

## **Proposta de simpósio temático**

### **“Ensino de ciências de qualidade na perspectiva de professores de nível médio”**

**Debatedora: Glória Regina Pessoa Campello Queiroz – UFF e UERJ – [gloriapcq@gmail.com](mailto:gloriapcq@gmail.com)**

#### **Apresentação**

O simpósio temático reunirá 4 trabalhos produzidos no âmbito de um projeto do Programa Observatório da Educação/CAPES/2008 que tem analisado os sentidos atribuídos à qualidade de ensino pelo discurso de professores de escolas públicas e privada de 3 estados do país (RJ, MG e RGS).

O ponto de partida para a realização do projeto foi um cerne metodológico comum para os núcleos, a técnica dos Grupos Focais<sup>1</sup>. Tal decisão possibilitou um efetivo trabalho em rede, onde a construção do conhecimento foi sendo compartilhada com toda a equipe em um processo contínuo de interação e reflexão.

As questões trazidas pelos docentes do ensino médio sobre QUALIDADE da educação neste Simpósio não são novas, mas ainda atuais e mobilizadoras e estão sendo analisadas com abordagens teórico-metodológicas frutíferas, ajudando a compreender algumas das dificuldades da chegada aos professores em ação de inovações bem sustentadas pelas pesquisas da área.

O enfoque empírico que ouviu a voz docente, suas angústias e desejos de realizarem uma educação de qualidade se mostrou apropriado para procurarmos “formas alternativas de redes de ensino identificadas com visões de qualidade menos fluídas e dependentes de índices e com uma visão de qualidade que conduza a apropriações e valores sociais que não podem ser medidos em testes padronizados, mas que nem por isso podem ser esquecidos” (UNICAMP, Carta de Campinas, 2011, p.4). Tais valores sociais se destacam em nossos resultados de pesquisa.

O 1º trabalho, de cunho teórico, apresenta o contexto sociopolítico atual a partir de um olhar histórico sobre o conceito de “Qualidade”, tendo assim o papel de fio condutor temático dos trabalhos que compõem este simpósio. Um resultado de destaque das análises foi um forte sentido presente nos grupos focais: o da falta de qualidade da educação em geral e em particular, da educação em ciências, provocado pela má formação dos alunos que alcançam o ensino médio. Os professores atribuíram causas pedagógicas e políticas para essa realidade. Outro resultado importante foi o caráter de

---

<sup>1</sup> Por Grupo Focal devemos entender um debate aberto feito em grupos em torno de 8 a 12 participantes com a presença da figura do moderador (BAUER e GASKELL, 2000; GONDIM, 2002)

interdição sofrido em maior ou menor grau pelas ideias inovadoras que tentaram circular nos grupos.

Para compreender os sentidos atribuídos à relação entre as tecnologias de informação e comunicação e a qualidade da educação, o terceiro trabalho recorreu à teoria das vozes com seus princípios da alteridade, dialogismo e direcionalidade de M. Bakhtin. No quarto trabalho, o tema “*conteúdo escolar*” foi abordado de acordo com uma análise do discurso proposicional para categorizar a fala dos sujeitos e identificar padrões, o que permitiu a compreensão do tema a partir dos procedimentos discursivos.

Os resultados nesta rede investigativa já têm colaborado para basear discussões educacionais sobre o atual modelo hegemônico de ensino de ciências no nível médio, indicando como ele influencia a construção das visões política, filosófica e pedagógica de nossos professores e de nossa sociedade, ao mesmo tempo em que é influenciado por elas.

Primeiro trabalho do simpósio temático

## O conceito de qualidade da educação e implicações para a educação científica

The concept of quality education and implications to the scientific education

OSTERMANN, F, UFRGS, [fernanda@if.ufrgs.br](mailto:fernanda@if.ufrgs.br); PINHEIRO, N. , UFRGS, [nathancpinheiro@gmail.com](mailto:nathancpinheiro@gmail.com)

### Resumo

O presente trabalho pretende contribuir para fomentar, na área da pesquisa em Ensino de Ciências, um debate que já é muito bem estabelecido nos periódicos de educação. Trata-se da centralidade que a ideia de qualidade da educação assumiu no debate educacional no final do séc. XX, e as implicações desse processo. Começamos por discutir a diferença entre uma proposta com objetivos qualitativos (ao invés de quantitativos) e uma proposta orientada pelo conceito de qualidade, e logo discutimos, com base na literatura, como o conceito de qualidade foi introduzido e se difundiu no contexto das políticas públicas para a educação. Ao fazer isso obtemos indicativos de que tal conceito foi importado da administração de empresas, e que foi amplamente usado como parte de uma estratégia em meio à disputa entre projetos educacionais antagônicos.

**Palavras-chave:** qualidade, educação de qualidade, políticas públicas, história da educação, educação democrática, hegemonização de discursos.

### Abstract

This paper aims to contribute to foster, in Science Teaching research area, a debate that is already well established in education journals: The centrality that the idea of education quality has taken in educational debate since the end of the 20<sup>th</sup> century, and the implications of this process. We begin by discussing the difference between a proposal with qualitative objectives (rather than quantitative) and a proposal guided by the concept of quality. Then we discuss based on bibliography, how the concept of quality was introduced and spread in the context of public policy for education. By doing this we get indications that such a concept was imported from business administration and was widely used as part of a strategy in the dispute between opposing educational projects.

**Key words:** quality, quality education, public policy, history of education, democratic education. hegemony of discourses.

### Introdução: situando o problema

Propor um simpósio inteiro sobre o tema da qualidade da educação pode causar algum estranhamento ao leitor. A primeira impressão é que a iniciativa carece de foco. O conceito qualidade é tão polissêmico que aparentemente um trabalho que seja orientado

por ele pode discutir quase qualquer coisa. Daí a necessidade do presente trabalho. Nosso objetivo aqui é justamente caracterizar a prática corrente de orientar debates educacionais pelo conceito de qualidade como fenômeno sociológico singular, relacionado a um contexto histórico específico; e adicionalmente argumentar a importância de tomar tal fenômeno como objeto de investigação. Com isso pretendemos fornecer o pano de fundo essencial para a compreensão da importância dos demais trabalhos que compõem este simpósio.

A primeira observação que temos a fazer nesse sentido é que o tema aqui proposto nem sempre teve tanta importância como atualmente. A ênfase na ideia de qualidade da educação ganhou notável centralidade no campo educacional nas últimas duas décadas. A crítica à qualidade da educação brasileira, e a defesa de uma (em geral vagamente definida) educação de qualidade é o ponto em comum entre os discursos de praticamente todos atores sociais que participam do debate, “desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parcela dos especialistas” (ENGUIITA, 1996, p. 95). De fato, o conceito impreciso de qualidade chegou a um tal grau de onipresença na educação que, como observa Enguita (ibidem), qualquer um que pretenda ingressar no debate tem que se referir a ele, mesmo que a contragosto.

