

# O DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO: RESTRIÇÕES, PROIBIÇÕES E EXALTAÇÕES

*The contemporary pedagogical discourse:  
restrictions, prohibitions and exaltations*

*El discurso pedagógico contemporáneo:  
restricciones, prohibiciones y exaltaciones*

KAMILA LOCKMANN

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

*kamila.furg@gmail.com*

**RESUMO** Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na contemporaneidade. Para isso, analisam-se discursos coletados em entrevistas semiestruturadas com professores da rede municipal de Novo Hamburgo (RS). Esta pesquisa apoia-se nos estudos foucaultianos e compreende os discursos analisados como pertencentes a uma ordem discursiva mais ampla que controla, regula e ordena as práticas docentes na atualidade. Dessa forma, construíram-se duas unidades analíticas: a centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor. Este texto pretende mostrar como esses discursos foram constituídos historicamente e passaram a compor a agenda pedagógica a partir de um jogo discursivo que legitimou determinados enunciados e, com isso, produziu alguns deslocamentos nos discursos acerca do papel da escola, do professor, da organização do currículo escolar etc. Tal exercício tem a intenção de desnaturalizar alguns enunciados considerados imperativos que reforçam e potencializam algumas máximas do discurso pedagógico contemporâneo.

**PALAVRAS-CHAVES:** DISCURSOS PEDAGÓGICOS; DOCÊNCIA; ESTUDOS FOUCAULTIANOS.

**ABSTRACT** This paper aims at analyzing the current pedagogical practices developed by teachers. To do so, we analyze the discourses collected in semi-structured interviews with teachers of municipal schools of Novo Hamburgo/RS. This research relies on the studies by and understands the analyzed discourses as belonging to a broader discursive order that controls, regulates, and organizes the current teaching practices. Thus, two analytical units were constructed: the student's centralization in the educational process and the teacher's decentralization. This study aims at showing how these discourses were historically built, becoming part of the teaching schedule based on a discursive game that legitimized certain utterances and, thereby, produced some dislocations in the discourse about the roles of the school, the teacher, the curriculum's organization, etc. This exercise is intended to deconstruct some imperatives statements that reinforce and enhance some maxims of the contemporary pedagogical discourse.

**KEYWORDS:** PEDAGOGICAL DISCOURSES; TEACHING; FOUCAULTIAN STUDIES.

**RESUMEN** Este trabajo tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores en la actualidad. Para ello, analizamos los discursos recogidos en las entrevistas semi-estructuradas con profesores de la red municipal de Novo Hamburgo (RS). Esta investigación se basa en estudios de Foucault y entiende los discursos analizados como pertenecientes a un orden discursivo más amplio que controla, regula y organiza las prácticas de enseñanza en la actualidad. Así, se han construido dos unidades de análisis: la centralización del alumno en el proceso educativo y la descentralización de los maestros. Este texto tiene como objetivo mostrar cómo estos discursos fueron históricamente constituidos y ahora son parte de la agenda educativa a partir de un juego discursivo que ha legitimado ciertas enunciaciones y, por lo tanto, producido algunos cambios en los discursos sobre el papel de la escuela, el profesor, la organización curricular, etc. Este ejercicio pretende desnaturalizar algunas declaraciones consideradas imperativas que refuerzan y potencian algunas máximas del discurso pedagógico actual.

**PALABRAS CLAVES:** DISCURSOS PEDAGÓGICOS; ENSEÑANZA; ESTUDIOS FOUCAULTIANOS.

## **PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na contemporaneidade. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da rede municipal de Novo Hamburgo (RS). Selecionaram-se vinte professores desta rede de ensino que trabalhavam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em distintas escolas e que se dispuseram a participar da pesquisa.<sup>1</sup> Ao analisar os discursos dos professores, inspiro-me nas contribuições dos estudos foucaultianos, os quais me possibilitam compreender os discursos escolares analisados como pertencentes a uma ordem discursiva mais ampla que controla, regula e ordena as práticas docentes desenvolvidas em nossas salas de aulas. Foucault destaca que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (2004, p. 8-9).

Portanto, este estudo orienta-se pela hipótese de que há uma ordem discursiva mais ampla que delimita os discursos escolares considerados válidos em uma determinada época, estabelecendo, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o aluno, sobre suas aprendizagens, sobre as metodologias de ensino ou sobre as práticas docentes. Mais ainda, ao regular a produção do discurso, essas regras também moldam formas específicas de ser professor, de organizar a aula ou de ordenar as práticas docentes desen-

<sup>1</sup> As perguntas que direcionavam a entrevista versavam sobre o papel da escola e do professor na atualidade e sobre as estratégias metodológicas desenvolvidas pelos docentes para o atendimento dos alunos. Reitero que as entrevistas seguiram o formato semiestruturado, o que possibilitou uma flexibilidade maior em seu desenvolvimento, sendo possível incluir outras perguntas e falar de assuntos não planejados previamente. Vale salientar ainda que entre os entrevistados havia apenas um professor do sexo masculino.

