

Discurso pedagógico de professores, recontextualização curricular e qualidade do ensino de ciências

Teachers' pedagogical discourse, curricular recontextualization and quality of science education

*Roberta Comissanha de Carvalho*¹

*Flavia Rezende*²

¹ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *comissanha@hotmail.com*

² Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *flaviarezende@uol.com.br*

Resumo

Neste trabalho analisamos o discurso pedagógico de professores de Física, Química e Biologia de duas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, uma de alto e outra de baixo ENEM. Identificamos diferentes processos de recontextualização curricular, associados de formas particulares à qualidade do ensino de Ciências. Percebemos que a aceitação da proposta curricular oficial é a bandeira que diferencia a qualidade da escola de alto ENEM da realidade de outras escolas públicas estaduais, enquanto o discurso da contextualização dos conhecimentos científicos e da formação para a vida são adotados, na escola de baixo ENEM, como justificativas para a redução do conteúdo oficial em virtude da falta de condições de aprendizagem dos alunos. Foi possível concluir que embora haja muitos obstáculos a superar para transformar o ensino de Ciências da escola pública, por sua natureza eminentemente social, sua qualidade não pode prescindir da transformação da sociedade.

Palavras-chave: ensino de Ciências, discurso pedagógico, recontextualização, qualidade.

Abstract

This study analyzes the pedagogical discourse of Physics, Chemistry and Biology teachers of two public schools in the state of Rio de Janeiro, one scored as high and the other as low ENEM. We identified different processes of curricular recontextualization, particularly associated to the quality of science education. We noticed that the acceptance of the official curriculum is what distinguishes the quality of the school scored with high ENEM to other public schools, while contextualization of scientific concepts and education for living are discourses adopted in the school scored as low ENEM, as justification to the reduction of official content and to the lack of students' learning conditions. It was possible to conclude that although there are many obstacles to overcome in order to transform public school science education, we conclude that, because of its social nature, its quality cannot prescind of the transformation of society.

Keywords: Science education, pedagogical discourse, recontextualization, quality.

Construindo o objeto

Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa maior que investiga a qualidade do ensino das Ciências no nível médio considerando-se a diversidade de contextos educacionais e regiões do Brasil, na perspectiva dos docentes, tomando como referência a avaliação oficial medida pelo ENEM. Pretendeu-se avançar em relação a resultados já obtidos (Autor e outros Autores, 2011) no âmbito desse projeto, a partir da análise de entrevistas com professores de Física, Química e Biologia de duas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, uma com alto e outra com baixo índice no ENEM¹. O discurso dos professores sobre sua prática pedagógica foi aproximado do conceito de discurso pedagógico (Bernstein, 1996), assumindo-se, assim, que o mesmo é construído a partir da recontextualização de outros discursos² (oficiais, disciplinares, curriculares, acadêmico) que circulam no meio educacional.

Ao realizar uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, Bernstein (1996) constrói uma teoria com base, principalmente, nos conceitos de código, dispositivo pedagógico e discurso pedagógico, nos princípios de classificação e enquadramento e no processo de recontextualização. O dispositivo pedagógico de Bernstein (1996) diz respeito a um conjunto de regras discursivas, hierarquicamente relacionadas, denominadas distributivas (que se aplicam ao campo de produção do conhecimento acadêmico), recontextualizadoras e avaliativas. Essas regras, que regulam a comunicação pedagógica, estão relacionadas a três diferentes campos³: o campo de produção do discurso, o campo recontextualizador e o campo de reprodução do discurso.

As regras recontextualizadoras, subordinadas às distributivas, caracterizam o discurso pedagógico e relacionam-se ao processo de recontextualização. Este processo consiste no movimento de um discurso de seu contexto original de produção para um outro contexto onde é modificado e relacionado a outros discursos e, depois, é reposicionado (BERNSTEIN, 1996). O autor destaca dois campos recontextualizadores, o oficial, formado pelo Estado e suas agências, e o pedagógico, constituído pelo campo acadêmico, suas universidades e pesquisadores, eventos e periódicos especializados. Essa movimentação produz uma mudança ideológica nos discursos dos agentes que estruturam o campo recontextualizador, intermediário entre o campo de produção e o campo de reprodução do discurso, as escolas.

