



A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO: UMA ANÁLISE DA ESCRITA DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

RICARDO DA SILVA PEDROSA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

<pedrosa.sricardo@gmail.com>,

DOI: 10.21439/conexoes.v11i2.1112

Resumo. Questionamentos acerca das concepções do processo de ensino-aprendizagem em matemática que norteiam o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática do IFCE e a respeito da prática educativa no decorrer das disciplinas de Estágio trazem à tona questões discursivas importantes para a construção da docência por parte de professores iniciantes. A partir dessa problemática, objetivamos analisar as possibilidades da produção de um discurso educacional singular. Para tanto, buscamos caracterizar a abordagem tradicional e as críticas que lhe são feitas explicitando as questões discursivas surgidas a partir dessa crítica. Com base no estudo bibliográfico que realizamos, analisamos o discurso educacional produzido por licenciandos presentes nos relatos feitos por estes sobre sua prática estagiária. O estudo empírico foi realizado por meio da análise de 16 relatórios de Estágio Supervisionado. Os resultados revelaram que, inseridos num contexto tradicional, os estagiários parecem construir discursos ambíguos que não apenas perpetuam um discurso tradicional como também buscam ressignificar esse discurso no sentido de trazer novas possibilidades de desenvolver o seu trabalho.

Palavras-chaves: Discurso. Formação de professores. Ensino tradicional. Ensino de matemática.

Abstract. Questions about the conceptions of mathematics teaching-learning process that guide the educational project Degree of mathematics in IFCE and about the educational practice in the course of Stage disciplines bring to light important essay questions for the construction of teaching by Initial teacher. From this issue, we aimed to analyze the possibilities of production of a unique educational discourse. Therefore, we sought to characterize the traditional approach and the criticisms that are made explaining the discursive questions arising from this criticism. Based on the literature study we conducted, we analyzed the educational discourse produced by undergraduates present in the reports made by them about their intern practice. The empirical study was conducted through the analysis of 16 reports Stage. The results revealed that, inserted in a traditional context, trainees seem to construct ambiguous speeches that not only perpetuate a traditional discourse but also seek to reframe this discourse in order to bring new opportunities to develop their work.

Keywords: Discourse. Teacher training. Traditional teaching. Math education.

1 INTRODUÇÃO

Neste momento em que estrutura-se o texto, quem sabe, em algum lugar, um professor iniciante tenha acabado de entrar em sala para ministrar sua primeira aula. Nessa possibilidade assenta-se a presente reflexão a qual iniciamos convidando o leitor a imaginar o seguinte cenário: um professor entra em sala de aula, sua

primeira aula, seu primeiro instante de magistério.

É um momento estranhamente tenso para ele, pois, enquanto professor, não sabe o que fazer ou o que dizer. Talvez não saiba mesmo o que ser para aquela pequena massa de outras pessoas a sua frente. Seja lá onde tenha sido formado ou há quanto tempo tenha se formado, nada parece tê-lo preparado para aquele momento de

“adentrar o processo de ensino-aprendizagem”. É como se existisse um espaço branco em sua mente, um vazio inquietante sufocando sua garganta. (Esse momento pode durar segundos, minutos, ou pode durar para sempre. Quantos já não decidiram abandonar a docência já na primeira aula?).

Algo, porém, acontece. Uma “voz” o chama à realidade e ao fato de estar ali e ter um trabalho a fazer. De algum modo essa “voz” se coloca em seu ombro, ergue o braço e profere um “bom dia”, o mesmo de muitos outros antes dele. Nosso professor hipotético (mas muito concreto) é retirado do momento de “branco” e tensão e insere-se numa cadeia discursiva para ele montada previamente, cuja estrutura só precisará fazer presente. E aos poucos ele vai investindo sua subjetividade na busca pela manutenção daquele arcabouço de saberes que salvaguardaram a ele... E a muitos outros.

Talvez pareça que se fala de um personagem frágil e fragilizado. Mas essa não é a questão, pois a “voz” a que nos referimos parece fazer presente ao sujeito que exercita a docência uma série de outros discursos, aos quais ele decide se vincular, não de modo ingênuo ou isento de responsabilidade. É um discurso no qual o sujeito se engaja e, por isso mesmo, interfere na construção de sua subjetividade. Da mesma forma, talvez pareça que sabemos a natureza dessa voz, de onde ela vem e quais propostas ela faz. Mas esse também não é o caso, pois aquilo que é dito não se comporta de maneira regular e constante, não é uma estrutura fixa e muito bem delimitada.