Tal situação se refletiu também pelo campo da pesquisa em educação, e inclusive foi percebido como um fenômeno dentro dele, virando tema de diversos artigos e ensaios. Assim, o fenômeno que atingiu a pesquisa em educação se tornou também objeto de estudo da própria pesquisa em educação. Curiosamente o mesmo efeito não se verificou nos periódicos da pesquisa em ensino de ciências, sendo que é quase impossível encontrar trabalhos que tratem a emergência dos debates em torno do conceito de qualidade na educação científica, e quando o fazem, se limitam a um âmbito muito restrito, por exemplo, um programa governamental em particular. É justamente por isso que recorreremos a diversos referenciais da pesquisa educacional, que não direcionam seu olhar necessariamente para o ensino de ciências, no intuito de facilitar o reconhecimento, delimitação, e a compreensão do nosso objeto de estudo. Entendemos isso como um passo intermediário para podermos fomentar esse tipo de estudo em nossa área, aproveitando o que já foi acumulado em outras áreas. Para tal, empreendemos uma revisão parcial da literatura da pesquisa em educação, percorrendo todas as edições até outubro de 2010 dos periódicos *Cadernos de Pesquisa*, *Dados*, *Caderno CEDES*, *Educação & Sociedade* e *Pro-Posições* (nessa última não foi encontrado nenhum artigo), todas classificadas como A1 no Qualis da CAPES. Buscamos artigos que discutissem o conceito de qualidade em educação, ou de educação de qualidade, como tema central; e que abordassem esse assunto independente do nível de ensino, ou que fossem voltados para o ensino médio. Foram excluídos dessa revisão artigos que tratassem especificamente de outros níveis do sistema educacional, que abordassem o tema de forma periférica, ou que discutissem a qualidade de fatores específicos relacionados à educação, como qualidade da educação à distância ou da formação docente por exemplo. Além destes artigos, subsidiaram o presente trabalho os artigos publicados no livro “Neoliberalismo, qualidade total e educação”, organizado por Gentili e Silva (1996), e outros trabalhos que eram referenciados em alguma dessas fontes e que pareceram particularmente importantes.

Este trabalho está dividido em três seções. Nas duas primeiras adotaremos uma

abordagem histórica para compreender, a partir dos artigos, como o conceito de qualidade ingressou e se disseminou no campo educacional. Na última, adotaremos uma postura mais analítica, discutindo pontos de vista críticos aos debates de qualidade em educação ou a aspectos desse debate.

## **Da quantidade à qualidade**

Primeiro investigaremos como a discussão sobre qualidade chegou ao centro do debate educacional. Para tal, estabeleceremos primeiro uma distinção: O debate centrado em aspectos qualitativos não precisa fazer sequer referência ao conceito de qualidade, e portanto não é a mesma coisa que o debate orientado pelo conceito de qualidade. Começemos pelo primeiro ponto. Alguns fatores contribuíram para um certo deslocamento de foco das políticas educacionais ao longo do século XX, desde preocupações essencialmente quantitativas até preocupações propriamente qualitativas. Avaliando os motivos que por muito tempo limitaram o interesse por iniciativas que empreendessem sistematicamente mudanças qualitativas na educação formal, Cabrito observa que a educação, assim como outros serviços de interesse coletivo providos ou regulados pelo Estado, é uma ação de “trabalho intensivo, bastante onerosa e dificilmente 'mutável' no sentido da produtividade, da competitividade etc.” (CABRITO, 2009, p. 180). Acrescenta ainda que o Estado na maioria dos casos exerce o monopólio da educação, diferente dos serviços oferecidos pela iniciativa privada, e portanto não é necessário nenhum esforço de aperfeiçoamento (mudanças qualitativas) para manter sua clientela. Daí portanto que mudanças qualitativas de amplo alcance na educação são muito difíceis de implementar e, muitas vezes, não são prioritárias para o principal responsável por ela, o Estado.

Enguita (1996) situa o problema em um quadro mais geral, mostrando que o fenômeno da deslocamento de enfoque, desde preocupações quantitativas para preocupações qualitativas, não é exclusividade da educação, é característico de todo o recurso escasso que é alvo de fortes demandas sociais (seja por interesse ou necessidade). Tais recursos em geral passam primeiro por uma fase em que as preocupações em torno deles são majoritariamente quantitativas, no sentido de garantir um suprimento mínimo da demanda, ainda que de forma precária. Quando a escassez já não é tão crítica, abre-se espaço a preocupações de ordem qualitativa, relativas às diferentes formas em que esse recurso pode ser oferecido. Para sustentar essas afirmações, Enguita cita a inicial padronização dos prédios residenciais, dos carros pessoais e das camisas de náilon, e a posterior importância mercadológica que passaram a assumir o design e a inovação para todos esses produtos (ENGUITA, 1996, p.96). É sintomática dessa realidade a máxima irônica de Henry Ford ao referir-se ao Ford T, um dos primeiros carros a ser produzido em massa: “Por isso, quando menos o suspeitavam, declarei que a partir de 1909 só fabricaríamos um único modelo, o T, ajuntando que cada comprador podia pintar o seu da cor que lhe agradasse, mas que só receberia preto” (FORD 1967). Com a educação não seria diferente. Com o acesso ao Ensino Fundamental já quase universalizado, e com vagas suficientes no Ensino Médio para atender a toda demanda interessada (embora essas vagas estejam mal distribuídas), já passamos da primeira fase das urgências quantitativas e nos deparamos agora com os problemas qualitativos.

Temos, portanto, que, dependendo da importância do produto ou serviço em questão, a escassez inicial pode ser um problema grande demais para permitir preocupações com a qualidade, além do que a oferta em uma modalidade com qualidade limitada pode ser uma estratégia eficiente para a massificação inicial. Entretanto, há outro importante

fator que implica a necessidade de mudanças qualitativas depois da massificação do acesso: em muitos casos a massificação é concomitante a uma mudança no perfil do público ao qual o recurso é destinado. Muitos recursos antes de serem massificados eram acessíveis apenas a uma elite restrita, e são necessárias modificações para adaptá-los às necessidades e às possibilidades dos outros setores da sociedade. No caso da educação, isso é muito claro, já que a educação básica, em outros tempos privilégio das elites, abrange agora setores com outras demandas, outras expectativas em relação à educação formal, e que trazem consigo problemas novos, dos quais a escola anteriormente estava isolada. Assim, nada mais natural do que se questionar se a escola que temos é adequada ao novo cenário. Nas palavras de Enguita:

Presumia-se que o que era ou parecia ser bom para os que até então vinham desfrutando-o [do ensino formal] com exclusividade também o seria para os demais. Entretanto, a única coisa que com segurança tinha de indiscutivelmente “bom” era sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida. [...] desaparecido em boa parte seu valor extrínseco – baseado essencialmente em sua escassez – havia de chegar o momento de perguntar-se pelo valor intrínseco dos ensinamentos convertidos em patrimônio de todos ou da maioria, isto é, os de acesso garantido e os de fácil acesso.

(ENGUITA, 1996, p. 97)

Essa passagem nos leva ainda a outro fator, próprio do campo educacional, que complexifica ainda mais o debate sobre qualidade. A educação formal em nossa sociedade não tem apenas a função de educar, mas também constitui um complexo sistema de seleção e certificação cultural, que por sua vez legitima o status social e econômico dos indivíduos. Assim, a exclusividade da educação estava na base do alto status de determinadas classes sociais que, com o processo de massificação e o fim da exclusividade, têm que buscar outras formas de distinção. Uma das estratégias que esses grupos adotam é justamente se distinguir por aspectos qualitativos de sua educação, o que deve aumentar a preocupação geral com a qualidade da educação tanto por parte desses grupos, quanto de indivíduos de outros grupos que almejam ascender a sua posição social. Tal possibilidade será melhor discutida adiante.