As regras recontextualizadoras conformam o discurso pedagógico em si, sendo possível afirmar que o discurso pedagógico é um princípio de recontextualização que tira um discurso de sua prática e contexto de origem, realocando-o de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo, o discurso original passa por uma transformação, criando um discurso recontextualizado, que já não é mais o mesmo porque as ideias propostas de início são introduzidas em outros contextos que permitem releituras dos significados originais.

As regras avaliativas são subordinadas às regras recontextualizadoras e responsáveis por regular a transformação do discurso em prática pedagógica. Estão relacionadas ao campo da reprodução do discurso, e se referem exclusivamente à prática pedagógica em sala de aula. Dada a aproximação proposta entre o discurso dos professores sobre sua prática e o discurso pedagógico, as regras avaliativas também serão observadas durante nossos procedimentos de análise, a partir do discurso dos sujeitos.

¹ Foram usados os resultados do ENEM de 2008.

² Para Bernstein (1996), o discurso não é visto apenas como texto ou fenômeno linguístico, mas articulado às práticas e identidades dos sujeitos bem como submetido a mudanças e constituído enquanto repertório que conforma as relações sociais.

³ Bernstein (1996) utiliza o conceito de campo de Bourdieu (apud BERNSTEIN, 1996), que se refere ao conjunto de relações de força entre agentes e/ ou instituições em luta por diferentes formas de poder, seja ele econômico, político ou cultural, que funciona simultaneamente como instância de inculcação e mercado onde as diferentes competências tomam preço.

O princípio de enquadramento é responsável por regular as práticas comunicativas das relações entre transmissores e adquirentes, isto é, trata de controlar o processo ensino e aprendizagem, o que é transmitido, o que é recebido e o que pode ou não ser transmitido na relação pedagógica. Pode ser classificado como forte, indicando que o transmissor regula explicitamente o conteúdo, sequenciamento, forma, compassamento e o discurso que constituem o contexto de aprendizagem, ou fraco, quando o transmissor tem aparentemente um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica.

Bernstein (1996) assume o princípio de enquadramento como fundamentalmente importante para compreender como as relações de poder e de controle originam, sustentam e modificam o discurso pedagógico, sendo assim parte do processo de recontextualização.

Estamos interessados no discurso pedagógico dos professores das Ciências Naturais e em entender por meio de que processos de recontextualização dos diferentes discursos circulantes no campo educacional eles concebem e praticam uma educação de qualidade. Assim, as regras recontextualizadoras, as regras avaliativas e o princípio de enquadramento serão especialmente observados por nós, mostrando-se adequados à tarefa de identificar como outros discursos são reposicionados pelos professores no contexto educacional em que estão inseridos.

Tomamos como hipótese que o discurso pedagógico dos professores a serem entrevistados recontextualizaria o discurso oficial, que identificamos nos PCNEM de Ciências da Natureza e o discurso acadêmico sobre as políticas curriculares.

As políticas curriculares na área de Ciências da Natureza e Matemática

Nesta seção, tentamos identificar sentidos de qualidade da educação e, especialmente, da educação em Ciências presentes no discurso oficial e no discurso acadêmico sobre as políticas curriculares na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, considerando que estes sentidos poderão estar presentes no discurso dos sujeitos pesquisados.

Acreditamos que, de modo geral, as políticas curriculares são consideradas pelos atores do processo educativo, tais como direção, coordenação e professores, como uma referência para aferir um ensino de qualidade e acabam por influenciar, de alguma forma, as práticas pedagógicas nas escolas.

Assumimos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 1999) como o documento que representa o conjunto dessas políticas. Foram implementados no ano de 2000, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e constituem um projeto governamental de reforma curricular aprovado pelo Conselho Nacional de Educação. Elaborados a partir dos princípios da LDBEN 9.394/96, o documento cumpre um duplo papel de difundir os princípios da reforma pretendida e de orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Os PCNEM não foram formulados para servir como um receituário ou como uma lista completa e exaustiva de conteúdos ou tópicos a serem abordados, mas visando uma mudança de ênfase, visando à vida individual, social e profissional, atual e futura dos estudantes.

Considerando as exigências atuais da sociedade assim como a vida individual, social e profissional dos estudantes, a proposta orienta a construção de um novo delineamento para o currículo do nível médio (BRASIL, 1999). É presente nos PCNEM da área das Ciências Naturais que uma educação de qualidade passa por aspectos relacionados ao desenvolvimento de uma cultura científica eficaz que forme cidadãos autônomos, atuantes e participativos na

vida social e preparados para a vida profissional. Através de conceitos como habilidades, competências, contextualização e interdisciplinaridade, que norteiam a proposta oficial e são enfatizados ao longo de todo o texto, o documento visa proporcionar aos estudantes uma maior cultura geral e uma visão de mundo ampliada.