Num primeiro momento, podemos inferir que aquela voz é o peso da “tradição”, ou do “tradicional”. No que diz respeito à educação, esse tradicional se refere a um conjunto de práticas discursivas já sedimentadas e bem definidas, que se deve afirmar ou negar, sendo, portanto, um elemento norteador da prática docente.

É a partir desse professor hipotético, que constrói sua docência assentada numa tradição, que iniciamos nossa reflexão neste artigo, o qual tematiza a construção discursiva do que seria uma “abordagem tradicional” de ensino para estagiários da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Ao analisar relatórios de estágio supervisionado entregues na disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Matemática dessa instituição pública de ensino superior da cidade de Fortaleza, encontramos o termo “tradicional” sendo usado para significar uma série de posturas e práticas, as quais analisamos no decorrer do texto.

Pressupomos, mediante esse fato, que a partir desse uso discursivo da tradição como um suporte à atividade docente em construção, tais professores (des)constróem em seus relatórios um determinado discurso sobre o ensino de sua disciplina, enquanto (des)constróem seu discurso a respeito da educação.

No entanto, não é apenas nos relatórios que o termo aparece. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura ao qual estão vinculados salienta a necessidade de “[...] romper com o modelo pedagógico tradicional, sedimentado sobre os conteúdos, ainda que não possamos, obviamente, prescindir deles.” (IFCE, 2006).

Por outro lado, pesquisadores como MIZUKAMI (1986) se referem àquilo que seria o “tradicional”, na busca por descrever o tradicional como uma das formas de abordagem do processo de ensino-aprendizagem. Silva (1999) também faz referência aos modos tradicionais de se entender a educação matemática, vinculando esse “tradicional” ao ensino rigoroso e à ideia de que só alguns poucos são capazes de aprender matemática. Ou seja, são vários os referenciais que compõem a formação do professor de matemática e que se reportam a essa noção de abordagem tradicional.

A partir do pensamento de Michel Foucault sugerimos que essa abordagem “tradicional” se reconstrói cotidianamente nas circunstâncias em que um discurso específico é mobilizado para atribuir significado a como deve ocorrer a relação entre professor e aluno, como estes devem encarar a disciplina trabalhada na sala de aula, e sobre o papel da instituição escolar nesse processo.

A metodologia escolhida para a realização do estudo foi qualitativa, utilizando como instrumento a análise documental a fim de compor uma arqueologia dos enunciados que compõem aquilo que é dito e construído pelos estagiários como “o tradicional” em seus Relatórios. Nesse sentido, o conceito de cadeia discursiva será entendido como uma série de circunstâncias anteriores nas quais determinados significantes foram postos em ação para dar um determinado significado à determinada situação e a determinado conjunto de estímulos.

Dessa forma posto, cadeias discursivas são compostas por enunciados que fazem presente uma mesma vontade de verdade e uma mesma vontade de saber. Enunciados esses que não compõem um todo homogêneo e bem organizado, mas se comportam segundo uma regularidade observável composta em termos das vontades de verdade e de saber.

É importante explicitar essa compreensão, pois ela também norteia o direcionamento metodológico de nossa reflexão e o modo como encaramos as obras aqui

abordadas: enquanto enunciados, cadeias discursivas em cujas obliquidades procuraremos regularidades que nos ajudem a entender melhor a permanência do discurso tradicional como norteador dos significados atribuídos à prática docente.

Começaremos fazendo uma breve exposição que articula teóricos da educação e suas caracterizações do ensino tradicional e os aspectos discursivos dessa abordagem, refletindo sobre onde os sujeitos de nossa pesquisa estavam sendo formados, analisando o projeto pedagógico do curso de Licenciatura. A seguir, apresentaremos a análise dos relatórios de estágio.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO TRADICIONAL E NOS DISCURSOS DE LICENCIANDOS: INCURSÕES E DISCUSSÕES.

Para MIZUKAMI (1986), o ensino tradicional está sedimentado na necessidade de instruir as gerações vindouras na perpetuação do que foi definido como tradições sociais e científicas; por firmar a autoridade dos mais velhos e/ou mais instruídos sobre os mais novos e/ou sem instrução formal; e por manter a “tradição” como único meio, para não se deixar perder os conhecimentos adquiridos ao longo das gerações.