O discutido até aqui nos fornece uma ideia geral de como preocupações qualitativas ganharam espaço nos discursos correntes no campo educacional. Entretanto, pouco elucidam sobre o porquê da palavra específica “qualidade” ter se tornado um conceito-chave da educação do nosso tempo. A discussão sobre a forma e as características da educação que queremos poderia girar em torno de muitas outras “palavras de ordem”. Podíamos discutir como chegaremos a um aprendizado significativo, como advogam alguns autores cognitivistas, como construir uma educação libertadora, como se referia Paulo Freire, como alcançar uma educação mais democrática, termo muito comum no debate educacional nos anos 80 (GENTILI, 1996) , ou simplesmente nos contentar em discutir como melhorar a educação. Com essa reflexão queremos retomar nossa distinção inicial: discussões qualitativas sobre a educação não são necessariamente discussões sobre a qualidade da educação. A confusão ocorre porque em alguns contextos, notadamente em nossa vida cotidiana, a palavra “qualidade” é usada em sentidos muito gerais: como quando nos referimos ao fato de uma coisa ser boa ou ruim, ou simplesmente nos referimos a alguma propriedade dela. Porém, em outros contextos, ela é usada em sentidos bastante específicos. Por exemplo, diferentes teorias da administração têm diferentes critérios para caracterizar produtos ou serviços de

qualidade.

Dada a diversidade de alternativas igualmente válidas, o fato do conceito de qualidade ser hoje, tão marcadamente, o que orienta o debate sugere que deve haver razões para essa opção. Porque a qualidade, especificamente, é agora nossa nova bandeira? Uma resposta satisfatória para essa questão requer um olhar histórico às disputas entre discursos que levaram o conceito de qualidade à sua atual condição de onipresença.

## **O discurso da qualidade**

Busquemos agora compreender não apenas porque se tornaram cada vez mais frequentes os debates sobre aspectos qualitativos da educação, mas também como o conceito específico de qualidade se difundiu neste debate. Como afirmamos, a ideia de qualidade da educação não esteve sempre na ordem do dia. Tampouco sempre houve o mesmo entendimento quanto ao seu significado. Enguita (1996) ressalta que a recente difusão deste conceito, e as significativas transformações no conceito de qualidade que a acompanharam (tanto no contexto educacional, quanto na gestão de empresas), não podem ser entendidos separadamente. Nas palavras do autor, a “[...] progressiva centralidade e sua mudança de significado são duas faces do mesmo processo” (ENGUITA, 1996, p. 99). Nosso objetivo nessa seção é justamente estudar esse duplo processo: como que a ideia de qualidade da educação cresceu e se metamorfoseou até chegar ao seu estágio atual.

Tal percurso, para ser compreendido, deve ser situado no contexto da história da educação, não apenas brasileira, mas também internacional, devido a seu caráter intrinsecamente globalizado. Abordaremos o problema a partir da contribuição de alguns autores que direcionaram seu olhar à questão. Uma atenção especial será direcionada à realidade estadunidense, já que, em geral, foi nesse país que primeiro afloraram os processos que descreveremos, entretanto deve-se ter em mente que a maior parte dos países ocidentais passou, com maior ou menor atraso, por transformações semelhantes. Em parte isso se deve às similaridades entre a conjuntura interna desses países e a conjuntura interna dos Estados Unidos, porém não podemos deixar de considerar também a influência direta estadunidense, uma consequência da posição de liderança econômica e política mundial que esse país ocupou ao longo da maior parte do século XX (ENGUITA, 1989, p. 125).

Muitos autores atribuem o surgimento da ideia de qualidade em educação à importação e adaptação de conceitos da produção industrial e da gestão empresarial. O estopim para esse processo teriam sido os logros em produtividade na indústria com a gestão científica taylorista no início do século XX, que se converteria em um modelo para outras áreas, como a gestão de serviços. Não demorou para essas ideias chegarem à educação, inspirando as propostas de reformas educacionais de alguns educadores estadunidenses, como Franklin Bobbitt, Frank Spaulding e Ellwood P. Cubberley. Assim como a gestão taylorista, essas propostas eram marcadas por uma “dupla obsessão pela gestão do dinheiro e dos recursos humanos” (ENGUITA, 1989, p. 125). Bobbitt (ENGUITA, 1996) defendia explicitamente a adoção de métodos tayloristas na escola, com o fim de modelar os alunos de acordo com as necessidades da comunidade, entendendo isso, entretanto, como sinônimo de atender às necessidades das empresas. Spaulding (ibidem) adaptou a ideia de análise de custo-benefício para a educação, chegando inclusive a sugerir que fossem eliminadas as disciplinas menos rentáveis. Cubberley (ibidem) pretendia introduzir nas escolas a figura do especialista em educação, inspirado pelos especialistas em tempos e movimentos (ou especialista em

organização do trabalho) que atuavam nas fábricas tayloristas da época. É nessa época também que o próprio mundo empresarial percebeu a importância do setor, como atestam a criação das fundações Rockefeller, Carnage e Ford, com significativa atuação na educação dos EUA e de outros países (ENGUIA, 1989). No Brasil, na mesma época, a prioridade também era moldar o trabalhador para a indústria, ou melhor, para as pretensões industrializantes do país. Fonseca (2009) mostra que desde o final da década de 30 até meados da década de 50, período dos governos de Getúlio Vargas e do governo de Gaspar Dutra, a política oficial privilegiava a formação para o trabalho, em particular do trabalhador obediente e disciplinado.

Posteriormente, a defesa de reformas na educação para melhor atender às necessidades das empresas foi retomada nos EUA no final dos anos 50, protagonizada pelo influente James B. Conant, agora com uma nova roupagem em resposta ao novo contexto. O crescente clima de convulsão social que marcaria os anos 60, as crescentes reivindicações da esquerda e de amplos setores da sociedade por democratização da educação, completavam o cenário propício para alternativas diplomáticas, que conjugassem interesses e evitassem confronto direto entre diferentes setores da sociedade, como a social-democracia europeia da época. Foi por isso favorável a versões mais sutis das tendências que orientavam a educação a interesses econômicos. O equilíbrio delicado tornava inadequadas as referências explícitas à linguagem empresarial na educação, como as que eram feitas pelos reformadores do início do século. Além do que eram tempos de muita confiança na força do Estado, e em sua capacidade de intervir para garantir direitos fundamentais e superar momentos de crise, refletida na política Keynesiana e no Estado do Bem-estar social. Foi, portanto, nessa época que ganhou força a ideia de que a educação era o melhor caminho para a ascensão social (ENGUIA, 1996, p. 103 e 104), tornando a ideia de meritocracia escolar um dos pilares de legitimação do modelo de sociedade estadunidense. Todos esses fatores ajudam a entender por que Conant (ibidem) adotou uma proposta que, mesmo mantendo o forte viés econômico, adotava uma retórica mais branda associando a educação à defesa da democracia, como convinha à retórica antissoviética que marcava a política americana na época. Eram ideias centrais dessa proposta a igualdade de oportunidades, a conexão entre educação e desenvolvimento econômico, e a educação como investimento (ENGUIA, 1996, p. 100). Fonseca (2009) mostra que o Brasil vivia um momento semelhante. As teorias que enfatizavam a conexão entre educação e crescimento econômico ganharam destaque internacional na época, e também foram muito influentes por aqui, dando o tom do governo de Jucelino Kubitschek (1956-1961). JK integrou a educação ao seu programa de desenvolvimento, como uma das metas de sustentação do setor das indústrias de base, em acordo com as recomendações para o continente feitas pela OEA. Porém aqui também o enfoque econômico teve que conviver nesse período com outras demandas sociais. Assim, enquanto o enfoque econômico era predominante nas conferências internacionais que o Brasil participava na época, o mesmo era contraposto por propostas alternativas, como a dos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), ou as de alguns educadores do Conselho Federal de Educação, entre eles Anísio Teixeira (FONSECA, 2009).