volvidas no interior das escolas contemporâneas. Com isso, podemos perceber, a partir do entendimento foucaultiano de discurso, uma “amarração” bastante produtiva entre as palavras e as coisas, entre os discursos proferidos e o ordenamento do mundo social. Assim sendo, “o discurso é um prática modeladora da realidade, hierarquizadora e articuladora de relações específicas entre o visível e o dizível” (PALAMIDESSI, 1996, p. 193). Ou seja, a teorização na qual me movimento coloca em xeque aquelas narrativas que afirmam o descompasso entre os discursos e as práticas, entre o que se diz e o que realmente se faz, enfim, entre as palavras e as coisas. Para isso, Foucault (2002, p. 56) propõe uma tarefa bastante instigante que “consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Além disso, precisamos compreender que os discursos dos professores, coletados nas entrevistas, não estão soltos no mundo e nem mesmo se apresentam desconectados de outros discursos que constituem uma rede, uma trama. Sendo assim, precisamos considerar, que:

os sujeitos do discurso formam parte de um campo discursivo, adquirem nesse campo uma posição e uma função. [...] Desse modo, o discurso não deve ser primordialmente referido ao sujeito individual ou coletivo, se não à trama do campo em que se desenrola. (PALAMIDESSI, 1996, p. 195).

Sendo assim, não se pode destacar os professores como origem primeira de um discurso escolar contemporâneo. Isso aponta para mais uma ressalva que é preciso considerar: não se trata de apontar culpados nesse processo de produção e circulação discursiva. Antes disso, ou no lugar disso, trabalho com o entendimento de que o discurso dos professores produz e, ao mesmo tempo, é produzido por uma determinada forma de ser do pensamento pedagógico contemporâneo. Atualmente, 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. Tais aspectos constituem o que denominei, para este trabalho, *o discurso pedagógico contemporâneo*. Sendo assim, este trabalho busca compreender quais são alguns dos enunciados que constituem essa forma contemporânea do discurso pedagógico, a partir da análise das práticas discursivas escolares. A partir das análises realizadas, foi possível construir duas unidades analíticas que se apresentam como imperativos para o desenvolvimento das práticas escolares na atualidade. São elas: a centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor. A seguir, discuto cada uma delas com um pouco mais de atenção.

## **O ALUNO COMO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO**

O aluno como centro do processo educativo, suas necessidades e interesses têm sido os balizadores contemporâneos para a organização de uma proposta pedagógica considerada mais significativa e inovadora. Ao analisar os discursos dos professores quando descrevem suas ações docentes, a organização de suas aulas, as atividades que planejam e as

diversas estratégias desenvolvidas por eles a fim de produzir aprendizagens, fica evidente que, para construir suas propostas pedagógicas, eles tomam o aluno como centro do processo educativo e suas necessidades e interesses como ponto de partida para sua ação. Embora esses aspectos contemplem uma forma contemporânea da expressão do discurso pedagógico, já era possível identificá-los nos discursos proferidos pelos membros da Escola Nova, no início do século XX, entre eles, Montessori, Decroly e Claparède.<sup>2</sup>

Analisando os discursos escolares desta pesquisa, foi possível identificar que a centralidade do aluno no processo educativo pode ser visualizada por meio de duas noções diferenciadas, mas conectadas entre si, a saber: a necessidade e o interesse dos alunos. Tem-se, então, como princípio geral desses discursos, a centralidade do aluno e, ligados a ele, os conceitos de necessidade e interesse. Todas essas expressões fazem parte de uma nova gramática pedagógica, que ainda hoje se encontra no âmago do discurso pedagógico contemporâneo.

Primeiramente, destaco os enunciados que se pautam pelas necessidades ou particularidades dos alunos. Analisando-os, é possível perceber que os professores observam cada aluno em particular, descobrem quais são suas necessidades e passam a entender o que precisam para aprender melhor. É a partir disso que os professores organizam e elaboram suas propostas de atuação. Eis, portanto, alguns excertos que mostram o princípio da necessidade como organizador da ação educativa.

Eu acho que o professor tem que ter essa visão, essa abertura para desenvolver o trabalho, para *adaptar a turma as necessidades do aluno e também o plano a essas necessidades*. (Entrevista 3A).

[...] *o planejamento é separado*, completamente específico para ele. Tento aplicar o plano para a turma toda e vejo o que ele consegue absorver; depois *começo a conduzir um planejamento mais em função das necessidades dele*. (Entrevista 7A).

