

OS PROFESSORES COMO SUJEITOS EDUCACIONAIS NO INTERIOR DO DISCURSO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS NO ENSINO

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara –Unesp

Agência Financiadora: CNPq

Eixo 9: Materiais pedagógicos no Ensino e na Formação de Professores

Introdução

O presente trabalho objetiva enfatizar e discutir como os professores são formados no interior do discurso que constrói a importância dos objetos para o ensino brasileiro, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, no âmbito do movimento de tecnologia educacional. Esta discussão e análise constituem parte dos resultados obtidos em nossa pesquisa concluída de doutoramento, cujo principal objetivo centrou-se em conhecer quais os dispositivos e estratégias o discurso sobre a importância da utilização de objetos utilizou-se para legitimar e construir um lugar de destaque para esses objetos no ideário pedagógico desse período histórico. Neste intuito, nossa pesquisa analisou textos referentes à utilização de objetos no ensino, bem como textos que discutiam o movimento de tecnologia educacional, publicados em dois periódicos da época: *Audiovisual em Revista* e *Revista Tecnologia Educacional*.

Assim, referente à formação de professores no interior do discurso enunciado nesses periódicos, nossa análise direcionou-se para a tentativa de conhecer quais estratégias e dispositivos esse discurso utiliza-se para construir um professor em harmonia com as propostas de inovação que o movimento de tecnologia educacional propunha trazer ao ensino do país neste período, normatizando e direcionando não somente a prática pedagógica em relação aos objetos usados em aula, mas também o modo pelo qual os professores vêem e concebem esses objetos dentro dessa prática.

O movimento de tecnologia educacional no Brasil

O movimento de tecnologia educacional adentrou o país por intermédio de discursos diversos, oriundos principalmente de autores e estudiosos americanos. No entanto, em meio à influência de propostas e concepções estrangeiras, vemos a tentativa de construção de um campo de saber sobre o tema que venha atender as necessidades, demandas e contextos vividos pelo Brasil das décadas de 1960 e 1970, período no qual encontramos uma quantidade profícua de estudos brasileiros sobre

tecnologia educacional.

Talvez mais do que se inserir nas discussões vigentes sobre tecnologia educacional, outra preocupação que parece latente em alguns estudos desta época consiste em conceber e colocar o país como participante do mundo tecnológico, mostrando assim como a tecnologia também tem sido desenvolvida no país ao longo dos anos e de que forma tem se dado o seu avanço no que se refere às práticas escolares.

O movimento de tecnologia educacional intensifica-se no país no final dos anos 60 e início da década de 1970, não somente a partir da vontade de educadores envolvidos como também pelo apoio de órgãos estatais e organizações internacionais (SANTOS, 1980). Assim, o discurso sobre a tecnologia educacional no ensino brasileiro deste período, é construído por diferentes enunciadores, posicionados em lugares diversos e também com interesses e concepções diferenciadas. A tecnologia educacional, apoiada nos pressupostos teóricos da psicologia da aprendizagem, teoria da comunicação e teoria dos sistemas, entra no discurso pedagógico brasileiro como um dispositivo de inovação das práticas pedagógicas tradicionais, ao propor novas estratégias para o processo de ensino e aprendizagem; dentre elas, a utilização de diversos meios e recursos audiovisuais, principalmente os provenientes dos avanços tecnológicos da época, como o rádio e a televisão.

Com a introdução e disseminação do movimento de tecnologia educacional, os objetos tornam-se importantes no discurso científico pedagógico, a partir de estratégias enunciativas que reiteram a importância da formação do cidadão para o progresso e desenvolvimento econômico do país, principalmente após os anos 60 do século XX. Gera-se, nesse período, uma prodigiosa produção de saberes sobre os objetos aplicados na educação formal, uma crescente “vontade de saber” sobre eles.