Nas palavras de MIZUKAMI (1986, p. 11): “Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal, a partir de um esquema atomístico”. Já o docente, entendido como detentor do saber, estaria numa posição confortável para fazer o seu trabalho e cumprir seu papel social e passaria a ser detentor da autoridade investida pelo sistema escolar.

O sistema escolar, no entanto, atribui ao professor uma autoridade cerceada, visto que a tradição aparece como ente abstrato na qual se imagina estar contido e acumulado todo o conhecimento humano. Essa tradição, num processo descendente (em que haveria uma verdade preestabelecida, pronta apenas para ser descortinada pelos sentidos), se efetiva no espaço material: livros, obras de arte, documentos históricos, monumentos e outros diversos tipos de manifestações linguísticas que, por sua vez, dão subsídios à prática docente.

O professor passa a ser o único capaz de interpretar os conhecimentos a serem transmitidos, numa superioridade atribuída pela própria tradição e corporificada em habilidades consideradas “superiores” às dos alunos. Aquilo dito como “tradicional” se reveste de um corpo material e de um corpo simbólico, aos quais o professor deve respeito, pois é o único capaz de respei-

tar da maneira “correta”. O professor acaba exercendo apenas “[...] o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais.” (MIZUKAMI, 1986, p. 15). Em outras palavras, a autoridade do professor não é emanção dele próprio: ou é uma atribuição da escola, ou é oriunda dos textos que interpreta, repete e expõe.

A preocupação do professor, num contexto tradicional de ensino-aprendizagem, se voltaria tanto para a formação de sujeitos detentores de um discurso tradicional, condição para a continuidade do aluno na instituição escolar, quanto dos conhecimentos pré-estabelecidos na tradição científica. No entanto, é importante saber a partir de quais mecanismos se mantem essa relação entre professor e aluno. Relações mediadas pela instituição escolar que subsidia e legitima o poder do professor sobre o aluno, a partir do domínio do saber.

Para entendermos a relação entre saber e poder nos reportamos a questão discursiva, apresentada por Foucault (1996). Segundo o autor, vinculado às relações discursivas, existe um receio de se perceber a materialidade do discurso, sua força e sua capacidade de estruturar o real, o social e o pessoal segundo parâmetros singulares de verdade. Foucault (1996) afirma que existiria, anterior ao sujeito, um desejo de ter um discurso que o subsidiasse, ou seja, alguém a introduzi-lo na ordem do discurso e da verdade estabelecida. Sua concepção, de acordo com Gore (1994, p. 10), é de um discurso em que:

[...] o foco está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem. Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo.

Foucault (1996) salienta a figura do professor, como aquela voz que precede e orienta o aluno nesse momento. A gênese, portanto, da relação de poder existente entre aquele que detém o saber e aquele que ainda não o detém, seria mediada por essa questão discursiva. Ao professor, cabe preparar o sujeito para se perceber como sujeito carregado de questões discursivas. É pela sua voz que a instituição fala, é na sua voz que o discurso é dito e novamente dito ao longo do tempo.

Como já vimos, no ensino tradicional o professor é a figura central que tem como princípio norteador de sua prática, inserir os alunos numa tradição discursiva de primazia das construções teóricas das gerações anteriores. A relação de poder manifesta aí, no entanto,

pressupõe um entendimento de que deter o poder é algo sempre repressivo e imbuído de males. Como destaca Gore (1994, p. 11), ao refletir sobre os regimes de verdade: “[...] essa concepção convencional de poder é partilhada com os discursos educacionais ‘tradicionais’, quando eles se envolvem, por exemplo, com a estrutura organizacional ou o fortalecimento do poder da professora.”

Ainda conforme Gore (1994, p. 12), o pensamento foucaultiano se destaca por perceber que nem sempre deter o poder significa a repressão, pois “[...] o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda força a ele relacionada.” Isso significa que a relação professor-aluno, além de atribuir poder ao professor, também mascara o poder exercido pelos alunos e as possibilidades advindas desse poder em diversos contextos. Ou seja, as relações de poder também precisam ser pensadas à luz das questões de saber envolvidas no contexto tradicional.

