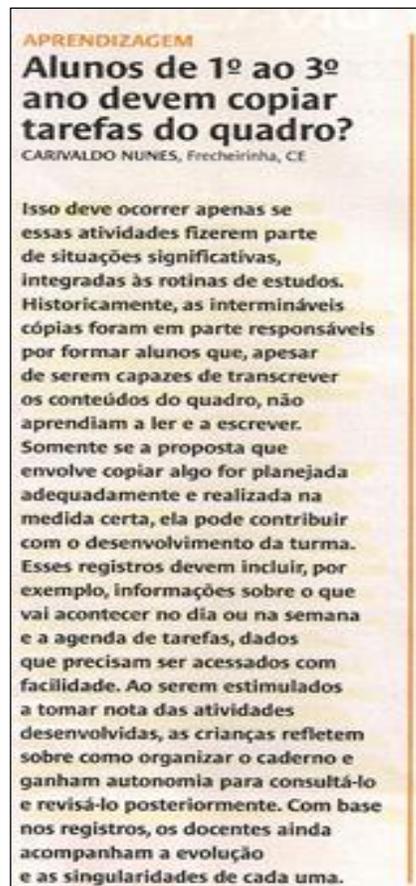


Figura 10. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO

As instruções sobre como realizar a atividade docente sinalizam o quanto os discursos validados pela seção QUESTÃO DE ENSINO funcionam indicando um modelo ideal de docente e de docência e capturando os sujeitos para que se afinem com os discursos pedagógicos da contemporaneidade, acionando recorrentemente à oposição entre esses discursos e as conhecidas práticas tradicionais, tais como a cópia e a repetição. Tal evidência pode ser encontrada na repetição de indicações que contrapõem a aprendizagem significativa e autônoma das práticas conhecidas como tradicionais e, em especial, do construtivismo pedagógico.

Além dos excertos já apresentados, elenco outro que compõe a edição de novembro de 2015 e se insere na temática da inclusão. Esse excerto foi constituído com a seguinte questão: “Como gerir o tempo dos alunos com deficiência, que demoram mais na execução das tarefas? ”. A especialista responde que “[...] ter todos os estudantes fazendo a mesma atividade, no mesmo ritmo, é uma premissa da tradição escolar que compromete não só a inclusão, mas as práticas educativas de modo geral”.

QUESTÃO DE ENSINO | INCLUSÃO

Como gerir o tempo dos alunos com deficiência, que demoram mais na execução das tarefas?

CARIVALDO NUNES, Frecheirinha, CE

Ter todos os estudantes fazendo a mesma atividade, no mesmo ritmo, é uma premissa da tradição escolar que compromete não só a inclusão, mas as práticas educativas de modo geral. É normal e esperado que saberes e tempos diversos coexistam. Compreenda que enquanto um aluno resolve um problema, outro pode estar terminando o anterior. No caso das crianças com deficiência, elas devem ter garantidas condições didáticas para que progridam. É necessário flexibilizar tanto o tempo quanto os materiais e os espaços. Para determinar as adaptações a ser feitas, considere as especificidades cognitivas, motoras e emocionais de cada uma. Lembre-se de não generalizar os procedimentos: avalie o desenvolvimento individual dos estudantes para que as alterações não menosprezem o que eles sabem e o que têm condições de aprender.

Figura 11. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO
Revista Nova Escola edição 287, novembro de 2015

Com essa resposta é sinalizada a compreensão de que a manutenção de um único ritmo de trabalho em uma sala de aula, algo característico dos modos mais disciplinadores/tradicionais de educar, não apenas desfavorece os esforços relacionados à inclusão escolar, mas dificulta toda e qualquer aprendizagem. Ou ainda, a reposta da especialista, mais uma vez se vale da recusa a uma prática disciplinadora/tradicional de educar como forma de marcar o que não deve ser usado como recurso pelos/as docentes que pretendem obter efetiva aprendizagem de seus alunos/as.

Esclareço que ao fazer essas considerações não estou buscando julgar se o que é realizado pela escola e pelos/as professores/as está certo ou errado, nem mesmo apontar a necessidade da criação de novas estratégias pedagógicas para substituir as que são apontadas em QUESTÃO DE ENSINO. O que busco é compreender algumas condições para que certos discursos educacionais tenham se tornado hegemônicos.

Diante disso, pode-se observar que o que é dito sobre a escola, o trabalho escolar, o/a estudante e o/a professor/a tem sido regulado por uma série de discursos que instituem determinadas verdades (LOCKMANN, 2015; TRAVERSINI, BUAES, 2009; TRAVERSINI, BALEM, COSTA, 2007). Ou ainda,

[...] as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar, na expectativa que produzam aprendizagens para os alunos e outras rechaçadas por não gerar tal efeito, adquirem sentidos validados por discursos pedagógicos vigentes e que adquirem um estatuto de verdade” (TRAVERSINI, BALEM, COSTA, 2007, p.4).

A ênfase no interesse do/a aluno/a e a sua colocação no centro do processo educativo, em contraposição a tudo o que se vale da memorização, da repetição mecânica, do disciplinamento rígido dos corpos, das aulas expositivas, das tarefas descontextualizadas, das atividades que prescindam da mediação docente e que não estimulem a interação entre os/as alunos/as constitui-se, portanto, no modo como QUESTÃO DE ENSINO produz uma interdição dos discursos educacionais centrados no ensino e do/a professor/a como alguém que ensina.

Dizer que há uma forma de interdição dos discursos centrados no ensino significa que está sendo considerado aqui que existem formas como o discurso é controlado, selecionado, organizado e redistribuído, como mostrou Foucault (2014). Uma dessas formas é o procedimento de interdição que diz respeito à impossibilidade de “[...] dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 9).

Essa interdição do ensino produz condições para que as atividades centradas na aprendizagem e as práticas permeadas por discursos educacionais contemporâneos, em especial dos construtivistas, passem a ser aceitas sem maiores questionamentos. Ou, como explicou Sommer (2007, p. 61), como “[...] algo tacitamente aceito não discutido, assim como as palavras mediação, construção de conhecimentos, aprendizagens significativas”. Há, dessa forma, a produção de “verdades” sobre a educação escolar que implica a validação de determinados saberes e ações docentes.

Além de valer-me dos modos como os discursos controlam o que é dito, busco no passado elementos que possam servir como estratégia para desnaturalizar saberes e discursos pedagógicos tão arraigados nas práticas educacionais. Compreender como a seção QUESTÃO DE ENSINO aciona os discursos pedagógicos para abordar as práticas docentes, os métodos de ensino e o direcionamento do fazer na educação exige indicar que nem tudo foi como conhecemos hoje. Por esse motivo, é importante indicar que quaisquer discursos educacionais não configuram algo que está no mundo para ser descoberto, não é natural ou desconectado do poder. Eles são provenientes de algum tempo e lugar. Portanto, olhar o passado pode ser interessante para compreender de onde vieram alguns dos discursos pedagógicos que hoje, muitas vezes, são acionados em escolas, cursos de formação docente, concursos públicos e até mesmo na mídia, como verdadeiros, inquestionáveis e universais.

Tal olhar exige atentar para a genealogia de Michel Foucault. No seu texto *Nietzsche, a genealogia e a história* (FOUCAULT, 2015b, p. 55) apresenta a genealogia como diferente da pesquisa que busca localizar a “origem” de algo, uma pesquisa que

[...] se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 2015b, p. 58).

Desse modo, a discussão que busco desenvolver não procura uma origem das coisas, mas, isto sim, elementos que tornem possível que alguns discursos educacionais estejam atrelados ao que hoje é caracterizado como um fazer docente considerado inovador, criativo e emancipatório.

Ao discutirem a genealogia da sala de aula e das práticas docentes, Dussel e Caruso (2003, p. 33) indicaram que o termo genealogia descreve “[...] uma forma de olhar e de escrever a história que difere da história tradicional, porque é definida como história com perspectiva, crítica, interessada”. Essa maneira de visitar os eventos do passado pode permitir a compreensão de algumas condições que teriam possibilitado o que hoje recebe destaque no campo educacional.

Percorrendo a história da sala de aula e das formas de ensinar, procuramos esclarecer o fato de que muitas técnicas e palavras que utilizamos para nos referir ao que acontece na sala de aula têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios ou problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados (DUSSEL, CARUSO, 2003, p. 17).

Por esse motivo é importante indicar que no final do século XIX e principalmente no início do século XX (DUSSEL, CARUSO, 2003; SAVIANI, 2013, 2009) as formas de educação escolarizada passaram a compor sistemas nacionais de ensino atrelado a um estado nacional. Um movimento que teve ramificações mundiais e vários defensores tais como Édouard Claparède na Suíça, John Dewey nos Estados Unidos, Ovídio Decroly na Bélgica, Maria Montessori na Itália e os criadores do chamado Manifesto dos

Pioneiros da Escola Nova no Brasil, entre os quais cito Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

É importante indicar que esses autores, por diferentes vias, fizeram forte oposição ao que ficou conhecido como pedagogia tradicional, sem levar em consideração que as práticas escolares advindas dos Irmãos das Escolas Cristãs, dos Jesuítas e dos mestres da escola mútua (nota), nunca constituíram um bloco coerente e unificado de propostas pedagógicas, como mostrou Gauthier (2014). Aliás, os adeptos da Escola Nova denunciavam a pedagogia tradicional “[...] como se fosse uma doutrina viva, comportando elementos precisos, pertencendo a um autor específico, situada em uma época e lugar determinados” (GAUTHIER, 2014, p. 192). As críticas, com frequência, aludiam ao que era vivenciado pelos alunos nas mais diferentes escolas criando “[...] uma espécie de inimigo que tem todos os defeitos” (GAUTHIER, 2014, p. 192), como estratégia para valorizar e promover sua própria pedagogia.

Noguera-Ramírez (2011), ao desenvolver uma genealogia do processo que levou a educação a ser tomada como central em nossas sociedades e que produziu noções caras ao pensamento educativo moderno, apontou que a era moderna teria visto mudar a ênfase do conceito de ensino para um predomínio do conceito de aprendizagem. Dessa forma, o conceito de aprendizagem, no século XX, teria se constituído como central para abordagens pedagógicas associadas ao movimento escolanovista e atreladas aos saberes da psicologia, centrando sua ênfase nos modos como o interesse, a necessidade e a ação dos indivíduos funcionam como importantes elementos a serem considerados ao invés do esforço do/a aluno/a obrigado a prestar atenção, a se exercitar, a adquirir determinados hábitos através do disciplinamento e a memorizar informações. Por esse motivo, o movimento da Escola Nova esteve implicado na criação de condições de possibilidade para que a palavra “aprendizagem” fosse, aos poucos, tomada como alvo do trabalho escolar em contraponto ao termo “ensino” associado com o que se constituiria uma ultrapassada forma de educação.

Assim, se até os momentos que antecederam a criação do movimento da Escola Nova predominava a compreensão de que as atividades escolares deveriam ser elaboradas compreendendo que as crianças necessitavam ser catequizadas e

disciplinadas para seguirem ordens e atenderem a alguma forma de moral, para os seus seguidores essas atividades deveriam ser adaptadas ao que referiam ser a natureza da criança, “[...] suas capacidades, seus interesses e suas disposições” (DUSSEL, CARUSO, 2003, p. 198).

Ou ainda, o escolanovismo produziu um ideário que se colocava em contraposição aos modos tradicionais de ensinar, buscando deslocar a centralidade do/a professor/a no trabalho educativo para o/a aluno/a e atribuindo ao/à professor/a a tarefa de ser mediador/a da aprendizagem. Propósito que significou romper com as práticas, métodos e com o tipo de autoridade que era próprio do/a professor/a tradicional. Assim, diferentes pensadores que compuseram o movimento da Escola Nova compartilharam o pressuposto de atentar para as necessidades e para os interesses dos/as alunos/as como forma de organizar uma proposta pedagógica inovadora e significativa que se afastaria ao máximo dos princípios da pedagogia tradicional.

No entanto, como chamou a atenção Lockmann (2015), é justamente a compreensão de que a organização da atividade escolar em torno do interesse dos/as alunos/as eliminaria qualquer forma de correção para obter a emancipação que facilita as formas de ação de poder mais sutis e econômicas que não prescindem da liberdade.

Mas a Escola Nova, como indicou Saviani (2013), sofreu críticas e perdeu força após a Segunda Guerra Mundial. Um dos eventos relacionados a essa questão foi a onda de questionamento à qualidade da educação estadunidense, bastante inserida nos ideais da Escola Nova, em função do lançamento do Sputnik pela União Soviética, em 1956. Era um momento em que se questionava a relativização da importância dos conteúdos científicos diante da necessidade de desenvolver as potencialidades dos/as alunos/as. Críticas como essa teriam enfraquecido o movimento, mas propiciado que se elaborassem discursos educacionais tais como a pedagogia crítica, a pedagogias das competências e o construtivismo.