Assim, quanto mais se fala dos objetos no ensino, mais se sistematiza um saber sobre eles, saber esse voltado para a sua produção, manipulação e utilização, gerando a necessidade de sujeitos educacionais que possam se apropriar desse saber de forma útil. Isso pode ser verificado pela grande produção literária sobre o tema, tanto produções estrangeiras que adentram o país como aquelas produzidas por educadores brasileiros. As principais concepções sobre tecnologia educacional e suas propostas para o ensino brasileiro, nas décadas de 1960 e 1970, colocam os objetos em discursos, constroem significados e sentidos por meio das narrativas que falam sobre eles, e formam sujeitos dentro desse movimento pedagógico; interessando-nos, particularmente, a formação dos professores como sujeitos educacionais neste contexto.

A formação de sujeitos educacionais

A análise e discussão de nossa pesquisa apoiaram-se nos estudos de Michel Foucault sobre análise do discurso e formação de saberes. Michel Foucault dedicou-se, ao longo de toda a sua obra, a averiguar não somente como se constituiu a noção de sujeito moderno, mas também de compreender como nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos (VEIGA-NETO, 2004).

Deste modo, Michel Foucault não acredita num “homem-sujeito sempre aí”, mas sim que esse homem-sujeito é fruto de construções históricas bem definidas, cujos discursos formados por relações entre poder e saber orientam e definem os modos de agir e pensar desse homem-sujeito. Assim, esse homem sujeito é visto por Foucault

Como objeto das influências do cenário externo – sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais – e bem por isso, facilmente manipulável (VEIGA-NETO, 2004, p.135).

Para Veiga-Neto (2004), o que importa para Michel Foucault “é explicar como se forma isso que está aí e que chamamos de sujeito” (p.137). Assim, nossa pesquisa preocupou-se em explicar como os sujeitos educacionais, envolvidos diretamente com a utilização de materiais no ensino, no caso os professores, são formados por meio do discurso que lhe são impostos.

Mais precisamente, nossa intenção foi a de salientar a quais regras, normas e condutas, nascidas no corpo do discurso sobre os objetos no ensino, os professores estão submetidos, e o que se espera desses sujeitos educacionais no processo de produção e utilização desses objetos, num contexto específico da história da educação brasileira. Essas considerações nos levaram a buscar apoio naquilo que Michel Foucault denominou de governamentalidade; ou seja,

Uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos (MARSHALL, 2002, p.28-29)

Assim, acreditamos que o discurso sobre os objetos no ensino, neste período, tenta moldar um tipo de professor e um tipo de aluno, bem como um tipo de relação professor/aluno, necessários ao contexto vivido por uma determinada sociedade, por meio das práticas, regras e normas que propõe para a introdução e utilização desses objetos na educação escolar. As transformações e ressignificações que as concepções acerca dos objetos didáticos sofrem, ao longo de um período histórico, afetam também a

escolha dos tipos de sujeitos educacionais que uma sociedade pretende formar.

Nossas discussões também procuraram compreender quais os efeitos de poder que se pretende alcançar por meio de uma prática discursiva que destaca os objetos como importantes para a educação brasileira de uma época.

A formação do professor no interior do discurso

Apoiados nos estudos de Michel Foucault, consideramos que o discurso enunciado nos periódicos analisados induz a perceber não somente a necessidade de preparar os professores para uma utilização efetiva de objetos no ensino, mas muito mais convencê-los de que essa utilização é o melhor caminho para se conseguir um ensino mais eficiente e de melhor qualidade, nas décadas de 1960 e 1970, no contexto do movimento de tecnologia educacional no país.

Assim, os professores, pelo discurso, devem sentir-se incomodados com a situação na qual a educação do país se encontra e sentirem a necessidade de mudança, de inovação de sua prática docente. Há no discurso enunciado a tentativa de construção e transformação de subjetividades. Por meio dos cursos de treinamento oferecidos aos professores, bem como a partir da leitura que esses professores possam fazer dos periódicos analisados, já que a publicação dos mesmos está voltada a todos os profissionais da área de educação, observa-se que as práticas discursivas veiculadas tentam levar os professores a uma auto-reflexão, a qual resulte no enquadramento de sua prática pedagógica no ideal de ensino desejado. As palavras de Larrosa (1994) podem melhor explicar o intuito desse discurso e servir de apoio a nossas considerações e análise

Do que se trata aí é de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto a sua própria atividade prática, quanto, sobretudo, a si mesmo no contexto dessa prática profissional (p. 49).