Alguns autores voltados à análise das propostas oficiais nos auxiliaram a pensar criticamente os PCNEM da área de Ciências da Natureza e Matemática e a estabelecer possíveis relações entre currículo, PCNEM e qualidade. Lopes (2002, 2004a) denuncia que os conceitos de contextualização e competências, norteadores da proposta oficial, desconsideram a dimensão cultural mais ampla do processo educativo escolar e estabelecem relação entre a educação e o mundo produtivo. Especialmente no caso da Matemática, Lopes (2004b) alerta para o fato de que o argumento presente em toda a proposta vincula a educação a um modelo de sociedade que prioriza o processo produtivo. Esse documento, segundo a autora, é o que expressa mais claramente uma vinculação entre a formação por competências e a formação para o mundo produtivo, defendendo que, através da Matemática, é possível formar o aluno para aprender a aprender, competência necessária à formação para a empregabilidade.

Ricardo (2003) deixa implícito o caráter prescritivo da legislação, que pretende determinar a forma como uma educação de qualidade deve ser atingida. Relacionamos essa concepção de política curricular à qualidade técnica, criticada por Enguita (2001), voltada aos aspectos ditados por fatores econômicos do mundo produtivo. De acordo com este autor, quando o discurso da educação valoriza sobremaneira os resultados dos estudantes para garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem se volta ao melhor atingimento dos objetivos das empresas e da nação, deixando de lado objetivos igualitários.

Lopes (2004a) atenta para o fato de que as políticas curriculares estão atreladas às circunstâncias sociais e às relações de poder presentes na sociedade, deixando claro que a sociedade assim como o sistema educacional, as escolas e todos os seus agentes influenciam a construção e disseminação dessas propostas. No intuito de relacionar essa concepção de política curricular à qualidade da educação, reconhecemos a importância de distanciá-la da qualidade técnica, aproximando-a tentativamente da posição oposta, defendida por Gentili (2001). Segundo este autor, não há qualidade com diferença social e discriminação. A qualidade para poucos não seria qualidade, mas privilégio, qualidade reduzida a um simples elemento de negociação, assumindo o caráter de qualquer produto. Para o autor, a qualidade da educação como direito inalienável a todos, sem distinção, só poderá ser atingida através de alterações profundas tanto no âmbito social quanto no educacional, visando a melhoria de aspectos internamente relacionados à escola, mas também das condições de vida de grupos socialmente desfavorecidos.

Procedimentos metodológicos

Com base nos conceitos de Bernstein apresentados anteriormente, este trabalho se orienta pelas seguintes questões: Como o discurso dos professores expressa a recontextualização de outros discursos? Como os professores recontextualizam discursos com vistas a relacionar seu discurso pedagógico com a qualidade e a atingir seus objetivos educacionais? É possível observar diferenças entre os processos de recontextualização estabelecidos por professores de escolas distintas que poderiam ser associados às diferenças no índice da avaliação oficial dessas escolas?

Descrição dos sujeitos e contexto da pesquisa

Entrevistamos seis professores: um professor de Física, um de Química e um de Biologia da escola de ENEM alto (escola A) e um professor de Física, um de Química e um de Biologia

da escola de ENEM baixo (escola B). O primeiro contato com os entrevistados aconteceu por intermédio de um contato com as escolas. As entrevistas foram gravadas após autorização através de assinatura do termo de consentimento esclarecido.

Consideramos, na análise do discurso dos professores, a situação atual em que tais discursos foram gerados (participação em uma entrevista frente a uma pesquisadora) e a relação de seus discursos com a realidade educacional em que estavam inseridos.

Ambas as escolas se localizam em bairros de classe média-baixa do subúrbio do Rio de Janeiro, sendo que a escola B, de ensino noturno regular, está situada próxima a comunidades carentes. Além disso, julgamos importante o fato de que a escola A não recebe matrículas como as demais escolas estaduais, já que seus alunos vêm da rede municipal de ensino a partir de uma seleção que acompanha seu desenvolvimento durante todo o segundo segmento do Ensino Fundamental, e ainda dispõe de um convênio com uma instituição federal de ensino tecnológico, o que lhe confere certa particularidade bem como um ambiente educacional diferenciado em relação às outras escolas da rede pública estadual.