Partir das necessidades do aluno. Esse é um dos imperativos que regulam a ação do professor e moldam formas específicas de sua atuação. As atividades diferenciadas, o planejamento específico e o atendimento individual são algumas estratégias desenvolvidas pela escola para atender a esses alunos. Verificam-se quais são as necessidades dos alunos em termos de adequação de planejamento, de atenção dispensada ao aluno ou de reorganização da aula e, dentro do possível, oferecem-se atividades que possam supri-las para que os resultados sejam mais promissores. Dessa forma, percebe-se que a proposta educativa baseia-se nas necessidades apresentadas pelos alunos, e é a partir delas que os professores pensam novas formas de exercer a docência e conceber o ensino.

---

<sup>2</sup> Cito aqui alguns membros da Escola Nova, não por compreender que eles se constituem como a origem do discurso sobre as necessidades e interesses dos alunos. Não podemos compreendê-los como fundadores de uma discursividade por pelo menos dois motivos: primeiro, porque esse ponto original do discurso, simplesmente, não existe; e segundo, porque muito antes do movimento da Escola Nova já conseguimos encontrar autores como Rousseau, Locke ou ainda Condillac que já abordavam tais discussões, colocando o aluno no centro do processo educativo.

Importa ressaltar que o trabalho aqui desenvolvido não tem a pretensão de produzir um juízo valorativo sobre os discursos analisados. Não tenho a intenção de avaliar a positividade ou negatividade produzida por esses discursos que destacam a necessidade dos alunos como ponto de partida da ação docente ou que atribuem uma centralidade ao aluno no processo educativo. Não é disso que se trata. Meu objetivo é bem mais modesto. Gostaria apenas de lançar um olhar de suspeita sobre tais discursos, percebendo como eles se tornaram naturalizados em determinados momentos e acabaram assumindo um *status* de verdade inquestionável. É justamente por isso que se pode dizer que tais discursos tornaram-se um imperativo de nossos tempos.

O termo imperativo é utilizado aqui no sentido kantiano, correspondendo, assim, a um princípio universal e, por isso mesmo, inquestionável. Fabris (2010, p. 4) lembra que “a escola moderna vem se constituindo nesse lugar privilegiado de ancoragem de muitos imperativos – imperativo aqui tomado [...] como um mandamento, um mandato que ocorreria, ou deveria ocorrer, de forma universal”. Segundo Veiga-Neto (2008, p. 18), um imperativo é “entendido como algo necessário, correto e bom por si mesmo. Isso é assim porque ele é tido como algo natural, como algo não inventado, como uma ‘entidade’ que esteve desde sempre aí porque é própria do mundo”. Sendo assim, entender o princípio da necessidade como um imperativo de nossos tempos é compreender como ele assume um *status* de verdade no discurso pedagógico contemporâneo, não sendo permitido questioná-lo ou problematizá-lo.

O que proponho neste texto é justamente mostrar que esses discursos não são naturais, a-históricos ou que não estiveram desde sempre aí e, sim, que foram criados, inventados. No meu entendimento, eles foram constituídos historicamente e passaram 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, do aluno, da organização do currículo escolar etc. O princípio de basear-se nas necessidades dos alunos para a organização da tarefa educativa, por exemplo, não é nada recente. Já estava presente, desde 1911, na obra de Edouard Claparède, quando abordava a educação funcional.

A educação funcional é a que se assenta na necessidade: necessidade de saber, necessidade de investigar, necessidade de olhar, necessidade de trabalhar. [...] a ação tem sempre como causa a presença da necessidade e como função, a satisfação dessa necessidade. (1940, p. 192).

Segundo o autor, a ação desenvolvida tem sempre como causa a necessidade dos sujeitos. É a partir das necessidades demonstradas pelos alunos que se estabelecem e se conduzem as ações educativas a serem efetivadas pela escola e pelo professor. Segundo Claparède (1940, p. 194): “A atividade é sempre suscitada por uma necessidade. Um ato que não seja direta ou indiretamente ligado a uma necessidade é uma coisa contra a natureza”. Para o autor, as atividades pensadas e elaboradas a partir do princípio da necessidade são mais eficazes que as práticas de punição, esforço e repetição, desenvolvidas pela escola tradicional até então.

Não sendo regidos pela lei da necessidade esses esforços e esses atos que deles [alunos] se exigem, é-se obrigado, para suscité-los, a recorrer a uma multidão de recursos – punições, notas baixas, recompensas, exames, ameaças etc. – cuja eficácia é aquilo que se sabe! (CLAPARÈDE, 1949, p. 194).