Assim, encontramos trechos nos textos analisados que, a partir de estratégias discursivas, objetivam persuadir esses professores a utilizarem determinados objetos, não somente enfatizando as vantagens dessa utilização, mas também ao inserirem os professores num contexto de modernização e inovação das práticas sociais como um todo, fruto do acelerado avanço tecnológico e industrial no qual o país tenta enquadrar-se e identificar-se como um país progressista e em fase de desenvolvimento econômico.

A principal estratégia discursiva, nesse sentido, é induzir os professores a se

conceberem como agentes de transformação, participantes desse processo de desenvolvimento e progresso do país, e se verem como peças importantes na construção de um Brasil novo, conforme os trechos retirados dos periódicos

Cabe a vocês todos levar esses conhecimentos essenciais às populações aflitas, partilhar com elas a grande fortuna representada pelos conhecimentos e técnicas básicas do mundo moderno. (EDITORIAL, Audiovisual em Revista, n.1, 1959)

Os leitores desta revista, em geral, são pessoas ligadas à educação, treinamento e esclarecimento de outras. É, portanto, de especial interesse que cada um considere a melhor forma de contribuir mais eficazmente para o desenvolvimento econômico e social implícito na Aliança para o Progresso (TATE, 1962, editorial)

Nesse processo de transição, a tarefa do teleducador cresce em importância e responsabilidade. Mais do que nunca é preciso que este profissional tenha uma consciência aguda e uma dimensão global do comprometimento de seu trabalho no processo de desenvolvimento do Brasil e da promoção dos brasileiros (EDITORIAL, 1973)

Pelo discurso, aos professores é dada uma missão, uma responsabilidade: levar o conhecimento às populações “aflitas”. O adjetivo “aflita” reforça a necessidade e inerência dessa missão e coloca o professor como o principal agente de transformação, ao levar o esclarecimento a essas populações por meio de uma educação audiovisual, centrada na utilização de meios, recursos ou objetos no processo de ensino.

Contudo, para que esse intuito se efetue, o discurso reforça como necessário que os professores reconheçam a importância da utilização de objetos diferenciados na sua prática pedagógica. Mais ainda, que os professores se reconheçam como “bons profissionais” ao fazerem uso desses objetos em suas aulas.

Um professor deve reconhecer que ensinar é selecionar, organizar, preparar e apresentar materiais didáticos de modo significativo, lógico e exato; é proporcionar àquele que está aprendendo uma variedade de materiais e experiências; é avaliar o trabalho do aluno (HARTSEL, 1961, editorial)

Tanto o ensino quanto a aprendizagem necessitam destas coisas para produzirem o máximo de resultado. O professor que lhes opõe resistência não só está fraudando seus alunos, mas também abrindo mão de seus próprios privilégios e oportunidades. (BASTOS, 1963, editorial)

A leitura desses trechos nos leva a identificar dois tipos de professores, criados pelo discurso: o “mau” professor – considerado como aquele que não faz uso de objetos e recursos audiovisuais na sala de aula; e o “bom” professor – identificado como aquele

que utiliza desses objetos em sua aula. A utilização de objetos no ensino liga-se, no interior do discurso, ao sentimento de estar proporcionando o melhor aos alunos, fazendo com que esses tenham o privilégio de participarem do avanço econômico e tecnológico de seu país. Desta forma, o discurso estabelece que o professor que lança mão do uso de recursos audiovisuais está retirando de seus alunos um direito, um privilégio, uma oportunidade. Frente a essa sutil afirmação, o discurso nos induz a não vermos outra saída senão aceitarmos e nos apropriarmos desses objetos na prática pedagógica, e este é o efeito que o discurso pretende alcançar nos professores. A rota já está traçada, basta os professores segui-la, como o trecho seguinte comenta