A vontade de saber, entendida como necessidade (nem sempre vinculada às descobertas científicas, precedendo-as muitas vezes) de se elaborar novas formas de estruturação do discurso, aparece como uma necessidade que surge da saturação do discurso já dito e do desejo por haver ainda mais o que se dizer. Essa vontade de saber faz emergir vontades de verdade nos mais variados contextos: se por um lado estas passam a estruturar as proposições que podem ser ditas, aquela impulsiona e mascara o caráter cerceador da vontade de verdade. Para Foucault (1996), existe uma vontade de saber particular, construída historicamente, referente à produção de conhecimento no decorrer dos séculos XVI e XVII:

[...] uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis. (FOUCAULT, 1996, p. 16-17).

Essa vontade de saber tem, portanto, como características fundamentais: a imposição de posturas frente ao conhecimento, e um regime de controle sobre a produção do mesmo. E não é justamente uma visão assim que dá as bases do ensino tradicional como o percebemos hoje? Acreditamos que a resposta é sim.

A relação entre saber e poder, portanto, é carregada de questões disciplinares, como salienta Gore (1994, p. 14): “As relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia.” A autora entende a pedagogia como regimes de verdade, isto é, como perspectivas de controle da produção do saber dito como verdadeiro.

Essas relações de saber-poder são também expressas pelos estagiários, da seguinte maneira: “A matemática ainda é vista de forma bastante tradicional, com o conteúdo exposto (jogado) e onde o professor é visto apenas como um transmissor de conhecimento.” (Relatório 1). Nesse mesmo sentido, outro escreve: “[...] o que predomina no dia a dia é o método tradicional de ensino, que é a exposição dos conteúdos e fórmulas, tornando assim as aulas de matemática desinteressantes para a maioria dos alunos.” (Relatório 10).

Em consonância com as palavras desses estagiários, percebemos que, ao relatar o modo como interagiram com os alunos, é feita referência à autoridade do professor, sendo constantemente enfatizada a necessidade de uma postura firme perante os alunos. Numa aula permeada por um ensino tradicional, acaba-se exigindo do professor ações de autoridade que, inseridas no contexto, se apresentam como necessárias e fundamentais para a ação profissional competente.

No entanto, essa autoridade acaba servindo para padronizar os modos de agir dos alunos, interferindo diretamente nos significados particulares atribuídos por eles ao momento da aula. Exemplo disso ocorre quando um dos estagiários comenta que a melhor aula, para ele, foi justamente a que os alunos ficaram todos calados, não havendo sequer dúvidas por parte dos alunos, e por isso pôde desenvolver melhor o seu trabalho.

Para Marshall (1994, p. 25), a autoridade e as relações de poder que corroboram com essa autoridade têm relação direta com questões de controle dos alunos e estabelecem “[...] padrões ‘normais’ de expectativas.” O mesmo autor acrescenta: “Esse saber desenvolvido através do exercício do poder é usado para produzir o que Foucault chama de indivíduos normalizados.” (p. 25).

Contraditoriamente, o estagiário escreve também sobre o seu estranhamento frente àquele silêncio, percebendo-o como não totalmente saudável para sua prática. Ele relata: “Sendo assim, constatei que era preciso estimular e envolver mais os alunos, porque se deixasse como estava o silêncio e a apatia seriam inevitáveis.” (Relatório 15). Ou seja, o estagiário preza por um ambiente tradicional, silencioso e ordeiro, no qual possa desenvolver da melhor forma o seu trabalho, mas

percebe também que é necessário uma resignificação desse silêncio e dessa ordem. Isso porque, ao invés de revelar um ambiente de aprendizagem, revela um ambiente de apatia e desinteresse no qual a aprendizagem é rarefeita. Podemos dizer que esse ambiente de alunos “normalizados” incomoda, de alguma forma, o estagiário.

Essa autoridade do professor para com o aluno, vale destacar, é exercida através tanto de intervenções orais a respeito da realidade dos alunos e da educação, enfatizando a importância da educação, até ações como a exclusão do aluno de sala de aula, passando por estratégias de premiação, caso os alunos se comportem.

Contraditoriamente, ao se colocarem a respeito do modo como pensam a relação entre o professor e os alunos, os estagiários sinalizam para a construção de um discurso pedagógico em que se destaca a consciência da importância central mantida por essa relação para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Eles fazem referência, portanto, à construção junto aos alunos de posturas mais adequadas frente ao ensino, levando em consideração a maneira como esses significam o conhecimento, e os modos como irão utilizar esses conhecimentos, para modificar a realidade em que estão inseridos.