O roteiro de entrevistas foi elaborado a partir dos resultados obtidos de um grupo focal com 9 professores de Ciências (Física, Química, Biologia e Matemática), de escolas da rede pública estadual e federal e da rede privada do Rio de Janeiro, no qual foi discutida a qualidade do ensino de Ciências. As principais perspectivas e tensões presentes no discurso desses professores (Autores e outros Autores, 2011) serviram de base para a construção do roteiro, com vistas a aprofundar esses resultados.

Procedimentos de análise

Procuramos nos dedicar essencialmente à observação das regras recontextualizadoras, assumidas por nós como as principais, por representarem o discurso pedagógico a partir do reposicionamento dos professores em relação ao currículo, às políticas, às disciplinas, à qualidade, às condições materiais das escolas, aos alunos, todos estes, considerados temas implicados nas questões de estudo.

As regras avaliativas, restritas à prática pedagógica no contexto de sala de aula, serão observadas a partir do discurso sobre a prática. O conceito de enquadramento também nos pareceu importante para identificar possíveis diferenças entre o controle do professor e o controle do estudante sobre a comunicação pedagógica estabelecida em sala de aula.

O currículo, as metodologias, as finalidades educacionais e as políticas curriculares da área de Ciências da Natureza e Matemática serão conteúdos especialmente observados durante a análise da construção discursiva dos entrevistados. Buscamos compreender, especificamente, como, ao serem realocados de um contexto para outro, por meio de processos de recontextualização, o discurso oficial e acadêmico sobre as políticas curriculares dão origem aos discursos dos nossos sujeitos e como diferentes sentidos de qualidade são mobilizados por meio deste processo.

No interior dos processos de recontextualização, procuramos captar a produção e reprodução de políticas curriculares, o conhecimento escolar produzido e legitimado, os sentidos de qualidade favorecidos ou limitados e como estes sentidos se relacionam ou não com as diferentes disciplinas da área de Ciências Naturais e com os índices oficiais de avaliação.

O discurso pedagógico dos professores

Entendendo o discurso dos professores como discurso pedagógico, a análise dos dados nos permitirá identificar processos de recontextualização de discursos que permeiam a realidade

escolar para produzir sentidos e estabelecer relações de poder para elaborar relações entre ensino de Ciências e qualidade.

Procuramos descrever processos em que textos e discursos que circulam na escola pública são recontextualizados pelos professores das diferentes disciplinas científicas, em cada uma das escolas. A partir da análise dos discursos pedagógicos dos professores, procuramos compreender como estabelecem, ou não, relação com o discurso oficial, considerada também enquanto tal a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC).

Discurso pedagógico dos professores da Escola A

Devido ao tempo reduzido de que dispõe para abordar todos os conteúdos específicos de sua disciplina, a professora de Física da escola A acaba por recontextualizar a proposta curricular da SEEDUC, selecionando e, por isso, reduzindo o conteúdo a ser abordado em função do que é cobrado nos exames oficiais de avaliação. Por outro lado, ela também a recontextualiza, ampliando o conteúdo para contemplar conhecimentos científicos úteis aos estudantes no dia a dia e que possam ter significado na realidade em que estão inseridos.

[...] tem duas coisinhas diferentes que eu sempre fico me batendo. Uma é se eu vou prepará-los para o vestibular ou se vou prepará-los para a vida. [...] eu procuro o meio termo, né, eu vou alertando pras questões de vestibular, aquelas coisinhas, aquelas pegadinhas e vou mostrar, procuro mostrar por meio das minhas aulas, as coisas que acontecem em volta da gente, no dia a dia deles.

Notamos que essa professora de Física realiza um processo de dupla recontextualização, ressignificando o currículo tanto devido à falta de tempo como para atender aos interesses dos estudantes.

A professora também recontextualiza o currículo oficial, empobrecendo, segundo suas próprias palavras, sua prática pedagógica, ao excluir atividades de laboratório e extra-classe, por exemplo, dada a falta de infra-estrutura da sua escola:

Antigamente eu trabalhava, eu já trabalhei aqui o dia inteiro, quando eu saía tarde, seis horas, a gente saía olhando as estrelas, eu mostrando porque, eu falava de gravitação e entrava estrela, um pouquinho de astronomia, hoje já não dá, não, é aquilo ali mesmo, entendeu.