Portanto, a partir de um questionamento constante sobre as práticas disciplinares, e colocando-se contra a apatia da escola tradicional, Claparède, assim como outros pensadores do movimento da Escola Nova, preconiza uma proposta pedagógica inovadora, a qual deve respeitar as necessidades e o desenvolvimento das crianças. A partir de tais discursos, o modo de trabalhar com os conteúdos escolares, assim como a organização das aulas e as atividades desenvolvidas, são ressignificados no interior dessa nova concepção pedagógica. É interessante perceber como esses discursos ainda circulam na atualidade, estando presentes, por exemplo, nas falas dos professores aqui entrevistados. É claro que é preciso entender que os discursos de Claparède não são os mesmos discursos que se encontram hoje nas escolas brasileiras. Porém, pode-se dizer que eles contribuíram para a constituição de um discurso pedagógico contemporâneo que encontra no aluno a sua centralidade e toma o princípio da necessidade como uma potente verdade que regula as práticas desenvolvidas pelos professores e a forma como organizam suas aulas.

Sommer (2010), em recente investigação que analisa a literatura utilizada nos cursos de formação de professores, também aponta achados semelhantes. Embora seu foco de análise não esteja relacionado ao princípio da necessidade, como exposto aqui, nos excertos que ele analisa também se encontra tal expressão, reafirmando a necessidade como princípio regulador da atividade docente. Quando analisa o livro *Construção do conhecimento em sala de aula*, de Celso Vasconcellos (2002), o pesquisador encontra a seguinte afirmação: “O professor deve se deixar sensibilizar pelas necessidades do aluno” (p. 48). Há, portanto, também aqui, a presença de tais discursos que “oferecem regras e conselhos sobre como o professor deve se comportar no exercício cotidiano da docência” (SOMMER, 2010, p. 27). Dessa forma, o princípio da necessidade não está presente apenas nos discursos escolares aqui analisados; pode-se afirmar que ele também compõe essa forma contemporânea do discurso pedagógico mais amplo. Por meio da proliferação discursiva que ele assume em nosso tempo, e fazendo-se presente em obras que se propõem a ensinar como ser um bom professor na atualidade, pode-se dizer que o princípio da necessidade constitui-se um imperativo pedagógico de nossos tempos.

Esses enunciados, que são tomados como verdadeiros, não se restringem apenas ao princípio da necessidade. Nesse bojo, pode-se considerar também a noção de interesse como um alicerce para a estruturação das práticas docentes. É o que se observa nos excertos a seguir.

*Eu parto sempre do que ele está pedindo, dos seus interesses, do que eu acho que pode contribuir, do que vai cativá-lo. (Entrevista 7A).*

O perfil da turma do 4º ano A, que é a turma dele, é o da arte, por incrível que pareça. **É na arte que a gente consegue fazer mais coisas com eles, porque é o maior interesse deles.** Comecei um projeto com releitura de obras, né, porque

é uma coisa que eles gostam muito; eles se identificam e a partir dali a gente consegue trabalhar tudo também. E eles estão bem entusiasmados. *É, achei o foco.* (Entrevista 2A).

O desejo, o gosto e o interesse são algumas noções que assumem grande relevância no interior do discurso pedagógico contemporâneo. Partir dos interesses apresentados pelos alunos, considerar seus desejos e perceber o que eles gostam passam a ser ações importantes no papel do educador que se propõe afastar-se das pedagogias tradicionais e aproximar-se das propostas pedagógicas que são qualificadas como progressistas, críticas ou significativas.

Tais enunciados, assim como aqueles acerca da necessidade, não surgiram recentemente no bojo das concepções pedagógicas contemporâneas. Pelo contrário, eles vêm acompanhando os educadores, pelo menos desde o século XIX e primórdios do século XX. Assim como foi possível observar acerca do princípio da necessidade, também se nota que a noção de interesse tem uma porta de entrada histórica nos discursos pedagógicos contemporâneos. Destaco, a seguir, alguns pensadores que já apontavam os interesses dos alunos como princípios propulsores da ação educativa.

Novamente, pode-se citar a obra de Claparède, pois ele é um dos autores que possibilitam articular as duas noções apresentadas até aqui – a necessidade e o interesse. Ele abordava a importância de tomar “a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim como alavanca para atividade que se deseja atingir” (1940, p. 1). Entretanto, foi com Johann Friederich Herbart, filósofo alemão do início do século XIX, que o interesse foi colocado pela primeira vez no centro do processo educativo. “A pedagogia de Herbart é uma pedagogia do interesse. Trata-se do primeiro desenvolvimento teórico amplo dessa noção no saber pedagógico” (MARIN-DÍAZ, 2009, p. 159). Para ele, o conceito de interesse constitui o motor da instrução educativa. O procedimento da instrução educativa, que se relaciona ao âmbito intelectual por meio da assimilação de conhecimentos, deve sempre atender à “multiplicidade do interesse” (HERBART, 2003).

