

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Amanda Santiago da Silva

**Representações Culturais Sobre a Diversidade nos Planos de Aula da Revista
Nova Escola para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Porto Alegre
1.Semestre
2021

Amanda Santiago da Silva

**Representações Culturais Sobre a Diversidade nos Planos de Aula da Revista
Nova Escola para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de
Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial e
obrigatório para obtenção do título
Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof^a Dr. Renata Sperrhake

Porto Alegre
1.Semestre
2021

RESUMO

O presente Trabalho de Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como temática as representações culturais nos planejamentos da revista Nova Escola voltados para diversidade e o que eles podem nos dizer sobre as práticas pedagógicas destinadas às crianças nos anos iniciais. O principal objetivo é mapear e analisar as representações presentes em planejamentos da Revista Nova Escola destinados a turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para atender ao objetivo principal foi realizada a busca e a coleta do material empírico na plataforma online da Revista. Os planos de aula selecionados foram tratados como artefatos culturais e procedeu-se a uma análise tanto das representações quanto da estrutura desses planos. O resultado da análise cultural é dividido em três eixos, sendo o primeiro “foco em características físicas”, o segundo “diferenças étnicas e culturais” e o terceiro “relacionamento e empoderamento”. Durante a pesquisa a análise estrutural dos planos de aula se mostrou necessária e dela derivam três eixos temáticos: “como adequar a sua realidade”, “para saber mais” e “sistematização ou avaliação?”. Com esse trabalho se conclui que as representações acerca da diversidade transitam entre um aspecto do relacionamento em sociedade, as características físicas de um sujeito e os atributos culturais que devem ser valorizados.

Palavras-chave: Estudos Culturais, Revista Nova Escola, Planos de Aula, Diversidade.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Resultado da Revisão Bibliográfica.....	18
Quadro 2 - Detalhamento dos Planos de Aula Analisados.....	26
Imagem 1 - Página com Resultados da Busca no Site da Revista Nova Escola.....	23
Imagem 2 - <i>Print Screen</i> de um Plano de Aula.....	25
Imagem 3 - <i>Print Screen</i> “como adequar à sua realidade”.....	31
Imagem 4 - <i>Print Screen</i> Lista de Materiais Destinados ao Professor.....	37

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 REFERENCIAL TEÓRICO: OS ESTUDOS CULTURAIS	9
2.1 REPRESENTAÇÃO	11
2.2 ARTEFATO CULTURAL	13
2.3 PLANEJAMENTO ESCOLAR	14
3 METODOLOGIA	17
3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	18
3.2 REVISTA NOVA ESCOLA EM FOCO	21
3.2.1 Aumentando o foco: o material empírico selecionado	24
4 ANÁLISES	29
4.1 ANÁLISE ESTRUTURAL DOS PLANEJAMENTOS	29
4.1.1 “Como adequar a sua realidade”: Tentativas de Adequação à Realidade	30
4.1.2 “Para você saber mais”: Indicação de Material para o Professor	34
4.1.3 Sistematização ou Avaliação?	38
4.2.1 Foco em características físicas	41
4.2.2 Diferenças étnicas e culturais	45
4.2.3 Relacionamento e Empoderamento	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

Foi durante uma prática docente no Curso de Pedagogia que a motivação para a pesquisa surgiu. Nessa circunstância pude ler as produções textuais de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Alvorada e percebi que muitos descreviam os seus personagens de acordo com o estereótipo branco europeu, usando características como o cabelo loiro e os olhos azuis. Mesmo com a maior parte da turma, e da escola, composta por crianças negras, os personagens negros apareciam nas narrativas com menos frequência e nunca como protagonistas.

Apesar de considerar uma única turma de quinto ano como uma amostra muito pequena, foi o suficiente para aguçar o meu olhar a respeito da questão e perceber a relevância de explorar as representações que as crianças utilizam em suas escritas. Em um primeiro momento, o foco desta pesquisa seria a análise cultural de produções textuais infantis. Mas, com a pandemia do covid-19¹ que nos submeteu ao isolamento social e, de maneira coerente, ao fechamento das escolas, analisar textos infantis tornou-se inviável. Desenvolver uma proposta de escrita, compartilhá-la com uma professora que atua no anos iniciais do ensino fundamental, participar do desenvolvimento da proposta em sala de aula e atentar para o contexto social e cultural das crianças participantes seriam passos imprescindíveis para esta análise cultural e não poderiam ser executados nesse momento. Analisar os textos sem escutar os diálogos das crianças durante a escrita, ou sem entender minimamente o contexto social, familiar e cultural em que estão inseridas seria uma irresponsabilidade e resultaria em uma análise rasa.

¹ Pandemia causada pelo COVID-19, vírus responsável por crises respiratórias agudas e transmitido pelo toque em mucosas e aerossóis. O primeiro caso registrado foi na República Popular da China em dezembro de 2019. Se espalhou pelo mundo rapidamente, chegando ao Brasil em fevereiro de 2020 e causando cerca de 290.000 de mortes em um único ano no país. Sem remédios e vacinas no primeiro ano de pandemia, o isolamento social foi a forma de prevenção e estagnação do número de casos que as autoridades recomendaram. Porém o número de mortes passa dos 480.000 em maio de 2021.

Diante da impossibilidade de focar nas escritas infantis decidi olhar para outro artefato que mantivesse a pesquisa vinculada ao contexto da sala de aula. Os planejamentos, ou planos de aula, mais especificamente, se mostraram a melhor opção porque se dirigem diretamente às crianças, assim como, por terem como foco a aprendizagem, contribuem para a construção de representações pelas crianças. Mesmo que as crianças e suas produções saiam do centro deste trabalho, ao analisar planejamentos, as mesmas continuam sendo a maior motivação para esta investigação.

A escolha da fonte dos planos de aula para a pesquisa também foi, em parte, ponderada pela situação atual da educação, o que levou a uma plataforma de planejamentos *online*, a Revista Nova Escola. A escolha pela revista também se deu por sua relevância e alcance dentro das redes escolares. Em março de 2019, por exemplo, a revista bateu seu recorde, contabilizando 3,3 milhões de acessos em único mês² aos conteúdos disponibilizados, dentre eles notícias, a própria revista e os cursos online. Embora a aquisição das edições da revista na íntegra seja paga, os planos de aula são disponibilizados gratuitamente para *download* com apenas um breve cadastro, o que torna seu estudo ainda mais interessante.

O fato de disponibilizar os planos de aula gratuitamente nos leva a entender a relevância da Revista para o professor, pois auxilia a sua prática cotidiana em sala de aula. Porém, a pertinência não acaba nisso, uma vez que a Nova Escola também comercializa cursos para formação para as redes de ensino públicas e privadas, e conseqüentemente, pode influenciar cidades inteiras. Ainda que esta investigação use como material empírico apenas os planejamentos da Revista Nova Escola, conhecer seus demais produtos nos dá a dimensão de sua importância para estudo.

A questão que vai nortear esta investigação, entendendo que os planos de aula podem sugestionar as formas de pensar e entender o mundo das crianças, será: quais representações de diversidade são veiculadas nos planejamentos da Revista Nova Escola? Dela deriva o objetivo geral deste estudo: mapear os planejamentos da Revista Nova Escola destinados aos Anos Iniciais do Ensino

2

<https://novaescola.org.br/conteudo/16655/nova-escola-bate-recorde-de-audiencia-em-marco-deste-ano#:~:text=A%20revista%20digital%2C%20exclusiva%20para.educadores%20ao%20longo%20das%20d%C3%A9cadas>.

Fundamental tendo como critério a presença em seus títulos ou resumos da temática da diversidade.

Este trabalho é formado por quatro capítulos, além desta Introdução, sendo o segundo dedicado ao “Referencial teórico: Os Estudos Culturais”, de onde derivam três subcapítulos: Representação, Artefato Cultural e Planejamento Escolar. O capítulo três, “Metodologia”, conta com os subcapítulos Revisão Bibliográfica e Nova Escola Em Foco que, por sua vez, conta a seção “Aumentando o foco: o material empírico selecionado”. O capítulo “Análises” é dividido em “Análise Estrutural dos Planejamentos” e “Análise Cultural” e, por ser o capítulo de análise dos resultados da pesquisa, ainda tem seus dois sub capítulos divididos em três seções cada um. Para tratar da análise estrutural encontramos as seções “Como adequar a sua realidade”: Tentativas de Adequação à Realidade, “Para você saber mais”: Indicação de Material para o Professor e Sistematização ou Avaliação?. E, na análise cultural encontramos “Foco em características físicas”, “Diferenças étnicas e culturais” e “Relacionamento e Empoderamento”. Para finalizar o trabalho temos as Considerações Finais que retomam algumas reflexões.

Esse capítulo expôs um panorama do trabalho de pesquisa que será apresentado e aprofundado nos próximos capítulos. Já no seguinte os principais conceitos teóricos para este trabalho serão apontados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: OS ESTUDOS CULTURAIS

Na corrente teórica dos Estudos Culturais encontramos uma unanimidade entre os autores: a inviabilidade de definir, com exatidão, os Estudos Culturais em conceitos fechados. Isso se deve, principalmente, pela abrangência do campo e pela sua interdisciplinaridade. Logo, para Escosteguy (2007), os Estudos Culturais constituem um campo no qual diversas disciplinas se encontram no estudo de aspectos culturais da sociedade. Desde o começo de sua tradição podemos entender este campo em duas perspectivas principais, a perspectiva política e a teórica. A primeira delas diz respeito à intenção de construção de um projeto político e a segunda trata justamente da constituição de um novo campo de estudos.

O conceito de cultura, em sua acepção mais corrente, era um conceito visto como elitista que auxiliava na manutenção das hierarquias e que, gradualmente, passa a ter outros significados. Cultura deixa de ser aquilo que pertencia apenas a uma parcela da população, referente à erudição, para representar também aquilo que as massas produzem. Logo, “em sua flexão plural - *culturas* - e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p.36). É nessa pluralidade de sentidos que surge o termo *popular* que engloba diversas práticas ligadas a maior parte da população, as massas. Aqui entramos em outro embate de sentidos, a oposição entre duas culturas: cultura popular representava o pitoresco, contrário ao sofisticado. Os Estudos Culturais surgem para incluir as produções culturais das pessoas comuns através de instrumentos e saberes que até então pertenciam apenas a uma elite erudita.

Esse deslocamento do sentido do conceito de cultura não acontece por acaso, ele decorre do contexto histórico de onde, conseqüentemente, emergem os Estudos Culturais. O primeiro acontecimento histórico importante são as novas formas culturais de grande escala como a televisão, os jornais de maior tiragem e a publicidade, todos fomentados pelo capitalismo e que tensionam o poder cultural da elite. O segundo acontecimento é o fim das colônias inglesas e a vinda dos colonizadores para a Inglaterra, muitos deles intelectuais formados na tradição

britânica fora na Inglaterra, como explicam Costa, Silveira e Sommer (2003). Esses dois acontecimentos impulsionaram a teoria cultural.

Os Estudos Culturais foram organizados, em 1964, no *Centre for Contemporary Cultural Studies*, ligado à Universidade de Birmingham. Fundado por Richard Hoggart. Porém, os textos que orientam os Estudos Culturais são anteriores à criação do Centro. O primeiro, de 1957, do próprio Hoggart, *“The uses of literacy”*, seguido de *“Culture and society”*, escrito em 1958 por Raymond Williams e, por último, *“The making of the english working-class”*, de F. P. Thompson em 1963. Olhando para os três trabalhos citados percebemos que o início dos Estudos Culturais está fortemente ligado à historicidade do conceito de cultura.

Os Estudos Culturais não permaneceram na Inglaterra, pelo contrário, se espalharam pelo mundo e aqui, na América Latina, não foi diferente. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003) países como Chile, Argentina, México, Colômbia, Equador, Venezuela e Uruguai possuem reflexões, estudos e até mesmo programas institucionais que são filiados aos Estudos Culturais. Tais iniciativas são fruto das influências de outras vertentes dos EC, além da britânica, como a estadunidense e australiana, sem esquecer das análises culturais que já circulavam pela América Latina anteriormente. O campo teórico também instigou diversas disciplinas acadêmicas a se tornarem interdisciplinares, acabando com áreas de conhecimento estanques dentro das universidades.

No Brasil os Estudos Culturais em Educação chegam pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com os professores Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Alfredo Veiga-Neto, Marisa Vorraber Costa, Rosa Maria Hessel Silveira, Maria Lúcia Castagna Wortmann e Norma Marzola que se tornaram referências na área e que fundaram, em 1996, a linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Essa vertente, segundo Wortmann, Santos e Ripoll (2019), já se utilizava da etnografia para investigar instituições escolares e sociais, das análises textuais e discursivas para olhar a literatura e outros artefatos, e das análises das políticas de representação e identidade relacionadas à raça e etnia, gênero, sexualidade etc. Hoje a linha de pesquisa segue atuante e conta com diversas abordagens, desde os Estudos Surdos até Estudos Foucaultianos.