Nesse sentido é importante indicar, a partir de Dussel e Caruso (2003), que o escolanovismo deixou marcas que ainda hoje repercutem entre nós. Talvez uma das mais conhecidas seja a recusa da visão pedagógica tradicional que enfatiza práticas de

memorização e de repetição bem como um/a professor/a portador/a e transmissor/a de um conhecimento verdadeiro e universal, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse motivo não parece ser mero acaso ou recurso estilístico da especialista a recorrente estratégia de opor os discursos tradicionais de outros discursos educacionais em QUESTÃO DE ENSINO.

De acordo com Lockmann (2015, p.29), no discurso pedagógico contemporâneo “[...] evidencia-se o fortalecimento de discursos que almejam uma educação mais flexível, alegre e humana, que produza metodologias centradas no aluno, em suas necessidades e interesses”, pontos que já estavam presentes no trabalho de membros da Escola Nova.

Ao dizer isso não estou negando a produtividade das sugestões apresentadas em QUESTÃO DE ENSINO, nem negando a importância de que se estimule um processo de ensino-aprendizagem que privilegie a atividade e a criatividade. O que pretendo é argumentar que o movimento da Escola Nova se constituiu como condição de possibilidade para a produção de discursos educacionais que repercutem em uma revista voltada para o fazer docente e para que a seção QUESTÃO DE ENSINO pudesse acionar, em especial, argumentos oriundos da abordagem educacional construtivista em seu diálogo com professores e professoras da Educação Básica.

Dessa forma, é possível dizer que os discursos educacionais construtivistas, em especial, os que estão sendo acionados em QUESTÃO DE ENSINO e contrapostos às pedagogias tradicionais apresentam elementos que teriam ganho força com o movimento da Escola Nova na sua tentativa de “libertar” as crianças das formas repetitivas, descontextualizadas, disciplinadoras e normalizadoras de ensinar. O que não quer dizer que, necessariamente, o movimento tenha transformado todas as crianças em seres criativos, geniais e ativos. Mas pode estar indicando que o movimento da Escola Nova conseguiu “[...] que se acreditasse na importância de ter estas características” (DUSSEL, CARUSO, 2003, p.223) constituindo alguns enunciados de discursos educacionais contemporâneos que passo a discutir no capítulo seguinte

6 O DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO E A ABORDAGEM EDUCACIONAL CONSTRUTIVISTA

Como abordado no capítulo anterior, as discussões construtivistas são fortemente acionadas pela revista Nova Escola na seção QUESTÃO DE ENSINO. Em diversos momentos, o construtivismo é utilizado para constituir o contraponto a práticas nomeadas como tradicionais de ensino. Tendo em vista o destaque que a seção confere à abordagem construtivista, optei por focalizar as relações entre o construtivismo pedagógico e algumas enunciações que estariam funcionando para produção de práticas docentes alinhadas ao que é considerado mais desejável e glorificável no cenário educacional.

É importante destacar que elementos do discurso educacional que referi acima “[...] tornam-se naturalizados em determinados momentos e acabam assumindo um *status* de verdade inquestionável” (LOCKMANN, 2010, p. 140), verdade que está inserida em uma ordem discursiva que valida o que é dito.

Questionar o que se constitui como verdade educacional, no entanto, não significa contrapor-se a ela, refutando-a para construir outras verdades. Significa estar atenta e mostrar que o que se insere no discurso educacional contemporâneo foi construído historicamente e passou

[...] a compor a agenda pedagógica a partir de um jogo discursivo que legitimou determinados enunciados e, com isso, produziu alguns deslocamentos nos discursos acerca da escola, do papel do professor, da organização do currículo escolar etc (LOCKMANN, 2010, p. 140).

Por isso vale indicar que o construtivismo, que focalizarei nesta análise, tem se constituído em uma corrente educacional e pedagógica que se destacou no início dos anos 1990 e está orientando, como apontou Carossi (2009) o trabalho de

professores/as bem como orientando cursos de formação docente, provas de concursos públicos, documentos norteadores de políticas educacionais, congressos e encontros, entre outros. E assim, segundo Silva (1993, p.3) constituiu-se em “[...] uma nova onda pedagógica [que] percorre, de forma avassaladora, a educação brasileira, ameaçando tornar-se a nova ortodoxia em questões educacionais”.

Trata-se de uma abordagem pedagógica que enfatiza o indivíduo como construtor do seu próprio conhecimento, e essa construção se dá “[...] em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura; como conteúdo ou como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo” (BECKER, 1994, p.93).

O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo” que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar (SANIANI, 2013, p.435).

Essa corrente pedagógica tem como base importante os estudos de Jean Piaget (1896-1980) e de Lev Vygotsky (1896 – 1934), cujos trabalhos irei referir aqui brevemente para criar uma perspectiva que permita examinar possíveis interlocuções entre o construtivismo e o material, as perguntas e respostas publicadas em QUESTÃO DE ENSINO. O trabalho de Piaget, conhecido como Epistemologia Genética, foi dedicado a compreender como se processa a construção dos conhecimentos na criança. Segundo essa abordagem, a aprendizagem é constituída a partir de esquemas de captação dos objetos ou acontecimentos denominados de esquemas de assimilação. Esses esquemas se relacionam com a construção das estruturas operatórias da inteligência, começando pelas sensório-motoras e evoluindo para as representativas, compreendendo três estágios: o pré-operatório, operatório e operatório formal, que se elaboram a partir “[...] das ações do sujeito e de seus resultados sobre o objeto” (LEGENDRE, 2014a, p.345), justificando a afirmação de que a aprendizagem de

novos conhecimentos deve levar em conta o que já foi adquirido anteriormente, bem como a maturação intelectual do indivíduo.

O trabalho de Vygotsky, por sua vez, apresenta duas ideias centrais que são [...] a gênese social da consciência e do psiquismo, graças a atividades realizadas com outrem, e a necessária mediação – técnica, além de semiótica – dessas atividades” (LEGENDRE, 2014b, p 365). Assim como Piaget, Vygotsky, cujo trabalho é frequentemente referido como socioconstrutivista, faz uma abordagem que se baseia na psicologia do desenvolvimento, porém confere especial ênfase aos aspectos sociais e culturais implicados no desenvolvimento da cognição. Por esse motivo, como explicou Legendre (2014b), a mediação é considerada central no desenvolvimento da cognição, ou seja, é a interação com pessoas e com ferramentas que leva cada indivíduo a adquirir conhecimento em um processo nunca dissociado dos processos coletivos de negociação de significados. Aliás, para que uma criança progrida de um nível de desenvolvimento para outro que ela tem potencial de atingir é necessário que ela seja estimulada por um adulto ou esteja agindo em colaboração com seus pares mais competentes.

Cabe esclarecer, porém, como também mostrou Legendre (2014a, 2014b), que os trabalhos de Piaget e Vygotsky são compreensões gerais relativas às formas como os indivíduos constroem os seus conhecimentos em interação com o ambiente físico e social, não sendo adequado entendê-los como algo a ser aplicado de forma simples e direta ao trabalho escolar.

Em diferentes questões e respostas componentes da seção QUESTÃO DE ENSINO pode-se observar o construtivismo sendo acionado pela especialista. Analisando as enunciações presentes nesse material passo a discuti-las em dois blocos: o/a professor/a como mediador da aprendizagem e o/a aluno/a como centro do processo educativo.

6.1 O/A PROFESSOR/A COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

No excerto a seguir, publicado na edição 283 de junho/unho de 2015 da revista Nova Escola, está presente a compreensão de que o/a professor/a é um/a mediador/a da aprendizagem na construção da resposta a questão realizada pelo professor/leitor da revista.

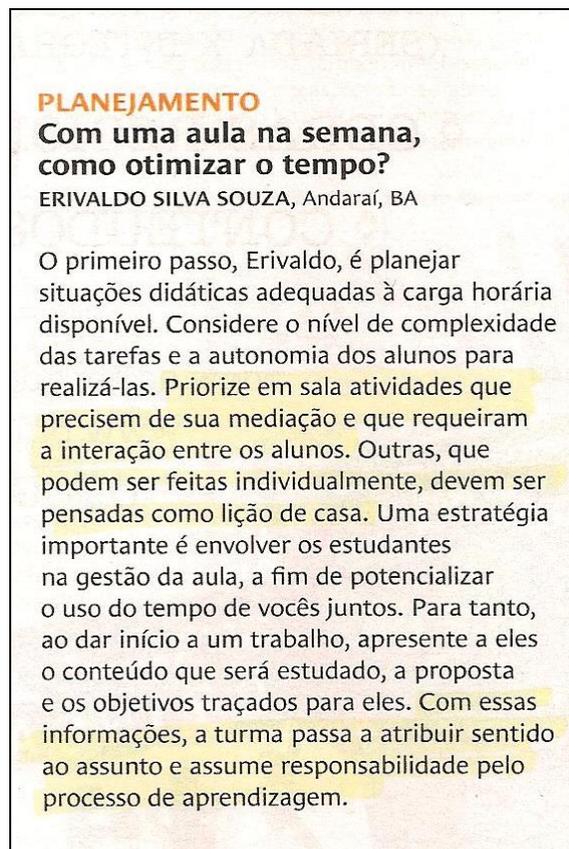


Figura 12. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO
Revista Nova Escola edição 283, junho/julho de 2015

A resposta aponta que é importante priorizar em sala atividades que precisem da **mediação** entre o/a professor/a, assim como atividades que requeiram a interação entre os alunos.

Neste excerto fica bem explicitada a necessidade do/a docente ser o/a mediador/a da aprendizagem quando a especialista indica que o tempo de sala de aula, especialmente quando é reduzido, deve ser destinado a atividades cuja mediação docente seja central, em detrimento de atividades que possam ser realizadas em casa, individualmente. Assim, o que está posto na resposta da especialista privilegia a mediação escolar como uma prática docente necessária ao desenvolvimento da aprendizagem.

Para dar continuidade a esta análise, apresento a questão, com sua resposta, publicada na edição 283 do mês de junho/julho de 2015.

ESCRITA
Nos textos dos alunos, corrijo tudo ou apenas o conteúdo dado?
 MICHEL GONSALVES FIDERISSI, Populina, SP

Não precisa corrigir tudo. Ao avaliar uma escrita, considere a evolução do texto em relação às produções anteriores e aos conteúdos dados. No entanto, Michel, vale repensar o papel do professor como revisor desses materiais, pois corrigir pelos alunos e apenas atribuir uma nota não os ajuda no processo de conscientização do aprendizado. Uma das principais intervenções docentes para a formação de escritores na escola é ensinar os estudantes a revisar os próprios textos. Para tanto, institua uma rotina de revisão textual em que a turma passe por diferentes processos: coletivo (todos revisam um único material sob sua mediação), colaborativo (em duplas) e individual (cada um revisa o próprio texto). Para aprofundar o assunto, recomendo a leitura da reportagem de NOVA ESCOLA *Revisão: A Hora de Aperfeiçoar o Texto* (abr.ai/revisao).

Figura 13. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO
 Revista Nova Escola edição 283, junho/julho de 2015

Nesse excerto a especialista apresenta a necessidade de “[...] **repensar o papel do professor como revisor desses materiais** e recomenda um aprofundamento sobre o assunto indicando a leitura de outra reportagem da revista Nova Escola.

Dessa forma, a especialista coloca como possibilidade de se instituir uma rotina de revisão textual contando com a participação coletiva da turma de estudantes, porém, ainda que a correção seja coletiva, a tarefa não deixa de exigir a mediação do/a professor/a. Assim como no excerto anteriormente referido, o/a educador/a é constituído como um/a facilitador/a da aprendizagem, situação que possibilita compreender uma forte relação estabelecida entre o construtivismo e as práticas escolares indicadas pela especialista.

Em outra questão componente do material de pesquisa, publicada na edição 284, de agosto de 2015, a resposta à pergunta inscrita no tema da Matemática “Por que alguém excelente em interpretar textos não consegue entender problemas matemáticos?” também constitui o/a professor/a como mediador/a da aprendizagem.