Apesar das semelhanças apontadas entre o contexto educacional brasileiro e estadunidense, é necessário atentar também às significativas diferenças, que ficam por conta, principalmente, da instabilidade política no país (e na maioria dos países latino-americanos) ao longo de quase todo o século XX, que se reflete, por exemplo, no fato de o Brasil, após várias tentativas frustradas, só conseguir aprovar seu primeiro plano nacional de educação e sua primeira lei de diretrizes e bases na década de 60

(FONSECA, 2009)• . Uma consequência notável dessa instabilidade é que por aqui as aspirações democráticas dos anos 60 foram abortadas pelo estabelecimento da ditadura militar. Surgiu então uma nova linha de políticas educacionais, que se consolidariam plenamente nos anos 70 sendo integradas ao processo de reforma administrativa por que passava o país. Algumas características dessas políticas são apontadas por Fonseca (2009). A autora mostra que a política oficial privilegiou a formação técnica com enfoque fortemente voltado à formação de mão de obra. No antigo segundo grau (atual Ensino Médio), por exemplo, há uma manifestação dessa tendência na “substituição das disciplinas de cunho erudito e humanístico por outras de conteúdo técnico-profissional” (FONSECA, 2009, p. 161). Essa fase parece ainda ser marcada pela polarização da sociedade, em que o enfoque tecnicista do governo era contraposto por propostas humanistas, ou mesmo de inspiração marxista, dos opositores da ditadura (NAKANO; ALMEIDA, 2007). A resposta do governo vinha através de esforços de padronização nos processos educativos, como estratégia de combate de qualquer tipo de conflito ideológico ou influência de grupos informais no campo educacional (FONSECA, 2009, p. 160). Quanto à sua execução, eram políticas implementadas principalmente por projetos e campanhas provisórias descentralizadas, com crescente participação de empresas privadas e governamentais de consultoria, nacionais e estrangeiras, como a USAID, o BID e o BIRD. O foco era a modernização administrativa inspirada na proposta da Administração por Objetivos (APO), que vinha orientando a reforma administrativa em todos os ramos do serviço público. A implementação descentralizada era contrabalaneada pelos esforços de controle e padronização, no intuito de dar um caráter de homogeneidade ao sistema educacional. É digno de nota também a grande ampliação de vagas em todos os níveis da educação pública nesse período, que já era objeto de forte demanda social.

Assim, os países latino-americanos chegam aos anos 80 com um cenário muito diferente do que se encontrava no então chamado primeiro mundo. Nos Estados Unidos, as tendências democratizadoras que foram influentes nos anos 50 e 60 haviam perdido força. O declínio do bloco soviético alimentou o discurso da direita e minimizou a pressão pelo engajamento do estado em favor da justiça social. Era o refluxo da esquerda, que livrou a educação das pretensões igualitárias que tiveram que dividir espaço com o eficientismo no período anterior (ENGUITA, 1996, p. 101). As políticas das décadas anteriores, apesar da inclusão de uma grande parcela da população no sistema educacional, eram vistas como equivocadas, e responsabilizadas por uma suposta “queda de nível” na educação. É nesse contexto que ganha força a defesa de uma educação de qualidade, explicitamente evocando esse termo.

O Brasil parecia estar caminhando justamente no rumo oposto. Aqui as demandas democratizadoras foram adiadas em décadas pelo regime autoritário. Porém, na primeira metade dos anos 80, o país já vivia uma transição para um governo civil, o que implicava medidas que atendessem aos interesses de uma maior diversidade de setores da sociedade. No campo educacional, por exemplo, o enfoque excessivamente profissionalizante foi flexibilizado, principalmente por pressão da classe média que queria uma educação que preparasse mais adequadamente para o ingresso no Ensino Superior. Essa demanda foi incorporada ao III Plano Setorial para o período de 1980-1985. Fonseca (2009) observa que nessa época as escolas particulares passam a se destacar por oferecerem melhores chances de ingresso ao ensino superior, e o próprio Plano Setorial previa a adequação das escolas ao perfil do seu público, garantindo uma formação de cunho profissionalizante ao público mais pobre.

Na segunda metade dos anos 80, com o fim do regime militar, é ampliado o debate

democrático sobre a educação. Fonseca (2009) observa que várias organizações civis voltadas à educação se fortaleceram, como as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública, que elaboraram propostas para tentar agregar à constituição de 1988. Essas propostas eram no sentido de integrar a educação às mudanças políticas por que passava o país, a “contribuir para a construção de novo projeto hegemônico de sociedade”. O MEC, por sua vez, fazia novas parcerias com o Banco Mundial, e desenvolvia mecanismos de avaliação para acompanhar esses projetos que Fonseca considera a origem dos atuais sistemas de avaliação da educação básica, que se consolidariam nos anos 90 e se consagrariam como a principal referência oficial da qualidade da educação.

Gentili (1996, p. 118) faz uma leitura crítica das mobilizações da sociedade civil em torno da educação que marcaram esse período, defendendo que na maioria dos países latino-americanos (e cita como exemplos Brasil, Argentina, Uruguai e Chile), mesmo após terminados os regimes ditatoriais, a transição para a democracia encontrou sociedades pouco propensas a processos efetivamente democráticos. Isso se deu tanto por falta de condições objetivas, já que o que restou das ditaduras foi a escassez de espaços públicos e uma desigualdade social galopante; quanto pela falta de condições subjetivas, já grande parte das forças sociais que outrora participavam do debate político do país estavam traumatizadas pela violência e pela rigidez dos regimes ditatoriais. Esse cenário resultou na instituição de regimes de caráter paradoxal que o autor chama de democracias controladas, democracias que nunca chegaram a se realizar plenamente.

É nesse contexto que, nos anos 80, teriam sido retomadas as demandas de democratização da educação no Brasil. Tais demandas ganharam certo vigor alimentadas pela transição democrática por que passava o país, porém, na avaliação de Gentili, ao confrontar-se com a conjuntura desfavorável, perderam totalmente o fôlego na década seguinte, nos anos 90. Não que a palavra “democratização” tenha caído em desuso. Continuou a ser utilizada pelo seu potencial retórico, porém não era mais o eixo estruturante do debate (GENTILI, 1996, p. 121). Em substituição, ganharam terreno, tanto na academia quanto nos espaços de decisão política, discursos que Gentili classifica como neoliberais e neoconservadores, que pautam suas propostas de reformas principalmente em critérios de eficiência, produtividade e gestão racional.

