

**A SEÇÃO 'QUESTÃO DE ENSINO' DA REVISTA NOVA ESCOLA FOCALIZANDO  
O/A PROFESSOR/A COMO UM/A MEDIADOR**

**THE SESSION 'ISSUES IN TEACHING' IN THE MAGAZINE *NOVA ESCOLA*  
FOCUSING ON THE (FE)MALE TEACHER AS A BUFFER**

**A SECCIÓN 'CUESTIÓN DE ENSEÑANZA' DE LA REVISTA *NOVA ESCOLA*  
FOCALIZANDO EL PROFESOR COMO UN MEDIADOR**

FARIAS, Simone da Cunha  
simone.cfarias@hotmail.com  
Prefeitura Municipal de Pelotas  
<https://orcid.org/0000-0003-2238-2858>

BICCA, Angela Dillmann Nunes  
angela.bicca@hotmail.com  
IFSUL- Instituto Federal Sul-rio-grandense  
<https://orcid.org/0000-0003-3187-0976>

BORCHARDT, Andreza da Rosa  
dezaborchardt@hotmail.com  
IFSUL- Instituto Federal Sul-rio-grandense  
<https://orcid.org/0000-0002-3501-7895>

**RESUMO** A partir dos Estudos Culturais de viés pós-estruturalista, articulado com o trabalho de Michel Foucault, objetivou-se analisar os modos como a seção QUESTÃO DE ENSINO, publicada pela revista Nova Escola no período de março de 2015 a março de 2016, aciona discursos educacionais de abordagem construtivista que posicionam o/a docente como mediador/a da aprendizagem. Dessa forma, problematizou-se o modo como esses discursos acionam redes de poder e saber bastante sutis e suaves que produzem tipos específicos de docência, constituindo o professor/a como alguém que media o processo educacional para que o/a aluno/a constitua o centro do referido processo. Criam-se, dessa forma, modelos de docência e de docente que foram sendo delineados pelos discursos educacionais mais valorizados na contemporaneidade<sup>1</sup>.

**Palavras-chave:** Discursos educacionais. Mediador da aprendizagem. Revista Nova Escola. Seção QUESTÃO DE ENSINO.

---

<sup>1</sup> Apoio Pró-Reitoria de Pesquisa do IFSUL e CNPQ.

**ABSTRACT** From the poststructuralist Cultural Studies, articulated with the work of Michel Foucault, we have aimed to analyse how the session ISSUES IN TEACHING published in the magazine *Nova Escola* from March 2015 to March 2016 uses constructivist educational discourses to position the (fe)male teacher as a buffer in the student's learning. Therefore, we have problematised the way in which these discourses use very subtle webs of power/knowledge producing particular kinds of teaching, constituting the (fe)male teacher as an agent buffering the educational process for the (fe)male student to be in the centre of such process. Thus, the most valued educational discourses have shape models of teaching and teachers in contemporary times.

**Keywords:** Educational discourses. Teaching buffer. Magazine *Nova Escola*. Session ISSUES IN TEACHING.

**RESUMEN** A partir de los Estudios Culturales de un sesgo post-estructuralista, articulado con el trabajo de Michel Foucault, objetivó en analizar los modos como la sección CUESTIÓN DE ENSEÑANZA, publicada por la revista *Nova Escola* en el período de marzo de 2015 a marzo de 2016, acciona discursos educacionales de enfoque constructivista que posiciona el docente como un mediador/a del aprendizaje. De esa forma, problematizó el modo como esos discursos activan redes de poder y saber bastante sutis y suaves que producen tipos específicos de docencia, constituyendo el profesor/a como alguien que media el proceso educacional para que el alumno lo constituya el centro del referido proceso. Se crean, de esa forma, modelos de docencia y de docente que se fueran delineados por los discursos educacionales más valorizados en la contemporaneidad.

**Palabras clave:** Discursos educacionales. Mediador de aprendizaje. Revista *Nova Escola*. Sección CUESTIÓN DE ENSEÑANZA

## 1 INTRODUÇÃO

O exame de alguns artefatos culturais midiáticos, voltados a abordar a escola e o trabalho docente, produz inquietações pelo modo como contribui para produzir e colocar em circulação discursos educacionais construtivistas que constituem o/a professor/a como mediador/a da aprendizagem. Esses artefatos acionam elementos de discursos educacionais que são “[...] tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda a sua positividade” VEIGA-NETO, 2005, p. 52). Essa estratégia ajuda a naturalizar 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 em educação.