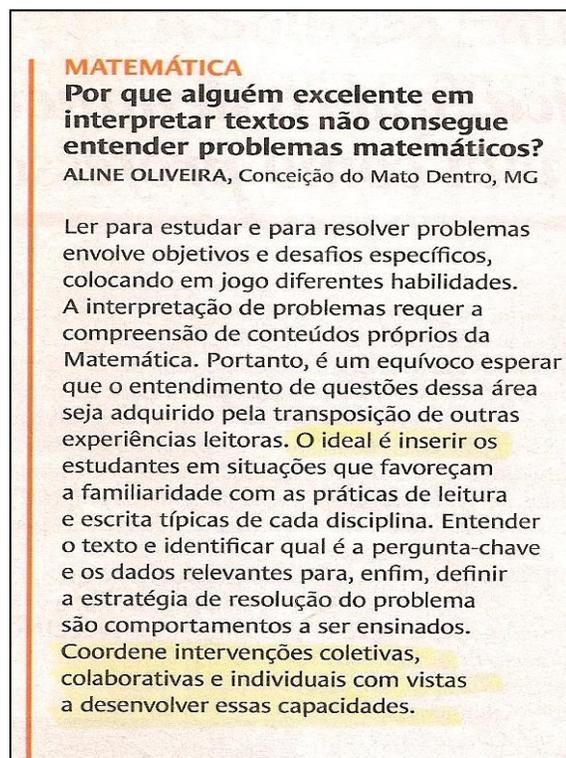


Figura 14. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO
 Revista Nova Escola edição 284, agosto de 2015

Para responder esta pergunta a especialista argumenta que: “Ler para estudar e para resolver problemas envolve objetivos e desafios específicos, colocando em jogo diferentes habilidades”. Em sua resposta ela segue explicando para a professora/leitora “[...] **coordene intervenções** coletivas, colaborativas e individuais com vistas a desenvolver essas capacidades”.

É possível perceber no excerto, mais uma vez, a colocação do/a professor/a como o/a mediador/a das ações a serem desenvolvidas na sala de aula, argumentando que a definição de estratégia de resolução de problemas são ações do/a estudante a serem coordenadas. São, enfim, ações resultantes de intervenções criadas para desenvolver capacidades interpretativas. Nesse sentido, cabe ao/à educador/a possibilitar aos/às educandos/as situações de aprendizagem, guiando-os/as nesse processo.

Assim, o/a educador/a não mais é indicado como “[...] alguém que deveria ensinar os conteúdos escolares – discurso típico das pedagogias tradicionais – mas sim, alguém que, no lugar disso, deve orientar, conduzir e guiar o aluno no seu desenvolvimento”. (LOCKMAM, 2010, p.159).

Essa mesma compreensão perpassou outras questões respondidas em QUESTÃO DE ENSINO já apresentadas no capítulo anterior. A fim de mostrar como a colocação do/a docente como mediador/a da aprendizagem apareceu naqueles excertos, apresento a seguir alguns ditos da especialista que conferiram destaque a esse ponto.

Como se pode ler nas questões publicadas nas edições 283 e 285 da revista Nova Escola, respectivamente, de junho/julho e de setembro de 2015, “[...] a natureza das aprendizagens nesse segmento requer que grande parte das ações seja feita na escola, **sob a mediação e a observação dos professores**” (Figura 7) e “[...] em sala atividades que **precisem de sua mediação** e que requeiram a interação entre os alunos. Outras, que podem ser feitas individualmente, devem ser pensadas como lição de casa” (Figura 12). Duas indicações da especialista que enfatizam a necessidade de que o/a docente faça mediação da aprendizagem.

Na Edição 280, de março de 2015, a especialista aponta que “Ensinar a estudar é, sobretudo, **favorecer** que os alunos formulem perguntas significativas o bastante para despertar o desejo pela pesquisa” pois a aprendizagem necessita ter “[...] um nível de complexidade suficiente para sustentar o percurso da investigação que requer esforço e disciplina [...]” (Figura 9). Em outra passagem, dessa vez publicada na edição 285, de setembro de 2015, é dito que “[...] **ao serem estimulados a** tomar nota das atividades desenvolvidas, as crianças refletem sobre como organizar o caderno e ganham autonomia para consultá-lo e revisá-lo posteriormente”. (Figura 10). Nesses dois últimos recortes do material de pesquisa, mesmo que o termo mediação não seja usado é possível perceber que os verbos favorecer e estimular são empregados para indicar as ações docentes que estariam alinhadas com a produção do/a professor/a que deixa de ser quem ensina para ser aquele/a que potencializa a aprendizagem dos/as alunos/as.

A partir do que foi posto no material de pesquisa, é importante destacar as indicações de que ao/à docente cabe orientar, conduzir e guiar em vez de ensinar, se apoiam na compreensão de que a sua interferência no processo de aprendizagem deve ser a mínima possível. Ou ainda, o/a docente necessita se deslocar da posição de quem ensina para a posição de quem se constitui como mediador/a da aprendizagem, como se pode ler em várias passagens acima transcritas. Esse deslocamento da ação do/a docente constitui-se um importante motivo para que o construtivismo pedagógico tenha sido visto como sinônimo de evolução e de avanço educacional, colocando-se como oposição a qualquer forma de educação que se alinhe ao que tem sido nomeado como tradicional em educação.

Segundo Palamidessi (1996), o/a professor/a construtivista dedica-se mais a orientar do que a ensinar. Sua atuação centra-se em coordenar, mediar, incentivar, revisar, favorecer e estimular situações que promovam aprendizagens. Forma de ação docente que exige conferir mais atenção ao ritmo de aprendizagem dos/as estudantes do que às sequências fixas de conteúdo, estimular a aprendizagem valendo-se de atividades de interação entre os/as estudantes, bem como as relações afetivas. Assim, o/a professor/a construtivista é posicionado como aquele/a que cria situações coletivas e colaborativas “intervindo” o mínimo possível, deixando que o/a aluno/a se desenvolva

“naturalmente” através das experiências que vivencia e que implicam autonomia escolar e pessoal.

Intervir o mínimo possível, no entanto, não configura uma passividade ou uma ação reduzida, mas significa agir de uma forma tal que faz a ação do/a estudante aparecer muito mais que a docente. Como afirmou Palamidessi (1996) ao/a docente cabe apresentar situações, organizar ambientes e propor problemas que produzam a ação do/a aluno/a.

A compreensão de que o/a professor/a é o/a mediador/a do processo de aprendizagem perpassa respostas da especialista na seção QUESTÃO DE ENSINO quando posiciona como quem age de uma forma que pode ser qualificada como sutil e discreta por incitar o/a outro/a a expressar-se em diferentes situações de interação. Trata-se de uma ação docente que se vale de seu próprio esmaecimento para que o/a outro/a seja levado a agir, constituindo-se como o centro do processo de aprendizagem.

Vale lembrar que essa forma de constituição docente se inscreve em um grande conjunto de produções da Pedagogia que buscam ser libertárias, autonomistas e emancipatórias, partilhando, como mostrou Silva (1999), do pressuposto de que há uma oposição entre estruturas de poder e opressão de um lado e a ação livre e autônoma de outro, baseadas na compreensão de que o poder oprime, domina, exclui, explora, etc. Segundo essa perspectiva, para que o/a indivíduo seja libertado e se torne autônomo as ações imobilizadoras do poder teriam que ser combatidas como se fosse possível, na condição ideal, chegar a uma situação de anulação do poder.

No entanto, como também alertou Silva (1999), uma continuidade com essa perspectiva de análise do poder, fortemente acionada na crítica educacional, não é útil ao que é importante fazer ver relativamente a ação do/a docente construtivista. Se por libertação entende-se evitar todas as formas de ação de poder/saber sobre as crianças pode-se dizer que há uma espécie de engano, o que se processou foi a produção de novas formas de regulação, pois,

[...] após o anúncio da liberação das crianças das amarras da antiga pedagogia inventaram-se novos constrangimentos, mais sofisticados, mais modernizados, que não deixavam de ser regulações e atos de poder (DUSSEL, CARUSO, 2003, p.224).

Enfim, as propostas educativas formuladas a partir dos preceitos defendidos pelo movimento da Escola Nova e pelos “novos” discursos educacionais, entre os quais é possível localizar o construtivismo, não deixaram de acionar o poder. Retomando o que já discuti ao explorar a possibilidade de articular o pensamento de Foucault aos trabalhos realizados a partir do campo dos Estudos Culturais, o poder não age apenas para dizer não, paralisar as ações, coagir ou restringir, o poder é produtivo por induzir ao prazer e produzir saber (FOUCAULT, 2015a, 2015b, 2007). Aliás, é sua ligação com o saber que faz com ele se mantenha e produza diferentes efeitos articulados, incluindo aqueles que o tornam mais sutil e econômico.

É necessário apontar que o que funciona, nessa situação, é uma forma de poder que não age pela força dizendo não, mas faz funcionar estratégias de ação docente que consistem em propiciar condições para fazer os/as alunos/as agirem segundo uma linha de compreensão sobre como se dá o desenvolvimento, em especial, da cognição dos indivíduos. Não se trata de uma ação de violência que força e impede, mas uma relação de poder definida, segundo Foucault (2013, p. 287), como “[...] um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre ação, sobre ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes”, ou ainda, “[...] considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2015b, p. 45).

Assim, em vez da suspensão das relações de poder, essas propostas fazem funcionar o que pode ser referido como estratégia de governo, se compreendermos esse termo segundo o que sua significação compreendia no século XVI, não o deixando restrito às estruturas políticas e à administração dos Estados e sim designando “[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 1995, p. 244). É possível argumentar, portanto, que as propostas educativas que têm sido qualificadas

como mais livres e democráticas produzem efeitos de poder que podem ser entendidos como estratégias relacionadas a racionalidades que envolvem procedimentos, saberes, técnicas, instrumentos e mecanismos voltados à condução da conduta dos indivíduos, “[...] destinadas a ‘conduzir’ condutas e em ordenar probabilidades” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Compreender que a ação do poder como forma de condução de condutas, nesse contexto, implica compreender que estaria em curso “[...] uma intensificação da lógica da educação como artes de governar” (COUTINHO, SOMMER, 2011, p. 88) produzida à medida em que se enfatiza um deslocamento da ênfase na disciplina, que promove uma educação voltada para a instrução a ser obtida através de métodos rígidos e coercitivos, para outra ênfase, centrada em ações suaves e sutis de poder, a ser promovida através de métodos nos quais o/a aluno/a é ativo. Isso porque o poder “[...] é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’ (FOUCAULT, 1995, p. 244). As ações do poder entendidas como governo produzem configurações de possibilidades para os outros, estruturando seu campo eventual de ações sem prescindir da liberdade que se constitui em condição para que o poder se exerça.

Nessa situação, passa a ser exigido do/a professor/a apropriar-se de saberes e práticas que proporcionem a mediação do/a estudante consigo mesmo/a, o que quer dizer que os discursos educacionais “[...] não só regulam o exercício da docência, prescrevendo uma forma supostamente melhor e mais verdadeira de ser professor/a, como também tornam o próprio aluno alvo de tecnologias de poder muito mais sutis e eficazes (LOCKMANN, 2010, p.146).

Examinar o deslocamento das práticas escolares do que ficou conhecido como pedagogias tradicionais para práticas escolares libertárias trazidas pelo movimento escolanovista e, posteriormente, pela abordagem construtivista permite um olhar do poder como ação de governo. Permite pensar sobre o quanto as relações são permeadas pelo poder que é ativo, circulante e produtivo. Um poder que produz professores mediadores da aprendizagem para que seja possível produzir determinados tipos de estudantes. São, portanto, ações de poder imbricadas com a

colocação do/a aluno/a no centro do processo educativo, que abordo no tópico seguinte.

6.2 O/A ALUNO/A COMO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO

Como venho argumentando, o posicionamento do/a docente como mediador da aprendizagem está fortemente articulado ao posicionamento do/a aluno/a no centro do processo educativo.

Seguindo com a discussão, apresento a questão publicada na edição 286, de outubro de 2015.

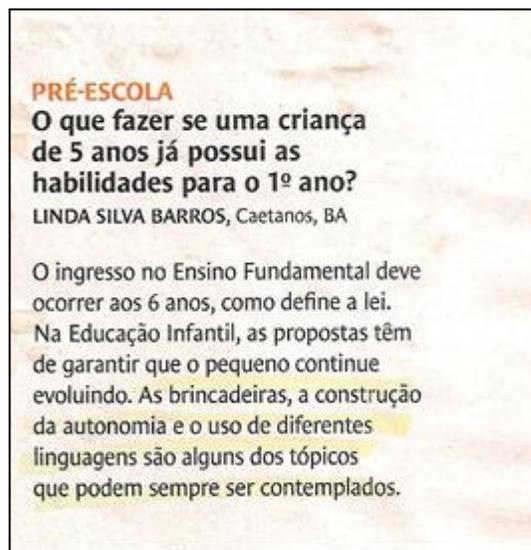


Figura 15. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO
 Revista Nova Escola edição 286, outubro de 2015

Essa questão, relacionada ao trabalho na Educação Infantil, indaga sobre “O que fazer se uma criança de 5 anos já possui as habilidades para o 1º ano? ”. Em sua resposta, a especialista salienta que a lei define idade mínima para o ingresso no

Ensino Fundamental. Dessa forma, na “[...] Educação Infantil, as propostas têm de garantir que o pequeno **continue evoluindo**. As brincadeiras, a **construção de autonomia** e o uso de diferentes linguagens são alguns dos tópicos que podem sempre ser contemplados”.