Os educadores nem sempre estão dispostos a tentar o emprego de técnicas que permitam a vulgarização do ensino com maior rapidez. Mas a rota está traçada (EDITORIAL, 1974)

As práticas discursivas analisadas estabelecem que aquele professor que se distancia desse discurso, desse regime de verdade, coloca seu profissionalismo em risco, responsabilizando-se pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem, pois, como comenta Pignatelli (1994), “não é surpreendente que a responsabilização (accountability) cresça com a distância em relação a norma”(p. 129).

São definidos e apontados, nas práticas discursivas dos periódicos, problemas e necessidades da prática docente, conforme alguns trechos que foram escolhidos para análise

Todos os técnicos e educadores, empenhados neste processo educativo de desenvolvimento, necessitam nas suas respectivas áreas de trabalho de materiais audiovisuais, bem como de conhecimentos quanto à forma de utilizá-los eficientemente. (COARACY 1960, p.4)

Os professores tiveram durante tanto tempo ouvinte “cativos” que, hoje, poucos estão equipados para competir e conquistar a atenção através dos novos meios de comunicação (BARROS,1972, p. 13)

Nesses trechos, os problemas apresentados pelo discurso são tomados como inerentes e naturais à prática docente, identificados como legítimos a essa prática e vivenciados pelos professores no cotidiano da sala de aula. O discurso identifica como fato real o despreparo dos professores para a manipulação de um determinado objeto, gerando a necessidade de conhecimentos prévios, bem como de materiais apropriados, cria-se necessidades e soluções imediatas que venham supri-las, resolvendo os problemas apresentados.

Espera-se, pelo discurso, que os professores reconheçam suas próprias

limitações e necessidades, num processo de auto-reflexão, auto-regulamento e auto-controle, objetivando atender as expectativas que lhes são impostas. Ainda seguindo o estudo de Pignatelli (1994), podemos dizer que os professores não são apenas envolvidos nas práticas discursivas analisadas, mas também são constituídos no interior dessas práticas.

A definição de problemas e necessidades induz a se pensar nas soluções, que devem ser imediatas, eficientes e eficazes, no interior dos enunciados veiculados pelos periódicos. O discurso que enfatiza a falta de preparo dos professores para atender a uma proposta de inovação educacional por meio da utilização de objetos diversificados no processo de ensino-aprendizagem justifica a necessidade de treinamento e capacitação docente para a produção e utilização de materiais didáticos, como o trecho seguinte mostra

A produção de material didático integra o programa de treinamento, objetivando não só instruir sobre a utilização eficiente de recursos audiovisuais, mas também sobre a futura confecção pelo próprio professor, com a colaboração dos seus alunos, de materiais destinados a facilitar e dinamizar a aprendizagem (s/a, , Audiovisual em Revista, n.13, p. 03,, 1962)

O discurso não problematiza o novo papel que o professor terá que assumir neste contexto, pois ao sugerir capacitações e treinamento a esses profissionais, considera-se que o saber docente tido até então é inoperante para o manuseio e utilização das novas tecnologias no processo educativo. Como modo de motivação, o discurso estabelece a superioridade do professor em relação aos objetos que utiliza e a necessidade de sua presença e ação para que esses objetos sejam potencializados pedagogicamente no processo educativo. O seguinte trecho mostra isso.

Seu papel continua determinante, ousaríamos dizer, ainda mais determinante do que num caso de ensino tradicional. Por quê? Primeiramente porque a máquina é um instrumento passivo e somente serve e vive pelo esforço e pela inteligência do homem que a utiliza. (PONTILON, 1972, p.32-33).