2.1 REPRESENTAÇÃO

O conceito de representação, pelo viés dos Estudos Culturais, está necessariamente ligado à linguagem. Em parte, “representação” é a utilização da linguagem para expressar o que está em nosso campo de pensamento. Por exemplo, utilizamos a palavra café para comunicar sobre a bebida estimulante, representamos o café real pela palavra café. Porém, a relação não é tão simples quanto parece, pois além de expressar, a representação também dá significado aos conceitos em nossa mente.

Hall (2016) expõe que o sistema de representação é a correlação entre as representações mentais (conceitos) que carregamos e os objetos, sujeitos e acontecimentos. Esse sistema depende majoritariamente das referências que temos para que possamos relacioná-las com coisas dentro e fora de nossa mente, coisas que nunca vimos ou coisas que são subjetivas. Esses conceitos, que usamos como referências, não estão soltos, mas sim organizados para que possamos complexá-los com diferentes relações. Voltando ao exemplo do café, podemos relacionar a palavra à bebida, mas também poderíamos relacioná-la à crise de 1929 no Brasil, acessando diversas outras referências que nem mesmo presenciamos.

Embora cada sujeito tenha uma trajetória e desenvolva, organize e relacione suas representações mentais de uma maneira, seria inviável que cada conjunto de conceitos, em cada sujeito, fosse muito diferente de outro. Se assim fosse, “entenderíamos e interpretaríamos o mundo de uma maneira única e individual” (HALL, 2016, p. 36) e não poderíamos nos comunicar. Mas temos praticamente os mesmos conjuntos de conceitos e damos sentidos ao mundo de forma parecida, o que nos torna representantes da mesma cultura.

Trocar conceitos uns com os outros só é possível pela linguagem, o que faz dela o segundo sistema de representação. Tudo aquilo que carrega significado pode ser chamado de *signo*, e não se limita apenas às palavras escritas. Diversas outras formas de expressão são consideradas linguagens, como filmes, sons, roupas e até expressões faciais. Tudo que pode fazer referência ou representar algo de real no mundo é um signo.

A relação entre os dois sistemas citados anteriormente compõe a representação. Em outras palavras, “a relação entre coisas, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de representação” (HALL, 2016, p. 38).

O sentido das palavras, e de outros artefatos linguísticos, são construídos socialmente em cada cultura, mesmo que a relação entre o signo, o conceito e o objeto seja totalmente arbitrária. Novamente usando o café como exemplo, sabemos que a palavra que representa a bebida é uma sequência das letras C-A-F-E, mas poderia ser outra sequência qualquer desde que todos soubessem o seu significado. Cada grupo de pessoas, parte de uma cultura, constrói os sentidos e eles ficam fixos por tanto tempo que as gerações seguintes os julgam naturais. Esse código que aprendemos sutilmente e que usamos praticamente de forma automatizada é a tradução dos sistemas de linguagens e dos conceitos mentais compartilhados. Compartilhar este código, aprendê-lo já na infância e usá-lo como habilidade social torna o sujeito membro da cultura, daí a importância da linguagem e da representação para estudar a cultura.

Hall, teórico do conceito de representação pelos Estudos Culturais e referência importante para esse trabalho, desenvolveu seus estudos sob a influência do suíço Ferdinand de Saussure, conhecido como o “pai da linguística moderna”. As concepções desenvolvidas por Hall, em parte, podem parecer com o legado de Saussure, principalmente no que diz respeito a *signos, significados e significantes*. Porém os dois teóricos possuem uma grande diferença: enquanto Saussure é estruturalista, Hall é pós-estruturalista. Tal diferença fica evidente quando Hall (2016) afirma que, por ser estruturalista, a teoria de Saussure se atém apenas a aspectos formais da linguagem ignorando sua parte interativa, dialógica e até mesmo a questão do poder. Hall (2016) deixa claro que para ele a linguagem é um conceito aberto, em constante mudança e não pode seguir a rigidez do modelo científico. Desse modo, o conceito de representação utilizado neste trabalho se aproxima do conceito de Hall, justamente por considerar que as representações visibilizadas em diferentes artefatos culturais não são fruto apenas das relações linguísticas ou da

vontade do sujeito que os produz, mas são sim pertencentes a uma trama complexa que envolve cultura, interação, poder e a própria linguagem.

2.2 ARTEFATO CULTURAL

O conceito de representação é usado em diversos trabalhos dentro do campo dos Estudos Culturais, inclusive nas produções que analisam Artefatos Culturais. E, embora o campo dos Estudos Culturais tenha tradição na literatura, muito devido ao seu surgimento, as análises de Artefatos Culturais operam em diversas outras áreas e a partir de diversas materialidades.

Artefato Cultural, em uma concepção genérica, é tudo aquilo que é produzido culturalmente e que representa, de certa forma, os indivíduos inseridos naquela cultura. Porém, os Estudos Culturais vão além em sua definição expondo que os Artefatos Culturais são também “agentes da reprodução social, acentuando sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia” (ESCOSTEGUY, 2007, p. 146-147). Nesse sentido, podemos tomar os planos de aula produzidos pela revista Nova Escola como artefatos culturais que atuam diretamente na reprodução social de maneiras de entender o mundo. Porém, acrescentamos que não apenas atuam como reprodutores, mas também como produtores quando estes produzem os pontos de vistas e as perspectivas de um tema ou questão.

Como mencionado anteriormente existem diversas produções que analisam as representações em textos destinados às crianças. Mas os planejamentos que são aplicados com as crianças também são Artefatos Culturais interessantes para a análise de representações. Uma vez que um texto passível de análise é “em termos gerais, qualquer conjunto de signos dotado de algum sentido” (SILVA, 2000, p. 106), e os planejamentos podem revelar tendências frutos de “textos culturais e midiáticos que ocupam os domínios privado e doméstico e aos quais se dirigem” (ESCOSTEGUY, 2007, p. 154).

2.3 PLANEJAMENTO ESCOLAR

Embora a revista Nova Escola ofereça diversos materiais passíveis de análise cultural e documental, aqui serão analisados apenas os planos de aula, comumente chamados de planejamentos. Em uma visão simplista, se pode dizer que o planejamento é elaborado pelo professor e direcionado aos alunos. Para Libâneo (2013, p. 245) “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”

O fato de partir de objetivos denota que o planejamento deve possuir uma intencionalidade consistente que vai nortear sua elaboração do início ao fim. Essa mesma intencionalidade não leva à rigidez, pelo contrário, tendo os objetivos em vista e percebendo que ajustes e modificações são necessários, os mesmos serão feitos para que o objetivo seja alcançado. Mesmo que a tarefa de planejar seja do professor, os alunos e a comunidade escolar não estão dissociados dessa tarefa, pois é justamente dos alunos e sua comunidade que as demandas do planejamento advém.

A participação dos alunos e da comunidade escolar não se finda como fonte de objetivos de ensino e aprendizagem. Sua presença deve ser levada em conta durante todo o processo de planejar. E quando isso não acontece, o mínimo recomendado é que os objetivos de aprendizagem sejam comunicados de forma clara para os alunos possam entender a intenção em cada atividade e processo que realiza.

Ainda que nesta pesquisa planejamento e plano de aula constem como sinônimos, para Libâneo (2013) o planejamento se divide em três modalidades: planos da escola, planos de ensino e planos de aulas. No primeiro documento constam as orientações e ligações tanto da escola com o sistema escolar, quanto do projeto pedagógico com os planos de ensino. O segundo é um documento mais elaborado onde os educadores fazem as previsões dos objetivos e tarefas que pretendem desenvolver em cada disciplina durante um ano ou um semestre. O último, os planos de aula, que são o foco desta investigação, são documentos bastante específicos nos quais o docente prevê o desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou para um conjunto de aulas.

O ato de planejar, assim como toda a ação pedagógica, não deve ser considerado um ato de neutralidade, ele reflete um posicionamento político. Como explicitado por Rays (2000) “a ação pedagógica escolarizada, quando consciente, não poderá, pois, distanciar-se da intenção política do tipo de ser humano que a educação pretende promover.” O autor também elenca cinco momentos fundamentais para o planejamento, que ilustram a atitude política docente destacada anteriormente. O primeiro momento, por exemplo, diz que a realidade sociocultural será o ponto de partida para o trabalho docente e discente. Enquanto o segundo demanda um retrato sociocultural do educando que vá além da identificação dos níveis econômicos e culturais.

No cotidiano, para planejar, o professor não se vale apenas da sua posição em relação aos problemas sociais das comunidades em que atua, outros saberes também não necessários para que os planos de aulas sejam feitos concretamente. As metodologias e os processos didáticos das matérias, são dois desses saberes utilizados pelos educadores, além de sua própria experiência, segundo Libâneo (2013). A experiência do educador ainda demonstra outra face do ato de planejar, a constante avaliação do seu trabalho: é pela constante reflexão e avaliação de sua prática que a experiência aumenta e torna o trabalho de planejar mais leve.

Apesar de não existir uma fórmula correta ou infalível para fazer planos de aula, existem pontos que devem constar sem que sejam elaborados de forma mecânica. São eles: objetivos, justificativa, temática, estratégias, localização, recursos e avaliação. Quando preenchidos levemente, sem a reflexão adequada, o planejamento se torna apenas um documento burocrático, conforme Rodrigues (2000), que não auxilia, verdadeiramente, o trabalho didático-pedagógico.

Dois pontos sobre o ato de planejar mostram sua importância para esta pesquisa. O primeiro deles é que a maior responsabilidade em relação ao planejamento cabe exclusivamente ao professor. O segundo é o quanto a realidade dos alunos deve ser levada em conta ao planejar. Tanto o primeiro quanto o segundo ponto, mostram como o planejamento é um documento autoral, único, e ajustado para cada grupo.

Os dois pontos mencionados acima, embora extremamente importantes, mostram de antemão as deficiências que os planos analisados nesta pesquisa

apresentam. As deficiências são inevitáveis para o material analisado simplesmente por se tratar de planos de aula prontos e sendo assim não são documentos autorais, ou seja, não são elaborados pelo professor para a sua turma em específico e, conseqüentemente, não levam a realidade dos alunos e da comunidade escolar em consideração.

O capítulo que se finda aqui apresentou os principais conceitos que foram utilizados durante a investigação. Para o seguinte, Metodologia, as etapas do trabalho investigativo serão expostas e explicadas.

3 METODOLOGIA

Como dito anteriormente, o campo dos Estudos Culturais é, desde o seu início, de difícil definição. Logo, as metodologias utilizadas nas produções advindas do campo também são de difícil definição, uma vez que as metodologias pré-estruturadas e planejadas totalmente de antemão não condizem com a proposta do campo. As metodologias utilizadas em trabalhos dos Estudos Culturais são, geralmente, construídas ao longo do processo de pesquisa e análise, para que o pesquisador possa conceber sua própria metodologia de modo condizente com o objetivo da investigação.

Para essa pesquisa acredito que a Bricolagem é um modo de investigação que dá conta deste processo, uma vez que “adotando uma postura ativa, a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros pré existentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas” (NEIRA, LIPPI, 2012, p. 610). Justamente por se tratar de um processo de análise, a Bricolagem também se mostra necessária por não privilegiar ou descartar métodos antecipadamente permitindo que a pesquisa em si seja levada da forma que sua demanda exigir.

Para esse trabalho será feita uma análise cultural em planejamentos da revista Nova Escola e para isso o conceito de Representação é imprescindível já que serão elas, as representações, o foco da análise.

No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação. (SILVA, 2000, p. 97)

As expressões materiais, ou artefatos culturais, para a análise nesta pesquisa serão planos de aula a partir das quais poderão ser visibilizadas as representações de diversidade e de onde poderá ser analisada, também, as culturas representadas.

Desse modo, a questão que guia a presente investigação é: quais representações de diversidade são veiculadas nos planejamentos da Revista Nova Escola? Dela deriva o objetivo geral deste estudo: mapear os planejamentos da

Revista Nova Escola destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tendo como critério a presença em seus títulos ou resumos da temática da diversidade.