Desse modo, segundo os argumentos utilizados na construção da resposta, ainda que a criança não esteja na idade exigida pela lei para ingressar no período de alfabetização e letramento que acontece no Ensino Fundamental, é possível promover atividades visando desenvolver a autonomia e garantir sua evolução de forma natural. Ao utilizar as brincadeiras como prática educacional, o/a professor/a parte do interesse da criança, da vontade, do desejo, da ludicidade envolvida nessa metodologia para então, de forma prazerosa, promover a aprendizagem possível na referida faixa etária.

Outra questão, publicada na edição 282, de maio de 2015, referindo-se à temática de Gestão do Espaço, aproxima-se da anterior, pois pergunta e resposta colocam o/a aluno/a como centro do processo de aprendizagem.

GESTÃO DO ESPAÇO
O que fazer para deixar a sala com a cara das crianças da pré-escola?
 LUCIANA ROSSI, Rondonópolis, MT

Em primeiro lugar, é necessário romper com a lógica adulta que impõe à sala a estética empobrecida dos murais com personagens infantis e figuras estereotipadas. As paredes precisam refletir a história de vida e de escolarização de cada criança, com exposições das produções feitas por elas ao longo do ano. Luciana, os espaços escolares devem ser, antes de tudo, locais que favoreçam o aprendizado. Portanto, organize a classe com elementos que acolham e integrem os pequenos, como a lista dos nomes, um canto de leitura, fotografias e o alfabeto. Para saber mais sobre o assunto, recomendo a leitura do livro *As Cem Linguagens da Criança* (Lella Gandini, Carolyn Edwards e George Forman, 320 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 78 reais).

Figura 16. Excerto da seção QUESTÃO DE ENSINO
 Revista Nova Escola edição 282, maio de 2015

Nesse caso, a especialista responde à questão “O que fazer para deixar a sala com a cara das crianças da pré-escola? ”, dizendo que, “[...] em primeiro lugar, é necessário romper com a lógica adulta que impõe à sala a estética empobrecida dos murais com personagens infantis e figuras estereotipadas”. Ela prossegue sua indicação acrescentando que “[...] as paredes precisam **refletir a história de vida e de escolarização de cada criança**, com exposições das produções feitas por elas ao longo do ano” e é enfática ao dizer que “[...] os espaços escolares devem ser, antes de tudo, locais que **favoreçam o aprendizado**”. Como sugestão sobre como agir aparece a indicação de que a sala de aula seja organizada com elementos que possam acolher “[...] os pequenos” como, por exemplo, “[...] a lista dos nomes, um canto de leitura, fotografias e o alfabeto”.

Essas indicações mostram como a centralidade do/a aluno/a no processo educativo é acionada, articulada com a abordagem construtivista, quando apontam a necessidade de tornar o mais visível possível, não apenas cada um dos/as alunos/as, mas as suas produções escolares. Não é difícil encontrar indicações sobre os modos de organizar o espaço de aprendizagem em discussões que tenham abordagem construtivista. Um exemplo disso é a colocação de que “[...] as salas de aulas construtivistas devem proporcionar um ambiente onde os estudantes confrontam-se com problemas cheios de significados porque estão vinculados ao contexto de sua vida real” (ARGENTO, 2008, p. 13).

Em excertos do material de pesquisa que apresentei anteriormente, o mesmo enunciado é acionado pela especialista ao dizer, por exemplo, que o/a docente necessita propor atividades “[...] que requeiram a **interação entre os alunos**” e que levem a turma a assumir “[...] **responsabilidade pelo processo de aprendizagem**” (Figura 11), como acontece na questão respondida na edição de número 283 da Revista Nova Escola, de junho/julho de 2015. Ou como, na edição 280, de março de 2015, quando a especialista ao falar sobre a retenção da aprendizagem Matemática, coloca a memorização como “[...] fruto da compreensão, essencial para conquistar a **autonomia** no desenvolvimento do pensamento matemático” (Figura 4). Ou ainda, na

edição 284, de agosto de 2015, em outra questão sobre Matemática, para a qual a especialista recomenda que se “[...] dê preferência para explorar situações em que **a escrita de números tenha sentido** ou que seja necessária, como escrever as datas nos desenhos [...]” (Figura 6).

Esses pontos mostram a aproximação que a seção QUESTÃO DE ENSINO possui com as abordagens educacionais construtivistas, usadas para argumentar a favor da necessidade de direcionar a organização do trabalho docente centralizando as ações pedagógicas nos interesses dos/as alunos/as. Assim, as recomendações ao/a professor/a não desaparecem quando o foco é a centralidade do/a estudante, elas são estratégias que aparecem como indicações de práticas específicas, práticas estas que moldam e regulam a atuação docente a fim de focalizar o/a aluno/a e seu desenvolvimento.

Situam-se na mesma perspectiva as indicações da especialista, como as que se pode ler na edição 280, de março de 2015, de que o/a professor/a venha a “[...] pensar a gestão da classe como algo a **ser feito em conjunto com os alunos, que devem ser reconhecidos como parceiros nesse processo**”, “[...] **reconstruir com eles os sentidos das propostas didáticas** e compartilhar as etapas e o tempo de duração delas para que **assumam a responsabilidade pelo fluxo** do trabalho a ser desenvolvido”, bem como permitir que as “[...] **crianças tomem as propostas como projetos pessoais de aprendizado** e possam antecipar os esforços que deverão fazer para dar conta das tarefas” atuando “[...] com base no diálogo e na corresponsabilidade de todos **para que a sala seja uma comunidade de aprendizagem**” (Figura 8).

Assim como a indicação, presente na edição 283, de junho/julho de 2015, de “[...] **envolver os estudantes na gestão da aula**, a fim de potencializar o uso do tempo juntos”, quando a “[...] turma passa a **atribuir sentido ao assunto e assume responsabilidade pelo processo de aprendizagem**” (Figura 12). E a indicação, também presente na edição 283, de junho/julho de 2015, de que “[...] uma das principais intervenções docentes para formação de escritores na escola é ensinar os **estudantes a revisar os próprios textos**” (Figura 13).

Dessa forma, a construção da seção da revista aqui analisada aciona, de muitas formas, elementos do discurso educacional contemporâneo articulado com as discussões construtivistas para a colocação do/a aluno/a no centro do processo educativo. Trata-se de indicações sobre o que deve ocorrer na escola, são atividades que só podem existir se, como aparece na edição 285, de setembro de 2015, “[...] **fizerem parte de situações significativas**, integradas às rotinas de estudos” (Figura 10).

Compreendo que os trechos destacados acima conectam-se com a perspectiva construtivista porque esta assume a compreensão de que,

[...] nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especialmente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constitui pela força de sua ação e não por qualquer dotação prévia na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1992, p. 88 -89).

Afirmações tais como aquelas que apontam que a criança deve continuar evoluindo nas atividades propostas na escola, que a aprendizagem deve ser favorecida pelas diferentes formas de interação entre indivíduos, bem como pelas formas diversas de organizar o espaço da sala de aula, para que exista estímulo à ação do/a aluno/a nas situações em que necessite assumir responsabilidades e organizar suas próprias tarefas e, finalmente, que o foco do trabalho escolar seja a compreensão do que está sendo abordado, mostram a presença da teoria construtivista na seção QUESTÃO DE ENSINO.

É importante lembrar que, segundo a perspectiva construtivista, o trabalho escolar desenvolvido deve privilegiar estratégias que se utilizem do diálogo, do trabalho coletivo, dos jogos e das pesquisas como forma de construção do conhecimento, enfatizando a promoção de situações novas entre os indivíduos e o meio em que vivem, observando o momento evolutivo de cada sujeito. Por esse motivo, para essa abordagem não há espaço para situações repetitivas, mecânicas ou que não coloquem

o/a aluno/na como ponto central para o desenvolvimento das práticas escolares, indivíduo empenhado e comprometido com a construção de seus conhecimentos e com o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Não estou, com essa argumentação, recusando a produtividade das sugestões promovidas pelas perguntas e respostas examinadas, mas apenas produzindo um estranhamento sobre os discursos circulantes no campo educacional e que são considerados como verdadeiros, válidos, legítimos, naturais e inquestionáveis.

Por isso, na sequência deste estudo continuo problematizando a forma como as práticas pedagógicas são produzidas e reguladas na contemporaneidade, valendo-me de seus deslocamentos e transformações no espaço e tempo. Como apontou Gauthier (2014, p.175), o que ficou conhecido como pedagogia nova se produziu “[...] em uma oposição estreita à tradição: concentração da atenção na criança, suas necessidades e seus campos de interesse; definição do docente como guia etc. [...]”. Esses preceitos foram incorporados pelas abordagens construtivistas que se elaboraram em conexão com o escolanovismo, sendo que ambos estão inseridos em uma ordem discursiva que atribui verdades a determinados modos de fazer educação, em diferentes espaços e tempo, e intensificam algumas máximas dos discursos pedagógicos contemporâneo.

Por isso, não é possível dizer que alguns discursos pedagógicos se tratem de uma mera novidade do nosso tempo. Para Saviani (2013) o construtivismo, desde suas primeiras elaborações mantém forte afinidade com o escolanovismo.

Ou ainda,

[...] a pedagogia nova situa a criança no centro de suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir. Esse movimento é o ponto de partida de correntes de pensamentos que ainda existem hoje e que influenciam o conjunto das práticas pedagógicas atuais. (GAUTHIER, 2014, p. 175).

Tais práticas mais tarde passaram a integrar as formas contemporâneas e expressão do discurso pedagógico, mas, como argumentou Lockmann (2015), já

podiam ser identificadas em teorias defendidas por pensadores do Movimento da Escola Nova.

A constituição da Escola Nova, como já mencionada no capítulo 5 desta dissertação, foi apresentada como uma forma de mudar o cenário da Educação, antes centrado no que passou a ser referido como educação tradicional e que era caracterizada por abranger

[...] não só os conteúdos a ensinar, mas também todos os aspectos da vida da classe (ensino simultâneo, códigos orientando a postura, os deslocamentos, as punições, o lugar de cada aluno na sala etc.). Os docentes transmitem essas habilidades a seus sucessores que, por sua vez, as legam àqueles que os substituem. Assim se constitui, pouco a pouco, um código de ensino uniforme, uma tradição pedagógica que se perpetua durante séculos (GAUTHIER, 2014, p. 155).

Em contraposição a esse pensamento da teoria tradicional, surgiu uma nova concepção de escola, onde o/a educador/a passa a ser o estimulador o guia, mas, “[...] além disso, e esta é talvez a dimensão mais importante do seu papel, procura basear toda atividade escolar nos campos de interesse da criança e permitir-lhe desabrochar” (GAUTHIER, 2014, p.197). O foco da ação educativa não é mais tanto o corpo do sujeito, como acontecia com a forma de atuação da disciplina na teoria tradicional, o foco é

[...] o interesse do sujeito, isto é, aquilo que o movimenta, aquilo que é a condição para sua ação, digamos assim sua “motivação”. O interesse já não é mais visto só como algo egoísta e, portanto, como algo imoral; pelo contrário, doravante se considerará incluso como fundamento do próprio bem-estar da sociedade (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p.233).

Nesse sentido, as atividades pensadas a partir do que se constitui como necessidades e interesses do/a aluno/a são consideradas no discurso educacional contemporâneo mais eficazes do que as práticas centradas na punição, no esforço e na repetição apresentadas pelas teorias tradicionais. Por esse motivo, a ação docente, no

movimento escolanovista e depois, em especial, nas abordagens construtivistas, tem como ponto de partida as necessidades e interesses do/a aluno/a.

Entretanto, a exigência de centrar o trabalho pedagógico nos interesses e necessidades do/a aluno/a não é recente, já estava presente na obra de Claparède, publicada em 1911, quando foi afirmado que toda a ação humana é desencadeada pela busca de satisfação de tais necessidades e interesses.

Abordar a obra de Claparède é particularmente importante nesta discussão porque, como registrou Gauthier (2014), ele foi um importante defensor de que a psicologia passasse a ser incorporada como fundamento científico da pedagogia. Assim como Claparède, fez parte do Instituto de Ciência da Educação de Jean Jaques Rousseau, espaço também frequentado por Piaget, como disse Hameline (2010). Como Piaget, Claparède abordou o desenvolvimento infantil em seu trabalho, contribuindo de forma singular para o movimento escolanovista ao produzir detalhamentos sobre o desenvolvimento das crianças. Tratou-se de um trabalho que examinou as estruturas biológicas e psicológicas infantis e que recomendou a incorporação dos seus resultados à criação de técnicas e métodos escolares que centrassem a sua ação nas necessidades e nos interesses das crianças. Foi central, também, no trabalho de Claparède, a recomendação de que a criança necessita usar a brincadeira como forma de estímulo para a aprendizagem. Assim, ao centrar a atividade educativa nas crianças, focalizando suas necessidades e seus interesses, Claparède buscou propor o aprendizado como uma atividade prazerosa e não como uma imposição.