Há, portanto, um papel central que é dado ao conhecimento dos problemas de aprendizagem, como a desmotivação e a busca de estratégias para contornar esse desestímulo. Para tanto, dever-se-ia levar em consideração não a classe como um todo, mas cada aluno em particular. Assim escreve um dos estagiários: “É necessário e urgente aperfeiçoar-se para atender a diversidade de alunos. Sabemos que, na sala de aula, existem estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, com diferentes comportamentos e objetivos.” (Relatório 3).

Os estagiários trazem ainda indícios da busca por um progressivo estreitamento de laços entre professor e aluno, mas buscando a melhoria do trabalho desenvolvido. Existe uma consciência da profissão docente como um processo que enfatiza a responsabilidade do professor frente à interação com os alunos, interação que visa à apreensão dos conteúdos por parte dos discentes. Um dos licenciandos se coloca da seguinte forma a esse respeito: “[...] o conhecimento sistemático da matemática depende exclusivamente do professor, por estar no centro do processo de ensino-aprendizagem.” (Relatório 2). Como já vimos, colocar o professor como centro desse processo é uma característica da abordagem tradicional e, no entanto, perceber o ensino-aprendizagem como um processo interativo ressalta uma certa fuga desse modelo tradicional.

Essas contradições no interior do discurso dos professores revelam uma realidade expressa por (PIGNATELLI, 1994), quando reflete sobre as questões de liberdade e agência docente numa perspectiva foucaultiana: “Para o professor a tarefa de interpretar ou moldar a si mesmo deve enfrentar uma sempre crescente e muito frequentemente conflitiva série de pensamentos, desejos e circunstâncias. No centro dessa prática está a relação professor-estudante.” (p. 150).

3 2. POSTURA METODOLÓGICA: O QUE FAZER E COMO FAZER SEM DEIXAR DE FAZER(?)

No contexto tradicional, as metodologias de ensino estão focadas em trabalhar um enorme montante de conteúdos num espaço de tempo reduzido e em nivelar os alunos. A estruturação do conhecimento é mediada por saltos, que vão do particular para o mais geral, como se a autoridade investida ao professor pela tradição lhe permitisse transpor a verdade de um lugar para outro de modo arbitrário.

Observa-se que o ritmo de apreensão exigido dos alunos não leva em consideração suas habilidades ou características individuais, a velocidade do professor é que deve ser respeitada e seguida. Dessa forma, a busca por otimizar a exposição leva o professor a despejar (ou depositar) sobre o aluno uma enorme quantidade de informações. Assim, Mizukami (1986, p. 14) salienta que a metodologia “[...] se baseia mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe [...]”.

No contexto da educação matemática tradicional, Silva (1999) nos fala sobre a ausência de um componente crítico que norteie o ensino de matemática. Portanto, para Silva (1999, p. 39), a metodologia do ensino tradicional de matemática recorre a:

[...] esforços na direção de “mecanizar” ações, no sentido de se provocar uma reação instantânea e padrão a estímulos padronizados são nada mais que a ativação, muito rápida, da relação teoria-prática. Mais ou menos rápida, conforme os estímulos que são extremamente difíceis, quase impossíveis, de se identificar. Nesse enfoque vemos alguns dos erros fundamentais do ensino, chamado tradicional, da Matemática.

O autor percebe que o enfoque tradicional a ação pedagógica se limita à mera exposição e avaliação da

capacidade do aluno de responder a estímulos de maneira “correta” segundo o corpo teórico dominado pelo professor.

Outra característica da metodologia é a resolução de exercícios. MIZUKAMI (1986) salienta que: “Usualmente, o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se, apenas, através de exercícios de repetição, aplicação e recapitulação.” Ou seja, utilizada como um complemento à exposição, a resolução de exercícios manifesta a exigência feita aos alunos de copiar o mais fielmente a ação cognitiva do professor.

Num contexto tradicional, resolução de exercícios não difere muito da exposição. É apresentado ao aluno um modelo que ele dever repetir em outros exercícios semelhantes, não preparando de fato os alunos para novos problemas que exijam outras linhas de raciocínio. No entanto, MIZUKAMI (1986, p. 14) salienta que: “O aluno que adquiriu o hábito ou que “aprendeu” apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Essas reações estereotipadas estão ligadas a uma expressão simbólica, quer seja verbal, algébrica ou numérica, que as desencadeiam”.

Podemos destacar, portanto, alguns momentos bem delimitados na postura metodológica tradicional: a exposição e a resolução de exercício. Ambos têm como objetivo a repetição (por parte do aluno) dos raciocínios, das posturas e das verdades transmitidas pelo professor.