Os cursos de treinamento e as capacitações oferecidas aos professores, destacando aqui os cursos para docentes realizados pela parceria governo federal e Serviços de Meios de Comunicação da Missão Estados Unidos da América e Cooperação, comentados nos textos de *Audiovisual em Revista*, e os seminários e palestras oferecidas pela ABT- Associação Brasileira de Tecnologia, comentados na *Revista Tecnologia Educacional*, podem ser considerados como dispositivos

pedagógicos pois “tornam visíveis as pessoas que capturam”, no caso os professores, no intuito de torná-los úteis e eficazes aos processos que realizam ou que deverão realizar. Neste sentido, nos apoiamos nas palavras de Larrosa(1994) ao comentar que

O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase – existencial e a transformação da prática está disciplinada pela transformação pessoal do professor (p.49-50)

Assim, pretendia-se um professor com sentimento de responsabilidade sobre o desenvolvimento econômico e social de seu país; um professor que se sentisse contribuinte com o intento de melhorar a qualificação do ensino brasileiro; um professor que se concebesse como agente de transformação; um professor que reconhecesse seus próprios limites e necessidades e que, por isso, sentiria necessidade de capacitar-se; um professor que ao refletir sobre tudo isso, reconhecesse a importância da utilização de objetos na sua prática pedagógica como instrumentos capazes de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, motivante e menos custoso; um professor que soubesse como e quando usar esses objetos nas suas aulas.

Michel Foucault (2002) chamou de disciplina ou “poder disciplinar” as técnicas, dispositivos e métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. Para Machado (2006), a disciplina proposta por Michel Foucault

É o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista. (p.173)

As características mais importantes desse poder disciplinar apresentam-se na preocupação com o tipo de organização do espaço (distribuição dos indivíduos, classificação, combinação); no controle do tempo com o objetivo de produzir com máximo de rapidez e com máximo de eficácia; a constante vigilância como principal instrumento de controle; o registro contínuo de conhecimentos, no qual o poder exercido produz um saber.

A partir da leitura e análise dos periódicos, podemos perceber que os professores estão sujeitos a um poder disciplinar que controla e normatiza suas ações frente à utilização dos objetos no ensino. Os dispositivos e técnicas utilizadas no interior do discurso sobre o uso desses objetos talvez não se apresentem de forma tão explícita,

como Michel Foucault mostrou ao analisar várias instituições como a escola, o hospital e a prisão. No entanto, ao objetivar formar um professor útil e dócil, as propostas educacionais surgidas no âmbito do movimento de tecnologia educacional criam dispositivos para alcançar tal objetivo, para causar o efeito desejado.

Desta forma, nos trechos que mostram como o professor deve usar determinado objeto, notamos uma tentativa de controlar não somente a “alma” dos professores, mas também o corpo, as ações, seu comportamento frente a esse uso.

No periódico *Audiovisual em Revista*, cujos textos em sua maioria, se dedicam a veicular propostas de produção e utilização de recursos audiovisuais, voltando-se à prática docente, encontramos um maior número de trechos relacionados ao “como usar” e “como fazer” um material didático. O seguinte trecho que trata sobre a utilização do quadro-negro, pode exemplificar nossa análise

- planeje com antecedência sua apresentação no quadro-negro;
 - mantenha-se ao lado do quadro-negro, sem prejudicar a visibilidade do aluno;
 - use um tipo de letra clara e suficientemente grande;
 - mantenha sua apresentação limpa e ordenada;
 - use o apagador, deslocando-o uniformemente de cima para baixo;
 - empregue giz colorido para dar ênfase e estabelecer contrastes; [...]
- (s/a, O quadro-negro e o educador , *Audiovisual em Revista*, n.3, 1959, p. 08.)

Os verbos utilizados na forma imperativa (planeje, mantenha-se, use, empregue) são freqüentes não somente neste trecho, mas em todos os textos relacionados ao “como fazer” e “como usar” um objeto em sala de aula. Os professores são induzidos a determinadas ações corporais, tomadas como ideais para uma utilização eficiente e eficaz do quadro-negro. Também observamos esta construção discursiva nos seguintes trechos, direcionados ao “como fazer”.