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica realizada para este estudo foi feita em duas plataformas de pesquisa de trabalhos acadêmicos. Uma delas foi o Catálogo de Teses e Dissertações e outra o Portal de Periódicos, ambos advindos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizaram-se quatro descritores para busca, quais sejam: 1) "planejamento escolar" AND "estudos culturais", 2) "didática" AND "anos iniciais" AND "estudos culturais", 3) "planos de aula" AND "estudos culturais", 4) "revista nova escola" AND "estudos culturais". Apresento o resultado numérico no quadro síntese abaixo:

Quadro 1: resultado da revisão bibliográfica

	"planejamento escolar" AND "estudos culturais"	"didática" AND "anos iniciais" AND "estudos culturais"	"planos de aula" AND "estudos culturais"	"revista nova escola" AND "estudos culturais"
Portal de Periódicos CAPES	1	1	0	5
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	2	0	3	11
Total	3	1	3	16

Fonte: elaboração da autora.

Como mostra o quadro, foram encontrados 23 resultados ao total, nas duas plataformas. Porém dois trabalhos estavam duplicados e um estava triplicado nas plataformas, logo, o saldo real de trabalhos encontrados é 16. Interessante pontuar que sete deles são anteriores ao ano de 2010 e nove são posteriores, ou seja, 56,25% das produções analisadas foram escritas na última década. Durante a análise dos trabalhos ficou evidente que boa parte deles têm afinidade com a minha proposta de pesquisa, pois sete tratam das representações visibilizadas na revista Nova Escola ou em outro artefato, enquanto cinco investigam áreas de

conhecimento presentes no currículo escolar, três estão ligados à prática discursiva diversa mais ampla e dois apontam para a patologização na escola através do discurso do professor e da comunidade escolar.

Parte dos resultados encontrados, 31,25%, investigam áreas do conhecimento escolar, um resultado bastante coerente com o descritor "revista nova escola" AND "estudos culturais", uma vez que a revista oferece planejamentos para todas as disciplinas da educação básica. Mas, apesar da proposta deste trabalho ser a análise de planejamentos, as particularidades de cada área do conhecimento não são de extrema relevância, pois pretendo focar nas representações culturais. Uma delas, "Práticas Lúdicas na Educação Matemática Escolar: a escola nos fluidos da modernidade líquida", escrita por Sartori (2015) e que utiliza como material empírico os anais do Encontro Nacional de Educação Matemática sob as lentes da Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman. E outra, "Neurociência na Revista Nova Escola", em que encontramos o autor Bertoli (2016) analisando um número especial da revista Nova Escola. Todos esses trabalhos, embora analisem materiais para realização de planejamento, se atém a conceitos específicos de matemática e ciências e, portanto, se afastam do que é pretendido nesta pesquisa.

O campo da prática discursiva aparece com o percentual de 18,75% do total de trabalhos encontrados, provavelmente por "discurso" ser um termo importante no campo dos Estudos Culturais. Como podemos perceber no trabalho "Discurso e sujeito em práticas na Pós-modernidade", escrito por Araujo (2012), que aborda a prática discursiva usando como fio condutor a questão filosófica "Quem somos nós hoje?". Ou ainda, "Identidade e diversidade cultural no pós-colonialismo", no qual Lopes (2017) questiona a cultura da dominação e subalternização da mulher comparando duas obras literárias: Olhos D'Água, de Conceição Evaristo, e Mulheres de Cinzas, de Mia Couto.

Dois trabalhos, somando 12,5% dos resultados, se destinam à temática da patologização no ambiente escolar. Por exemplo, a publicação "A vigilância Punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização na infância", no qual Luengo (2010) apresenta o histórico da medicalização de crianças no Brasil mostrando sua ligação com a punição e disciplina. E também, a dissertação de Richter (2012), "Hiperatividade ou indisciplina? - o TDAH e a

patologização do comportamento desviante na escola”, que avalia o TDAH como um fenômeno vinculado à cultura problematizando as estratégias voltadas ao controle dos corpos hiperativos na escola. Ambos artigos citados não se aproximam da temática que procuro, mas constam nos mecanismos de busca.

Elenco, ainda, uma quarta e importante categoria de classificação que representa 43,75% da pesquisa: produções que investigam as representações na revista Nova Escola. Dos sete trabalhos que compõem essa categoria, três se referem à identidade do professor: o artigo “Revista Nova Escola e a construção de identidades do professor” de Beloti (2011), a tese “Práticas Discursivas de Regulamentação e Liberdade no Processo de Desenvolvimento Profissional: a constituição de subjetividades de professores na revista nova escola” de Moura (2010) e o artigo “Representações sobre os docentes em uma reportagem da revista nova escola” de Silva (2013). Uma investigação se atém às questões de sexualidade, “As representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual” de Stumpf (2003). Outra se volta para o *bullyng*, “Bullyng na escola: uma análise do discurso da mídia impressa pedagógica” de Nascimento (2014). Consta também uma dissertação a respeito da gestão escolar escrita por Nunes (2013) e intitulada “A gestão como redentora da escola: um estudo sobre Nova Escola Gestão Escolar”. E por último, um trabalho que aborda as diferenças desenvolvido por Costa (2003) com o título “Entre a política e a poética do texto cultural - a produção das diferenças na revista nova escola”.

Embora todas as produções citadas no parágrafo anterior tratem das representações analisadas a partir da revista Nova Escola, nenhuma olha para os planejamentos, em específico.

3.2 REVISTA NOVA ESCOLA EM FOCO

A Revista Nova Escola iniciou seu trabalho em 1986 de forma impressa e ligada à Editora Abril, especificamente à Fundação Victor Civita que representava o setor social da editora. Em 1986 a Revista tinha, e ainda tem, como principal missão “fortalecer educadores para transformar a educação pública brasileira e possibilitar

que os alunos desenvolvam o máximo de seu potencial.”³ E para isso distribuía suas edições mensalmente, em parceria com o Governo Federal, de forma gratuita para as escolas públicas.

A comercialização em bancas de jornais, com baixo valor, também contribuía para o alto alcance da revista. Porém, em 2015, a revista passou a ser um produto exclusivo para assinantes e, também, passou a ser mantida pela Fundação Lemann. Em 2019 deixou de ser impressa para se apresentar apenas no formato online junto de diversos outros conteúdos voltados para a educação, entre gratuitos e pagos.

Os produtos, ou conteúdos, entregues pela Nova Escola hoje vão muito além da revista. Existem os planos de aula, os cursos para gestores, os cursos para professores, as formação para as redes de ensino, a Nova Escola Box⁴, material educacional e as áreas de bem-estar e notícias do site. Desses, apenas os planos de aula, as notícias e a área de bem-estar são de livre acesso, o restante faz parte dos planos de assinatura. Fora do site oficial da revista podemos encontrar seus conteúdos em todas as redes sociais, além de um canal na plataforma de vídeos YouTube, onde encontram-se materiais diversificados e contribuições de grandes pensadores da educação como Magda Soares e Emília Ferreiro, além das contribuições de professores atuantes nas redes de ensino. Ao fazer uma incursão nas redes sociais da Revista, pude perceber um fenômeno bastante interessante, que não vou explorar nesta pesquisa mas que desperta o olhar de educador pesquisador. Ao explorar o perfil da Revista no *Instagram* a ferramenta passou a me sugerir diversos outros perfis relacionados, dinâmica que faz parte do funcionamento da rede, e pude ver que existem diversos outros serviços de comercialização e distribuição de planejamentos prontos. Inclusive um clube de assinatura de atividades, em que as famílias podem receber atividades semanalmente em seus *e-mails* mediante um pagamento mensal.

Os professores são os autores da Revista, são eles que geram os planejamentos disponibilizados, auxiliados por especialistas e mentores⁵. Mas, a

³ Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 03 mai 2021.

⁴ Caixas digitais de conteúdo disponibilizadas semanalmente mediante assinatura. Cada caixa conta com cinco conteúdos sobre o mesmo tema, os conteúdos são: relatos de professores de escolas públicas, dicas de práticas para aplicar em sala aula, recursos e ferramentas para usar com os alunos.

⁵ Embora a revista não explique o que são os especialistas e mentores.

equipe responsável pela Nova Escola conta com apenas dois profissionais do campo da educação, mesmo o setor denominado “coordenação pedagógica” é formado por profissionais de diversas áreas que não a educação, como serviço social e jornalismo. Uma das coordenadoras do Pedagógico é licenciada em letras e o analista pedagógico é licenciado em matemática como segunda formação. É interessante e necessário pontuar que uma plataforma totalmente voltada para o ensino não possui nenhum pedagogo em sua equipe e que os professores autores desenvolvem conteúdos para a mesma apenas como colaboradores.

Recentemente os cursos ofertados pela plataforma tem como temática principal a Base Nacional Comum Curricular, principalmente por sua obrigatoriedade de adequação em todas as escolas e redes de ensino. Os planos de aula também são classificados de acordo com seu alinhamento ou não à Base Nacional Comum Curricular, deixando explícita a unidade temática, os objetos de conhecimento e as habilidades desenvolvidas em cada plano. No último ano, com a adoção do ensino remoto⁶ na maioria das escolas, os planos adaptados para a aula online também se tornaram o foco da revista, que passou a discriminar os planos que poderiam ser utilizados nos dois formatos de aula. Então, além dos novos planejamentos que foram criados especialmente para o ensino remoto, todos os outros planos disponíveis no arquivo da plataforma que podem ser usados para o mesmo fim, também foram discriminados para otimizar a busca.

O sistema de busca é bastante intuitivo e acessível para o público que o utiliza. O primeiro passo para a busca é por palavras-chave, que podem representar a própria temática de interesse do educador, em seguida se pode usar os filtros para que a busca seja refinada, são eles: planos de aula ou atividades, especiais entre uso a distância e educação empreendedora, disciplinas e ano de escolaridade. De acordo com as buscas recentes, o mecanismo ainda faz sugestões de planos que podem ser do interesse do professor, além de disponibilizar um pequeno resumo junto ao título na página dos resultados.

⁶ Modalidade de ensino adotada por diversos sistemas escolares que se caracteriza por encontros virtuais entre professor e alunos, síncronos ou assíncronos. E realização das atividades pedagógicas em casa, quando enviadas pelo professor por meios virtuais ou entregues pela escola fisicamente em situações pontuais.

Imagem 1: Página com resultados de busca no site da Revista Nova Escola

Planos de aula totalmente gratuitos e alinhados à BNCC

Material produzido de professor para professor. Acesse agora atividades da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Q. Buscar planos de aula **BUSCAR**

PLANOS DE AULA **ATIVIDADES**

ESPECIAIS

Sugestão para uso a distância

Educação Empreendedora

DISCIPLINA

Educação Infantil 633

Arte 107

Ciências 948

Educação Empreendedora 107

Educação Física 97

Geografia 1198

História 1578

Inglês 340

Língua Estrangeira 47

Língua Portuguesa 2232

Matemática 2430

ANO

SAEB

Procurando um plano? [clique aqui](#) e veja nossas recomendações para você

7270 planos de aula encontrados

#NOVAESCOLAEMCASA

Diversidade de Materiais

Plano de aula de Ciências para o 1º ano do Ensino Fundamental sobre as características de diferentes materiais (textura, forma, cor etc.). Características dos materiais

1º ano Ciências

ALINHADO À BNCC
Matéria e Energia EF01CI01

#NOVAESCOLAEMCASA

CAIXA DOS MISTÉRIOS

Características dos materiais

Plano de aula de Ciências com atividades para 1º ano do Fundamental sobre as características de diferentes materiais (textura, forma, cor etc.). Características dos materiais

1º ano Ciências

ALINHADO À BNCC
Matéria e Energia EF01CI01

#NOVAESCOLAEMCASA

IMPACTOS DO CONSUMO

CONSUMO E DESPERDÍCIO

Plano de aula de Ciências com atividades para 1º ano do Fundamental sobre a importância da redução de

1º ano Ciências

Fonte: site Revista Nova Escola,

Sendo assim, é destacada sua influência em sala de aula e, por tanto, a necessidade de uma análise estrutural e cultural que envolva seus planos de aula.

3.2.1 Aumentando o foco: o material empírico selecionado

Para selecionar o material empírico desta pesquisa foi usado o mecanismo de busca citado na seção anterior, no entanto, não se empregou palavras-chaves para que a busca fosse abrangente no que diz respeito às temáticas. O único filtro de restrição para os resultados foi o ano de escolaridade, para que apenas os planejamentos direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental estivessem no resultado. Já as áreas de conhecimento não foram restringidas, o que expôs 3.122 planos de aula. No que se refere ao ano, o resultado principal é formado por 456 planos destinados ao primeiro ano, 481 ao segundo ano, 456 ao terceiro ano, 516 ao quarto ano e 486 ao quinto ano. Em relação às áreas de conhecimento a composição é de 57 planos de aula voltados para as artes, 344 para as ciências, 107 para a educação empreendedora, 45 para a educação física, 348 para a

geografia, 528 para a história, 1023 para a língua portuguesa e 1049 para matemática. O número de planos divididos por área de conhecimento é maior do que o resultado geral porque vários planos são destinados a mais de uma área.