A metodologia tradicional é norteadas, de certa forma, por um processo em que o sujeito apreende a realidade sem passar pelas questões discursivas envolvidas na produção do conhecimento. Ou seja, seria possível expressar de maneira absoluta os conceitos e ideias através da palavra, chegando assim a uma verdade a respeito dos objetos. Nessa perspectiva, o sujeito apenas expressa algo que já está posto na realidade que lhe rodeia, cabendo a ele apenas tornar inteligível o objeto com o qual se depara.

Tomada dessa forma, a metodologia passa a ser um conjunto de estratégias para efetivar o que Foucault (1996) afirma ser uma “mediação universal”, isto é, a presença determinante de um logos fundante de todo conhecimento e racionalidade. O autor, que se propõe a destacar os mecanismos de cerceamento do discurso, afirma que:

[...] parece, à primeira vista, que ao encontrar em toda parte o movimento de um logos que eleva as singularidades até o conceito e que permite à consciência imediata desenvolver finalmente toda a racionalidade do mundo, é

o discurso ele próprio que se situa no centro da especulação. (FOUCAULT, 1996, p. 48).

No entanto, Foucault (1996) nos faz perceber que esse logos não é senão um discurso já pronunciado anteriormente, construído como verdadeiro, histórica e contextualmente. Podemos dizer, nessa perspectiva, que é justamente desse discurso disfarçado de logos absoluto que o aluno deve se apropriar. A visão de conhecimento, numa abordagem tradicional se enquadra na concepção de que “[...] as coisas murmuram, de antemão, um sentido que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar-se [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 48).

Nessa perspectiva, segundo (VARELA, 1994), o pensamento de Foucault a respeito da educação se destaca por perceber que “[...] o conhecimento é concebido como discurso [...]” Nas palavras de Foucault (1996, p. 100), um discurso compõe-se de “[...] práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais falam [...] elas não identificam objetos, elas os constituem e no ato de fazê-lo ocultam sua própria invenção.” Assim, não haveria uma verdade a ser transmitida, reproduzida ou exercitada.

O retrato do que seria uma metodologia adequada, expresso nos escritos analisados, possui características ambíguas. Os estagiários, ainda que percebam a necessidade de uma metodologia mais voltada para o modo como o aluno está apreendendo os conteúdos por ele trabalhados, formulam objetivos e definições de ensino bastante tradicionais. A fala de um destes professores expressa bem essa ambiguidade: “A difícil tarefa de educar e transmitir conhecimento não é algo tão fácil de administrar.” (Relatório 8).

Para esse licenciando haveria dois momentos (o de transmitir conhecimento e o de educar) a serem articulados – momentos que requerem abordagens diferentes, uma visivelmente tradicional (expositiva com ênfase nas informações a serem transmitidas), e outra que eduque. Porém, “[...] transmitir conhecimento pronto e acabado, impede que o aluno aprenda a construir o conhecimento matemático e a pensar matematicamente” (Relatório 8). Assim se expressa outro estagiário: “[...] o professor de matemática deve sempre buscar novos métodos que auxiliem no ensino da matemática, através da renovação dos meios de transmitir tal disciplina.” (Relatório 3) (Grifo nosso).

Percebe-se uma ambiguidade nas ideias desses estagiários. No entanto, a ambiguidade não está numa definição prévia de que o “transmitir” expressa uma ação na qual há alguém que detém o conhecimento e a autoridade, e o outro que não está de posse desses elementos; nem em que “educar” expressa o diálogo entre

professor e aluno, no sentido de conscientizar sobre a importância da educação. O que é ambíguo é a ruptura do significado de educar em dois significantes, o “educar” e o “transmitir”, utilizados de formas distintas, não integrados numa só dinâmica em que o trabalho com o conhecimento matemática seja perpassado por questões de convivialidade, cidadania, entre outras coisas que possam integrar o “educar”.

Vale salientar que a palavra, ou o significante, não pode ser separado dos processos discursivos inerentes à sua utilização e a produção de significados que lhe é subjacente. Para Foucault (1996), existem na tradição filosófica diversos mecanismos para deslocar o discurso para fora do processo de construção dos significados que uma palavra possui. Ou seja, para o autor, “[...] parece que o pensamento ocidental tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 46).