Uso da fita adesiva colorida

Basta cortar a fita em quantos pedaços forem preciso, no tamanho desejado com relação à altura das letras, para fazer as linhas verticais.

[...] ao aderir a fita, deve-se deixar que ela repouse com naturalidade sobre a superfície (MENEZES, 1959, p.10)

Flanelógrafo

Coloque um pedaço de flanela sobre uma superfície mantendo-a bem firme e esticada com taxas ou grampos. Prepare uma série de ilustrações para visualizar sua palestra: desenhos, fotografias, recortes de revistas, etc. Cole, no verso de cada uma, pequenas tiras de lixa n. 1 para madeira, com a superfície áspera voltada para fora. Aplique as ilustrações sobre o flanelógrafo, a proporção que for falando(s/a, , O

A racionalização do tempo e a constante preocupação com a eficiência das ações docentes na utilização de determinados objetos se fazem constante no discurso dos periódicos. Assim, o professor deve submeter as suas ações, de maneira meticulosa e atenciosa, a um tempo de preparo desses objetos, organizando-se, planejando sua aula de maneira a aproveitar o máximo do tempo que lhe é disponível para ensinar. Verificamos isso no seguinte trecho sobre o ensino por meio da televisão

Ao planejar a utilização do programa, o professor deve:

- tomar conhecimento das normas de utilização dos aparelhos de rádio e/ou TV;
- verificar, com antecedência, se o aparelho está funcionando perfeitamente;
- fazer a leitura da sinopse do programa;
- analisar o plano metodológico e integrá-lo ao plano de aula. (s/a, Como utilizar os meios em sala de aula, Revista Tecnologia Educacional n.34, 1980, p.8-9)

Podemos dizer que a utilização de um determinado objeto influencia na maneira como o professor deverá organizar o seu tempo, pois há um conteúdo a ser transmitido e que deve ser aprendido pelo aluno, o mais rápido possível. O discurso analisado também direciona a escolha de determinados objetos para o ensino de determinado conteúdo de ensino.

Considerando o que Pignatelli (1994) coloca em seu texto sobre agência docente, comentando que “os professores não podem nem fugir, nem absolver-se da violência do discurso”, já que o mesmo possui uma aterradora e pesada materialidade, e se estabelece a partir de vínculos com o desejo e o poder, podemos dizer que a constante vigilância se faz presente na prática pedagógica diária desse profissional nesse período. Referimos-nos não somente aquela vigilância externa, hierárquica, que pode ser representada pelas constantes capacitações, cursos e treinamentos, mas a auto-vigilância que é imposta ao professor pelo discurso legitimado. O professor, para se sentir aceito pelos seus pares, e contribuinte para o sucesso da proposta educacional que se estabelece no movimento de tecnologia educacional, tem o desejo de se enquadrar-se nas normas e regras desse discurso, tomando a verdade que esse discurso constrói como sua própria verdade.

Esta vigilância, tanto a surgida pelos cursos e capacitações quanto a auto-vigilância do professor, gera um conhecimento sobre o uso de objetos no ensino a partir do registro que o próprio professor faz de sua prática e também dos registros realizados no decorrer desses cursos e capacitações, que se materializam em textos diversos

como os textos dos próprios periódicos analisados por nós analisados

Considerações Finais

A tentativa de formação de sujeitos educacionais pelo discurso que preconiza a importância da utilização de objetos no ensino perpassa a construção e transformação de subjetividades, levando os professores a se sentirem agentes de transformação e inovação do ensino brasileiro; reconhecerem a necessidade de estarem aptos a utilizar de um determinado objeto; auto-refletirem sobre sua prática pedagógica; considerarem que o “bom professor” é aquele que sabe como produzir seu próprio material didático e como usar um objeto na sala de aula. Assim, o discurso objetiva levar os professores a uma auto-regulação de suas práticas e mentes ao induzir que os mesmos levantem as seguintes questões: Eu sou um bom professor? Eu estou fazendo o meu melhor? Eu domino as tecnologias modernas de ensino? Eu estou sendo capaz de transmitir os conteúdos da melhor forma para meus alunos?