Por esse motivo, a partir dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, e em articulação com o pensamento de Michel Foucault, examinou-se, neste texto, os modos como a seção QUESTÃO DE ENSINO publicada pela revista Nova Escola no período de março de 2015 a março de 2016, aciona discursos educacionais de abordagem construtivista constituindo o/a docente como mediador/a da aprendizagem. A análise foi restrita às publicações da seção QUESTÃO DE ENSINO, tomando como objeto deste texto excertos das edições de número 280, 283, 284 e 285 da revista, publicadas respectivamente, em março, junho, agosto e setembro do ano de 2015. A escolha dessa seção da revista se deveu à sua forte interação com leitores/as através da estratégia de publicização de questões por eles/as enviadas. As edições foram selecionadas por apresentarem enunciações que articulam a abordagem construtivista e formas específicas de agir docente.

Destaca-se que a revista Nova Escola tem buscado estabelecer proximidade com diferentes sujeitos que entram em contato com seus textos voltando suas reportagens, em especial, para a atividade de sala de aula desde que foi criada, pela Editora Abril, no ano de 1986. A revista cria, dessa forma, como explicou Gomes (2003), um regime de visibilidade que é constituidor daquilo que relata, orientando o olhar através de textos, fotografias, recursos gráficos, entre outras estratégias usadas para reforçar e disciplinar condutas individuais e coletivas. Folhando as páginas da revista Nova Escola torna-se possível dizer que ela oferece aos/às seus/suas leitores/as a sedutora possibilidade ter contato com indicações sobre práticas pedagógicas, os importantes debates sobre a formação de professores e políticas públicas, bem como as pesquisas que seriam relevantes para a Educação.

A distribuição da revista para escolas de ensino público da rede federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, desde o ano de 2009, tem sido vinculada ao atendimento a editais amparados pela Resolução 7, de 20 março de 2009. 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. Além disso, desde 2015, a revista passou a limitar bem mais o acesso ao seu



conteúdo, diferentemente do que era praticado até então. 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 e componente da ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA, uma organização independente sem fins lucrativos, criada e mantida pela fundação Lemann. Essa fundação passou a administrar as publicações da revista Nova Escola e, também, da revista Gestão Escolar.

Dessa forma, ao direcionar seus textos para professores/as da Educação Básica a revista Nova Escola e a seção QUESTÃO DE ENSINO podem produzir uma interlocução aprazível com seus/suas leitores/as. Mais particularmente, respondendo perguntas enviadas por esses/as interlocutores/as a seção se dedica a “[...] 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). A seção foi constituída, em cada edição, por duas ou três questões enviadas pelos/as leitores/as que tinham seu nome e cidade apresentados junto com os comentários tecidos por Neurilene Martins, doutora em Educação e professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge), a respeito do tópico proposto. O foco das questões respondidas foi o trabalho em sala de aula, aspecto que permite compreender que o principal objetivo da seção consistia em 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 escola e à formação do professor/a.

Tendo em vista o destaque que a seção confere à abordagem construtivista, optou-se 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, particularmente na produção de um/a docente mediador/a da aprendizagem. É importante destacar que elementos do discurso educacional “[...] 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, produzindo importantes efeitos que incluem docentes de determinados tipos.

Cabe esclarecer que questionar o que se constitui como verdade educacional não significa contrapor-se a ela, refutando-a para construir outras verdades. Significa conferir atenção e mostrar que o que se insere no discurso educacional contemporâneo foi construído historicamente e está implicado com “[...] 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 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. Ou ainda, constituiu-se em uma onda pedagógica que percorreu “[...] de forma avassaladora, a educação brasileira, ameaçando tornar-se a nova ortodoxia em questões educacionais” (SILVA, 1993, p.3).

Trata-se de uma abordagem pedagógica que enfatiza o indivíduo como construtor do seu próprio conhecimento, uma construção que 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, 1992, 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 (SAVIANI, 2013, p.435).