Outro exemplo a considerar em torno do conceito de interesse evoca a obra de Ovide Decroly, com a criação do método de trabalho denominado Centros de Interesse.<sup>3</sup> Para o médico belga, que retoma algumas discussões apresentadas por Herbart, o ensino deveria se organizar a partir dos interesses das crianças. Esses interesses eram produzidos a partir das necessidades básicas e naturais dos seres humanos. Na sua concepção, somente o interesse produz o conhecimento. Dessa forma, o trabalho escolar consistiria em conhecer as necessidades da criança, e os assuntos a serem trabalhados deveriam organizar-se em torno dos centros de interesse: “Com os centros de interesse, as aprendizagens passavam a ter significado profundo para a criança e a sua motivação para aprender cresce” (MARQUES, 2009, p. 17).

Além de Claparède, Herbart e Decroly, outro nome de destaque é o de John Dewey. “De fato, o interesse surgia para Dewey como um impulso ou hábito que gerava um propósito com força suficiente para mover uma pessoa a lutar pela sua realização” (Ò, 2006,

<sup>3</sup> Esse método foi criado por Decroly a partir de suas experiências em uma instituição para crianças com retardo mental, porém mais tarde ele passa a aplicá-lo também a crianças normais.

p. 296). Portanto, tem-se aqui vários pensadores que se propõem tomar o aluno como um alicerce das ações educativas, em torno do qual as propostas pedagógicas devem ser pensadas e executadas.

A partir dessa premissa, pode-se notar que os discursos escolares analisados nesta investigação constituíram-se historicamente com base em algumas verdades produzidas principalmente pelos pensadores da Escola Nova. Os discursos que se encontram nas obras de Claparède, Herbart, Decroly e Dewey atualizam-se e (re)configuram-se a partir de uma roupagem contemporânea que faz esses princípios reaparecerem em diversas metodologias, tais como temas geradores, construtivismo ou pedagogia de projetos.

Todos eles têm em comum o pressuposto de partir das necessidades e interesses dos alunos com o objetivo de estruturar uma proposta pedagógica mais inovadora, significativa e que se afaste dos princípios já desgastados da escola tradicional. Essas concepções plantaram uma ideia de que a educação pode ser organizada de forma a não coagir ou impor determinadas tarefas aos alunos. No lugar de propor atividades repetitivas, cansativas ou sem significado para as crianças, essas pedagogias consideram os interesses dos alunos e, com base nisso, criam diferentes estratégias para fazer com que as crianças desenvolvam-se de uma forma supostamente mais livre. Uma das estratégias que aparecem nos discursos escolares aqui analisados refere-se ao “jogo”, que é tomado pelos professores como um instrumento produtivo na aprendizagem dos alunos.

*Trabalhar com jogos, também tem dado certo, construir jogos junto com ele [...] Antes eu dava um jogo pra ele... ele brincava e depois destruí. Então eu estou tentando trabalhar mais a construção dos jogos com ele. Vamos construir jogos! (Entrevista 7A).*

*Eu vejo que o que interessa para ele... ele acaba fazendo alguma coisa... como os jogos. Ele adora jogos, então ele me mostrou uma relação de jogos do GTA, tudo por escrito. Eu fiquei surpresa porque o problema dele é registrar no papel, mas eu acho que nesse caso é porque se relaciona a alguma coisa de que ele gosta, né? (Entrevista 2A).*

Aqui se pode observar a presença do jogo como uma técnica que é operacionalizada pelos professores para fazer com que os alunos envolvam-se com as atividades propostas. Claparède (1940) afirmava que o jogo ou o brinquedo era uma das principais necessidades da criança, justamente porque considerava a tendência lúdica como sua essência natural. Ele diz, referindo-se ao professor: “Qualquer que seja a tarefa que quereis que a criança execute, se encontrardes o meio de apresentá-la como um jogo, será suscetível de produzir tesouros de energia” (CLAPARÉDE, 1940, p. 196). Sendo assim, é possível afirmar que o jogo é uma das técnicas usadas pelo imperativo do interesse.

Atualmente, pode-se perceber que, não só o jogo, mas diferentes estratégias são desenvolvidas a partir da dimensão lúdica, tentando construir uma escola mais alegre, divertida e prazerosa. Isto também pode ser visualizado na pesquisa desenvolvida por Traversini (2010), quando afirma que

se por um lado as atividades caracterizadas como tradicionais, tais como a repetição, a decoreba, a cópia, são tratadas como enfadonhas, cansativas e posicionadas como desinteressantes para os alunos, por outro, parece haver um imperativo do prazer para aprender. (TRAVERSINI, 2010, p. 19).

Dessa forma, pode-se dizer que a “cultura do esforço”, dos exercícios repetitivos, dos exames e das atividades sem significado perde força nos discursos pedagógicos contemporâneos e abre espaço para uma “cultura da diversão”, em que se concebe que a criança aprende mais livremente se forem considerados seus desejos próprios e os interesses que acompanham cada faixa etária.