Os documentos do Ministério da Educação do governo Collor, que durou de 1990 a 1995, registram que nessa época teriam sido tomadas medidas direcionadas especificamente à melhoria da qualidade da educação. Seriam elas o suprimento de recursos humanos e materiais, medidas de combate à repetência e evasão, definição de currículos nacionais mínimos e instauração de processos de avaliação externos na avaliação de escolas e estudantes (Brasil/MEC apud FONSECA, 2009). Marcaram também esse período extensos debates teóricos a respeito do conceito de qualidade de educação, que tiveram seu apogeu em um simpósio nacional organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), cujo documento final foi encaminhado ao MEC na forma de subsídio para orientar a formulação da lei de Diretrizes e Bases da educação. A definição de qualidade desse documento era de:

Na definição da pauta mínima, deve o Ministério atuar com base em definições consensuais de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. Essas não podem mais ser referenciadas com categorias difíceis de serem identificadas e aferidas – como, por exemplo, a formação do espírito crítico –, mas por aspectos concretos que permitam o salto para a racionalidade tecnológica, que determinou mudanças produtivas nas ilhas da modernidade.

Na avaliação de Fonseca subjaz a esse texto uma concepção de qualidade vinculada a medidas quantitativas, e uma intenção de desideologização do debate educacional.

Para Gentili os anos 90 teriam sido marcados pelo aprofundamento desse processo. Dois grandes projetos que marcaram a década e que são representativos dessa realidade foram a difusão da proposta das Escolas de Qualidade Total. A proposta da Qualidade Total no Brasil foi desenvolvida por Cosete Ramos, então coordenadora do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação, a partir da experiência de um programa similar que foi aplicado em algumas instituições educacionais estadunidenses. Novamente, trata-se de uma teoria utilizada na administração de empresas que foi adaptada para o contexto educacional, no caso, o Método Deming de Administração. Essa proposta distingue-se por incorporar uma ampla gama de estratégias participativas, pressupondo o envolvimento de toda a comunidade escolar, na avaliação de Gentili, de forma até ingênua, já que desconsidera a dimensão política dos processos de decisão envolvidos (GENTILI, 1996, p. 145).

Ao analisar as ações no campo da avaliação do Ensino Fundamental no governo Lula, Freitas (2007) identifica sinais de continuidade (e até aprofundamento) das políticas neoliberais que marcaram o governo FHC, como a função de responsabilização, e, portanto, de controle externo, que o principal indicador de qualidade criado no período, o IDEB, assume. Tal consideração pode tranquilamente ser estendida ao Ensino Médio, já que após a bem sucedida política de ampliação do ENEM este vem sendo usado de acordo com as mesmas estratégias de responsabilização e classificação das escolas.

## **Perspectivas críticas ao discurso da qualidade**

Como se pode perceber pelo discutido na seção anterior, uma breve abordagem histórica ao problema da qualidade na educação já revela a enorme polissemia desse conceito. Essa característica também pode ser observada por uma análise mais atenta dos debates que ocorrem no meio educacional em uma determinada época. Macedo (2009), analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente os de Ciências da Natureza e a parte referente aos temas transversais, evidencia os diferentes sentidos que o conceito de educação de qualidade assume no próprio documento e relaciona essas divergências à disputa entre diferentes correntes pedagógicas por trás de sua elaboração. Uma das contribuições mais interessantes desse artigo aparece quando a autora interpreta essa problemática à luz da teoria discursiva de Laclau e Mouffe, o que sugere que a adoção de um conceito tão vago como o de qualidade para nortear as discussões em educação hoje pode em verdade ser uma estratégia discursiva, em que a própria imprecisão do termo é importante. Isso porque a composição de discursos hegemônicos, ou seja, discursos que invoquem um alto grau de aceitação em amplos setores da sociedade, requer a defesa de causas amplas o suficiente (os chamados significantes vazios) para permitir que se identifiquem com elas sujeitos com as mais diversas opiniões. E na conjuntura atual do debate educacional a ideia de educação de qualidade desempenharia esse papel. Nas palavras da autora:

Ser hegemônico envolve falar em nome de um objeto universal impossível (a sociedade, por exemplo), muitas vezes à custa de demandas particulares. Essas demandas precisam ser esvaziadas de sentido, transformadas num significante vazio, o único capaz de

encarnar a completude ausente. O conteúdo literal dos discursos é suprimido em favor de uma dimensão metafórica que condensa diferentes sentidos. Que discursos se tornam hegemônicos é função das capacidades dos discursos plurais de se oferecer como resposta à crise social, de operar como um espaço de inscrição das demandas dos diferentes grupos, de compensar o deslocamento da estrutura social. Butler (1997) sugere que a superioridade de um discurso é também devida às ligações que ele pode estabelecer com sentidos residuais – a possibilidade de se referir a uma *época de ouro*. [...] Em minhas análises, tenho considerado que a noção de *qualidade* da educação vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares. Essa noção, tal como acontece com qualquer ponto nodal, é um significante vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. Nesse processo, a presença de um *exterior constitutivo*, representada pela ineficiência do sistema educacional (pela ausência de qualidade), articula discursos vários e cria um híbrido de diferentes posições de sujeito.

(MACEDO, 2009, p.91, *grifo* nosso)

Isso ajuda a entender o processo de hegemonização da defesa da educação de qualidade. O conceito de qualidade é tão amplo que não há ninguém que discorde que a educação tenha que ter qualidade. Por isso traz um grande potencial de mobilização para toda sorte de reformas educacionais, principalmente por poder se contrapor ao que a autora chamou de “exterior constitutivo”, a saber, ao estado atual do sistema educacional, que denota uma educação de baixa qualidade e a necessidade de mudança. É comum ver inclusive esse discurso apresentar referências à “época de ouro” mencionada na citação, ou seja, à época em que o ensino era de qualidade, em que as escolas eram boas e os alunos disciplinados. Na hora de implementar de fato as propostas, de decidir que qualidade será buscada e a que custo, as divergências vão aparecer. Um exemplo particularmente explícito da utilização dessa estratégia do exterior constitutivo no contexto das discussões da qualidade em educação aparece no prefácio de um livro de divulgação da proposta da Escola da Qualidade Total: “Trava-se, na escola, neste final de século, um duelo de morte entre a excelência e a mediocridade” (SOUZA apud GENTILI, 1996, p. 148). Ao ser confrontado com esse tipo de discurso o interlocutor é colocado diante de uma falsa dicotomia: ou aderir ao ponto de vista do locutor, ou aderir ao atraso, à mediocridade.

Sobre a generalização do uso específico do termo qualidade, Enguita observa:

É importante como as mudanças terminológicas ou, mais especificamente, nas palavras de ordem centrais, expressam precisamente por isso a mudança de clima ideológico. O termo “qualidade” poderia abarcar não apenas as políticas educacionais que hoje ganham terreno, mas, igualmente, as dos anos sessenta e início dos anos setenta: ao fim e ao cabo, tratava-se de melhorar o sistema educacional, permitir que mais pessoas acessem ao ensino geral não especializado, etc. A “igualdade de oportunidades” era, por assim dizer, a síntese da igualdade (no ponto de partida) e a busca da qualidade (em torno da seleção, no ponto de chegada). Mas enquanto a palavra de ordem da “igualdade de oportunidades” coloca ênfase no comum, a da “qualidade” enfatiza a diferença.