Ao admitir que não se baseia nos PCNEM, ela realiza um processo de recontextualização que silencia o discurso oficial em sua prática docente. No trecho a seguir, é significativo apontar que essa professora considera, inclusive, que o vestibular deveria acabar, “desejo” que deixa implícito um ideal de igualdade:

Tinha que parar de ter vestibular. Não sei como, isso. Porque você quer colocar, eu gostaria muito mais de estar falando assim, de um celular, de um cartão magnético, de um CD, de um DVD. Isso é o que eu me bato, entendeu? Não tem como, você fica naquela, fica ali Newton mesmo e não pode abrir mais.

Ela parece buscar o equilíbrio entre seu controle e o controle dos estudantes sobre a comunicação pedagógica em sala de aula, o que pode ser ilustrado quando descreve, na citação a seguir, suas tentativas de levar em conta os interesses dos estudantes:

[...] mas tudo que a gente fala eles têm sempre liberdade de falar comigo como eu com eles, então, a gente discute muita coisa, até que não tenha a ver com a Física, com o conteúdo de Física.

Deste enunciado podemos depreender que o enquadramento, em sua prática pedagógica, não parece rígido.

Não foi possível identificar no discurso da professora de Química da escola A, nenhum processo de recontextualização do currículo oficial do Estado: “nosso planejamento aqui tava

ótimo! Tava muito dentro do que eles propunham, totalmente dentro”. Ainda que mencione a falta de tempo de que dispõe para tratar os conteúdos químicos bem como a falta de base de alguns alunos da escola A, ela se mostra fiel às diretrizes preconizadas pela proposta da SEEDUC. Ao admitir que tomou por base a sequência de conteúdos apresentada nos PCNEM para a elaboração do planejamento anual de Química, essa professora dá indícios de que ela também aceita as diretrizes desse documento.

Ao ser questionada sobre a abordagem dos conhecimentos químicos, ela deixa implícita alguma influência das políticas curriculares em sua prática, mencionando inclusive um dos conceitos centrais da proposta, o conceito de contextualização:

Olha, é sempre contextualizado, sem dúvida. A gente sempre fala muito na questão de como é que ele tem que se portar nos lugares. Tem até uns professores que fazem uns trabalhos interessantes, de como é que se porta num estágio, pega, em alguns momentos e faz um outro tipo de trabalho em sala. [...] é mais o conteúdo mesmo, pelo menos na minha disciplina.

Percebemos que a professora ressignifica o conceito de contextualização, associando-o não ao conteúdo científico, mas à preparação social do aluno para ingresso no mercado de trabalho. Quando perguntada sobre a relação entre a Química e o dia a dia dos alunos, ela confirma seu compromisso com a transmissão do conteúdo: “na minha maneira de ver é mais o conteúdo mesmo, pelo menos é a minha visão, na minha disciplina”.

A recontextualização do livro didático se dá na medida em que o utiliza apenas para os exercícios de Química, adotando metodologias tradicionais.

Aproximando-nos de sua prática docente por meio das regras avaliativas que institui, percebemos o quanto ela valoriza a avaliação formal, considerando relevantes aspectos quantitativos desse processo: “não é assim ‘ah, aquele aluno é esforçado’, não, não, não, sem chance! É rendimento”. Mais uma vez, é evidente sua abordagem conteudista, atrelada a uma concepção de qualidade ditada pelos índices quantitativos de avaliação. Ao admitir que adota uma avaliação rigorosa, essa professora nos dá pistas de que exerce um forte enquadramento, que poderia ser associado a toda sua prática.

A professora de Biologia da escola A recontextualiza o currículo oficial do Estado, ampliando-o a com outros conteúdos que considera relevantes para o vestibular:

A gente amplia o planejamento que é passado pra gente do Estado, [...] e tenta enxertar alguns conhecimentos [...] dando um foco maior no que pode cair num concurso pra eles, ENEM, vestibular.

Seu discurso dá indícios de que ela desvaloriza a proposta da SEEDUC por entendê-la como reduzida: “Tá bastante resumida, bastante, bastante resumida que a gente continua enxertando. [...] Se a gente seguir só o que vem do Estado [...] é muito pouco”. Ao mesmo tempo, essa professora admite que, mesmo assim, “não dá pra dar o conteúdo todo, só dá pra dar uma pincelada em alguns assuntos”.