Com o resultado geral foi feita a leitura dos títulos e resumos para uma primeira seleção focada em termos ligados à diversidade, principalmente no que diz respeito às questões étnicas e raciais. Dessa primeira leitura resultaram 36 planos de aula que possuíam, em seu resumo ou título, os termos citados acima. Todos eles foram organizados, para fins de estudo, em uma tabela na qual estão discriminados o título, o resumo, o ano de escolaridade e a área de conhecimento, além do alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular e o ensino remoto.

Desses 36 planos selecionados, dez planos são dirigidos ao primeiro ano do ensino fundamental, nove são dirigidos ao quarto ano, oito ao terceiro ano, seis ao quinto ano e apenas três são dirigidos ao segundo ano. A área de conhecimento com maior número de planejamentos é história com onze, além de outros quatro que são dedicados à história em conjunto com geografia, educação empreendedora e língua portuguesa. Para as ciências são seis planos e para geografia são dez, enquanto apenas um é focado em matemática e educação empreendedora em conjunto.

A estrutura dos planejamentos é completa em informações para os professores, começando pelos objetivos de aprendizagem e as habilidades da BNCC. Também conta com informações específicas da prática em sala de aula, como o material necessário para a execução das atividades, as orientações para a condução de cada etapa, o tempo que deve dedicar a cada uma delas e as intervenções pedagógicas que são interessantes em cada momento. No arquivo do planejamento também constam imagens que podem ser utilizadas pelo professor, assim como slides que podem ser projetados ou compartilhados em aula online. Algumas dessas informações são vistas nas imagens a seguir de um dos planos selecionados para a pesquisa.

Imagem 2: *Print screen* de um plano de aula



Plano de aula
Quilombos: em busca do respeito!

Slide 2 **Objetivo**

Tempo sugerido: 3 minutos
Orientações:
Forme grupos com a turma para que possam desenvolver a proposta desta aula.
Projete, escreva no quadro ou leia o objetivo da aula para os alunos.
Ao apresentar o objetivo da aula às crianças, inicie uma conversa sobre o conhecimento que possuem sobre esse grupo social: origem, onde ficam, condições de vida.
Para você saber mais:
As comunidades quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Estima-se que em todo o País existam mais de três mil comunidades quilombolas.
Por força do Decreto nº 4.887, de 2003, o Incra é a autarquia competente, na esfera federal, pela titulação dos territórios quilombolas. As terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos são aquelas utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Como parte de uma reparação histórica, a política de regularização fundiária de Territórios Quilombolas é de suma importância para a dignidade e garantia da continuidade desses grupos étnicos. (Quilombolas. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/quilombola>. Acesso em: 11 de março de 2019.)
Os quilombos não pertencem somente a nosso passado escravista. Tampouco se configuram como comunidades isoladas, no tempo e no espaço, sem qualquer participação em nossa estrutura social.

Apresentar como vivem os remanescentes quilombolas

Fonte: Revista Nova Escola

O material empírico desta pesquisa será composto por planejamentos escolares voltados para os anos iniciais do ensino fundamental e disponibilizados na plataforma online da revista Nova Escola detalhados na tabela a seguir.

Quadro 2: Detalhamento dos Planos de Aula analisados

Identificação	Título	Resumo	Ano	Área
Plan. 1	Identidade e respeito às diferenças	Sobre Identidade e respeito às diferenças. Corpo humano Respeito à diversidade, Corpo humano Respeito à diversidade	1º E.F.	Ciências
Plan. 2	Self: o nosso eu com os outros	Corpo humano e respeito a diversidade	1º E.F.	Ciências
Plan. 3	Emoções: o corpo fala	Corpo humano e respeito a diversidade	1º E.F.	Ciências
Plan. 4	Empatia e afetividade	Corpo humano e respeito a diversidade	1º E.F.	Ciências
Plan. 5	A beleza da diversidade	Corpo humano e respeito a diversidade	1º E.F.	Ciências
Plan. 6	Etapas da vida	Características e desenvolvimento dos animais, corpo humano respeito à diversidade	3º E.F.	Ciências
Plan. 7	Descobrimo minhas origens	Identificar aspectos culturais diversos, pertencentes aos campos individuais e coletivos dos estudantes	1º E.F.	Geo, Hist, Edu. Empr, Lingu. Port
Plan. 8	O que há de migrante em mim?	Reconhecer a influência cultural dos migrantes na formação identitária do meu núcleo familiar e grupo social	1º E.F.	Geo, Hist, Edu. Empr,

				Lingu. Port
Plan. 9	Construindo identidades com o meu grupo	Apresentação do projeto "o que há de migrante em mim?"	1º E.F.	Geo, Hist, Edu. Empr, Lingu. Port
Plan. 10	Todos temos um pouco de migrantes!	Apresentar, de formas diversas, os dados coletados por meio das entrevistas	1º E.F.	Geo, Hist, Edu. Empr, Lingu. Port
Plan. 11	Diversidade na sala de aula	Refletir sobre as diferentes culturas e identidades que fazem parte dos estudantes da instituição de ensino	2º E.F.	Mat, Edu. Empr, Lingu. Port
Plan. 12	Convivendo com as diferenças	Desenvolver a capacidade de observar as diferenças culturais entre pessoas de diferentes procedências	2º E.F.	Geografi a
Plan. 13	Diversidade cultural e Patrimônios nacionais da humanidade	Identificar aspectos culturais imateriais do lugar em que vivemos. A cidade e o campo: aproximações e diferenças.	3º E.F.	Geografi a
Plan. 14	Diversidade cultural dos grupos sociais	Retratar características de vida própria para percepção da diversidade cultural na sala de aula e na sociedade.	3º E.F.	Geografi a
Plan. 15	Comunidades quilombolas - lenda das Abayomis	Conhecer costumes e tradições das comunidades quilombolas	3º E.F.	Geografi a
Plan. 16	Brasil - diversidade cultural	Reconhecer-se como sujeito integrante e formador da pluralidade cultural brasileira	4º E.F.	Geografi a
Plan. 17	Brincadeiras de origem africana	Reconhecer as brincadeiras de origem africana como elemento formador da cultura local	4º E.F.	Geografi a
Plan. 18	O cotidiano das comunidades remanescentes quilombolas	Reconhecer o lugar de vivências, aspectos da cultura afro-brasileira...território e diversidade cultural	4º E.F.	Geografi a
Plan. 19	capoeira expressão cultural afro-brasileira	Reconhecer a capoeira como expressão cultural afro-brasileira...território e diversidade cultural	4º E.F.	Geografi a
Plan. 20	A influência da cultura africana trazida para o Brasil	Investigar como a cultura brasileira foi influenciada pelos povo africanos que migraram para o Brasil	4º E.F.	Geografi a
Plan. 21	Os africanos trazidos ao Brasil e sua busca por um território de resistência	Investigar os motivos que os africanos trazidos ao Brasil a buscar um território para formar os quilombos	4º E.F.	Geografi a
Plan. 22	Os modos de vida das comunidades remanescentes de quilombos e seus territórios	Os territórios de comunidades remanescentes de quilombos são importantes para preservar a cultura e as tradições desses povos.. Territórios	4º E.F.	Geografi a

		étnico-culturais		
Plan. 23	Diferenças da população brasileira	Identificar diferenças entre a população no território brasileiro. Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais	5º E.F.	Geografia
Plan. 24	Etnias e o povo brasileiro	Reconhecer diferentes aspectos étnico-raciais da população brasileira.. Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais	5º E.F.	Geografia
Plan. 25	Diversidade cultural	Reconhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira. Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais	5º E.F.	Geografia
Plan. 26	Nossas famílias são diferentes	A escola e a diversidade do grupo social envolvido	1º E.F.	História
Plan. 27	Desconstruindo os papéis sociais ligados ao gênero	A noção do eu e do outro: comunidade, convivência e interação.	2º E.F.	História
Plan. 28	Abayomi - a afrodescendência representada no brincar	O eu o outro em diferentes grupos sociais	3º E.F.	História
Plan. 29	Manifestações populares: África	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º E.F.	História
Plan. 30	Contos populares	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios.	3º E.F.	História
Plan. 31	Quilombos: em busca de respeito	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	3º E.F.	História
Plan. 32	A comercialização de pessoas em diferentes tempos e espaços	A invenção do comércio e a circulação de produtos	4º E.F.	História
Plan. 33	Os processos migratórios e o deslocamento forçado dos africanos	O surgimento da espécie humana no continente africano	4º E.F.	História
Plan. 34	O protagonismo da mulher em nossa história	As formas de organização social e política: a noção de estado	5º E.F.	História
Plan. 35	As conquistas das mulheres: do voto ao futebol	Cidadania, diversidade cultural, respeito às diferenças sociais	5º E.F.	História
Plan. 36	Ritos e rituais: reconhecendo a diversidade	Cidadania, diversidade cultural, respeito às diferenças sociais	5º E.F.	História

Fonte: elaboração da autora.

4 ANÁLISES

O capítulo analítico desta investigação irá contar com uma análise voltada para o planejamento em si, na seção 4.1, em que a sua estrutura e as informações destinadas ao professor serão examinadas. Além da análise cultural das representações, na seção 4.2, tendo como base as recorrências encontradas nos planejamentos. Cada uma das duas análises é feita por diferentes critérios e serve a diferentes propósitos: a primeira delas olha para a estrutura dos planejamentos com um olhar problematizador sobre as informações que o professor irá receber ao se deparar com o material; enquanto a segunda responde diretamente à questão de pesquisa e trabalha em favor dos objetivos propostos no início deste trabalho.

4.1 ANÁLISE ESTRUTURAL DOS PLANEJAMENTOS

Se em um primeiro momento apenas a análise cultural foi cogitada para esse trabalho, a aproximação ao material empírico mostrou que uma análise estrutural dos planos não poderia ser deixada de lado, principalmente por eles possuírem características que saltam aos olhos do educador alinhado ao planejamento enquanto ato político. Na qualidade de pesquisadora não pude ignorar tais características por entender que uma investigação no campo dos Estudos Culturais permite o acolhimento das demandas que o caminho investigativo acabe por apresentar. Também entendo que, assim como na prática docente, na pesquisa “não há nem uma simples execução, nem uma completa improvisação.” (MAULINI; WANDFLUH, 2012, p. 92).

Já nas primeiras leituras do material empírico as regularidades e as ausências suscitaram algumas reflexões interessantes que serão exploradas ao decorrer da análise. E para que as reflexões sejam elaboradas de forma compreensível formulei três eixos temáticos que agrupam em si as características que mais suscitaram problematizações e reflexões.

Os eixos temáticos são nomeados como “tentativa de adequação à realidade”, “indicações de materiais para o professor” e “sistematização ou

avaliação?”. Os dois primeiros eixos temáticos são observados em praticamente todos os planos de forma explícita, enquanto o terceiro, ou seja, “sistematização ou avaliação?”, não é exposto de forma explícita no texto dos planos e demanda a realização de inferências para que se possa perceber sua presença.

4.1.1 “Como adequar a sua realidade”: Tentativas de Adequação à Realidade

No caso de planos de aula que são disponibilizados prontos para o professor, como na Revista Nova Escola, aquilo que é único e autoral se torna inexistente justamente por ser feito por outra pessoa, de fora da realidade da escola. Logo, um plano desse tipo ignora que “a realidade sociocultural construída pelos seres humanos é o ponto de referência inicial, o ponto de partida, para o planejamento do trabalho docente e do trabalho discente” (RAYS, 2000, p.15). A recorrência que intitula esse item é um investimento para contornar o problema dos planos de aula prontos: a relevância que a realidade sociocultural tem para o ato de planejar com qualidade.

Essas “tentativas de adequação à realidade”, constam na maioria dos planos analisados de forma explícita. Mesmo que, dentro da organização dos planos, não seja um tópico destacado em uma seção própria (como são, por exemplo, os objetivos e recursos) essa temática é explicitada ao final de cada atividade proposta pelo plano, como no exemplo a seguir, em que o trecho grifado mostra a frase em negrito “como adequar a sua realidade”.