No interior das escolas, a cultura do esforço, associada à satisfação do dever cumprido e a sistematicidade das tarefas, mas também a imposição dos saberes aos alunos, tem sido substituída por uma cultura da diversão, onde as aprendizagens devem ser amenas e indolores, e onde a tarefa do professor é [...] adaptar-se ao que os alunos trazem. (NARODOWSKI, 2006, p. 15).

Palavras como alegria, prazer, interesse e motivação passaram a acompanhar, cotidianamente, as práticas pedagógicas dos professores e estabelecem estreita relação com o deslocamento apontado por Narodowski. Esses enunciados, que tomam o interesse, o desejo e a vontade dos alunos como pontos de partida para organização da proposta educativa, estão no âmago do discurso pedagógico contemporâneo e são assumidos pela maioria dos professores como verdades que não podem ser questionadas ou problematizadas.

Torna-se interessante atentar para o fato de que essas propostas pedagógicas são entendidas como supostamente mais livres, democráticas e isentas das relações de poder e dominação. Acredita-se que, ao organizarem-se em torno dos interesses e desejos dos alunos, propondo atividades prazerosas e lúdicas a partir da lógica do entretenimento, elas estejam livres de coerções e direcionem os alunos ao caminho da emancipação. Porém, as dinâmicas forjadas pelas novas técnicas pedagógicas, as brincadeiras, os jogos, ou as atividades organizadas a partir dos desejos e interesses das crianças, “tornam os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditarem” (VARELA, 2002, p. 102).

Portanto, no lugar de entender essas novas pedagogias recorrentes na atualidade como propostas mais livres, humanas e democráticas, gostaria de estender um olhar sobre os efeitos de poder que elas produzem, compreendendo-as como estratégias de governo<sup>4</sup> que, ao utilizarem-se dos desejos, interesses e necessidades dos sujeitos, tornam-se tanto mais eficazes quanto mais sutis e econômicas forem suas intervenções. Sendo assim, é possível dizer que há aqui, no lugar de uma liberdade desenfreada, uma potencialização das tecnologias de governo. Marín-Díaz (2009) estabelece uma relação produtiva entre a noção de interesse e as estratégias de governo. Ela destaca que

---

<sup>4</sup> Governo é uma expressão sugerida por Veiga-Neto (2002) para se referir ao conjunto de práticas que se disseminam pela sociedade e que têm por objetivo governar a população. Este autor aconselha que se utilize a expressão governo no lugar da palavra governo, muitas vezes empregada na tradução dos textos do autor francês Michel Foucault, pois esta última remete-nos à instituição do Estado. Como Foucault refere-se às “ações distribuídas microfisicamente pelo tecido social, por isso, soa bem mais claro falarmos aí em práticas de governo”. (VEIGA-NETO, 2002, p. 21).

A definição e interpretação que teve aquela noção [interesse] no final do século XVIII e no início do século XIX assinalam uma estreita vinculação das práticas pedagógicas com as estratégias de governmentação [...] Em outras palavras, poderíamos pensar que [...] o “interesse” vai-se tornar noção e expressão da vinculação estreita entre as práticas educativas e as práticas de governmentação. (2009, p. 156-157).

Por meio das análises desenvolvidas até aqui, observam-se alguns deslocamentos importantes ocorridos no pensamento pedagógico no decorrer do tempo. Embora a escola ainda seja, em muitos de seus aspectos, uma instituição disciplinar, também ela sofre algumas modificações em suas práticas educativas a partir das novas racionalidades que se instauram em épocas distintas. Um dos deslocamentos importantes que se pode marcar, a partir do *corpus* empírico desta pesquisa, refere-se à centralidade do aluno no processo educativo. Não mais o professor, nem o ensino, mas o aluno e a aprendizagem constituem a centralidade do discurso pedagógico contemporâneo. Há, como apresentado na próxima seção, uma interdição do ensino e uma “descentralização do professor” nos discursos que descrevem a ação docente e o papel atribuído ao professor na instituição escolar.

## **NO LUGAR DE ENSINAR, ORIENTAR... NO LUGAR DE INTERVIR, FACILITAR: O PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DO PROFESSOR**

O segundo ponto que gostaria de abordar neste texto refere-se àquilo que denominei “descentralização do professor”, isto é, uma espécie de interdição dos discursos que se referem ao ensino e, ao mesmo tempo, ao papel do professor como alguém que ensina. Nota-se que, nos discursos escolares analisados, o professor, mais do que ensinar, desempenha o seu papel no sentido de encaminhar, conduzir, auxiliar, ajudar o aluno a encontrar os caminhos para o seu desenvolvimento. As respostas dos professores, no que concerne ao papel do professor, reafirmam esse imperativo.

*O papel do professor é tentar conduzir o aluno pela estrada dele; não adianta eu querer levar pela minha estrada, junto com os outros, que ele não irá, né? (Entrevista 2A).*

Eu acredito que o papel do professor é este: *conduzir o aluno*, e tentar, de uma maneira ou de outra, fazer com que o aluno se desenvolva nas suas limitações e não desistir, porque se o professor desistir, o que vai ser do aluno? (Entrevista 2B).