Retomar algumas das mais conhecidas discussões que pautaram o construtivismo pedagógico auxiliaram-me a compreender que as recomendações que se produziram sobre centrar o trabalho educacional no/a aluno/a, levando em consideração suas necessidades e interesses, pressupõe que determinadas descrições sobre como é o desenvolvimento infantil sejam assumidas como “naturais”. Ou seja, como explicou Walkerdine (1998), a criança que o construtivismo pedagógico busca desenvolver não preexiste a todo o conjunto de recursos que incluem, por exemplo, a disposição do mobiliário na sala de aula e as atividades educativas lúdicas. A criança descrita pelo construtivismo não se trata de alguém que já está aí, pronta para ser

descoberta porque essa teorização está implicada com o que pretende descobrir ou descrever. O construtivismo, assim como outros corpos de conhecimentos “[...] tornam possível tanto aquilo que pode ser dito quanto aquilo que pode ser feito, tanto o objeto da ciência quanto o objeto das práticas pedagógicas” (WALKERDINE 1998, p.145).

Além disso, como já argumentei anteriormente, o construtivismo pedagógico tem se valido fortemente da interdição de práticas que levariam à restrição da liberdade dos indivíduos, utilizando-se de ações sutis de poder. No material analisado, quando a construção da **autonomia** e a **responsabilidade** do/a aluno pela sua própria aprendizagem são enfatizadas não se produz uma situação de inexistência de poder, mas, isto sim, uma ação de poder que somente tem efeitos quando não elimina a liberdade (FOUCAULT, 1995). Isso acontece porque só com a liberdade é que se pode fazer aparecer elementos que os saberes que pautam o construtivismo pedagógico apontam ser naturais nas crianças. Ou ainda, somente com liberdade de ação é que é possível fazer aparecer nas crianças elementos considerados normais no desenvolvimento infantil. É possível compreender, dessa forma, como poder e saber estão articulados produzindo o que é ou não natural e normal no desenvolvimento delas.

Isso implica que as práticas pedagógicas propostas pelo construtivismo estão saturadas pelas compreensões sobre desenvolvimento infantil que ele mesmo teria elaborado, considerando, assim, como bons resultados de sua ação a produção de crianças que agem segundo o que tais discussões preveem. Por esse motivo, quando os ditos do material de pesquisa estão articulados ao construtivismo pedagógico, são recorrentes indicações tais como a de que a criança **continue evoluindo**, que se trabalhe para a **construção de autonomia**, que se favoreça a **interação entre os alunos** e se leve os/as alunos/as a assumirem **responsabilidade pelo processo de aprendizagem**.

Considerando as afirmações de Foucault (2015a, 2015b, 2013, 2007), de que não há como separar as verdades das condições em que elas emergiram, não existindo incompatibilidade entre ação de poder e a busca por tornar os indivíduos autônomos e responsáveis por si mesmo, autores como Walkerdine (1998) e Silva (1998)

argumentaram que o construtivismo pedagógico funciona produzindo o que assume ser o desenvolvimento infantil “normal”. Isso acontece especialmente no que diz respeito à racionalidade, pois não existe uma “realidade” compreensível ou possível fora da rede de discursos que a sustenta.

Esse argumento está pautado na compreensão de que os saberes científicos da área da psicologia, nos quais o construtivismo pedagógico se apoia surgiram alinhados a esforços para regular a população gerindo a sua liberdade. Esses saberes científicos

[...] forneceram a base de classificação do normal nos muitos domínios relacionados à regulação social da população e ao racionalismo científico: a regulação de acordo com a natureza do indivíduo era encoberta, liberal, avançada e buscava a maior eficácia através da produção não de hábitos, mas da compreensão (WALKERDINE, 1998, p. 161).

Esses saberes são pautados pelo empenho em produzir e fazer funcionar técnicas estatísticas que serviram para produzir tanto o objeto que está sendo examinado quanto estabelecer curvas de normalidade a ele relacionadas. Isso quer dizer que, nesse caso, não se está buscando “[...] colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado” (FOUCAULT, 2008, p. 75) como padrão para ajustar as pessoas, mas diferentemente disso, construir curvas de normalidades a partir de cálculos estatísticos que utilizam informações tomadas de cada um dos indivíduos e, só posteriormente comparar os indivíduos com determinados pontos dessa curva de normalidade. Um procedimento que vai consistir em [...] fazer funcionar essas diferentes distribuições de normalidades funcionarem umas em relação as outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis (FOUCAULT, 2008, p. 82 - 83).

Assim, o construtivismo pedagógico, quando acionado, coloca em funcionamento estratégias que regulam os indivíduos a partir de curvas de normalidade, constituindo-se uma abordagem que tende a normalizar o desenvolvimento infantil.

7 TRAÇANDO O FECHAMENTO

Ao produzir este último capítulo, no qual tento direcionar a escrita para o fechamento e considerações finais, sinto algumas emoções relativas a um ciclo que se fecha. Não criei expectativas de que as discussões e as problematizações realizadas com esta pesquisa se esgotassem aqui, mas aspiro a que os textos que aqui foram produzidos sirvam de impulso e estímulo para futuras reflexões sobre o campo da Educação, que outras indagações e inquietações surjam e este trabalho possa servir como inspiração.

Voltando à pesquisa, vale lembrar que iniciei a escrita desta dissertação retomando o meu percurso acadêmico e conferindo destaque para os caminhos até então trilhados. A Revista Nova Escola perpassou momentos importantes de minha formação profissional e, em contato com os Estudos Culturais na sua vertente pós-estruturalista, tornou-se objeto de inquietações de uma docente e pesquisadora. Dessa forma, mostrei o que me estimulou a produzir uma pesquisa que se propôs a problematizar os discursos educacionais acionados na construção dos textos publicados na seção QUESTÃO DE ENSINO, da Revista Nova Escola, de março de 2015 a março de 2016, textos esses que são formulados como perguntas e respostas destinadas a contribuir para a produção de formas específicas do fazer docente.

Assim, a pesquisa abordou as perguntas/respostas enviadas por professores/as leitores/as e respondidas por uma especialista em Educação na seção QUESTÃO DE ENSINO, uma seção que se caracterizava por focalizar perguntas/respostas fortemente ligadas ao trabalho em sala de aula.

Seguindo a pesquisa, conforme descrito nos procedimentos metodológicos desta dissertação, a seção QUESTÃO DE ENSINO integrou dez edições de Nova Escola, em que vinte e nove questionamentos enviados pelos/as participantes da seção foram respondidas pela especialista. Importante destacar que a seção foi escolhida em função do modo como promove uma interação entre a revista e os professores/as e/ou leitores/as, acionando discursos educacionais dominantes na contemporaneidade, que contribuem com certos modos de ser docente.

Considerando que a mídia está presente em nosso cotidiano, vale lembrar que ela “[...] nos ensina modos de ser, pensar estar e agir; divulga conhecimentos sobre nós mesmos e as outras pessoas; demonstra valores, normas e procedimentos a serem adotados em nosso cotidiano” (PARAÍSO, 2007, p.24). A mídia produz, entre outras coisas, o nosso fazer docente quando aciona estratégias de uma pedagogia cultural voltada para o campo da Educação.

Essas considerações assumem que existem processos educativos em diferentes espaços, não os restringindo apenas a escola, família ou igreja, como historicamente foram estabelecidos. As revistas, os programas televisivos, os filmes, as propagandas, entre outros espaços, também possuem uma dimensão educativa a ser considerada. Essa compreensão, conhecida como estudos sobre as Pedagogias Culturais, tem servido de possibilidade para investigar os processos de produção dos indivíduos em diferentes espaços educacionais, entendendo esses espaços como locais que implicam no modo como as pessoas pensam e operam sobre si mesmas e sobre o mundo que habitam (COSTA, ANDRADE, 2013).

Portanto, as discussões sobre as Pedagogias Culturais serviram para ampliar os olhares para os diferentes espaços que estão envolvidos na produção de saberes articulados aos modos como o poder é organizado e disseminado e possibilitando questionar o que é apresentado por diferentes artefatos culturais. Destaco nesse trabalho os artefatos culturais midiáticos, muitas vezes tomados como locais de produção de “verdades” naturais e indiscutíveis. Enfim, essa abordagem serviu de estímulo para problematizar os modos como uma revista pode implicar a produção de certos ditos sobre a escola e sobre os/as professores/as.

Esta problematização mostra como os artefatos culturais desempenham uma função pedagógica, que capturam sutilmente os sujeitos e participam da constituição de suas identidades e subjetividades. Nesse sentido, os ditos da seção QUESTÃO DE ENSINO enfatizam a constituição de práticas pedagógicas e de subjetividades específicas, eles acionam discursos que colocam “[...] em ação estratégias para seduzir porque identifica suas metas com nossos desejos, anseios e vontades de mudança, de transformação, de eficiência e de afetos” (PARAÍSO, 2006, p. 103-104).

Em resumo, o que é divulgado, veiculado e exaltado pela mídia educativa brasileira (PARAÍSO, 2007), em especial, na revista Nova Escola e particularmente na seção QUESTÃO DE ENSINO, são práticas docentes consideradas estimuladoras, criativas, que favorecem o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes. O que indica que não há um mero acaso no que tem sido apresentado pela mídia relativamente ao trabalho docente. Assim, diferentes artefatos culturais que abordam a educação escolar operam produzindo sentidos, práticas e sujeitos de determinado tipo; despertando o desejo em ter coisas, transformando nossas percepções e modelando os indivíduos (PARAÍSO, 2007).

Após explorar algumas peculiaridades da Revista Nova Escola, que considerei interessantes para compreender seu direcionamento para professores e professoras da Educação Básica e examinar cada uma das perguntas, busquei desenvolver problematizações que são possibilitadas pela perspectiva teórico-metodológica do estudo. Já nos primeiros momentos da análise foi possível indicar que a seção QUESTÃO DE ENSINO trazia como marcantes as formas de atuação docente fortemente atreladas ao discurso pedagógico que se tornou hegemônico e que tem sido amplamente aceito como verdade natural e inquestionável. Mas para que esse efeito se produza há estratégias sendo acionadas; na seção QUESTÃO DE ENSINO a contraposição entre práticas pedagógicas é, talvez, a mais intensamente utilizada. Dessa forma, práticas entendidas como mecânicas, repetitivas e de memorização são colocadas como o que necessita ser evitado para favorecer que as indicações alinhadas com preceitos que têm sido valorizados desde o movimento da Escola Nova.

Essa estratégia de contraposição auxilia a produzir uma interdição dos discursos centrados no ensino e do/a professor/a como alguém que ensina, pois, como explicou Foucault (2014), o discurso é controlado, selecionado, organizado e redistribuído. Não há uma impossibilidade de se falar de tudo e/ou de qualquer coisa, em qualquer situação. Essa interdição do ensino, por conseguinte, estaria entre as condições que favoreceram que atividades centradas na aprendizagem e as práticas produzidas pelos discursos educacionais contemporâneos passassem a ser aceitas como “verdades”, sem qualquer questionamento. Assim, é possível dizer que, por exemplo, o que está

compreendido na Pedagogia Crítica, no Construtivismo e na Pedagogia das Competências tende a ser valorizado pela revista.

Talvez esse seja um importante motivo pelo qual a seção analisada confere ênfase em questões concernentes à aprendizagem e construção do conhecimento pelo/a estudante, apontando a necessidade de produzir um importante afastamento de abordagens didáticas que levam à repetição e à memorização, pois tais abordagens estariam relacionadas a um fazer docente nomeado como tradicional. Em outras palavras, a seção aborda uma construção de texto que opera para produzir oposições entre diferentes discursos pedagógicos. Porém, embora várias abordagens pedagógicas possam ser observadas ao ler Nova Escola e QUESTÃO DE ENSINO, o construtivismo pedagógico recebeu importante destaque no material componente do *corpus* analítico.

A abordagem realizada pela seção conferiu, dessa forma, importante ênfase ao enunciado do discurso educacional contemporâneo que posiciona o/a docente como mediador/a do processo de aprendizagem. Ou ainda, a interdição da abordagem tradicional em QUESTÃO DE ENSINO se associa à produção do/a professor/a como aquele/a que orienta, estimula, organiza o espaço e o tempo, centralizando suas ações no desenvolvimento dos alunos.