Essa corrente pedagógica que tem como base importante os estudos de Jean Piaget (1896-1980) e de Lev Vygotsky (1896 – 1934). Trabalhos referidos aqui brevemente para criar uma perspectiva que permita examinar possíveis interlocuções entre o construtivismo e o material constituinte desta análise que são 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. Estágios que se elaboram a partir “[...] das ações do sujeito e de seus resultados sobre o objeto” (LEGENDRE, 2014a, p.345). O que justifica 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 implicado 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.

Mas cabe esclarecer, 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.

Enfim, nas publicações da seção QUESTÃO DE ENSINO examinadas discursos educacionais construtivistas são acionados como forma de abordar a aprendizagem em sala de aula. O que está fortemente implicado com a colocação do/a professor/a como mediador da atividade educativa.

## 2 ALGUMAS FERRAMENTAS ANALÍTICAS

Ao lançar os olhares sobre o material selecionado para a escrita deste texto observou-se que as perguntas 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”.

As práticas discursivas sobre a escola, como apontou Gvirtz (1996), não são idênticas às práticas discursivas produzidas pelas escolas por aqueles/as que as habitam. As práticas discursivas sobre as escolas, grupo de práticas no qual a seção QUESTÃO DE ENSINO se insere, compreende a produção acadêmica do campo da Educação nas diversas perspectivas teóricas e metodológicas assim como outros modos de difusão de discursos educacionais. Essas práticas são constitutivas da própria realidade, conferem “[...] 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 o olhar para a problematização daquilo que é apresentado como “certo”, colocando sob suspeita qualquer dito aceito como “verdade”. Por isso, nesse instável e complexo percurso de pesquisa é importante afastar-se “[...] daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever [...]” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16). Isso acontece porque, segundo Foucault (2015a, p. 53), não há a 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 desde 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, 2015a, 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, 2015a, 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 a 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, 2015a, p.54).

O que interessa a essa pesquisa, portanto, é descrever os efeitos de verdades de determinadas práticas discursivas, saber quais os ditos sancionados em detrimento de 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 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. Não existe sujeito pedagógico em função de “[...] vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas” (DÍAZ, 1998, p. 15), esse o 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, a existência de educadores e/ou educandos é uma construção própria dos discursos educacionais, eles/as não estão fora das estruturas cotidianas, vivem imersos em conjuntos de práticas discursivas que fazem existir e direcionam o fazer docente. Por isso aquilo que é denominado como prática, fazer, 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, desde essa perspectiva, como mera expressão 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. Pode-se dizer 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 fenômeno 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 por satisfazer as exigências que algum discurso possua, que 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 (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, sobre 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, assim como indicam [...] 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. 9). Isso porque, como mostrou Díaz (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).

Assim, cabe esclarecer que “[...] o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso” (SOMMER, 2007, p. 4). 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).

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).

Neste 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 conferindo 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 assim como “sujeitos escolares modelos”. Interrogar os discursos acionados na seção QUESTÃO DE ENSINO pode contribuir, portanto, para produzir neles pequenas fissuras e microfaturas nos modos como esses discursos se articulam poderes e saberes.

### 3 O/A PROFESSOR/A COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Ao apresentar questões enviadas por professores/as e/ou leitores/as e as respostas dadas pela especialista, em diversas situações, a seção QUESTÃO DE ENSINO apresenta enunciações em que o/a professor/a é colocado/a como mediador do processo de aprendizagem.

Na Edição 280, de março de 2015, a especialista constrói sua resposta ao questionamento sobre aprendizagem apontando 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 [...]”*.

Em outra questão/resposta publicada em QUESTÃO DE ENSINO em setembro de 2015, na edição 285 de Nova Escola, 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”.*

Na edição 284 de agosto de 2015, outra questão componente do material de pesquisa versou sobre as possíveis relações entre interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos. Para responder esta pergunta a especialista argumentou que essas duas ações envolvem conhecimentos diferentes e que para serem articulados exige que o/a professor/a “[...] **coordene intervenções coletivas, colaborativas e individuais com vistas a desenvolver essas capacidades**”.

Nesses excertos do material de pesquisa os verbos **favorecer**, **estimular** e **coordenar** 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 aludindo à função de mediação da aprendizagem.