Dessa forma, entendemos que o “transmitir” revela e esconde justamente essa perspectiva de tomar o que é dito pelo professor como uma verdade, sem passar pelas questões discursivas inerentes à construção do conhecimento. Ao professor cabe, portanto, apenas transmitir através da palavra (exposição oral) os conteúdos, pois, ao fazer isso, já estaria expressando a verdade sobre aquele conteúdo.

Quando analisamos o relato do cotidiano em sala de aula dos licenciandos, vale destacar que a predominância das aulas expositivas com resolução de exercícios é patente. Sinalizando que há, ainda mais, uma ambiguidade, agora entre discurso e os relatos sobre a prática. Parece que o modelo tradicional acaba prevalecendo, mesmo diante da tentativa de práticas diferenciadas.

Esse fato pode ser bem exemplificado quando uma estagiária escreve que, de início, procurou desenvolver um trabalho baseado na escola pragmática de Dewey (autor explicitamente citado no decorrer do relatório), e com isso deslocar a ênfase na exposição para a construção e manipulação de objetos que representavam os entes abstratos com os quais a professor estava trabalhando. Na primeira aula relatada, isso de fato foi feito. No entanto, num segundo dia a exposição e resolução de exercícios retornam como prática predominante. A licencianda inclusive relata ter levado um jogo, mas não o aplicou, passando nas aulas posteriores a um modelo expositivo. No decorrer do diário reflexivo, porém, ela não revela explicitamente por que adotou essa postura.

Uma pista para entender essa questão pode estar no fato de que, tendo passado tantos anos observando a prática tradicional, nos seus anos de escola, a licencianda acaba por perpetuar um modelo em que se sente

mais segura.

Outro aspecto metodológico considerado importante pelos estagiários em seus textos introdutórios do relatório de estágio é a contextualização dos conteúdos: “O professor está inscrito em uma realidade na qual ele precisa trazer elementos novos para dentro da sala de aula, contextualizando para que ocorra um processo de aprendizagem satisfatório para a educação.” (Relatório 12). Quando analisamos os relatos (Diário Reflexivo) de suas aulas, ele deixa bem claro qual metodologia utilizara: expositiva com resolução de exercício.

Para compreender melhor o lugar da resolução de exercícios, podemos fazer uma comparação com o conceito de resolução de problemas, expressa por POLYA (2006). O autor afirma que a resolução de problemas é um momento no qual o aluno deve mobilizar seus próprios conhecimentos, exigindo portanto uma postura científica de indagação e interesse por solucionar o problema. Cabe ao professor fazer a seleção minuciosa dos problemas, que devem ser apresentados de maneira gradual, de forma a nem exigir demais dos alunos e nem exigir de menos.

A concepção de Polya tem como princípio norteador a criação de uma postura adequada frente aos problemas, postura cognitiva que vá criando no aluno uma certa autonomia na solução, vista não como um momento isolado mas que subsidia outras soluções. POLYA (2006, p. 2) sugere que o professor deve trabalhar no sentido de desenvolver no aluno “[...] operações mentais típicas, úteis para a resolução de problemas.” Seu pensamento pedagógico ensaia um componente contextual, afirmando que “[...] um dos primeiros deveres do professor é não dar aos seus alunos a impressão de que os problemas matemáticos têm pouca relação uns com os outros, de que nenhuma relação tem com qualquer outra coisa” (POLYA, 2006, p. 13).

Num contexto de abordagem tradicional, porém, a contextualização parece se referir mais a uma necessidade de situar os alunos num corpo de conhecimentos já bem formulados na tradição. Isso porque os contextos se tornam meros acessórios para se chegar a uma verdade pré-estabelecida.

O método expositivo simples e essa forma de contextualização, ao apenas depositar informações, revelam um processo em que, como expressa (LARROSA, 1994, p. 52), a educação é vista como:

[...] uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação

e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos.

Nesse sentido, podemos dizer que a exposição oral, a resolução de exercícios e a contextualização (na sua forma tradicional) são exemplos dessas tecnologias.

Cabe salientar, portanto, que a metodologia utilizada deixa de ser um mecanismo de inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e se converte num processo de triagem dos mais e dos menos capazes. Essa triagem não se processa conscientemente, na maioria das vezes, como se pode observar na fala dos estagiários. Porém, ao repetir os conteúdos a partir da mesma lógica da exposição e ao fazer a resolução de exercícios com o objetivo de fixar isso que foi exposto, a metodologia se converte num instrumento de controle e seleção dos mais aptos ao saber matemático.