É interessante pensar que mesmo nessa situação há relações de poder atuando, relações que envolvem uma forma sutil e suave de ação do poder, que não age de forma pesada e/ou negativa.

Além disso, é relevante lembrar que as pedagogias contemporâneas propõem que o/a estudante aprenda por ele mesmo, sem ou com o mínimo de intervenção do/a professor/a. Dessa forma, o posicionamento do/a docente como mediador da aprendizagem está fortemente articulado a outro enunciado do discurso educacional contemporâneo que coloca o/a aluno/a no centro do processo educativo.

Desde modo, a aprendizagem que ganha destaque no discurso pedagógico contemporâneo caracteriza-se por privilegiar metodologias divertidas e prazerosas, atrativas, criativas, significativas e voltadas para a vida de cada estudante. Uma

abordagem que favorece autonomia valendo-se da liberdade dos/as alunos/as como seu importante recurso.

A liberdade acaba funcionando como estratégia importante para que as ações sutis do poder possam gerir, governar e, até mesmo, normalizar os sujeitos escolares. É possível que através dessas ações que visam potencializar a ação dos/as alunos/as sejam favorecidas formas de normalização que atuam regulando os/as mesmos/as por acionarem saberes e poderes que as sustentam e que se gestaram articuladas com a produção de curvas de normalidade sobre o desenvolvimento humano.

Assim, mesmo as mais destacadas propostas pedagógicas acabam por constituírem mecanismos de controle e de regulação da escola e dos sujeitos escolares. Os discursos pedagógicos acabam colaborando para a produção de sujeitos de determinados tipos, portanto, regulando posições e normalizando condutas, uma vez que são produzidos modelos “exemplares” de como ser professor/a e de como deve ser realizado o trabalho docente.

Estas e outras questões que perpassam o cenário escolar serviram como inspiração desta dissertação, assim como, para a construção do produto que resultou desta pesquisa, acreditando que este produto sirva como uma possibilidade para futuras discussões e problematizações em diferentes espaços.

Considero que este estudo cumpriu o objetivo de analisar elementos dos discursos educacionais que produzem o fazer dos/as professores/as na seção QUESTÃO DE ENSINO da revista Nova Escola. Finalizo esta dissertação certa de que a produção do trabalho modificou o meu modo de pensar a educação, bem como acreditando que as problematizações feitas podem ajudar a refletir sobre outras situações em que diferentes discursos educacionais são acionados na mídia e acreditando que essas análises podem servir de inspiração para outros estudos.

Traço o fechamento do estudo, plena, satisfeita e emocionada com o que este estonteante campo chamado Estudos Culturais é capaz de proporcionar. Penso que estudos que busquem problematizar os modos como os discursos agem e produzem os/as docentes e suas práticas são ferramentas importantes para discutimos como está se produzindo a educação escolar e os indivíduos que a habitam.

8 REFERÊNCIAS

ARGENTO, Heloisa. Teoria Construtivista. 2008. Disponível em:

http://www.robertexto.com/archivo5/teoria_construtivista.htm. Acesso em 04 jan.2018.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. Caderno Pesquisa. São Paulo, n.96, p.71-78, fev.1996.

ANADON, Simone Barreto. **Prova Brasil uma estratégia de governamentalidade**. 2012. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo. **Revista de Educação AEC**. N. 23, p. 87 – 93, abr/jun, 1992.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-196

BUCCI, Eugênio. Introdução: O jornalismo ordenador. In: GOMES, Mayra. **Poder no Jornalismo**. São Paulo: acker Editores. Edusp, 2003. p. 9 – 13.

CAROSSO, Michele. **“O bom professor deve...”**: os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da Educação Básica. 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do trabalho do magistério e a (com) formação das identidades profissionais.** In: V I Seminário da Redeestrado – Regulação educacional trabalho docente – UERJ. Rio de Janeiro. 2006

COSTA, Gilcilene Dias da. **Entre a política e a poética do texto cultural:** a produção das diferenças na revista Nova Escola 2003.136f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. **A pedagogia nas malhas de discursos legais.** 2002. 74 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. In: 36ª Reunião da ANPED, 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião da ANPED.** Goiânia: ANPED, p. 1-15, 2013.

COUTINHO, Karyne Dias; SOMMER, Luís Henrique. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. **Currículo sem Fronteiras.** v. 11, n. 1, p. 86 – 103, jan/jun, 2011.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz (org). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 14-29.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 1 ed. Lisboa, Vega, 1993.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola**: 1999. 188f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Em cartaz o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho decente**. 2005. 231f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

_____. B. O Estatuto Pedagógico da Mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul/dez, p. 59-80, 1997

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Espetacularização da carreira docente**: prêmio professors do Brasil como prática de economia da Educação. 2015. 244f. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan/mar, 2013.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3292> > Acesso em 13 jun. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; 24 ed. São Paulo; Edições Loyola, 2014.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1995, p. 231 – 249.

_____. **História da sexualidade I: vontade de saber**. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. Aula de 25 de janeiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. Curso do Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 73-116.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1989.

_____. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Organizador Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

_____. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2015b.

FREITAS, Juliana. **Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral**. 2013. 178f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/>> Acesso em 13 jun. 2016.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>> Acesso em 13 jun. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogia críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 153-177.

GIROUX, Henry. McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Mayra. **Poder no Jornalismo**. São Paulo: Acker Editores. Edusp, 2003.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de lós cuadernos de clase: Argentina 1930 – 1970**. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 1996.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul/dez, p. 15-46, 1997

HAMELINE, Daniel; PETRAGLIA, Izabel, DIAS, Elaine (orgs.). **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KLEIN, Juliana Mottini. **Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. 2015. 138f. (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas.

LEGENDRE, Marie-François. Jean Piaget e o construtivismo na Educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014a. p. 337 – 360.

_____. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na Educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014b. p. 361 - 392.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população**. 2010. 179 f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

_____. O discurso pedagógico contemporâneo: restrições, proibições e exaltações. **Revista Comunicações**. Piracicaba, ano 22, n. 1, , 27 – 20, jan/jun, 2015.

MEYER, Dogmar; PARAÍSO, Marlucy (orgs). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional Biblioteca da Escolas. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> > Acesso em 13 jun. 2016.

MORAES, Antonio Luiz de. **Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade** ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOVA ESCOLA. Assinatura. Disponível: <<http://assinenovaescola.org.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. SP: Fundação Victor Civita/Abril, 1986- Mensal. ISSN 0103-0116. Edições analisadas: de março de 2015 a março de 2016.

PALAMIDESSI, Mariano. La producción del “maestro constructivista” em el discurso curricular. **Educação & Realidade**. v. 21, n. 2, p. 191-213, jul/dez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de Revista**. São Paulo: Contexto, 2013

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**. v. 18, n. 2, p. 3 - 10226, jul/dez, 1993.

_____. As pedagogias psi e o governo do eu. In: _____ (Org). **Liberdades Reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7 – 13.

_____. **O currículo como prática de significação**. In:_____ (Org). O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

_____. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo.3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOMMER, Luis Henrique. **A ordem do discurso escolar**. Revista Brasileira de Educação. v.12, n.34, jan/abr, p.57-67, 2007.

TRAVERSINI, Clarice; BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? In: V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes. São Leopoldo 2007. **Anais do V Congresso Internacional de Educação**: Pedagogias (entre) lugares e saberes. São Leopoldo. São Leopoldo: UNISINOS, p. 1 – 14, 2007.

_____; BUAES, Caroline Stumpf. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009.

VEIGA-NETO. Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci; POLENZ, Tamara (org.) **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO. Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa (org). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 37 – 69.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WALKERDINE, Valerie. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Liberdades Reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143 – 216.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa V; SILVEIRA, Rosa H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan/abr. 2015.

Apêndice

PLANO DE ENSINO

Essa proposta poderá ser parte integrante do estudo de Didática, compor um curso de extensão ou voltar-se para outra atividade destinada a licenciandos e/ou docentes da Educação Básica.

| | | | |
|-----------------------|----------------|----------------------|--|
| CURSO | Pedagogia | ANO/SEMESTRE: | |
| DISCIPLINA: | Didática Geral | TURNO: | |
| CARGA HORÁRIA: | 10 horas/aula | CRÉDITOS: | |
| PROFESSOR(A): | Simone Farias | | |

1 EMENTA

O processo de ensino, aprendizagem e suas relações na contemporaneidade. A relação teórico-prática na formação do/a educador/a. Contribuição da pesquisa que relaciona mídia e escola para a construção do saber sobre didática. A sala de aula como objeto da mídia, problematizações em uma perspectiva pós – estruturalista.

2 HORÁRIO DAS AULAS (conforme disponibilidade)

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender as relações entre ensino e aprendizagem que são constituídas pela mídia educativa brasileira.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Problematizar os modos como o fazer docente e a docência que ganham destaque na mídia brasileira.

Situar e caracterizar os modos como a mídia educativa se alinha a abordagem educacional construtivista.

Refletir, interpretar e posicionar-se em relação às diferentes abordagens didáticas construídas na história e pela história brasileira;

Problematizar e dialogar sobre os saberes docentes, sobre as posturas didáticas que ganham destaque na mídia brasileira;

Refletir sobre a importância de problematizar os saberes que perpassam os textos da mídia.

Refletir sobre a relação ensino, escola e sociedade.

4 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I

A Didática: conceituação e características. Educadores que ganham destaques na didática contemporânea.

Unidade II

Concepções de ensino e aprendizagem: as diferentes linhas teóricas.

Unidade III

O Ensino e aprendizagem nas abordagens educacionais construtivistas.

A mídias educativa e a constituição do/a docente e da docência contemporânea.

5 METODOLOGIA

Aula expositiva dialogada

Leitura de textos impressos e online

Utilização de revistas, vídeos, programas televisivos, filmes, etc.

Utilização de redes sociais;

Produção de textos colaborativos

6 AVALIAÇÃO

| ATIVIDADE | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO | PESO |
|---|---|------|
| Produção individual: artigo | Originalidade, frequência à disciplina, argumentação, pontualidade na entrega | |
| Participação em aula: argumentação e criatividade | Contribuição, envolvimento, senso crítico, pontualidade | |
| Produção coletiva: seminário | Originalidade, profundidade da argumentação, pontualidade na entrega | |

7 BIBLIOGRAFIA

| Bibliografia básica |
|---|
| <p>FARIAS, Simone. A seção QUESTÃO DE ENSINO da Revista Nova Escola: perguntas e respostas produzindo o fazer docente. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2018.</p> <p>GARCIA, Maria Manuela Alves. Pedagogia críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.</p> <p>GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 153-177.</p> <p>KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.</p> <p>LEGENDRE, Marie-François. Jean Piaget e o construtivismo na Educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes, 2014a. p. 337 – 360.</p> |

_____. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na Educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014b. p. 361 - 392.

LOCKMANN, Kamila. O discurso pedagógico contemporâneo: restrições, proibições e exaltações. **Revista Comunicações**. Piracicaba, ano 22, n. 1, ' , 27 – 20, jan/jun, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**. v. 18, n. 2, p. 3 - 10226, jul/dez, 1993.

TRAVERSINI, Clarice; BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? In: V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes. São Leopoldo 2007. **Anais do V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes**. São Leopoldo. São Leopoldo: UNISINOS, p. 1 – 14, 2007.