Além dessas situações, foi focalizada a questão/reposta publicada na edição 285 da revista Nova Escola, do mês de setembro do ano de 2015. Nessa publicação a pergunta/resposta tratou do uso de lições para casa na pré-escola. Neste caso, a indicação da especialista sobre a necessidade do/a professora/ mediar a aprendizagem foi ainda mais específica. A resposta à questão indicou que “[...] *a natureza das aprendizagens nesse segmento requer que grande parte das ações seja feita na escola, **sob a mediação e a observação dos professores***”.

O mesmo acontece em outra questão/resposta, publicada na edição 283 de junho/julho de 2015 da revista Nova Escola, que coloca o/a mediador/a da aprendizagem como responsável pela otimização do tempo de atividade em sala de aula. Para realizar tal otimização é importante priorizar “[...] *em sala atividades que precisem de sua **mediação** e que requeiram a interação entre os alunos*”. Assim, o/a educador/a não mais é indicado como “[...] alguém que deveria ensinar os conteúdos escolares – discurso típico das pedagogias tradicionais – mas sim, a alguém que, no lugar disso, deve orientar, conduzir e guiar o aluno no seu desenvolvimento” (LOCKMAM, 2010, p.159).

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 ao invés de ensinar se



apoiam na compreensão de que a interferência desse/a 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. Esse deslocamento da ação do/a docente constitui-se em um importante motivo para que o construtivismo pedagógico tenha sido visto como sinônimo de evolução e de avanço educacional.

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 as 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/ao que cria situações coletivas e colaborativas “intervindo” o mínimo possível, deixando com que o/a aluno/a se desenvolva “naturalmente” através das experiências que vivencia e que implicam em autonomia escolar e pessoal. Mas cabe esclarecer, 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/à docente cabe apresentar situações, organizar ambientes e propor de 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 o/a mesmo/a 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. Ela levaria a uma ação de julgamento dos discursos educacionais construtivistas como bons ou ruins, o que não é o objetivo da análise proposta neste texto. Cabe considerar que o poder, na acepção foucaultiana, diferentemente da perspectiva referida acima, não é tomado como algo que age apenas para dizer não, paralisar as ações, coagir ou restringir, o poder é produtivo por induzir ao prazer e produzir saber (FOUCAULT, 2007, 2015a, 2015b). 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.

Assim, 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 estar imersas em relações de poder.

É necessário apontar que o que funciona, nesta 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 dê o desenvolvimento, em especial, da cognição dos indivíduos. Não se trata de uma ação de violência que força e impede.

Mas relação de poder definida, segundo Foucault (1995, 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, 2015a, p. 45)

Compreender o poder como ação sobre ações, enfatizando sua produtividade, implica tomá-lo como uma estratégia de governo se o termo for compreendido 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). Por isso é possível argumentar que propostas educativas libertárias podem “[...] ‘conduzir’ condutas e em ordenar probabilidades” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Elas não configuram ameaças ou coações, mas ações que operam sobre o que poderá vir a ocorrer, facilitando, dificultando, ampliando ou limitando, enfim, tornando mais provável que certos comportamentos de sujeitos ativos aconteçam.

A ação do poder como forma condução de condutas, nesse contexto, implica “[...] 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 promovia 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 é ativo. Isso porque o poder, nessa acepção, “[...] 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 produz 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.

O que quer dizer que os discursos educacionais, como esclareceu Lockmann (2010), investem o/a aluno/a como algo de tecnologias de poder sutis e eficazes ao



mesmo tempo que regulam o exercício da docência, mostrando formas supostamente melhores e mais verdadeiras de exercício dessa atividade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses últimos parágrafos foram escritos com o intuito de retomar as discussões e as problematizações realizadas no texto. Vale lembrar que este artigo se propôs a problematizar como 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, acionam redes de saber e poder que constituem a docência como forma de mediação da aprendizagem.

Assim, o artigo abordou as perguntas/respostas enviadas por professores/as leitores/as e respondidas por uma especialista em Educação, estratégia que promove uma interação entre a revista e professores/as da Educação Básica. Considerando que a mídia está presente em nosso cotidiano, vale considerar 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 fazer docente quando aciona discursos educacionais valorizados no campo da Educação. Assim, as discussões aqui desenvolvidas podem conferir visibilidade para os modos como a mídia está implicada com a produção de saberes articulados aos modos como o poder é organizado e disseminado, ela está implicada com as práticas discursivas sobre a escola.