Imagem 3: Print Screen “como adequar à sua realidade”


Plano de aula
Construindo identidades com meu grupo

Slide 2 **Introdução**
 Tempo sugerido: 10 minutos

Orientações: Inicie a aula organizando a sala em círculos, mantendo os grupos criados na aula anterior (plano 2 - O que há de migrante em mim?) lado a lado. Peça aos alunos que estejam de posse das entrevistas e das tiras coloridas. Caso perceba um grupo muito grande apresentando as mesmas características dos povos migrantes, peça aos alunos que se dividam em dois ou três. O ideal é trabalhar com grupos menores, de até 5 alunos. Explique aos alunos que nessa aula eles devem planejar e estruturar, de forma criativa e colaborativa, a apresentação do projeto “o que há de migrante em nós?”. Retorne as apresentações da aula anterior, valorizando a origem de cada estudante. Converse brevemente com os alunos de modo que percebam a diversidade de pessoas presentes na sala e a riqueza cultural. Peça que relatem brevemente sobre o que descobriram a respeito das origens dos colegas. Esse momento será para rememorar as atividades desenvolvidas no plano 2 - O que há de migrante em mim? É importante que, nesse momento, os alunos reconheçam a própria identidade, a riqueza familiar herdada, e percebam-se parte dos diferentes grupos que auxiliaram na formação cultural da sociedade.

Como adequar à sua realidade: convida, nesse momento, alguém de sua escola ou da sua comunidade que tenha migrado para sua localidade. Peça para que seu convidado(a) fale aos estudantes sobre os desafios encontrados, as facilidades, a possibilidade de troca com pessoas, o que aprendeu sobre a nova cultura e o que ensinou sobre a própria cultura, mudanças que teve no modo de viver comparando as duas culturas etc.

https://br.freepik.com/vetores-gratis/grupo-multirracia-de-fundo-de-pessoas_4850074.htm#fromquery=diversidade&from_view=detail
 Acesso: 6/4/2020



Associação Nova Escola © - Todos os direitos reservados.

Fonte: Plan. 9

No exemplo citado acima, de um plano de aula que tem como temática a diversidade que pode compor o mesmo grupo, a forma de adequar à realidade diz respeito a encontrar, dentro da própria comunidade escolar, uma referência importante que possa dialogar sobre os saberes explorados do plano. Logo, nesse exemplo, percebemos que adequar a realidade é olhar para os conteúdos desenvolvidos na atividade ao trazer alguém da própria comunidade onde a escola está inserida para compartilhar sua vivência expondo conceitos importantes para os conteúdos desenvolvidos, como diferenças culturais e acolhimento em lugares diferentes do seu lugar de origem, principalmente quando diz que a conversa deve ser sobre “o que aprendeu sobre a nova cultura e o que ensinou sobre a própria cultura, mudanças que teve no modo de viver comparando as duas culturas etc.” (PLAN 9, p.7).

Percebo que no excerto abaixo, as possibilidades de adequação são diversificadas pois tratam de aspectos que são variáveis, como a localização da

escola e as políticas públicas de imigração do município. São variáveis que podem influenciar na nacionalidade do convidado e até mesmo na possibilidade de se ter um convidado ou não.

Como adequar à sua realidade: convide, nesse momento, alguém da sua escola ou da sua comunidade que tenha migrado para sua localidade. Peça para que seu convidado(a) falar aos estudantes sobre os desafios encontrados, as facilidades, a possibilidade de troca com pessoas, o que aprendeu sobre a nova cultura e o que ensinou sobre a própria cultura, mudanças que teve no modo de viver comparando as duas culturas etc.

Plan. 9

As sugestões de adequação se mostram de maneira bastante prática, como no excerto do Plano 9 em que a chamada se dá por uma frase em negrito. Em alguns planos a adequação à realidade é feita de outra forma, menos destacada, como um dever do professor, usando frases como “Professor, você deve adaptar esta aula à sua cidade/localidade” (PLAN. 29, p.5). O texto, neste exemplo, vai ainda mais longe ao explicar o motivo pelo qual se deve fazer adaptações regionais, como é visto no excerto a seguir:

Professor, você deve adaptar esta aula à sua cidade/localidade trabalhando com uma manifestação popular da sua cidade ou região, o que é fundamental para cumprir com a habilidade proposta na BNCC.

Plan. 29

É interessante que a argumentação em prol de um ajuste à realidade se baseia na Base Nacional Comum Curricular que realmente prevê e incentiva tais ajustes ao declarar que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p.19)

Com esse exemplo percebemos que a organização dos planos de aula trata a adequação à realidade, em parte, como uma obrigação legal, ao menos a partir de 2017, e não como um aspecto vital do planejamento. Há, dessa forma, um distanciamento do que Leal, Brandão e Albuquerque (2012) defendem sobre a importância de planejar metas de alcance, selecionar o que se vai aprender/ensinar e pensar os modos de distribuição das atividades em uma parceria entre professor e

alunos, que para os autores são procedimentos que “criam expectativas e possibilitam a ativação de conhecimentos prévios, resultando em um trabalho de melhor qualidade, em que todos assumem, de modo mais explícito, a responsabilidade de ensinar de aprender” (LEAL; BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 147-148).

A parceria entre professor e alunos no planejamento, como uma forma de reconhecimento da realidade social e como face importante do desenrolar do trabalho docente e discente, trazida pelos autores no parágrafo anterior, não faz parte da organização dos planos analisados. Porém, as informações que os alunos podem acrescentar à prática pedagógica podem ser acolhidas, como um meio de flexibilização e adaptação. No excerto a seguir, o professor é alertado para acolher as informações trazidas pelos alunos, mesmo que não seja adequado para a faixa-etária da turma.

<p>Caso a sua comunidade esteja inserida em alguma área de grande vulnerabilidade social é provável que os alunos já tenham ouvido falar em casos de meninas e meninos que são vendidos para o exterior para serem prostituídos. Consideramos que esse assunto é bastante denso e inapropriado para crianças de 4º ano, no entanto se as próprias crianças trouxerem informações sobre ele, não deixem de comentar evidenciando a ilegalidade de tais práticas, explicando que trata-se de um caso ilegal de abuso de poder.</p>
--

Plan. 32

O trecho acima foi retirado do Plano 32 que trata do comércio de pessoas em diferentes épocas e sociedades. Podemos pontuar que existe uma preocupação com as discussões polêmicas que a temática pode suscitar, já que o “assunto é bastante denso e inapropriado para crianças de 4º ano”, mas de nenhuma maneira o professor é incentivado a encobrir o assunto. Pelo contrário, o professor é convidado a mostrar sua posição em relação ao assunto quando precisa “comentar evidenciando a ilegalidade de tais práticas, explicando que trata-se de um caso ilegal de abuso de poder”. Mesmo que a opinião pronta sobre o assunto seja explicitada pelo texto na frase “não deixem de comentar evidenciando a ilegalidade de tais práticas, explicando que trata-se de um caso ilegal de abuso de poder”.

Nos planos de aula há, ainda, outro tipo de adequação à realidade que toca a escola e a sala de aula. Trata da disponibilidade de recursos e, em caso de falta do sugerido pelo plano, apresenta possibilidades de substituição e adequações. No

excerto, há sugestões sobre a utilização de um livro de literatura infantil em uma atividade do plano.

Caso a escola não tenha a possibilidade de uso deste título encontrará nas orientações abaixo títulos que trabalhem a temática em outras abordagens. Caso tenha acesso a outro título cujo enredo se encaixe na proposta, ou já tenha trabalhado com a turma alguma narrativa que possa fazer retomada, sinta-se à vontade para utilizá-la.

Plan. 5

Ainda que o foco dessa adequação não seja compensar a falta de um “retrato sociocultural do educando” (RAYS, 2000 p. 16), é significativo por entender que a disponibilidade de recursos pedagógicos, como livros e jogos, é irregular dentro do universo escolar. Também incentiva que o professor aproveite outros momentos de sua prática para fazer conexões com o plano, ao dizer que se caso “já tenha trabalhado com a turma alguma narrativa que possa fazer retomada, sinta-se à vontade para utilizá-la.”

As adequações, os ajustes e as flexibilizações sugeridas, e também, de certa maneira, impostas, representam uma tentativa de validar os planos analisados. Tal tentativa mostra uma contradição interessante: se por um lado a Nova Escola disponibiliza planos pronto sob a missão de “fortalecer educadores para transformar a educação pública brasileira e possibilitar que os alunos desenvolvam o máximo de seu potencial”⁷, por outro, “considerar a realidade como ponto de partida para ensinar e aprender” é uma das noções pedagógicas mais naturalizadas, segundo Traversini (2004, p. 99). A organização dos planos não desconsidera tal naturalização e precisa, mesmo que superficialmente, supri-la para que os planos tenham credibilidade.

4.1.2 “Para você saber mais”: Indicação de Material para o Professor

O segundo eixo de análise também se mostra como uma investida para aparelhar o professor, uma vez que “para planejar, o professor se serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das

⁷ Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos> acesso em: 02 mai 2021.

matérias e, de outro, da sua própria experiência prática” (LIBÂNEO, 2013, p. 205). Esse eixo, especificamente, trata dos saberes e dos conteúdos em que o professor pode se amparar sem que, necessariamente, sejam apresentados aos alunos, como fica explicitado no trecho a seguir:

Para você saber mais: Jó é um personagem bíblico do antigo testamento que possuía uma grande paciência. Nada indica que Jó tinha escravos e muito menos que jogavam o tal caxangá. Acredita-se que a cultura negra tenha se apropriado da figura para simbolizar o homem rico da cantiga de roda. Os guerreiros que faziam o zigue zigue zá, seriam os escravos fugitivos que corriam em ziguezague para despistar o capitão-do-mato. O mais difícil de entender é o que seria o caxangá. Segundo o dicionário Tupi-Guarani-Português, a palavra vem de caá-çangá, que significa "mata extensa (seguem links para aprofundamento)

Plan. 17

O trecho citado acima foi retirado no Plano 17 que explora brincadeiras de origem africana e suas influências em nossa cultura, sem que seus significados ou vocabulário façam parte dos conteúdos programados. Então com a frase “para saber mais”, o texto chama a atenção do professor para os conteúdos que não serão, necessariamente, compartilhados com os alunos mas que, possivelmente, podem surgir durante os diálogos. Podemos entender que, nesse caso, os materiais extras são modos de preparar o professor para as dúvidas e discussões em sala de aula.

Em um primeiro momento podemos inferir que os saberes destinados, especificamente, ao professor podem compor um repertório interessante. Mas um repertório diversificado de saberes e conteúdos precisa também ser útil na prática docente em sala de aula, nas execuções das atividades. Isso porque, “é, no mínimo, ingênuo julgar a aula de um professor apenas por materiais que são vistos” (CAMINI; PICCOLI, 2014, p.2.). Em outras palavras, aquilo que vemos materialmente, os recursos e as atividades, por exemplo, não são os fatores determinantes do sucesso de uma prática. É justamente assim que o repertório de saberes e conteúdos do professor se torna útil.

Esse repertório que se estende além do que é proposto nos planejamento, e pode ser entendido como

O modo como cada professor cria sentido para a atividade, como a incluirá em uma rede de relações com outras atividades e dinâmicas escolares, estabelece formas particulares de relações com o que chamaremos aqui de patrimônio pedagógico imaterial (CAMINI; PICCOLI, 2014, p. 1)

O patrimônio pedagógico imaterial de um professor, fomentado pelo eixo “indicações de materiais para o professor”, é determinante para as intervenções pedagógicas feitas durante as atividades. E são as intervenções que potencializam o processo de ensino e aprendizagem. Além de estar preparado para possíveis dúvidas e discussões em sala de aula, durante uma atividade, o professor pode ver possibilidades de intervenções que podem ser tanto planejadas quanto oportunizadas de acordo com o andamento da prática.

Alguns dos trechos selecionados do material empírico demonstram a preocupação com o alinhamento conceitual do conteúdo programado, como podemos observar no seguinte trecho que começa com a pontuação do “Conceito de comunidades tradicionais”:

Conceito de comunidades tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Plan.15

O conceito explicado acima de forma direta e resumida apresenta algumas possibilidades de intervenções que o professor poderia fazer com os alunos durante a atividade ou no momento que a propõe, algumas bem simples como “o que será que é uma comunidade tradicional?” ou, ainda, sondar os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos com “você conhece alguma comunidade assim?”. Outros planos trazem “sugestões de materiais de pesquisa”, como o próximo excerto:

Sugestões de materiais de pesquisa que poderão enriquecer o repertório de descrições e descobertas, como livros adequados à faixa etária, com ilustrações e formas curiosas de abordagem desse tema: “Que cara é essa?”, de Nicola Smee, editora Caramelo. “Expressões idiomáticas ilustradas”, de Sofia Rente, editora Lidel “Expressões com história”, de Alice Vieira, produzido pela Texto Editora.