*O papel do professor é tentar ajudar o aluno a buscar caminhos que ajudem naquelas dificuldades de aprendizagem, de socialização... buscar recursos, apoio. (Entrevista 3A).*

Dessa forma, pode-se notar que o papel do professor não está mais relacionado a 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

em seu desenvolvimento. Tais discursos partem de um entendimento de que o aluno, por si mesmo, desenvolve suas aprendizagens, sem ou com pouca intervenção do professor. Este deve intervir o mínimo possível no processo de aprendizagem, preocupando-se apenas com mediar ou ajudar o aluno que, por si mesmo, buscará caminhos para construir suas aprendizagens. Tais discursos reafirmam “uma das crenças difundidas pelo discurso construtivista: que a aprendizagem ocorre a partir da iniciativa e da ação do aluno” (TRAVERSINI; BALEN; COSTA, 2007, p. 9).

Uma pesquisa que vem corroborar essa discussão refere-se ao estudo realizado por Sommer (2005). Ele realiza entrevistas com professores de uma rede de ensino e observa que “a escola não é definida como o lugar de ensinar” (SOMMER, 2005, p. 6). Ao descrever o papel do professor, ou o papel da instituição escolar, a palavra ensino não está presente nos discursos dos professores. Para o autor, palavras como “ensino, metodologia, didática, planejamento são conceitos interditados, estão fora da ordem do discurso escolar” (SOMMER, 2005, p. 10).

Ou seja, pode-se notar que atualmente há uma determinada gramática pedagógica que regula a produção e a circulação dos discursos escolares, delimitando quais são as regras que permitem ou restringem que determinados enunciados sejam pronunciados e/ou multiplicados. Há, nesse sentido, algumas expressões – orientar, conduzir, guiar, mediar – que são tacitamente aceitas no discurso pedagógico contemporâneo. Porém, outras expressões – ensinar, intervir – são sancionadas e excluídas, pois se acredita que não são mais adequadas para definir o papel do professor na atualidade. Talvez se possa dizer que essas últimas expressões estejam muito articuladas e comprometidas, como a noção de escola tradicional, a qual vem sendo abandonada desde a promulgação dos discursos escolanovistas ou, eu ousaria dizer, desde o pensamento naturalista de Rousseau.

Sendo assim, é perceptível que tais discursos recorrentes na contemporaneidade – que marcam a “descentralização do professor” no processo educativo – não se apresentam como novidades pedagógicas de nossos tempos. Embora sejam tomados como modernos, atuais ou inovadores, já podiam ser observados na obra da médica italiana Maria Montessori. Ela prega uma proposta educativa, assim como os demais representantes da Escola Nova, já citados anteriormente, que toma o aluno como protagonista do processo educativo, dispensando as intervenções do professor e sua tarefa de ensinar. Para esta autora, a criança tem uma força inata, como se fosse um professor dentro de si e ela mesma é capaz de se autoinstruir. Seguindo tais princípios, a autora destaca:

Encontrar-nos-emos então ante a criança já não considerada um ser sem força, quase como um recipiente vazio a encher da nossa sabedoria, mas a sua dignidade avultará aos nossos olhos à medida que a vejamos [...], como o ser que, guiado por um mestre íntimo, trabalha infatigavelmente com alegria e felicidade, seguindo um programa preciso, na construção daquela maravilha da natureza que é o Homem. Nós, professores, podemos apenas ajudar na obra já executada como servos ajudam o patrão. (MONTESSORI, 1971, p. 12).

Na esteira de Rousseau, Montessori também compreende a criança como um ser natural que obedece a suas próprias etapas de desenvolvimento. Ela destaca que “a criança parece seguir fielmente um severo programa imposto pela natureza” (MONTESSORI, 1971, p. 9). Partindo dessa concepção é que a estudiosa criou seu método próprio, produzindo objetos manipuláveis e adaptando todo o ambiente escolar às etapas do desenvolvimento das crianças. A criança aprenderia na relação e na interação com esses objetos e com o ambiente, não mais a partir da intervenção do professor. No que se refere ao papel do professor, ela diz o seguinte:

A mestra que desejar consagrar-se a este método educacional deverá convencer-se disto: não se trata de ministrar conhecimentos às crianças, nem dimensões, formas, cores, etc., por meio de objetos. [...] Seria reduzir nosso material ao nível de outro qualquer, sendo igualmente necessária, nesse caso, a colaboração incessantemente ativa da mestra, preocupando-se esta em ministrar seus conhecimentos, atarefada em corrigir os erros de cada criança, até que cada uma tivesse acertado seus exercícios. Numa palavra, queremos dizer que o material não constituiu um novo meio posto entre as mãos da antiga mestra ativa para ajudá-la em sua missão de instrutora e educadora. Não; o que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança. (MONTESSORI, 1965, p.143).