_____; BUAES, Caroline Stumpf. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009.

Anexos

| Edição | Temas abordados |
|------------|--|
| Edição 280 | <div data-bbox="261 449 802 1465" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>APRENDIZAGEM</p> <p>O aluno só mostra o que aprendeu se argumentar sobre o tema?</p> <p>MARILÂNDIA PEREIRA DE SOUZA, Lençóis, BA</p> <p>Argumentar não é a única maneira de mostrar o que aprendeu, mas é essencial fugir da tradição da memorização dos textos e propor que os alunos registrem e reelaborem a informação obtida em processos individuais e colaborativos, em que precisam revisar compreensões e compartilhar pontos de vista. Porém, é necessário ensinar os estudantes a argumentar, pois essa habilidade não é inata. Proponha situações didáticas que favoreçam o aprendizado de comportamentos leitores e escritores, como o contato com diferentes portadores textuais para que saibam operar com fontes de informação variadas. Alguns exemplos são tomar notas de palestras ou apresentações para depois compartilhar, grifar as ideias principais num texto e produzir resumos, ações que não devem ser trabalhadas de modo isolado, mas como práticas integradas ao propósito do estudo e ao conteúdo que está sendo aprendido. Ensinar a estudar é, sobretudo, favorecer que os alunos formulem perguntas significativas o bastante para despertar o desejo pela pesquisa e com um nível de complexidade suficiente para sustentar o percurso da investigação, que requer esforço e disciplina. Como defende o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, é preciso acessar a informação, transformá-la em conhecimento, que deve ser usado com sabedoria.</p> </div> <div data-bbox="889 449 1474 1230" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>ORGANIZAÇÃO</p> <p>Que aspectos levar em conta na gestão da sala de aula?</p> <p>SAMUEL MARIA, Uiji, Angola</p> <p>O essencial é pensar a gestão da classe como algo a ser feito em conjunto com os alunos, que devem ser reconhecidos como parceiros nesse processo. Assim, o professor precisa reconstruir com eles os sentidos das propostas didáticas e compartilhar as etapas e o tempo de duração delas, para que assumam a responsabilidade pelo fluxo do trabalho a ser desenvolvido. Essa participação ativa na gestão da rotina permite que as crianças tomem as propostas como projetos pessoais de aprendizado e possam antecipar os esforços que deverão fazer para dar conta das tarefas. Ou seja, o docente abre mão de ser o único a ter a visão global do trabalho e gera uma nova ordem pedagógica em parceria com a turma, com base no diálogo e na corresponsabilidade de todos para que a sala seja uma comunidade de aprendizagem.</p> </div> <div data-bbox="883 1264 1468 1822" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>MATEMÁTICA</p> <p>Como ensinar a tabuada para estudantes do 5º ano?</p> <p>TIAGO JOSÉ LOPES DE CAMPOS, Cruzeiro, SP</p> <p>Saber a tabuada é importante para agilizar a resolução de problemas matemáticos na escola e no cotidiano das crianças, mas é preciso superar a abordagem didática centrada em atividades de repetição. As situações propostas devem ser pautadas na análise das propriedades envolvidas nos cálculos e da relação dos produtos da multiplicação. Os alunos podem lançar mão de estratégias variadas para calcular resultados que ainda não sabem de cor. Por exemplo, na multiplicação de 9×6, é possível considerar o resultado de 9×5 e somar 9 ao produto para encontrar 54, ou ainda fazer 10×6 e subtrair 6. A memorização deve ser fruto da compreensão, essencial para conquistar a autonomia no desenvolvimento do pensamento matemático. Vale ler a matéria Um Novo Jeito de Ensinar a Tabuada (abr.ai/tabuada) para saber mais informações.</p> </div> |

CRECHE**Quando retirar paninhos e chupeta dos bebês?**

ÂNGELA VARGAS, Marilava, PR

Considere o contexto familiar e a biografia de cada criança para estabelecer metas e prazos para essas retiradas, que precisam ser feitas progressivamente. Além disso, elas não devem coincidir com momentos de instabilidade da vida dos bebês, como o período de adaptação na creche. Nessa fase, a palavra de ordem é o acolhimento. Em vez de tirar paninhos, chupeta ou qualquer coisa com a qual a criança tenha uma relação de dependência, é necessário reconhecer que esses pertences oferecem apoio emocional para ela, deixando-a mais confortável no novo ambiente ou em momentos de mudança. A chegada de um irmãozinho, o desmame ou a perda de um familiar próximo também devem ser considerados períodos inapropriados para alterar os hábitos do bebê, incluindo obrigá-lo a ficar sem os “objetos de estimulação”.

INCLUSÃO**Um aluno autista se recusa a registrar a aula. O que fazer?**

PAULA DA PENHA, Cabo Frio, RJ

É essencial que o professor tenha expectativas sobre a produção da criança e continue demandando isso, mas tenha em mente que o autismo interfere na linguagem, na cognição e no relacionamento, então as práticas pedagógicas devem levar em conta as potencialidades dela. Para planejá-las, de preferência conte com o apoio de profissionais que atuem como facilitadores da inclusão. Amplie as oportunidades de aprendizagem desse aluno com diferentes situações didáticas de leitura e escrita praticadas tanto por ele quanto por você. Regule suas intervenções com base no acompanhamento de como o estudante vai significando essas experiências. Além de lápis e papel, ofereça outras possibilidades de escrita, com letras móveis e no computador.

FORMAÇÃO**Passei da pré-escola a atuar no Ensino Fundamental 2. Como me preparar?**

HELMA SORAYA SOARES LOVISI, São Paulo

Cada segmento da Educação Básica apresenta especificidades em relação à forma de o professor atuar, então é importante investir no próprio desenvolvimento para adequar o perfil às demandas do novo contexto pedagógico. No seu caso, Helma, o primeiro passo é aprofundar o conhecimento sobre a adolescência, fase em que está grande parte de seus atuais alunos e que é bem diferente do perfil dos pequenos. Isso ajuda a ter uma visão sistêmica dos estudantes, essencial para planejar a gestão da sala e as intervenções feitas em classe. A observação, a escuta atenta e o diálogo são a base para essa reflexão. Procure estudos sobre as características dessa faixa etária, como se dá a construção de identidade, de que forma eles se relacionam com os pares, pais e professores, e quais são os conflitos comuns. O segundo ponto é aprofundar os saberes sobre as expectativas de aprendizagem para o ano, com o estudo dos documentos curriculares elaborados para o país, a rede e a escola. Por fim, mantenha um diálogo constante com os colegas e com a equipe gestora, para que a construção do conhecimento seja um trabalho coletivo. Afinal, aprende-se a ser professor no cotidiano da escola.

Edição 282

CUIDADOS PESSOAIS**Como tratar de higiene com alunos dos anos finais do Fundamental?**

LUCICLEIA SALOMÃO, Teixeiraópolis, RO

O assunto deve ser abordado do ponto de vista da promoção da saúde e do bem-estar, sem causar constrangimentos aos estudantes. Na adolescência, eles ampliam a preocupação com a própria aparência, mas nem sempre mantêm as rotinas de higiene em dia. Cortar as unhas e estar com as roupas limpas são exemplos de cuidados negligenciados. Portanto, Lucicleia, evite a realização de aulas isoladas sobre higiene e incorpore o conteúdo no currículo escolar de forma contextualizada e sistemática, como em trabalhos de Ciências sobre as glândulas sudoríparas ou de História, tratando da evolução de costumes. Dê preferência a propostas em que os alunos assumam uma postura ativa, como situações de pesquisa e estudo sobre um tema, a realização de apresentações para a turma e a elaboração de materiais informativos.

GESTÃO DO ESPAÇO**O que fazer para deixar a sala com a cara das crianças da pré-escola?**

LUCIANA ROSSI, Rondonópolis, MT

Em primeiro lugar, é necessário romper com a lógica adulta que impõe à sala a estética empobrecida dos murais com personagens infantis e figuras estereotipadas. As paredes precisam refletir a história de vida e de escolarização de cada criança, com exposições das produções feitas por elas ao longo do ano. Luciana, os espaços escolares devem ser, antes de tudo, locais que favoreçam o aprendizado. Portanto, organize a classe com elementos que acolham e integrem os pequenos, como a lista dos nomes, um canto de leitura, fotografias e o alfabeto. Para saber mais sobre o assunto, recomendo a leitura do livro *As Cem Linguagens da Criança* (Lella Gandini, Carolyn Edwards e George Forman, 320 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 78 reais).

INCLUSÃO**O médico precisa autorizar o trabalho com uma aluna cadeirante?**

MAIARA CARREGAL, Jundiá, SP

Não, uma vez que o trabalho de inclusão na escola é pedagógico, não médico, e um direito do aluno com deficiência. Porém, os profissionais de saúde são parceiros essenciais dos professores para orientar o processo de adaptação dos estudantes. Realizar, com a participação dos pais, uma ficha de anamnese, com o histórico de saúde da aluna, e analisar laudos de especialistas, registros de escolas anteriores e relatos familiares são procedimentos importantes para auxiliar no planejamento de situações e intervenções didáticas que propiciem oportunidades reais de aprendizado. As propostas educativas devem partir de uma reflexão permanente sobre as possibilidades cognitivas, motoras e emocionais da criança, sob a luz do que diz a literatura disponível sobre inclusão. A formação constante e o apoio de profissionais da área dentro da escola também auxiliam o educador a sempre desafiar a estudante com atividades que acrescentem algum grau de dificuldade ao que ela já sabe, mas que sejam condizentes com suas especificidades. É preciso constituir uma rede colaborativa em favor do direito de aprender das crianças com deficiência.

ESCRITA**Nos textos dos alunos, corrijo tudo ou apenas o conteúdo dado?**

MICHEL GONSALVES FIDERISSI, Populina, SP

Não precisa corrigir tudo. Ao avaliar uma escrita, considere a evolução do texto em relação às produções anteriores e aos conteúdos dados. No entanto, Michel, vale repensar o papel do professor como revisor desses materiais, pois corrigir pelos alunos e apenas atribuir uma nota não os ajuda no processo de conscientização do aprendizado. Uma das principais intervenções docentes para a formação de escritores na escola é ensinar os estudantes a revisar os próprios textos. Para tanto, institua uma rotina de revisão textual em que a turma passe por diferentes processos: coletivo (todos revisam um único material sob sua mediação), colaborativo (em duplas) e individual (cada um revisa o próprio texto). Para aprofundar o assunto, recomendo a leitura da reportagem de NOVA ESCOLA *Revisão: A Hora de Aperfeiçoar o Texto* ([abr.ai/revisao](#)).

PLANEJAMENTO**Com uma aula na semana, como otimizar o tempo?**

ERIVALDO SILVA SOUZA, Andaraí, BA

O primeiro passo, Erivaldo, é planejar situações didáticas adequadas à carga horária disponível. Considere o nível de complexidade das tarefas e a autonomia dos alunos para realizá-las. Priorize em sala atividades que precisem de sua mediação e que requeiram a interação entre os alunos. Outras, que podem ser feitas individualmente, devem ser pensadas como lição de casa. Uma estratégia importante é envolver os estudantes na gestão da aula, a fim de potencializar o uso do tempo de vocês juntos. Para tanto, ao dar início a um trabalho, apresente a eles o conteúdo que será estudado, a proposta e os objetivos traçados para eles. Com essas informações, a turma passa a atribuir sentido ao assunto e assume responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

MATEMÁTICA**Devo trabalhar só o que é significativo para os alunos?**

JAIANE OSTEMBERG DUMMER, Chuvisca, RS

Qualquer conteúdo pode ser significativo para os estudantes, desde que represente um desafio para eles. Para isso, é preciso considerar os conhecimentos prévios da turma ao elaborar as propostas, que devem fazer parte de uma sequência didática. É comum os alunos perguntarem: "Para que eu vou usar isso?". Vale destacar que nem tudo o que é aprendido na escola pode ser aplicado diretamente em contextos do cotidiano, mas a classe tem o direito de ter acesso a esse conhecimento. A abordagem didática, principalmente em Matemática, também deve contemplar momentos em que o contexto é puramente matemático. Um exemplo ilustrativo é o caso dos polinômios. Recomenda-se iniciar o trabalho com esse conteúdo pela resolução de problemas, de forma que os alunos os tomem para si e queiram solucioná-los. Você também pode usar o tangram (espécie de quebra-cabeças formado por peças geométricas de diversos tipos), com o qual é possível tematizar algumas propriedades dessas figuras, como grau, número de termos e forma reduzida. Indico para leitura a matéria *Produtos Notáveis* ([abr.ai/produtos-notaveis](#)) e a sequência didática de NOVA ESCOLA sobre o tema ([abr.ai/plano-de-aula-produtos-notaveis](#)).

FAMÍLIA E ESCOLA**Que devolutiva sobre o aluno posso dar aos pais?**

NINA MURARO, Itamaraju, BA

Eles precisam acompanhar a evolução dos filhos com base em informações sobre os avanços e as dificuldades das crianças. Mas, para chegar a isso, é essencial compartilhar também o trabalho pedagógico realizado, possibilitar que entendam os objetivos de cada uma das propostas e como os alunos estão em relação a elas. Os encontros com as famílias não podem ter o tom de queixa. Devem, sim, ser espaços de diálogo propositivo em favor do desenvolvimento do estudante. Planeje as pautas em conjunto com os colegas e a equipe gestora. Elas devem seguir um projeto institucional que preveja estratégias de comunicação e de participação dos responsáveis no aprendizado da garotada. Para qualificar os atendimentos, a adequação dos assuntos à modalidade da reunião é importante. Nos encontros gerais, evite abordar questões específicas de cada criança, como a necessidade de apoio pedagógico. Esses temas devem ser tratados individualmente. Em reuniões com várias turmas (como de uma etapa de ensino), invista na apresentação das metas e do programa, no esclarecimento de dúvidas e na escuta dos responsáveis, a fim de alinhar expectativas para o bom andamento da aprendizagem da garotada.