A necessidade de controlar a prática docente, rumo à utilização de recursos audiovisuais, parece desprofissionalizar essa prática na medida em que enfatiza o despreparo dos professores na manipulação e utilização desses objetos, sugerindo capacitações e cursos de formação docente; bem como criando homogeneidade de concepções e práticas, deixando assim o ensino menos dependente de quem originalmente seria o condutor desse processo, o professor, e mais dependente dos objetos e recursos para que se torne eficiente e de qualidade. Todavia esse discurso predomina, e o poder exercido por ele, nesse momento, é tomado como positivo e produtivo, construindo sujeitos úteis às propostas tanto políticas quanto educacionais, surgidas neste período histórico.

A necessidade de saber “como fazer” e “como usar” determinados objetos no ensino pode também ser reconhecida nos dias atuais, quando vemos a grande preocupação no oferecimento de cursos de formação continuada, bem como nas discussões que giram em torno dos cursos de formação inicial, no que concerne à relação que os mesmos devem estabelecer entre a teoria e a prática docente.

Frente a tantas propostas de inovação, particularmente aquelas que giram em torno da utilização de recursos tecnológicos no ensino, os professores sentem-se muitas vezes sem rumo, despreparados e incapazes de atender as exigências que lhes são impostas. Isto gera a constante busca por maneiras de se apropriarem de tais recursos, de aprenderem técnicas de ensino relacionadas a eles, de saberem “como” sua aula pode ser mais dinâmica, eficiente e de qualidade. Quando não encontram o que

procuram, os professores tendem a construir suas próprias normas, seus próprios manuais, suas próprias receitas de uma aula de qualidade, e trocam experiências entre si. Assim, essas considerações nos fazem pensar que existe uma necessidade docente em dominar não somente a teoria, mas também a técnica, e que, no período analisado, o discurso induzia e propiciava aos professores da época o contato com técnicas que viabilizassem a utilização de objetos no ensino, moldando sua prática docente e a direcionando, mas talvez sanando dificuldades que os professores sentiam em atingir bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o discurso sobre a importância da utilização de objetos no ensino legitimou-se naquele período como algo positivo e tem se legitimado até hoje, por ser visto como necessário e pertinente a uma prática docente de qualidade, levando-nos a refletir sobre a autonomia docente frente a esse discurso e a real necessidade da utilização de determinados objetos em sala de aula.

Referências

BARROS, Nelci Moreira. Televisão educativa. **Revista Brasileira de Teleducação.**, n.02, 1972, p.13.

BASTOS, Martha Botelho. Relação ensino-aprendizagem e audiovisuais. **Audiovisual em Revista.**, n.07, editorial, 1963.

COARACY, G. Roberto. A importância de novos centros-audiovisuais no Brasil. **Audiovisual em Revista**, n.05, p.03-04, 1960.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HARTSELL, Horace C. Métodos de comunicação e o ensino. **Audiovisual em Revista.**, n.09, editorial, 1961.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação : estudos foucaultianos.** Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p.35-86.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação liberal. In: SILVA, Tomás Tadeu. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p.21-34.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação : estudos foucaultianos.** Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p.127-154.

PONTILON, Roberto. A televisão, instrumento de ensino e educação. **Revista Brasileira de Teleducação**, n. 01, p.33, 1972.

SANTOS, Lucíola Licínio de Costa Paixão. **O mito da eficiência no ensino: estudo crítico da tecnologia educacional**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 1980.

TATE, Lawrence J. Atualidade dos recursos audiovisuais. **Audiovisual em Revista.**, n.13, editorial, 1962

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte Autêntica: 2004.