Plan. 3

A indicação de títulos literários abre outras e diferentes oportunidades de enriquecimento do repertório do professor e, por consequência, do patrimônio pedagógico imaterial. Primeiro porque possibilita o planejamento de outras

atividades ou momentos de leitura, e segundo, porque as intervenções pedagógicas podem vir de acordo com os saberes observados nessas narrativas.

Há, ainda, outro formato de indicação de materiais nos planos: a disponibilização de links para a pesquisa, exemplificado na imagem a seguir:

Imagem 4: Print Screen lista de materiais destinados ao professor



Fonte: Plan. 8

Esses *links* são propostos a partir do convite “para você saber mais” mostrando se tratar de materiais além da proposta do planejamento. Se apresentam como embasamento: “sugerimos alguns materiais como suporte de leitura para melhor embasamento do trabalho a ser desenvolvido com este projeto.” E nesses *links* encontramos material de leitura diversificado como postagens do site da Anistia Internacional (movimento global pelos Direitos Humanos) e documentos do Museu da Imigração, além de um vídeo no YouTube sobre a temática.

Os trechos e a imagem retirados dos planos 17, 15, 3 e 8 exibem diferentes abordagens para recomendar materiais ao professor e, também, diferentes tipos de materiais. Essa diversidade é significativa por poder propiciar:

Uma rede de sentidos diferentes que cada professor pode criar para cada material, de acordo com o caráter de sua intervenção pedagógica: seus questionamentos aos alunos, seu modo de articulação com outras atividades, sua maneira de promover o envolvimento da turma (CAMINI; PICCOLI, 2014, p. 2)

A importância do planejamento autoral, que foi discutido em seções anteriores, se alia ao que Camini e Piccoli (2014) chamam de aprimoramento do patrimônio pedagógico imaterial de cada professor, que é a qualidade das intervenções pedagógicas que o mesmo é capaz de fazer. Essas duas perspectivas, aliadas na prática docente, proporcionam um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

4.1.3 Sistematização ou Avaliação?

A grande maioria dos planos de aula que compõem o material empírico desta pesquisa não possuem um tópico específico para abordar a avaliação das aprendizagens. Mesmo com os objetivos bem estabelecidos no começo dos planos, a palavra “avaliação” não consta como uma seção, ou como sugestões, para a verificação do alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Porém, ao final de cada plano, constam títulos denominados “sistematização” nos quais se indica ao professor quais aspectos o aluno deve ter aprendido. Por exemplo:

Com a turma em círculos, coloque o papel pardo ou cartolina no quadro. Peça para que cada aluno fale uma palavra que represente a cultura do lugar onde vive. Pode ser sobre comida, diversão, música, vestuário, dança, religião. Escreva as palavras que foram ditas no cartaz e deixe-o afixado no mural. Espera-se nesse momento que o aluno se identifique como sujeito integrante e formador da diversidade cultural brasileira, ou seja, que ele contribua para essa diversidade.
--

Plan.16

Embora o trecho acima faça parte do tópico “sistematização” percebemos na frase “Espera-se nesse momento que o aluno se identifique como sujeito integrante e formador da diversidade cultural brasileira, ou seja, que ele contribua para essa diversidade” que existem expectativas a respeito de que saberes os alunos devem expor nessa atividade. Não por coincidência, essas expectativas estão alinhadas aos objetivos do Plano 16. O mesmo movimento é observado no próximo excerto, em que as expectativas de aprendizagem a serem verificadas são expressadas em “Nesse momento espera-se que os alunos percebam que elementos das comunidades quilombolas também estão presentes no lugar de vivência”.

Construção de nuvem de palavras. Nesse momento espera-se que os alunos percebam que elementos das comunidades quilombolas também estão presentes no lugar de vivência.

Plan. 18

Em nenhum dos dois fragmentos a palavra “avaliação” aparece de forma explícita. Mas, lendo as propostas e o plano de aula na íntegra, percebemos que existem saberes que são verificados ao final da proposta, ou seja, existem expectativas de aprendizagens que os alunos são levados a mostrar se alcançaram ou não dentro das atividades denominadas “sistematização”. Por tanto, no caso dos planos de aula analisados, “sistematização” e “avaliação” parecem ser sinônimos quando entendemos a avaliação como um meio de verificação das aprendizagens.

O termo “avaliação” carrega, culturalmente, uma carga negativa bastante pesada, principalmente por sua ligação ao ensino tradicional. Ao tratar sobre a herança uniformizadora do ensino tradicional, Zabala (1998) diz que a mesma tem como premissa que a diferença entre os alunos não é um motivo relevante para flexibilizar as formas de ensino, mas pelo contrário, executa a seletividade do sistema. Para o autor, essa seletividade mostra que os melhores são aqueles que se adaptaram ao ensino igual. Indo um pouco além, podemos pensar que o ensino uniformizador também se utiliza de avaliações uniformizadoras, o que acaba por prejudicar, inevitavelmente, uma parcela dos alunos.

Em um dos planos, a avaliação passa de um termo ignorado para um procedimento dispensável durante o processo de aquisição do conhecimento. É o caso do Plano 26:

É importante ressaltar que a escrita espontânea não pode ser vista como avaliativa, pois os alunos ainda estão em processo de aquisição.

Plan. 26

A carga cultural que a palavra “avaliação” carrega e como ela habita o nosso imaginário é, realmente, resultado de muitos problemas históricos relacionados às condutas de avaliação. Porém, no exemplo acima, o caráter diagnóstico da avaliação, que poderia direcionar o planejamento das aulas e as intervenções pedagógicas, porque identifica as lacunas de aprendizagem, é esquecido em nome do imaginário negativo que a avaliação tem. Os tipos de avaliação ligados ao ensino

tradicional também estão presentes no nosso imaginário, principalmente a avaliação somativa que, para Zabala (1998) possui a cruel dinâmica que incentiva os alunos a aparentar saber mais do que realmente sabem e jamais mostrar seus erros impedindo que os professores ajudem-os. Embora também receba o nome de “sistematização”, no Plano 29 o professor “deve verificar o que cada aluno aprendeu com esta aula e se o objetivo proposto foi alcançado”, focando nos resultados, mas se afastando dos instrumentos tradicionais ao utilizar desenhos, como podemos observar na seguinte passagem:

Professor, agora você deve verificar o que cada aluno aprendeu com esta aula e se o objetivo proposto foi alcançado. Deve fazer isso com uma atividade individual na qual os alunos terão que reproduzir a manifestação popular que analisaram por meio de um desenho que contemple os elementos pertencentes à manifestação popular trabalhada por você na aula.

Plan. 29

Uma situação bastante parecida é sugerida no Plano 33, embora não fique evidente o que se deve verificar em relação aos objetivos iniciais. Mas os aspectos que não podem faltar na atividade realizada pelos alunos podem ser interpretados como aquilo que se deve avaliar. A ausência recorrente da palavra “avaliação” se justifica, segundo Soares (2020, p. 309) porque “a essa palavra (avaliação), no campo da educação, é atribuído um sentido incompatível com um ensino que põe o foco no processo de aprendizagem das crianças, não no seu produto”. A ausência consta no fragmento do Plano 33, abaixo, assim como nos planos 16, 18 e 29.

solicite que os alunos construam pinturas coletivas de acordo com os temas estudados. As pinturas devem falar do deslocamento forçado dos africanos, do processo de desumanização, do processo de luta em prol da liberdade, em prol de manter viva a cultura africana, do Brasil de hoje e sua cultura afro-brasileira e de combate ao racismo.

Plan. 33

A justificativa para essa ausência é ampliada por Soares (2020) ao utilizar a etimologia da palavra avaliação, mostrando que o substantivo deriva de “valia” que significa “o valor de alguém”. Porém o tipo avaliativo que delega valor à alguém está ligados a certas práticas avaliativas classificatórias e, como Sant’anna (2014) pontua, é situado ao final das unidades de ensino (trimestre, semestre ou ano letivo) e classifica os alunos por níveis de aproveitamento, focando sempre nos resultados

de acordo com os objetivos previstos. Desse modo, realmente perdem os processos e os diagnósticos que fazem parte da construção das crianças e da ação docente. Porém este entendimento classificatório da avaliação contempla uma necessidade do processo educativo de verificação das aprendizagens realizadas em certo período de tempo.

A aprendizagem dos alunos é, em parte, responsabilidade do professor, diz respeito ao seu trabalho em sala de aula. E a avaliação, assim como o planejamento autoral e a intervenção pedagógica, é parte do processo de aprendizagem. Logo, avaliar é uma incumbência do professor que não pode ser, simplesmente, ignorada.

4.2 ANÁLISE CULTURAL

A análise cultural desenvolvida nesta pesquisa é pautada pelas representações visibilizadas nos Planos de Aula da Revista Nova Escola. Diferentemente da seção anterior, os aspectos estruturais não terão relevância para a análise.

A análise trazida aqui responde ao objetivo inicial dessa pesquisa, pois é através dela que poderemos ver as representações que são amplamente expostas aos professores que usam os Planos como referência para suas práticas pedagógicas. Entendendo que essas mesmas representações podem influenciar direta e indiretamente a sala de aula, percebemos a importância dessa análise para o cotidiano das crianças na escola.

Durante a leitura inicial dos Planos, algumas recorrências foram observadas e, para a organização das mesmas, elaborei três eixos temáticos que as sintetizam. Os eixos são denominados: “foco em características físicas”, “diferenças étnicas e culturais” e “relação e empoderamento”.

4.2.1 Foco em características físicas

Este eixo analítico trata justamente do quanto os planos de aula analisados valorizam as características físicas como ponto de diferença principal. Para tais planos o que define diversidade, em grande parte, são as diferenças físicas entre os sujeitos e para explorar esse tema se utilizam do apontamento de tais diferenças. Para apoiar a importância das diferenças, o início dos planos de aula 1, 2, 3, 4, 5 e 6 são marcados pela seguinte habilidade:

(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

Plan. 4

Porém, a mesma habilidade pode gerar diversos focos de aprendizagem e durante a análise realizada nos planos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, que possuem a habilidade citada acima, foram visibilizados cinco diferentes focos. O primeiro foco é olhar para as diferenças físicas constatando a sua existência, tal foco está presente no Plan. 1 e no Plan. 5. Já no Plan. 2 as características físicas são visibilizadas como ponto importante para a formação de identidade pessoal e identidade de grupo. No Plan. 3 o foco de aprendizagem é a expressão corporal e como movimentos e posturas podem dizer sentimentos. O relacionamento em grupo e em sociedade é explorado no Plan. 4 e, por último, o Plan. 6 aborda o ciclo da vida composto por nascimento, crescimento, reprodução e morte.

Para pensar esse foco nas características físicas, naquilo que é observável, trago o conceito de Pedagogia da Racialização, desenvolvido pela autora Gládis Elise Kaercher. Mas, primeiro, precisamos entender o próprio conceito de racialização que, para Kaercher (2011), são os discursos e práticas que imprimem aos corpos, através de diversas práticas culturais, os conceitos de raça e cor, para promover a implementação de desigualdades.

Entendo que a intencionalidade por trás desses planejamentos não seja o reforço das desigualdades, em especial a desigualdade advinda da hierarquização dos conceitos de raça e cor. Porém, quando falamos no observável, de maneira superficial, corremos o risco de que apenas isso seja mencionado em sala de aula. Podemos pensar na Pedagogia da Racialização que nos educa, enquanto

sociedade, para determinar o que é ser negro e o que é ser branco de acordo com o que é observável fisicamente nos sujeitos. Como a autora explica:

A pedagogia da racialização, em funcionamento no Brasil, a constituição da branquidade e da negritude, ou dos modos como se é branco ou negro, parece operar no sentido de se constituir como um processo “natural”, demarcado por traços “indiscutíveis” e visíveis, que não deixariam dúvidas ou espaço para questionamentos: a cor da pele, o cabelo e os traços fenotípicos parecem, aqui, demarcar o que constitui “ser branco” ou “ser negro”. (KAERCHER, 2011, p. 2)

A habilidade, retirada da Base Nacional Comum Curricular e explorada nos planos citados anteriormente, não é expressamente conivente com uma Pedagogia da Racionalização. Pelo contrário, orienta para que a prática pedagógica incentive o reconhecimento da “diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.” (Plan. 4, p. 1). Mas faço aqui a ressalva de que focar apenas nos aspectos físicos da diversidade pode contribuir para uma pedagogia da Racialização pela possibilidade de se definir um sujeito por suas características observáveis.

As habilidades da BNCC podem ser amplamente interpretadas e desenvolvidas de formas diversas. Embora a habilidade da Base Nacional Comum Curricular citada no início desta seção esteja presente em cinco dos planos listados como material empírico, não é o único indício de foco nas características físicas. Há, ainda, um objetivo de aprendizagem bastante interessante que trago, na íntegra, a seguir.