(ENGUITA, 1996, p. 105)

Esse extrato é representativo de uma tese defendida por alguns autores: a de que o uso do termo qualidade se generalizou nas discussões em educação a partir dos anos oitenta em substituição às demandas democratizantes (ENGUITA, 1996; GENTILI, 1996). Ou, dito de outra forma, que o conceito de qualidade da educação é o conceito-chave de uma das vozes em disputa no debate educacional, que logrou hegemonizar o debate nesse período silenciando a voz da democratização da educação.

Uma outra perspectiva sobre por que a questão da qualidade se tornou um problema tão atual advém das contribuições da sociologia da educação. Algumas correntes da sociologia da educação acreditam que a educação contribui não apenas para a preservação do patrimônio cultural da humanidade, mas também para a preservação das relações sociais e econômicas, a chamada reprodução social (BOURDIEU, 1975). Segundo essas correntes a educação desempenharia um importante papel no processo de formação e seleção que favorece a manutenção da condição econômica e do status social de cada família de uma geração para a outra. Em tempos em que o acesso à educação básica era muito restrito, tal acesso era fortemente dependente da posição social da família, e o simples fato de haver concluído o ensino médio já garantia uma melhor posição social futura. Nessa época, portanto, a limitação seletiva do ingresso era um mecanismo de exclusão suficiente para garantir a contribuição da educação para a reprodução social. Entretanto será que um certificado de conclusão do Ensino Médio mantém o mesmo valor hoje, em um tempo em que o Ensino Fundamental está praticamente universalizado e há vagas no Ensino Médio para atender toda a demanda? Certamente não.

Minimizado o acesso diferencial à educação básica, é provável que hoje sejam reforçados outros mecanismos reprodutores ligados à educação. De fato, o cenário educacional brasileiro atual é marcado pelo acesso diferencial às instituições de maior prestígio, que encontra sua expressão mais explícita na dicotomia ensino público/privado. Há ainda importantes mecanismos internos à escola, como é o caso da “eliminação adiada” estudada por Freitas (2007), que se caracteriza pela manutenção artificial dos alunos na escola, com a constituição de “trilhas de progressão diferenciadas”, de acordo com o sucesso ou fracasso relativo de cada aluno. Trata-se assim o sintoma, mas não a doença. Os alunos são mantidos no sistema de ensino, entretanto, percorrem uma trajetória que já os destina futuramente à exclusão. A forma de atuação combinada dos dois mecanismos citados é bem expressa por essa passagem de Bourdieu e Champagne:

[...] o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. [...] eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização”

(BOURDIEU; CHAMPAGNE apud FREITAS, 2007, p. 972)

Há ainda outra possível função ideológica que o discurso da qualidade cumpre: o de

desviar para a escola o ônus simbólico por contradições que na verdade tem origem em outras esferas da sociedade. Esse fenômeno foi bem descrito por Enguita (1996, p. 102) quando, ao analisar historicamente as grandes propostas de reformas educacionais nos Estados Unidos no século XX, chamou atenção à injustiça de responsabilizar sempre a educação por conjunturas negativas, quando seria muito mais coerente assumir outras causas. Foi assim, por exemplo, quando os EUA pareciam estar perdendo a corrida espacial para a União Soviética, mesmo que, anos depois, ao ostentar sua superioridade econômica quando o Muro de Berlim é derrubado, a vitória não foi creditada à educação, mas à economia de livre mercado. Foi assim também quando a educação foi responsabilizada pela ameaça à supremacia econômica americana por parte do Japão e da Alemanha Ocidental nos anos 80. E é assim hoje, quando por vezes a educação é considerada a principal responsável por problemas como criminalidade, corrupção e até desemprego. Para Enguita, ao ser consagrada como bode expiatório preferido, a educação cumpre o papel de absorver ataques que seriam mais propriamente direcionados a outras esferas, como a econômica e a política.

## Comentários finais

A análise crítica do discurso da qualidade da seção anterior não deve ser entendida como um discurso pela falta de qualidade. Obviamente qualquer pessoa, a menos que seja alimentada por interesses escusos, concorda com a necessidade de melhoras na educação. Pretende entretanto salientar que o simples objetivo de promover uma educação de qualidade não define uma proposta educacional. A bandeira da qualidade é tão ampla que pode mesmo abarcar projetos antagônicos. Isso pode gerar uma ilusão de consenso em um campo que na verdade é marcado por intensas disputas: as políticas educacionais.

Adicionalmente, tentamos sintetizar uma visão crítica presente na literatura sobre a forma como o discurso da qualidade se consolidou no debate educacional. Tal perspectiva defende que o conceito de qualidade foi importado da administração e da indústria, muitas vezes de forma inadequada, e que foi usado como forma de defender um projeto alternativo ao da educação democrática. Essa certamente não é a única leitura que se pode fazer do processo, e é provável que pela própria flexibilidade semântica do termo tenham surgido muitos projetos sob essa alcunha aos quais a crítica não se aplica. É entretanto essencial que tal ponto de vista seja resgatado para evidenciar que o conceito de qualidade da educação ainda é foco de debate. O fato de o termo “qualidade” em seu uso cotidiano estar quase sempre associado a uma carga valorativa positiva dificulta uma abordagem crítica a esse tipo de discurso. Dificilmente um observador desatento se perguntaria quais outros discursos o novo discurso está substituindo, e quais os interesses que motivam essa substituição.

## Referências

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. 1st ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1975.
- CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 178-200, 2009.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. 1st ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: P. A. A. Gentili;

T. T. da Silva (Eds.); **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4th ed., p.93-110, 1996. Petrópolis, RJ: Vozes.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FORD, H. **Minha Vida e Minha Obra**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos, 1967. p. 198

FREITAS, L. C. D. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: P. A. A. Gentili; T. T. da Silva (Eds.); **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4th ed., p.111-178, 1996. Petrópolis, RJ: Vozes.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. DA. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4th ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educ. Soc.**, 2009.

NAKANO, M.; ALMEIDA, E. D. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: Relações entre juventude, educação e trabalho. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p. 1085-1104, 2007.

Segundo Trabalho do Simpósio

## **Professores de Ciências do Ensino médio em situação de grupo focal: vozes dissonantes de professores ao discurso hegemônico**

### **Secondary School Science Teachers in focal groups situations: dissonants voices to hegemonic discourse**

QUEIROZ, G. UFF e UERJ, [gloriapcq@gmail.com](mailto:gloriapcq@gmail.com) ; BRAZ DA SILVA, A.M.T. , IFRJ [alcinamaria2009@gmail.com](mailto:alcinamaria2009@gmail.com); MACHADO, M.A. , UNIRIO [dora.dm@gmail.com](mailto:dora.dm@gmail.com)

#### **Resumo**

Esse trabalho dá continuidade a um trabalho anterior no qual analisamos as falas de professores de ciências reunidos em um grupo focal com o objetivo de discutir questões em torno do tema qualidade de ensino e no qual observamos a existência de dois grupos; um deles representativo do pensamento tradicional conteudista de ensino e o outro com características inovadoras voltadas para uma escola melhor para todos, inclusiva e não elitista, que foi silenciado pelo primeiro. Esse fato nos motivou a investigar o contexto de produção dos discursos emitidos pelos sujeitos do grupo. Buscamos contribuições dos procedimentos de análise de discurso apresentados por Michel Foucault em a Ordem do Discurso. A análise efetuada permitiu identificar os mecanismos pelos quais parte do grupo fez circular uma concepção tida como verdade que atribuiu à base dos alunos, ou à falta dela, a possibilidade ou impossibilidade dos alunos aprenderem os conteúdos curriculares específicos das disciplinas científicas e os procedimentos de controle exercidos sobre as vozes dissonantes que não tiveram eco no grupo.