O que é divulgado, veiculado e exaltado, em especial, na revista Nova Escola e na seção QUESTÃO DE ENSINO, são práticas docentes que repercutem na própria revista como estimuladoras, criativas, que favorecem o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes e pressupõem o/a docente como mediador do processo de aprendizagem. Isso indica que não há um mero acaso no que tem sido apresentado pela mídia relativamente ao trabalho docente, diferentes artefatos culturais que abordam a educação escolar operam produzindo sentidos, práticas e sujeitos de determinados tipos. Ou ainda, a seção QUESTÃO DE ENSINO aciona um discurso

pedagógico que se tornou hegemônico e que tem sido amplamente aceito como verdade universal e inquestionável, a saber, o construtivismo pedagógico. Trata-se de um discurso pedagógico que compreende o/a estudante como alguém que aprende por ele mesmo, como se isso ocorresse sem ou com o mínimo de intervenção do/a professor/a.

A constituição de docentes e discentes tem sido um dos importantes efeitos da articulação de poderes e saberes nos discursos pedagógicos acionados pela mídia. Nessa articulação, ganham destaque metodologias divertidas e prazerosas, atrativas, criativas, significativas e voltadas para a vida de cada estudante. Uma abordagem que favorece certos entendimentos de autonomia, valendo-se da liberdade dos/as alunos/as como seu importante recurso para gerir, governar e, até mesmo, normalizar os sujeitos escolares. Metodologias que não prescindem da ação de docentes mediadores, que focalizam seu trabalho mais nos processos de aprendizagem do que no ensino.

Enfim, considera-se que as problematizações desenvolvidas neste texto podem contribuir para ajudar a compreender que diferentes discursos educacionais são acionados na mídia e produzem efeitos, particularmente, instigando os/as docentes a mudarem suas práticas. Essa tem sido uma forma como os discursos educacionais construtivistas se disseminam e chegam às salas de aula favorecendo a inserção de diferentes sujeitos nas redes de poderes e saberes que os constituem.

### **SIMONE DA CUNHA FARIAS**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (2014), possui especialização em Gestão Escolar pelo SENAC (2017) e Mestrado em Educação pelo Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense (2018). Atua como professora da rede municipal da cidade de Pelotas.

### **ANGELA DILLMANN NUNES BICCA**

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense onde ministra disciplinas e orienta dissertações inseridas nos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista.

### **ANDREZA DA ROSA BORCHARDT**

Graduação em Engenharia Elétrica pelo Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense. Mestranda em Engenharia Elétrica com ênfase em Telecomunicações e



Telemática pela Universidade Estadual de Campinas. Atuou como bolsista iniciação científica – CNPQ – entre 2017 e 2018.

## REFERÊNCIAS

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

CAROSI, M. “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.

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

DÍAZ, M. 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, I.; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003. 255p.

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

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

FOUCAULT, M. 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.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: vontade de saber*. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007. 176p.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 236p.

FOUCAULT, M. *A ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*; 24 ed. São Paulo; Edições Loyola, 2014. 79p.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 25. ed. São Paulo: Graal, 2015a. 295p.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Organizador Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b. 391p.

Fundação Lemann. Disponível em <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 10 jun. 2017.

GARCIA, M. *Pedagogia críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 188p.

GOMES, M. *Poder no Jornalismo*. São Paulo: Acker Editores. Edusp, 2003. p. 103.

GVIRTZ, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930 – 1970*. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 1996. 305p.

LEGENDRE, M. 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.

LEGENDRE, M. 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, K. *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.

MEYER, D.; PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dogmar; PARAÍSO, Marluicy (orgs). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15 – 23.

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

PARAÍSO, M. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007. p. 274.

Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3292>> Acesso em 20 fev. 2017.

Revista Nova Escola. Edições 280, 283, 284, e 285. Disponível em <<http://assinnovaescola.org.br/>>. Acesso em 13 jun. 2017.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472p.

SCALZO, M. *Jornalismo de Revista*. São Paulo: Contexto, 2013. 112p.

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

SILVA, T. *O currículo como prática de significação*. In: SILVA, Tomaz (Org). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7 – 30.

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

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 191p.