O objetivo nesse momento é que possam explorar seus traços e características físicas, com riqueza de detalhes, notando suas diferenças e conversem a respeito.
--

Plan.1

Esse objetivo advém de uma proposta da brincadeira “siga o mestre” (Plan. 1, p. 4) com movimentos simples em que a observação é incentivada pelo professor através da intervenção (Plan. 1, p. 4) “questione o porquê de algumas partes do corpo serem mais semelhantes do que outras”. Reiterando, mais uma vez, a importância de destacar aquilo que é observável das diferenças como uma abordagem pedagógica nos planos de aula.

Olhando para as intervenções e para a proposta exemplificada podemos identificar apenas a primeira parte da habilidade, “comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade”, sem que haja uma preocupação com a valorização das diferenças e nem mesmo um discurso que possa intervir nesse sentido.

As intervenções pedagógicas que seguem por essa linha, a de focar em aspectos físicos, podem ser visibilizadas no Plano 28. Esse plano explora a história das Abayomis como fonte interessante para a própria história afro-brasileira. Mas, as intervenções sugeridas ao professor nos levam, outra vez, às diferenças físicas, como podemos ver na transcrição das intervenções:

O que acham de todas as crianças terem uma boneca que lembre elas mesmas fisicamente? Acham que as bonecas podem representar todo tipo de pessoa? Deixe que expressem e compartilhem suas opiniões.

Plan. 28

Porém, essas intervenções representam mais do que apenas a pontuação e comparação de aspectos físicos observáveis. A primeira, “o que acham de todas as crianças terem uma boneca que lembre elas mesmas fisicamente?” (plan. 28, p.8) aborda a representatividade e questiona as crianças a respeito da importância que tal representação tem para elas. Não é uma pontuação leviana, é a colocação de uma problematização a respeito dos brinquedos e o quanto isso pode afetar as crianças. A fala das crianças é incentivada quando a intervenção se volta para a pergunta “Acham que as bonecas podem representar todo tipo de pessoa?” (plan. 28, p.8) e orienta o professor para que “Deixe que expressem e compartilhem suas opiniões” (plan. 28, p.8). Para Dornelles (2015), que investiga a representatividade em brinquedos, devemos ficar atentos às falas que as intervenções citadas acima podem suscitar porque diferentes linguagens estão sendo produzidas a partir de uma ‘realidade’.

Há, ainda, outro aspecto a ser considerado em relação à utilização, superficial ou relevante, da habilidade “Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.” (BRASIL, 2017, p. 333). É a lei, que antecede a própria Base

Nacional, da Lei Federal nº 10639/2003 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura Afro-Brasileira nas escolas do país.

Mesmo levando em consideração que a habilidade não está, necessariamente, ligada a questões étnicas e raciais e propõe a diversidade de uma maneira abrangente, é esperado que as questões étnicas e raciais surjam em propostas que incentivam justamente os aspectos físicos observáveis. Em outras palavras, a temática da diversidade não está desvinculada das relações étnicas e raciais, embora possa representar outras minorias sociais também.

A mesma habilidade pode levar a diversas práticas, o que vai ao encontro da proposta da Base Nacional que dispõe das habilidades mas deixa a cargo do professor como planejar a melhor maneira de trabalhá-la. Claro que aqui o planejamento não é autoral, como discutimos no item 4.1.1. Mas mostra diferentes possibilidades em torno de uma mesma habilidade.

4.2.2 Diferenças étnicas e culturais

Tal como na seção anterior, este eixo se ampara, em parte, em uma habilidade da Base Nacional que consta em alguns dos planos de aula que compõem o material empírico desta pesquisa. Mas o foco vai além das características físicas observáveis nos sujeitos, levando em consideração os aspectos culturais que também são partes integrantes da diversidade. Essa habilidade é direcionada aos povos de origem africana, indígena e, também, migrantes, como consta no texto da habilidade:

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
--

Plan. 29

Essa habilidade, em comparação à mencionada no item anterior, vai além das características físicas ao explorar as nuances culturais e sociais que envolvem a construção do local onde se vive. Ainda dá preferência aos grupos que são, socialmente, minorias, ou que são historicamente excluídos dos processos

educativos. Por isso podemos entender que as políticas públicas voltadas para as relações étnico raciais, ou EREER, são contempladas de maneira específica quando essa habilidade é bem explorada.

Outra forma de visualização da valorização dos aspectos culturais e sociais, que constam de forma significativa nos planos de aula, são os objetivos de aprendizagem. Nos objetivos podemos entender como a habilidade será explorada em sua integralidade, ou parcialmente, como no seguinte fragmento:

Respeitar a pluralidade étnica, cultural (incluindo as diferentes formas de expressão através da linguagem, as tradições, a religião, os costumes, a organização familiar, a política, etc) e também sexual.

Plan. 5

Claro que se trata de um objetivo extremamente abrangente e de difícil delimitação, ainda mais que a escrita do objetivo não define de que maneira a meta desejada será alcançada, ou seja, não está claro em sua formulação o “como” desse objetivo. Mas, está alinhado à política educacional voltada ao ensino das relações étnico raciais. A "pluralidade" que deve ser respeitada, segundo o trecho acima, é composta por diferentes práticas como "linguagem, tradições, religião, costumes, organização familiar, política". Se aproximando de uma racionalização com potencial de pedagogia uma vez que, como explica Kaercher (2011), ela opera nos mais diversos produtos culturais para educar como um determinado modo de pertença racial, educar para “fazer ser” branco ou negro de um determinado modo dentre os muitos possíveis. Há também objetivos alinhados à educação antirracista, por exemplo:

Desenvolver estratégias que possam combater atos discriminatórios e de intolerância às diferenças.

Plan. 4

Mais uma vez, o “como” dos objetivos não é expressado, o que pode dar a falsa noção de que é fácil desenvolver as estratégias de combate a discriminação, porém “nós, educadores, deveríamos pensar que, em Educação, não existem saídas mágicas: nenhum processo educativo é mágico, rápido, isolado, indolor” (Kaercher, 2011, p. 6).

Entretanto o conteúdo do objetivo vai além do reconhecimento das diferenças e da valorização da cultura dos grupos das minorias ao solicitar “estratégias que possam combater atos discriminatórios e de intolerância às diferenças”. Podemos entender que esse objetivo representa uma abordagem voltada para uma educação antirracista. A educação antirracista é uma educação política também, e por ela passa tanto os objetivos quanto a postura do professor, que deve ser, necessariamente uma postura política. O professor deve tomar partido em situações de racismo, como defende Kaercher (2011), deve expor que determinada cena é racista e que ele não concorda com ela.

O sentimento de pertencimento, para o combate do racismo também aparece nos objetivos, como a importância da participação dos povos escravizados na construção de nossa sociedade e cultura. Nesse eixo os objetivos representam, em quantidade, boa parte das expressões que aliam a diversidade cultural e étnica, como nos seguintes exemplos:

Investigar como a cultura brasileira foi influenciada pelos povos africanos que migraram para o Brasil.

Plan. 20

Conhecer costumes e tradições de comunidades quilombolas.

Plan. 15

As intervenções pedagógicas representam, também, uma contribuição importante para as representações acerca de diferenças étnicas e culturais. Diferente dos objetivos de aprendizagem, as intervenções são ditas diretamente para alunos e no caso dos planos prontos, como discutido nas análises estruturais, as intervenções são falas que devem ser direcionadas aos alunos em sua totalidade. No plano 23 as intervenções sobre diferenças étnicas e culturais são feitas sob a obra "Operários" de Tarsila do Amaral:

O que vocês vêem no quadro? As pessoas do quadro são todas iguais ou diferentes? O que elas têm de diferente umas das outras? O que mais vocês observaram de diferenças entre as pessoas pintadas no quadro de Tarsila do Amaral? Comente sobre a grande diversidade étnica e racial que o Brasil possui e que ela surgiu a partir da mistura de etnias e raças de pessoas vindas de diversos lugares do mundo, principalmente da Europa e da África a partir da chegada dos colonizadores portugueses nas terras do atual Brasil.
--

A diferença entre os sujeitos, explorada nas intervenções acima, começa pelas diferenças que são visíveis na obra de arte e convida os alunos a participar do diálogo. Em seguida o professor é convidado a direcionar o debate para que a discussão saia do âmbito das características físicas e se volte para as contribuições que as migrações, forçadas ou não, trouxeram à sociedade. A terceira pergunta, “o que elas têm de diferente umas das outras?”, mostra o quanto a diferença é pautada pela comparação com o outro. Para Tomaz Tadeu da Silva (2000) essa comparação é praticamente inevitável, pois a diferença é aquilo que o outro representa, aquilo que o outro é. O autor também assinala que somos nós, enquanto sociedade, que fabricamos as diferenças por meio das relações sociais e culturais. Portanto, as intervenções que instigam o apontamento das diferenças pela comparação contribuem com a produção das diferenças na sociedade.

4.2.3 Relacionamento e Empoderamento

Durante a leitura e análise dos planos de aula duas questões ficaram evidentes ao tratar com diferentes enfoques a diversidade. Os planos de aula que se voltam para a diversidade em sua amplitude, como uma categoria geral e abrangente, ou seja, os planos de aula que não citam algum grupo excluído socialmente em específico e indicam aspectos relacionais como conteúdo a ser desenvolvido. Em contrapartida, os planos de aula que tratam de uma minoria social específica desenvolvem o seu trabalho pelo viés do empoderamento dessa minoria. Para esse eixo tomaremos a definição de empoderamento do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, em que o termo é definido como uma “ação coletiva desenvolvida por indivíduos que participam de grupos privilegiados de decisões. Envolve consciência social dos direitos individuais para que haja a consciência coletiva necessária e ocorra a superação da dependência social e da dominação política.”⁸

⁸ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=empoderamento> . Acesso em: 02 mai. 2021.

Os aspectos relacionais são aqueles que dizem respeito à convivência em grupo. Podemos dizer que os conteúdos desenvolvidos, ou almejados, nos planos que olham para a diversidade de uma maneira ampla são pautados pelo bom relacionamento em sociedade. O objetivo de aprendizagem do plano 4 expressa esse tendência:

Reconhecer a empatia como uma atitude benéfica e importante para ações éticas, cooperativas e de respeito.

Plan. 4

“Empatia”, a capacidade de compreender o estado emocional do outro, é um saber importante quando olhamos para a convivência em grupo. “Ações éticas, cooperativas e de respeito” também demonstram o destaque que o relacionamento tem ao se falar em diversidade. No plano 4 a boa convivência, o bom relacionamento, são apresentados como alternativas à situação de preconceito. No plano 5, ao fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, o professor é convidado a entender como os alunos se relacionam com as diferenças.

Levantar as relações que conseguem tecer e os conteúdos atitudinais que trazem em seu repertório sobre tolerância ao que lhes é diferente.

Plan. 5

Os planos 4 e 5 abordam a intencionalidade pedagógica ao lidar com as diferenças, mostram uma tendência de priorizar o relacionamento, ou convivência, como conteúdo adequado às diferenças. Embora raso, é uma tendência que não afeta apenas os planos de aula analisados aqui, “em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.” (SILVA, 2000, p. 73).

Ao dizer que esse tipo de abordagem pode ser rasa, não pretendo afirmar que seja, necessariamente, ruim. É de extrema importância que o respeito e a tolerância sejam incentivados, porém, focar-se apenas nisso é problemático, por se direcionar, exclusivamente, aos ditos “normais”, já que são eles quem devem tolerar, respeitar e conviver bem com os “diferentes”. De certa forma, quando se fala em respeitar e aceitar, colocamos os sujeitos da minoria em uma situação de passividade, esperando pela aceitação para poder existir, é como planejar sobre a

pluralidade para o singular. Se ambicionamos por práticas pedagógicas mais críticas, a tolerância não é suficiente porque, como elucida Silva (2000), uma perspectiva que apenas mostra a existência da diversidade é uma base insuficiente para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da diferença.

Entretanto, quando olhamos para os planos de aula que focam em algum grupo socialmente excluído a abordagem se mostra diferente. Por e para esse grupo são expostas tentativas de valorização e empoderamento. No Plano 18, as comunidades remanescentes quilombolas são o conteúdo a ser explorado, como podemos ver no excerto a seguir:

O cotidiano das pessoas que vivem em comunidades remanescentes de quilombos, o que produzem, como vivem, como a cultura afro-brasileira está presente nessas comunidades que se originaram de quilombos. Vamos perceber que muitos desses elementos também estão presentes no nosso lugar de vivência.