O tradicional não apenas mantém padrões discursivos, mas os transforma segundo uma lógica cada vez mais adaptada ao contexto e aos sujeitos. As metodologias podem mudar, porém se tornam uma só quando são norteadas pela necessidade de manter em vigor uma mesma lógica de controle dos discursos por quem detêm o saber da verdade.

4 (IN)CONCLUSÕES

As pretensões deste texto estão relacionadas à necessidade de discutir as características do ensino tradicional a partir da atribuição de significados à atividade docente e dos enunciados que se ligam a essas atribuições, por regras e estruturas muito variantes, mesmo caóticas.

Acreditava-se, quando da escrita, que uma mesma característica do sistema capitalista de produção e de seu perdurar é transportada ao “ensino tradicional” em vista a manter uma lógica de mitigação das pessoas em nome da manutenção das instituições. Mas aqui não discutimos ainda as instituições, nem mesmo a relação entre o ensino tradicional e a manutenção de tal ou qual modo de produção.

No momento em que alguns estagiários enunciam ideias diferentes que estão relacionadas a outras formas de pensar o ensino, talvez busquem ou percebam a necessidade de subverter o domínio daqueles que estão gerindo uma lógica muito antiga a qual já nem podemos mais denominar, cujo enunciado mais próximo seja esse: o tradicional.

Todavia, o que quisemos mostrar foi que o tradicional não é imutável em suas formas de aparecimento, nem é imóvel, pois mantém seu controle nos sujeitos herdeiros das velhas práticas. A tradição é uma forma de lógica que mantém os mesmos objetivos, desde uma

educação jesuítica até uma educação tecnicista. Tomadas como exemplos, ambas eram norteadas pela necessidade de manter sob o controle da tradição um conjunto de conhecimentos, que não poderiam ser de qualquer forma veiculados e tomados como verdade. Os sujeitos que agora detêm a autoridade mudaram, mas a necessidade de manter essa autoridade perdura.

É preciso entender essa questão da autoridade, para de fato entendermos a educação tradicional. Isso porque sem a percepção das relações de poder estabelecidas na sala e na escola, corre-se o risco de confundir reelaborações e novas roupagens dadas ao ensino tradicional, com práticas que fazem frente ou rompem com a dominação do professor sobre o aluno. Ou seja, o que chamamos de ensino tradicional se reelabora, agrega características de outras posições educacionais formuladas historicamente e, ao fazer isso, corrompe os objetivos destas, tomando para si o que julgar útil para atingir seus próprios objetivos. Seja uma determinada metodologia, uma concepção renovada de homem, de mundo, ou de escola, tudo pode ser inserido num contexto tradicional.

Importante destacar que num ambiente tradicional, o que acaba sendo feito não é apenas o combate às concepções renovadas. Os sujeitos detentores dessas concepções são chamados a ocupar determinados espaços e desenvolver seus trabalhos segundo objetivos não mais seus, mas previamente estabelecidos pela instituição escolar.

O aluno, nesse contexto, acaba alienado de todo processo decisório ao ser percebido e formado como um sujeito fragilizado em sua capacidade de escolher ou de se colocar acerca do que lhe passa no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Ele nunca deve conhecer na perspectiva de modificar as instituições em que está inserido ou de fortalecer outros discursos estranhos à tradição. Aqueles que não se enquadrarem nos modelos disciplinares ou nos modelos científicos de estruturação do conhecimento “válido”, serão disciplinados ou excluídos.

Por fim, o tradicional não faz só referência àquilo que abandonamos ou queremos abandonar, sendo talvez aquilo que temos de ainda mais presente no contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

FOUCALT, M. A ordem do discurso: aula inaugural no *collège de france*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. *Revista Outras Fronteiras*, p. 163–168, 1996.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. *O sujeito da*, 1994.

IFCE. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática*. Fortaleza: , 2006. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, v. 1, n. 994, p. 35–86, 1994.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, Vozes Petrópolis, v. 8, p. 21–34, 1994.

MIZUKAMI, M. d. G. N. Abordagem humanista. *MIZUKAMI, MGN Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, p. 37–57, 1986.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? foucault e a questão da liberdade e da agência docente. *O sujeito da educação*, p. 127–154, 1994.

POLYA, G. Universidade stanford, tradução e adaptação heitor lisboa de aráujo. ufrj. *A arte de Resolver Problemas, Um Novo Aspecto do Método Matemático*, Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. : Autêntica Editora, 1999.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 87–96, 1994.