Sendo assim, é possível perceber que o papel atribuído ao mestre por Montessori apresenta grandes semelhanças com os discursos atuais que circulam no campo da educação sobre o papel do professor. Tais discursos, assim como o pensamento da médica italiana, destacam o professor como alguém que orienta, mais do que ensina; conduz, mais do que intervém; respeita o ritmo do aluno, mais do que desenvolve os objetivos do currículo escolar. Tem-se, então, por meio dos discursos encontrados, aquilo que denominei “descentralização do professor”.

Mediante a análise desses discursos escolares, pretendi problematizar algumas verdades produzidas acerca do ensino, da aprendizagem, das diferentes metodologias, do papel do professor, do aluno, enfim, tentei lançar um olhar de suspeita sobre essa variedade de concepções e entendimentos que envolvem e, ao mesmo tempo, constituem os processos de ensinar e aprender. O que tentei produzir foi uma rápida contextualização histórica, lembrando que tais discursos não são naturais, espontâneos e nem mesmo nasceram na contemporaneidade. Eles foram constituídos a partir de diferentes movimentos pedagógicos que, a cada época, produziram novas verdades que acabam regulando as práticas escolares na atualidade.

Encerro este texto alertando que problematizar, suspeitar e questionar são exercícios bastante complexos no desenvolvimento do trabalho intelectual, e jamais podem ser simplificados a um reducionismo binarista entre bem ou mal, certo e errado, contra ou a favor. Este trabalho, apesar de problematizar boa parte do pensamento pedagógico contemporâneo, não advoga o “retorno saudosista dos discursos pedagógicos classificados como tradicionais” (TRAVERSINI, BALEM e COSTA, 2007, p. 12), por meio de um movimento conservador que pretende resgatar essas antigas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, também não glorifica as propostas pedagógicas caracterizadas como progressistas, críticas

ou radicalmente inovadoras. Para além dessas simplificações, a intenção deste trabalho é possibilitar um repensar constante sobre as práticas pedagógicas, quebrando, não só os binarismos, tão comuns no campo da educação, mas, principalmente, a atribuição de um caráter salvacionista às novas pedagogias.

Portanto, não se trata aqui de apontar quais metodologias seriam melhores ou mais eficazes para a qualificação das práticas pedagógicas. Este texto não serve como um formulário de métodos ou um receituário de técnicas que prescreve o que se deve fazer ou como se deve agir nas salas de aula na segunda-feira. No lugar disso, ele oferece ferramentas para pensar sobre o *status* de verdade que muitos desses discursos assumem no campo da educação, suspeitar das promessas salvacionistas por meio de metodologias mais humanas, livres e democráticas, e desconfiar da tão proclamada e desejada redenção da educação. Mais do que acreditar em uma única metodologia como sendo a ideal, mais do que apontar a tábua de salvação para os problemas escolares, penso que a possibilidade de produzir alguns deslocamentos no campo da educação encontra-se no desenvolvimento das “pequenas revoltas diárias” que cada um de nós é capaz de produzir em suas salas de aula, todas as segundas-feiras.

## REFERÊNCIAS

- CLAPARÈDE, E. **A educação funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
- FABRIS, E. A realidade do aluno como imperativo pedagógico: práticas pedagógicas de in/exclusão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11. ed. Campinas: Loyola, 2004.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- HERBART, F. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian/Gráfica de Coimbra, 2003.
- MARÍN-DÍAZ, D. L. **Infância**: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. 2009. 387f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- MARQUES, R. **Dicionário Breve de Pedagogia**. Disponível em: <[http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2009.
- MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Rio de Janeiro: Flamboyant, 1965.
- MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1971.
- NARODOWSKI, M.; BRAILOVSKY, D. Cápsulas progressistas (ideales para o el dolor de escuela). In: NARODOWSKI, M.; BRAILOVSKY, D. **Dolor de escuela**. Buenos Aires: Prometeo, 2006. p. 15-32.

Ó, J. R. do. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. IN: SOMMER, L. H.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ulbra, 2006.

PALAMIDESSI, M. I. La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 191-213, jul.-dez. 1996.

SOMMER, L. H. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. CD-ROM.

TRAVERSINI, C. S. A centralidade na aprendizagem e o predomínio do ensino: ordens discursivas em tensão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

TRAVERSINI, C. S.; BALEM, N.; COSTA, Z. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHIO, C. F.; FORTES, V. G. (Orgs.). **A educação e a inclusão contemporânea**. Boa Vista: UFRR, 2008.

Dados da Autora:

KAMILA LOCKMANN

Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Submetido em: 02/07/2014

Aprovado em: 12/08/2014