Por outro lado, em função da redução da carga horária destinada à Biologia, ela volta a recontextualizar o currículo oficial, selecionando apenas os conteúdos exigidos pelo vestibular ou pelo ENEM. Também recontextualiza o currículo oficial para nivelá-lo a um ou outro estudante que apresente alguma dificuldade.

Ao contrário do que pensa sobre a proposta oficial do Estado, quando questionada sobre os PCNEM de Biologia, ela defende-os como a melhor proposta curricular existente para os dias de hoje, deixando evidente que desejaria implementá-la sem promover qualquer processo de recontextualização:

A gente nunca fugiu aos padrões dos PCNs, ao conteúdo dos PCNs. [...] Eu acho importante não fugir dele porque ele foi muito bem elaborado. [...] Ainda não conseguiram fazer alguma coisa que substituísse.

Também podemos depreender algo sobre o enquadramento, que nos parece rígido já que há momentos em que é notável o controle exercido por essa professora sobre a comunicação pedagógica em sala de aula, quando a prioridade é o vestibular: “tem dias que eu falo assim ‘olha, gente, hoje não tem conversa. Hoje é só conteúdo’!”

Outro trecho de seu discurso pedagógico nos aproxima da avaliação praticada por ela e também nos permite identificar um forte enquadramento, evidente pelo controle que exerce sobre seus alunos através da avaliação, mesmo que não seja a avaliação da aprendizagem: “não é só uma avaliação de conteúdo, é uma avaliação de postura, de responsabilidade, tem que ter por que quem vai trabalhar depois, tem que ter responsabilidade”. Aqui, fica claro, o quanto a professora se preocupa em formar seus alunos para ingressarem no mercado de trabalho, mesmo quando essa formação não diz respeito ao conteúdo.

Discurso pedagógico dos professores da Escola B

O professor de Física da escola B diz sentir-se responsável apenas por preparar os estudantes para o vestibular ou para o mercado de trabalho e nada mais, evidenciando um discurso pedagógico que confere à qualidade o sentido da qualidade oficial, medida pelos testes oficiais. Entretanto, como considera esse objetivo praticamente impossível dada a deficiência dos alunos, acaba por selecionar conteúdos da proposta curricular estadual necessários para o Ensino Médio. No trecho abaixo, notamos que ele seleciona conteúdos mínimos e mais fáceis, contextualizando-os para que seus alunos tenham algum conhecimento físico relacionado ao cotidiano:

[...] eu seleciono coisas que, voltadas pro nosso dia a dia, o aluno ver uma temperatura, entender na televisão quando passa um carro de fórmula 1 que a velocidade dele foi aquela, saber uma ligação elétrica, o mínimo necessário que seja voltado para o dia a dia, é só isso mesmo que eu faço, quando dá.

Alegando a pequena carga horária para abordar os conteúdos da sua disciplina e, novamente, a falta de condições de aprendizagem dos estudantes, esse professor recontextualiza o livro didático, nivelando seu conteúdo à clientela da escola B, isto é, selecionando os mais fáceis.

Por considerar os PCNEM de Física distantes da realidade de sua sala de aula, ele recontextualiza o documento, mostrando-se ambíguo ao tratá-lo tanto como obrigatório, a ser seguido nas escolas, quanto como uma proposta que vem nortear a prática dos professores: “[...] a gente tem que seguir na medida do possível, mas é uma imposição, é uma imposição. Mas também, né, mas também a gente tem que fazer aquilo também, né, tem que fazer aquilo”.

Supondo que um enquadramento fraco esteja relacionado à consideração da voz e dos interesses dos estudantes para o estabelecimento dos objetivos do ensino de Física, pensamos que, no caso desse professor, existe um forte enquadramento já que, em nenhum momento de seu discurso, ele nos deu pistas sobre o envolvimento dos alunos nesse processo. Assim, julgamos que em sua prática a qualidade poderá ser garantida por meio do controle que exerce na comunicação pedagógica estabelecida em sala de aula.