**Palavras-chave análise de discurso, grupo focal, qualidade de ensino**

#### **Abstract**

This work continues a previous work in which we analyzed the speeches of science teachers gathered in a focus group with the aim of discussing issues around the theme quality of the education. We observed the existence of two groups, one representative of traditional thought teaching contents and the other innovative features aimed at a better school for all, inclusive and not elitist it was silenced by the first.. This fact motivated us to investigate the production context of the speeches delivered by

the subject group. We seek contributions of discourse analysis devices presented by Michel Foucault in *The Order of Discourse*. The analysis made it possible to identify the mechanisms by which the group has circulated a fact which he attributed to the base of the students, or lack of it, the possibility or impossibility of students learn the curriculum content of specific scientific disciplines and procedures of control exercised over the dissenting voices that were silent.

**Keywords** discourse analysis, focus group, quality of education

## **Introdução**

A polissemia que há várias décadas cerca o tema da qualidade do ensino (SAVIANI, 1991) não consistiu em impedimento para que de simples adjetivo o termo qualidade tenha se transformado no centro das discussões político-pedagógicas, extrapolando os muros da escola. Nos dias de hoje, o tema qualidade agrega em torno de si um discurso hegemônico, o que permite sua utilização equivocada na atribuição de “rankings” para alguns sistemas de ensino por meio de avaliações de massa. Um reflexo disso é a tramitação no Congresso Federal de três projetos em andamento visando à divulgação na porta das escolas do índice alcançado mais recentemente, o que pressupõe um indício da aceitação pelo senso comum dos critérios usados para a atribuição de qualidade ou da falta dela escola por escola, independentemente das realidades e das necessidades das diferentes comunidades escolares e de fatores externos à instituição escolar.

Entretanto, a crise estrutural em que o mundo capitalista está mergulhado exige mudanças sociais estruturais e não apenas conjecturais que possam ser feitas no interior das escolas, sendo que uma nova hegemonia para a qualidade da educação está em jogo nas mudanças requeridas.

Como argumenta Konder (2006), a escola não deve ser encarada como o centro irradiador dos processos em prol de uma ordem social mais igualitária e inclusiva. Porém, é nela que se dá a formação de quadros para a sociedade, havendo a possibilidade dela se constituir em campo de batalha importante para fortalecer atitudes críticas que estimulem o inconformismo e a inquietação, incentivando o desenvolvimento de sujeitos questionadores. Tal contexto nos coloca diante de uma escola como espaço permeado por contradições, disputas, interesses e convicções correspondentes a perspectivas distintas sobre vários temas, destacando-se entre eles no momento a forma de dar significado à qualidade da educação oferecida aos seus estudantes. Priorizar quase que exclusivamente o alto desempenho em exames nacionais em massa se opõe a uma visão não hegemônica, apesar de presente de forma destacada nas pesquisas educacionais que atrelam a qualidade a mudanças com vistas à emancipação de todos os cidadãos de modo a participarem de uma sociedade em que as reciprocidades das ações entre os cidadãos sejam mutuamente benéficas (MÉSZAROS, 2008). É, portanto, as ideias e práticas educacionais ainda hegemônicas entre nós,

consideradas como do passado por Mészáros, que devemos contrapor concepções apropriadas a enfrentar os desafios históricos no curso de uma transformação socialista sustentável.

Este trabalho dá continuidade a um projeto desenvolvido em uma rede interuniversitária, integrante do Programa Observatório da Educação da CAPES desde 2009, que objetiva avançar na compreensão da perspectiva dos docentes sobre a qualidade da educação em ciências (Física, Química, Biologia e Matemática) no nível médio. Nosso projeto apresenta caráter sócio-cultural, entendendo a cultura como um contexto no interior do qual os acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais se tornam inteligíveis, ou seja, suscetíveis de serem descritos com consistência (GERTZ, 1973). Para alcançar os sentidos atribuídos pelos professores à qualidade do ensino por eles praticado, pudemos chegar a representações sociais acerca desse tema que emergiram da análise de um grupo focal (MOSCOVICI, 2003; GONDIM, 2002) realizado com um grupo de nove professores das disciplinas mencionadas que atuam em escolas da administração Pública Estadual, Federal e Privada no Rio de Janeiro. A análise realizada partiu da geração de redes semânticas em um software (ATLAS.ti) (WALTER; BACH, 2009). Em trabalho anterior pudemos inferir da análise efetuada que o tema “Qualidade do Ensino de Ciências” é um objeto de representação social, uma vez que se apresentou como um fenômeno capaz de gerar concepções, opiniões e atitudes ora contraditórias ora convergentes, situando esse objeto no horizonte social do qual o cenário educacional faz parte. A representação social que identificamos com base na rede semântica “Qualidade da Formação do aluno” pode ser associada às unidades de sentido relacionadas ao aluno (formação básica, aprendizagem, (des)motivação, alfabetização científica), ao professor (formação, desmotivação), e à dimensão política (políticas públicas, avaliação) que atravessam o cenário como um todo .

Dando continuidade ao exercício de análise para compreender os sentidos dados à de qualidade de ensino, nos chamou a atenção a dinâmica entre dois grupos, um deles representativo do pensamento tradicional conteudista de ensino e o outro com características inovadoras voltadas para uma escola melhor para todos, inclusiva e não elitista. Percebemos que as adesões dos participantes a um dos grupos durante o decorrer do grupo focal não se deveram a nenhuma “empatia misteriosa”. Ao primeiro grupo aderiram aqueles que estão imersos numa cultura que lhes permite agirem conjuntamente sem entrarem em conflitos em situações que inúmeras vezes desafiam os discursos e as ações de professores inovadores no interior de suas escolas. Vozes dissonantes ao discurso hegemônico que se instalou no grupo não tiveram eco, perdendo relevância como unidades de sentido dentro da rede. Esse fato gerou curiosidade investigativa sobre o contexto de produção dos discursos emitidos pelos sujeitos de nossa pesquisa, nos levando à pergunta para dar prosseguimento a nossas análises: Por que as vozes dissonantes em relação ao discurso hegemônico sobre o tema da qualidade da educação se calaram?

Para responder a essa pergunta, que se constitui na pergunta de partida desse trabalho, encaminhamos o trabalho para outro enfoque metodológico no qual nos debruçamos nas falas dos professores do grupo focal, a fim de efetuarmos uma análise de discurso. Nessa intenção buscaram-se as contribuições da análise de discurso de Michel Foucault (2002) que se apoia estritamente na materialidade do discurso.