EDUCAÇÃO INFANTIL**Devo trabalhar o traçado e a memorização de números de 1 a 10 com crianças de 4 anos?**

CÍNTIA APARECIDA PEDROZA, Caconde, SP

Não. Dê preferência a explorar situações em que a escrita de números tenha sentido ou seja necessária, como escrever as datas nos desenhos. Uma criança, ao mesmo tempo que informa com desenvoltura ter 4 anos com os dedos das mãos, é capaz de identificar o número 20 no botão do elevador, que indica o andar onde mora, e o 107 pregado na porta da casa dela. Ou seja, grandezas variadas fazem parte da vida dos pequenos e não cabe à escola restringir a exploração deles a uma sequência determinada. Esses conhecimentos dão pistas para o professor planejar momentos em que possa aproveitar os diferentes saberes numéricos que a turma tem, ampliando-os em atividades significativas e diversas.

MATEMÁTICA**Por que alguém excelente em interpretar textos não consegue entender problemas matemáticos?**

ALINE OLIVEIRA, Conceição do Mato Dentro, MG

Ler para estudar e para resolver problemas envolve objetivos e desafios específicos, colocando em jogo diferentes habilidades. A interpretação de problemas requer a compreensão de conteúdos próprios da Matemática. Portanto, é um equívoco esperar que o entendimento de questões dessa área seja adquirido pela transposição de outras experiências leitoras. O ideal é inserir os estudantes em situações que favoreçam a familiaridade com as práticas de leitura e escrita típicas de cada disciplina. Entender o texto e identificar qual é a pergunta-chave e os dados relevantes para, enfim, definir a estratégia de resolução do problema são comportamentos a ser ensinados. Coordene intervenções coletivas, colaborativas e individuais com vistas a desenvolver essas capacidades.

APRENDIZAGEM**Alunos de 1º ao 3º ano devem copiar tarefas do quadro?**

CARIVALDO NUNES, Frecheirinha, CE

Isso deve ocorrer apenas se essas atividades fizerem parte de situações significativas, integradas às rotinas de estudos. Historicamente, as intermináveis cópias foram em parte responsáveis por formar alunos que, apesar de serem capazes de transcrever os conteúdos do quadro, não aprendiam a ler e a escrever. Somente se a proposta que envolve copiar algo for planejada adequadamente e realizada na medida certa, ela pode contribuir com o desenvolvimento da turma. Esses registros devem incluir, por exemplo, informações sobre o que vai acontecer no dia ou na semana e a agenda de tarefas, dados que precisam ser acessados com facilidade. Ao serem estimulados a tomar nota das atividades desenvolvidas, as crianças refletem sobre como organizar o caderno e ganham autonomia para consultá-lo e revisá-lo posteriormente. Com base nos registros, os docentes ainda acompanham a evolução e as singularidades de cada uma.

EDUCAÇÃO INFANTIL**Posso dar lição de casa para a turma de pré-escola?**

MARILENE MARTINEZ, São Paulo

Sim, mas a natureza das aprendizagens nesse segmento requer que grande parte das ações seja feita na escola, sob a mediação e observação dos professores. As propostas só devem ser levadas para casa quando isso for importante para a realização delas, como em pesquisas fotográficas sobre a história local. Recomenda-se ainda que elas estimulem a exploração das diferentes linguagens e potencializem a interação com os familiares. Atividades mecânicas, como as que envolvem treino da escrita de números e letras ou a pintura de desenhos prontos ainda são comuns, mas precisam ser evitadas.

MATEMÁTICA**Por que estudantes que já sabem multiplicar podem ter dificuldade em realizar divisões?**

DANIELE CAMPOS, Fortaleza

Uma hipótese é que a origem dessas dificuldades se dê pela dissociação no ensino da multiplicação e da divisão. A abordagem das duas deve ser conjunta e considerar que as aprendizagens acontecem de maneira progressiva. Para superar o problema, pode-se propor a exploração das relações existentes entre essas duas operações do campo multiplicativo. É importante inserir situações que as envolvam desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, permitindo que os alunos desenvolvam estratégias pessoais de resolução, mesmo antes da sistematização dos algoritmos.

EDUCAÇÃO FÍSICA**Por que os alunos se opõem a realizar as atividades?**

RENATA VILELA AGUIAR, Goiânia

A recusa pode ser consequência de um foco exagerado nos esportes ou de um planejamento que considere que qualquer estudante tem a mesma disposição e motivação. Atividades que têm a rapidez, a agilidade, a velocidade e o perfil competitivo como pré-requisitos para o bom desempenho também dificultam a participação de algumas crianças. A chave para envolver a todos é considerar a diversidade. O professor deve conversar com os alunos, observá-los e identificar os interesses, as potencialidades e as dificuldades deles para oferecer desafios atraentes, significativos e possíveis de ser enfrentados com certa confiança pelo grupo. As propostas devem ir além dos esportes e incluir brincadeiras e atividades rítmicas. É importante que a turma tenha a oportunidade de atuar ativamente, criando novos jogos, construindo e alterando regras, fazendo a apreciação crítica da prática de esportes e realizando vivências com o corpo tanto para o lazer e o bem-estar quanto como forma de expressão.

PRÉ-ESCOLA**O que fazer se uma criança de 5 anos já possui as habilidades para o 1º ano?**

LINDA SILVA BARROS, Caetanos, BA

O ingresso no Ensino Fundamental deve ocorrer aos 6 anos, como define a lei. Na Educação Infantil, as propostas têm de garantir que o pequeno continue evoluindo. As brincadeiras, a construção da autonomia e o uso de diferentes linguagens são alguns dos tópicos que podem sempre ser contemplados.

Seções | Inclusão | Questão de Ensino

Como gerir o tempo dos alunos com deficiência, que demoram mais na execução das tarefas?

CARIVALDO NUNES, Frecheirinha, CE

Ter todos os estudantes fazendo a mesma atividade, no mesmo ritmo, é uma premissa da tradição escolar que compromete não só a inclusão, mas as práticas educativas de modo geral. É normal e esperado que saberes e tempos diversos coexistam. Compreenda que enquanto um aluno resolve um problema, outro pode estar terminando o anterior. No caso das crianças com deficiência, elas devem ter garantidas condições didáticas para que progridam. É necessário flexibilizar tanto o tempo quanto os materiais e os espaços. Para determinar as adaptações a ser feitas, considere as especificidades cognitivas, motoras e emocionais de cada uma. Lembre-se de não generalizar os procedimentos: avalie o desenvolvimento individual dos estudantes para que as alterações não menosprezem o que eles sabem e o que têm condições de aprender.

Seções | Planejamento | Questão de Ensino

Qual a melhor forma de encaminhar a recuperação?

LUCAS CARDOSO, Taquari, RS

Faça uma análise crítica da intervenção docente a fim de identificar possíveis problemas didáticos e repense as etapas de ensino realizadas para verificar se elas dialogaram com o processo de aprendizagem dos alunos que ficaram em recuperação. Assim, é possível rever a prática e adequá-la para a exploração dos conteúdos a ser retomados. Também é recomendável flexibilizar os instrumentos e as estratégias de avaliação para reunir diferentes propostas avaliativas, pois os estudantes aprendem de formas diferentes. Proponha a realização de seminários e pesquisas, por exemplo.

Seções | Matemática | Questão de Ensino

Como ensinar os alunos do 1º ao 5º ano a interpretar problemas?

EMERSON DO VALE, Marapani, PA

É preciso ir além da proposição da tradicional lista de exercícios e das aulas expositivas. Trabalhe com o intuito de fazer a turma abandonar estratégias ineficientes com as quais resolve precariamente os problemas. Os alunos fazem isso quando lançam mão de procedimentos mecânicos sem compreender as propriedades e as operações envolvidas na questão e usam várias vezes a mesma fórmula para resolver desafios distintos. Discuta com a classe o contexto os problemas, ensine os estudantes a identificar a pergunta e selecionar os dados essenciais para a resolução e só então definir possíveis

Seções | Avaliação | Questão de Ensino**Quando propor que os alunos se autoavaliem?****PRISCILA MAYRA, VITÓRIA**

Esse tipo de reflexão pode ocorrer em diferentes momentos de uma sequência didática. Programe pausas para que os alunos pensem sobre o que sabiam antes, o que queriam aprender, o que já alcançaram e quais aprendizagens ainda precisam conquistar. Caso a proposta seja, por exemplo, a elaboração de um livro de contos, a turma precisará avaliar todas as produções escritas feitas do início até o fim do processo de trabalho, relacionando-as aos desafios impostos pelas tarefas e aos esforços empreendidos para qualificar tais produções. Assim, cada um poderá refletir sobre o próprio percurso de aprendizagem. O professor deve garantir as condições para a análise, orientando a elaboração de registros e portfólios. Observar a própria trajetória não é uma competência espontânea, mas ensinada e aprendida. No início, você pode conduzir reflexões coletivas, depois em grupos e duplas até que os estudantes se sintam competentes para fazê-las individualmente.

Seções | Aprendizagem | Questão de Ensino
Ao devolver uma prova corrigida, preciso lê-la com os alunos?**MARIA JIRLANDIA MOTA LIMA, ARACI, BA**

Sim. A entrega de avaliações pode ser um ótimo momento de aprendizagem. Antes, no entanto, é preciso analisar os resultados a fundo e preparar cuidadosamente esse retorno. Ao fazer a correção, agrupe alunos com maior necessidade de ajuda com outros que possam atuar como tutores. Apresente um panorama geral e exponha as questões com mais acerto e as que receberam mais respostas erradas. Depois, leia a prova em conjunto e discuta as diferentes soluções dadas. Peça que alguns estudantes dividam suas estratégias bem-sucedidas e esteja atento para não constranger os que não tiveram o desempenho esperado.

Seções | Indisciplina | Questão de Ensino**Posso fazer “psiu”, com o dedo na boca, para pedir silêncio à turma?****GRAZIELE NUNES DA SILVA, MOGI DAS CRUZES, SP**

Esse sinal não é o mais recomendado. As estratégias de chamamento da classe somente funcionam se acionarem acordos feitos e incorporados anteriormente. Quando for preciso, a melhor alternativa é relembrar com a turma o sentido da atividade que está sendo realizada para que as crianças apresentem o comportamento esperado. Se grupos estiverem compartilhando o modo como resolveram um problema matemático, por exemplo, vale destacar a importância de todos escutarem o que os colegas têm a dizer e depois debaterem sobre as vantagens e desvantagens de cada estratégia.

Edição 290

Seções | Gestão do Trabalho| Questão de Ensino**Como perder menos tempo na correção de provas?**

Comece repensando a quantidade de provas que você aplica. Muita gente acha que elas são indispensáveis, mas há tipos de aprendizagem que pedem outros instrumentos de avaliação. Produzir vídeos ou fazer seminários, debates e trabalhos de campo são exemplos de atividades que fornecem informações valiosas sobre o que a turma aprendeu e que não dão tanto trabalho para corrigir. No caso das provas, essa tarefa indispensável pode ser mais produtiva. Primeiro, invista na etapa de elaboração: observe a extensão delas e não repita perguntas que avaliem os mesmos conhecimentos. Garanta também que os enunciados sejam claros. Isso evita que os alunos façam longas digressões. Não esqueça de elaborar critérios de correção. Eles dão objetividade e rapidez na hora de corrigir e ajudam na realização de boas devolutivas. Por exemplo, criar um gabarito com as respostas aceitáveis para as questões dissertativas (e mantê-lo ao seu lado na correção) é uma estratégia útil.

Seções | Língua estrangeira| Questão de Ensino**Sou professora de inglês do 9º ano e recebi um estudante sem nenhum conhecimento. Como proceder?**

"Sem nenhum conhecimento" não existe, né? Todo mundo sabe alguma coisa. Por mais que um jovem não domine a língua estrangeira, é provável que ele já tenha sido exposto a expressões em inglês. Investigue os conhecimentos prévios dele, redefina os objetivos de aprendizagem (observando em que eles devem diferir do restante da turma) e realize um plano para atingi-los. Garanta a participação do estudante nas mesmas atividades propostas para os colegas, mas identifique aquelas que você deverá adaptar. Para ensinar os conteúdos que a classe já sabe, mas ele não, use materiais de anos anteriores em sala ou em casa.

Seções | Ortografia| Questão de Ensino**O novo acordo ortográfico afeta o processo de alfabetização?**

DAISY TENÓRIO, Nova Iguaçu, RJ

Não. A questão voltou à tona porque em 2016 a adoção do acordo se torna obrigatória, mas você não precisa se preocupar. No início da alfabetização, as crianças estão descobrindo o que a escrita representa e construindo o sistema de escrita. As palavras alteradas podem ser ensinadas apenas de acordo com a nova ortografia. Após a alfabetização inicial, se surgirem dúvidas durante a leitura de um texto ainda não adequado à nova norma, por exemplo, deve-se chamar a atenção para as alterações e lembrar que a escrita segue convenções que mudam ao longo do tempo.