Ainda que o professor de Química da escola B perceba a redução da carga horária como um fator que vai de encontro ao alcance da qualidade, promove a recontextualização do currículo oficial em função das necessidades e limitações dos estudantes. Nesse caso, ele tende a adequar a proposta curricular estadual ao contexto da escola B, através da contextualização de alguns conceitos químicos básicos, que julga que seus alunos serão capazes de aprender:

Veja bem, o Ensino Médio, se você pensar bem, ele tem que preparar pra um vestibular, se eu for tentar fazer isso aqui eu vou passar a minha vida inteira tentando sair de dois, três assuntos, entendeu? Então, eu seleciono, não aqueles que eu julgo importantes porque pra mim importante seria preparar o aluno pro mercado, mas seleciono o que eu julgo que eles vão conseguir atingir.

Essa recontextualização, no entanto, não acontece devido ao fato desse professor valorizar a formação para a vida como a mais importante finalidade do ensino de Química, mas por não conseguir, na escola B, aprofundar os conhecimentos e preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o vestibular como gostaria.

No que diz respeito à avaliação, não foi possível identificar processos de recontextualização da proposta da SEEDUC, já que seu discurso dá indícios de que segue as exigências do Estado.

Voltando-nos a todo o discurso pedagógico trazido por esse professor, notamos que, em sua prática docente, é possível supor que ele procura equilibrar o controle que detém sobre a comunicação pedagógica ao controle que seus alunos detêm, o que também pode ser evidenciado por meio dos enunciados em que narra suas práticas nas quais acaba por adotar como objetivo do ensino de Química, a aproximação entre os conceitos da disciplina e o cotidiano dos alunos.

A professora de Biologia da escola B recontextualiza o currículo oficial “porque não dá pra gente trabalhar o conteúdo todo em dois tempos” e também para “atender essas [pessoas] que não têm embasamento teórico anterior. [...] que não vão alcançar o mínimo de rendimento que a gente exige”. Essa recontextualização se dá através da seleção de conteúdos básicos e tem como funções compensar a falta de tempo e atingir o nível de sua clientela.

Ao afirmar que “a gente tem senhoras aqui que nem vão se inserir no mercado de trabalho, já passaram dessa fase, é uma realização pessoal”, ela apresenta mais uma justificativa para a prática que realiza. Com vistas a abarcar conhecimentos biológicos úteis à vida desses estudantes, a professora amplia seus objetivos para abordar temas relacionados à saúde e ao meio ambiente:

Ele não aprende só para o trabalho, ele aprende pra vida dele também. [...] esse conhecimento pra ele, pra ele aproveitar na vida dele, pra ele multiplicar pros familiares dele, pra multiplicar pras pessoas que ele se relaciona. [...] você não vem aqui só pra aprender conteúdo porque você vai fazer uma prova, você também vai usar isso na sua vida cotidiana.

Nesse enunciado, ao admitir como finalidade do ensino de Biologia a formação dos estudantes para a vida, ela recontextualiza o currículo de Biologia pela seleção de conteúdos relacionados à saúde e ao meio ambiente. A professora deixa evidente a tensão entre os objetivos que pretende alcançar e parece valorizar a formação para a vida até por estar ciente de que não tem uma clientela que alcance a preparação para o mundo produtivo (ao menos, não em sua maioria).

O livro didático também é recontextualizado por ela, que novamente seleciona apenas os conhecimentos úteis à vida dos estudantes. No entanto, ao longo de seu discurso, notamos que essa professora parece assumir tal objetivo por considerá-lo como o único possível de ser alcançado na escola B.

A nossa clientela ela é um pouco diferente [...] como eles não têm embasamentos para que a gente consiga evoluir muito, aprofundar muito no conhecimento que, a gente também tem que respeitar esse, essa linha de conhecimento que ele traz.

Percebemos que ela gostaria de preparar os alunos para o vestibular ou para o mercado de trabalho, mas, ciente de que não conseguirá atingir tal objetivo, adota como estratégia a

contextualização a fim de fazê-los conhecer e compreender alguns conceitos biológicos úteis à sua vida.

Podemos depreender algo sobre o enquadramento exercido por essa professora de Biologia, que nos parece fraco, por assumir como finalidade do ensino de Biologia que pratica na escola B o atendimento às necessidades dos estudantes:

[...] mesmo que a reprodução esteja no último capítulo eu sempre transfiro ela pro primeiro [...] porque eu acho que ela é prioridade, até porque eu não vou deixar o garoto com o livro na mão, olhando, esperando chegar em dezembro pra ele estudar aquilo ali, entendeu.