Plan. 18

Com o seu cotidiano e história como saberes a serem alcançados podemos entender que a comunidade quilombola é, também, um grupo formador da nossa sociedade. Ao dizer que “Vamos perceber que muitos desses elementos também estão presentes no nosso lugar de vivência” (Plan. 18, p. 4), percebemos que o legado cultural desse grupo é utilizado para que o pertencimento seja incentivado. Nesse exemplo, pertencimento e valorização andam juntos mostrando que não é direcionado, exclusivamente, para as pessoas de fora das comunidades, mas valorizando a própria comunidade ao trazer seu cotidiano para perto, alinhando-o ao “nosso lugar de vivência.”

O pertencimento e empoderamento atrelados à valorização da cultura dos alunos também é ponto interessante e consta neste trecho:

Valorize a pluralidade cultural existente no país, de maneira que os alunos percebam que a sua cultura local é formadora da diversidade cultural brasileira.

Plan. 16

A cultura local, componente formador de algo maior, é significativo para a postura antirracista visto que:

Valorizar a história e cultura negra e indígena na escola é, antes de mais nada, reconhecer a ancestralidade étnica, racial e cultural que nos compõe enquanto brasileiros. Significa identificarmo-nos como negros e indígenas e,

talvez assim, superarmos (ou revertermos) a situação de preconceito e desigualdade infringida historicamente a certos valores, saberes e modos de ser e viver no Brasil. (RAMOS, 2016)

No plano 32, no qual é trabalhada a comercialização de pessoas em diversas épocas e sociedades, é apresentada a valorização pela representatividade, como podemos ver nas intervenções pedagógicas que o professor é incentivado a fazer após a apreciação do clipe musical “A Carne” da cantora Elza Soares.

Informe-os de que ambos são artistas negros da atualidade, de grande sucesso nacional e internacional e que vieram de meios sociais vulneráveis, ou seja, tiveram uma infância pobre, sofreram racismo, discriminação, não tiveram privilégios e nem facilidades para se inserirem no meio artístico. Mostre aos alunos que esses fatos não são apenas informações biográficas, mas que são muito importantes para compreender as motivações e o lugar do qual eles compõem e cantam a letra desta música.

Plan. 32

A história de vida complexa da cantora que alcançou o sucesso e que usa sua arte como crítica política mostra, para além do exemplo, a importância de expor, pela arte ou por outros caminhos, aquilo que as minorias sociais vivem. Aqui, o empoderamento se dá pela representatividade, pelas aproximações que a música e a cantora podem ter com os alunos.

Para além do mero reconhecimento da existência das diferenças que demandam apenas tolerância e convivência, o empoderamento e a valorização são abordagens que promovem a criticidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor uma pesquisa no campo dos Estudos Culturais é entender que tal movimento pode nos levar a caminhos para além dos que pensamos inicialmente. A metodologia ligada a esse tipo de investigação é sempre desenvolvida pelo próprio pesquisador para que os caminhos sejam ajustados às descobertas e no presente trabalho não foi diferente. Porém, a questão inicial, “quais representações são veiculadas nos planejamentos da Revista Nova Escola?”, não foi deixada de lado e seguiu como norteadora enquanto trilhava os caminhos da pesquisa. Tampouco foi deixado de lado o objetivo geral deste estudo: mapear e analisar as representações presentes em planejamentos da Revista Nova Escola destinados a turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os caminhos investigativos, em outras palavras, a metodologia desenvolvida para dar conta da questão de pesquisa foi pensada ao longo de todo processo. Após a leitura de referenciais teóricos do campo dos Estudos Culturais foi realizada a revisão bibliográfica utilizando termos que estivessem de acordo com a temática. Em seguida, um estudo a respeito da Revista Nova Escola que envolvesse sua plataforma digital, sua história, suas redes sociais e seus serviços se fez necessário para entender sua relevância no campo da educação. Tendo noção da quantidade de planos de aula direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental disponíveis na plataforma da Revista, um critério de refinamento foi escolhido: a temática da diversidade. Os resultados da pesquisa foram organizados em uma tabela e examinados, tal exame resultou em eixos de análise estrutural e cultural, embora a análise estrutural tenha se revelado como demanda apenas após a leitura dos planos.

Ao fazer as análises do material empírico coletado, os planos de aula, algumas formas de representação do conceito de diversidade foram visibilizadas. A primeira delas é a diversidade como uma dificuldade para relacionamento entre os sujeitos que seria resolvida pela tolerância. Há, também, a diversidade representada apenas pelas características físicas de cada sujeito, ou como uma característica observável. Para além do observável, a diversidade também é representada como

construção cultural e social do local em que as crianças vivem. A diversidade é trabalhada nos planos de aula com dois propósitos diferentes, enquanto os planos focados em uma minoria social específica desenvolvem atividades para que essas mesmas minorias sejam empoderadas e valorizadas pelos demais, os planos que falam em diversidade de uma maneira ampla se atêm às questões de relacionamento de convivência.

Nem todas as inquietações da pesquisadora puderam ser supridas nesta pesquisa, principalmente por representarem um distanciamento importante da questão de pesquisa. Uma dessas inquietações diz respeito a uma peculiaridade na organização dos planos e foi visibilizada em dois dos 36 planejamentos selecionados. Esses dois planos são apresentados pela Gerdau, aparentemente, como patrocinadora, embora essa relação não seja explicada em maiores detalhes no texto do plano. Em um primeiro momento, tal situação pode parecer uma parceria entre setor público e privado dentro da educação, mas vale lembrar que a revista não possui parceria com o Governo Federal desde 2015. E mesmo quando a Revista fazia parte do Grupo Editorial Abril e era distribuída, gratuitamente, para as escolas públicas, a mesma não era um bem estatal, embora tivesse um caráter social. As PPPs, Parcerias Público Privado, têm crescido no âmbito educacional em vários setores, como escolas de educação infantil conveniadas com a prefeitura, no caso de Porto Alegre-RS, e o programa Voucher da Educação, do estado de São Paulo. É por esse crescimento que esse aspecto desperta a inquietação do educador pesquisador e, provavelmente, proporcionaria uma análise interessante em outro trabalho.

Vale ressaltar que a Revista Nova Escola é um produto midiático e como tal seu maior objetivo é a comercialização de seus produtos. A venda, ou acesso, em grande escala se deve, em parte, por atender às necessidades ou desejos do público que a consome. Esse ponto deve estar bem claro ao finalizarmos análises como as feitas nos dois capítulos anteriores, principalmente para que saibamos que os elementos ali encontrados atendem educadores que aceitam, e até mesmo esperam, a presença de tais elementos.

Os eixos que organizam as análises, “tentativa de adequação à realidade”, “indicações de materiais para o professor” e “sistematização ou avaliação?”, no caso

da análise estrutural e “foco em características físicas”, “diferenças étnicas e culturais” e “relação e empoderamento”, no caso da análise cultural das representações também poderiam ser explorados em outros trabalhos. Mesmo que tais eixos tenham sido criados para esse trabalho, em específico, acredito que seria interessante perceber seus desdobramentos na aplicação dos planos em uma sala de aula. A experiência de aplicação dos planos em uma sala de aula real poderia revelar o potencial dessas representações sobre as crianças, ou ainda, o quanto tais planos aparelham o professor para a sua prática em sala de aula.

Seja pensando nas implicações políticas da organização dos planos, no caso do patrocínio de empresas, ou em um experimento aplicando os planos em sala de aula, outros trabalhos podem derivar dessa investigação sem que haja uma repetição ou um esgotamento da temática.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Alex Pereira. Discurso e Sujeito em Práticas Identitárias na Pós-Modernidade. **Maringá**. Maringá: v. 35, n. 4, p.401-405, out/dez 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/20561/pdf>. Acesso em: 09 maio. 2021.

BELOTI, Adriana. **A Revista Nova Escola e a construção de identidades do professor**. Maringá: UEM, 2011. 163. Dissertação(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

BERTOLI, Bruno de; TERUYA, Teresa Kazuko. Neurociência e Educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. **Imagens da Educação**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 70-77. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. **Patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização**. Pátio: Ensino Fundamental, n. 71, p. 40-43, ago/out. 2014.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Entre a Política e a Poética do Texto Cultural: a produção das diferenças na revista Nova Escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 136. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai/jun/ago. 2003.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da Racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. **Propuesta Educativa**. Argentina: v.1, n.43, p, 113-122, jun. 2015.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 134-232.

EVANGELISTA, Enio Munis; PAVANELLO, Regina Maria. Textos Sobre Ensinar/aprender Matemática no Ensino Fundamental da Revista Nova Escola: uma análise retórica. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo: v.12, n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/3334>. Acesso em: 09 maio. 2021.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

FLOIS, Cleonice Alves Lopes. Identidade e Diversidade Cultural no Pós-estruturalismo. **Revista Expectativa**. Paraná: v. 16, n.2, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/18025>. Acesso em: 09 maio. 2021.

GOMES, João Carlos Amilibia. Representações Docentes na Revista Nova Escola. **Texturas**, Canoas, n. 24, p. 120-133, jul/dez 2011.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio Apicuri, 2016.

Kaercher, Gládis Elise Pereira da Silva. **Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a 'ter' raça e/ou cor**. In: Tonini & N. Karcher (orgs.), Material Didático para a Diversidade. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

Kaercher, Gládis Elise Pereira da Silva. **Racismo e a Educação Antirracista: desafios contemporâneo da escola na busca de uma educação que contemple a diversidade**. In: Tonini & N. Karcher (orgs.), Material Didático para a Diversidade. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. Por que Trabalhar com Sequências Didáticas?. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.) **O Fazer Cotidiano na Sala de Aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. P. 147-172

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2 ed., 2013.

LUENGO, Fabiana Colombani. **A vigilância Punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização na infância. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109138>. Acesso em: 09 maio. 2021.

MAULINI, Oliver; WANDFLUH, Frédérique. Organizar e Planejar o Trabalho Escolar: dos modelos teóricos às práticas dos professores. In: THURLER, Monica Gather; MAULINI, Oliver (org.), **A Organização do Trabalho Escolar**: uma oportunidade para repensar a escola. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 92-110.

MOURA, Carmen Brunelli de. **Práticas Discursivas de Regulamentação e Liberdade no Processo de Desenvolvimento Profissional**: a constituição de subjetividades de professores na Revista Nova escola. Natal: UFRN, 2010. 226. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

NASCIMENTO, Talita Maria Cesar. **Bullyng na escola: uma análise do discurso da mídia impressa pedagógica**. Pernambuco: UFPE, 2015. 128. Dissertação(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pernambuco, 2015

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

NUNES, Carla Conceição Souza. **A Gestão como “Redentora” da Escola**: um estudo sobre a revista Nova Escola Gestão Escolar. SBECE, Canoas, 2015

RAMOS, Tanise Muller. Africanidades na Sala de Aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola. In: KAERCHER, Gládis Silva; FURTADO, Tanara Forte (org.). **Igualdade Racial na Educação Básica**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de Ensino: um ato político-pedagógico. In: _____. **Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática**. Santa Maria: Pallotti, 2000, p.13-32.

RICHTER, Bárbara Rocha. **Hiperatividade ou indisciplina?** o TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 126. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências: química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANCHES, Andressa. **Entre Clones, Transgênicos e Células-tronco:** a revista Nova Escola ensinando genética e biotecnologia para professores. Canoas: ULBRA, 124 Dissertação. 2007. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTORI, Alice Stephanie Tapia; DUARTE, Claudia Glavam. Práticas Lúdicas da Educação Matemática Escolar: a escola nos fluídos da modernidade líquida. **Educação Matemática Pesquisa.** São Paulo: v.17, n. 2, p. 216-231, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/viewFile/20021/pdf>. Acesso em: 09 maio. 2021.

SILVA, Juliana de Souza. **Os Desafios do Ensino de Geografia para Surdos:** estudo etnográfico na casa do silêncio em Teresina. Piauí: Fundação Universidade Federal do Piauí, 141 Dissertação. 2015. Geografia. Piauí, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação - um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. cap. 2, p. 73-102.

SOARES, Magda. Planejamento no Processo de Alfabetização e Letramento. In: SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020. P. 283-322.

STUMPF, Débora Karine. **Representações de Sexualidade no Currícula da Nova Escola e a Construção do Sujeito Heterossexual.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. 102. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TASSO, Ismara; NAVARRO, Pedro. **Produção de Identidades e Processos de Subjetivação em Práticas Discursivas**. Maringá: EDUEM, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar?** Porto Alegre: Artmed, 1998

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIPOLL, Daniela. Apontamentos Sobre os Estudos Culturais no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.4, p. 1-20, nov. 2019.