Discussão e Considerações Finais

As análises que realizamos nos permitiram identificar processos de recontextualização de discursos dos professores de Ciências Naturais do Ensino Médio de duas escolas públicas do Rio de Janeiro, inseridas em diferentes realidades socioculturais, através dos quais constroem seus discursos pedagógicos. Além disso, nos permitiram conhecer os caminhos que esses professores vêm trilhando para atingirem os objetivos educacionais que concebem como possíveis.

A formação dos estudantes para o mercado de trabalho, concepção oficial que valoriza o caráter instrumental e utilitarista da educação, evidenciada principalmente após a lei 5692/71, parece ter sido absorvida pelos professores de ambas as escolas, que passam a assumir a educação e a educação científica mais ainda, como preparação da força de trabalho e não como práticas formativas para todas as dimensões da vida. Nessa perspectiva, a qualidade do ensino passa a ser medida pelo quanto esse ensino está atendendo às exigências econômicas. Notamos que a posição superior alcançada pela escola A no ENEM reflete uma prática de avaliação mais rigorosa e em consonância com o que é cobrado pelos exames oficiais de avaliação. Na escola B, apesar dos professores aceitarem como meta o padrão de avaliação oficial, não conseguem pautar sua prática por este padrão.

No discurso pedagógico das professoras da escola A, o sentido de qualidade da educação pública e, em particular do ensino de Ciências é, assim, atrelado ao sucesso dos alunos nos exames vestibulares, tal como se observa, em geral, nas escolas particulares. Essa meta é viável e poderia ser explicada pela realidade singular da escola A. Na escola B, de ensino noturno, nos aproximamos de um público pouco investigado e nos defrontamos com um ambiente escolar permeado por problemas de naturezas diversas que retratam um contexto onde o que mais falta é a qualidade. O sentido da falta de qualidade é enunciado pelos professores e atribuído, principalmente, à clientela dos cursos noturnos.

Coerentemente com esse quadro, as professoras da escola A tendem a exercer enquadramento forte da comunicação pedagógica. Na escola B, ainda que os professores se esforcem para exercer o controle sobre a comunicação pedagógica em sala de aula, na medida em que recontextualizam o currículo oficial e implementam práticas de avaliação em função da falta de base dos estudantes, podemos inferir que o enquadramento é, de fato, fraco.

Percebemos que a aceitação da proposta curricular oficial é a bandeira que diferencia a qualidade da escola A da realidade de outras escolas públicas estaduais, enquanto o discurso da contextualização dos conhecimentos científicos e da formação para a vida são adotados, na escola B, como justificativas para a redução do conteúdo oficial em virtude da falta de condições de aprendizagem.

Na escola A, os conhecimentos contextualizados podem representar um degrau para que o entendimento dos conteúdos centrais de cada disciplina seja facilitado. Para as professoras de

Química e Biologia, a contextualização é entendida como saber fazer, atrelado à formação para o trabalho. Já na escola B, o discurso da contextualização é recontextualizado como solução para a falta de condições de aprendizagem da clientela. Os professores se preocupam em integrar os conteúdos científicos a questões da realidade concreta, esperando, com isso, levar aos alunos uma espécie de prêmio de consolação.

Assim, a contextualização dos conteúdos científicos, estratégia de ensino recomendada pelos PCNEM, pode tanto ter a função de enriquecer a prática dos professores quanto, em outra realidade, viabilizar, mas empobrecer a prática pedagógica.

A análise do discurso pedagógico dos professores investigados deixou patente que diferentes realidades educacionais refletem diferentes realidades sociais. Embora haja muitos obstáculos a superar, que possam estar ligados a mudanças curriculares, à melhoria da infra-estrutura das escolas, a metodologias inovadoras e outras questões pedagógicas no sentido de transformar o ensino de Ciências da escola pública, concluímos que, por sua natureza eminentemente social, sua qualidade não pode prescindir da transformação da sociedade.

Referências

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico - classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: Gentili, P.; Silva, T.T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Gentili, P.; Silva, T.T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, 2004(a).

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: Lopes, A.C.; Macedo, E. (Orgs.), **Currículo de Ciências em Debate**. Campinas: Papirus, 2004(b), v. 11, p. 1-20.

AUTOR E OUTROS AUTORES, 2011 (no prelo).

RICARDO, E. Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades. **Física na Escola**, v. 4, n. 1, p. 8-11, 2003.

RICARDO, E.; ZYLBERSZTAJN, A. Os parâmetros curriculares nacionais para as ciências no ensino médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 257-274, 2008.