O *corpus* dessa análise foram falas dos nove professores de ciências do Ensino Médio que participaram do Grupo Focal. Esses professores à época atuavam em escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro e foram convidados por diversos membros dos participantes de nosso grupo de pesquisa. O Grupo Focal foi realizado em uma sala em uma universidade e teve a duração de duas horas e foi mediado por uma das autoras desse trabalho. Todo o material foi vídeo gravado e transcrito.

## Referencial teórico-metodológico

Conforme já relatamos anteriormente, a pergunta de partida desse trabalho surge da identificação, em trabalho anterior, da presença de vozes dissonantes no grupo focal, que se colocou contra um discurso hegemônico dominante no grupo, mas não se impôs como formadora de tensões ou polêmicas. Diante desse fato, entender o motivo pelo qual essa voz dissonante se cala é entender os mecanismos de controle desse discurso, o que nos levou ao livro *A ordem do discurso* de Michel Foucault (2002) que é elaborado a partir da seguinte hipótese:

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

Do mesmo texto trazemos a seguinte fala de Foucault (2002) sobre discurso:

*“O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.”(p.49)*

A partir dessa fala, e apoiada nela, procedemos a análise do discurso dos professores e de identificação da verdade, no sentido foucaultiano, que é produzido por esses discursos e emerge a superfície dos mesmos.

Para Foucault, os discursos são uma dispersão, ou seja, são formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade a priori, cabendo à Análise do Discurso descrever essa dispersão, buscando as “regras de formação” que regem a formação dos discursos. Em seu livro *A ordem do discurso* (FOUCAULT 2009), e a partir da hipótese citada acima, Foucault explicita alguns procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição do discurso.

A partir desses procedimentos, as análises de discurso segundo Foucault (2002), podem ser agrupadas em dois conjuntos de análise, as descrições críticas e as descrições genealógicas. A análise crítica se refere aos procedimentos “*de recobrimento do discurso: procura destacar os princípios de ordenamento, de exclusão e de rarefação do discurso*”. (FOUCAULT, 2002, p. 69).

A parte genealógica da análise, por sua vez, concerne às séries de formação do discurso: “...*procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, ..., de constituir domínios de objetos ...*”

Estas duas tarefas são não somente complementares, mas também inseparáveis: por um lado, as formas da seleção, adequação, reagrupamento, alteração ou exclusão operam submetendo o discurso ao controle; por outro, este dá sustentação à análise da proveniência, que deve levar em conta os mecanismos e estratégias postos em prática nas relações de poder e, principalmente, os limites e regras que emergem deste procedimento e se objetivam através das regularidades discursivas que delimitam o espaço de existência do discurso.

Nesse trabalho nos limitamos a efetuar a análise de nossos dados à luz do enunciado do procedimento da rarefação, segundo o qual, ninguém entra na ordem do discurso sem satisfazer certas exigências ou ser para isso qualificado. Segundo Foucault (2002):

*“nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.”(p.37)*

Além de identificar e pontuar o princípio de rarefação em algumas sequências do discurso dos professores, nós pretendemos discutir as pistas fornecidas por esse procedimento sobre o silêncio da voz dissonante.

## **A análise do discurso do professores**

Antes de entrar, propriamente, na descrição e análise dos dados, devemos esclarecer que devido a natureza teórico-metodológica desse trabalho, ou seja, uma análise de discurso na perspectiva de Foucault (2002), os discursos foram trabalhados à superfície dos textos transcritos a partir das falas, ou seja operamos somente sobre os ditos, sem buscar um suposto significado subjacente à sua materialidade. Os discursos têm sentido a partir de sua exterioridade, e não a partir da lógica interna dos seus enunciados. Isso implica que em nenhum momento neste trabalho nos propusemos a interpretar o que os professores estavam “querendo” dizer, qual era a intencionalidade de suas falas.

A dinâmica do grupo focal iniciou com a apresentação de cada um dos participantes. Em seguida, a mediadora colocou o seguinte: “*nossa idéia é ouvi-los a respeito da questão do ensino das ciências e matemática nas escolas. Como que vocês pensam esse ensino, como vocês pensam essa escola, como vocês pensam (\*), as questões de currículo, as questões de avaliação, ou seja, dar voz a vocês, ouvir vocês.*”

A partir desse convite, os professores começaram a falar, seguindo a ordem em que estavam sentados (em forma de meia lua de frente para a mediadora), da esquerda para a direita. Abaixo transcrevemos a primeira fala do primeiro professor.

*“... a gente tem sentido uma certa defasagem de dar base mesmo para o próprio alunado, até para entender alguns conceitos ... a gente observa que o aluno ta chegando sem interpretação de texto, ta chegando sem raciocínio*

*matemático, você quer uma coisa mais aprofundada, você tem que reduzir um pouco porque você não pode chegar muito e aí você observa que os pré-vestibulares, os vestibulares da vida ... Aí, às vezes, eu tenho que puxar um pouquinho o freio, botar um pouquinho a menos para que eles possam realmente não ter aquela defasagem de nota vermelha, vem a coordenação, vêm as mães. Então o problema é o que? É o professor? É a aula? E até que você chega e fala: não o problema é o nível. Os alunos estão chegando muito mal preparados para o ensino médio”. (P1)*

Essa fala é muito importante para entendermos o que se passou a seguir. De certa forma, ela sintetiza o pensamento de cinco dos nove professores que passaram a discursar sobre as questões da “base do aluno” em estágios anteriores ao ensino médio, associando-as ao problema do “nível” atual dos alunos, e assumindo que esse “nível” é produto da dificuldade de ensinar os conteúdos. Essa ideia vai circular pelo grupo de tal forma que nenhuma das tentativas de questioná-la, feita pelos quatro outros professores que compõem o que chamamos de voz dissonante, ao longo do Grupo Focal, encontrou eco. A questão do nível dos alunos pelo viés da falta de conteúdo se tornou uma região impenetrável no/do discurso, se constituindo em uma “verdade” nos moldes do referencial focaultiano e reverbera no grupo permitindo que outros falantes que se identificam com essa ideia passem a defendê-la em uma dinâmica que impõe uma ordem no discurso e exclui do discurso qualquer contraponto a essa verdade. Seguindo a ordem do posicionamento, o segundo professor nos traz a seguinte fala:

*“Eu acho que a gente tem que ensinar ciência para aquelas pessoas que não são científicos... eu trabalho numa escola prisional. As pessoas ali não vão ser cientistas, raramente vai sair dali alguma coisa, então, que conteúdo que eu tenho que aplicar? Como é que eu tenho que levar essa matéria? O quê que eu tenho que fazer? Eles ali não são químicos, então, se a gente for se apegar com o produto eu dou aula num sistema prisional, eu vejo uma menina hoje, daqui a dois meses eu vou vê-la outra vez... Eu tento alfabetizar cientificamente aquela pessoa ... sobre ciências, mostrar a ciência, desmistificar a ciência, porque a gente chega nesse monstro.... Hoje tem que ser assim: é conteúdo, é o conteúdo, é o conteúdo... (P2).*

Aqui temos a primeira tentativa de uma voz dissonante, que se coloca contra o excesso de conteúdo, apesar de não dá valoração a uma possível alternativa contrária ao uso do conteúdo. Mesmo assim, a delicada situação que representa um professor ensinando ciências dentro de um sistema prisional e as questões explicitadas por ele em “*que conteúdo que eu tenho que aplicar? Como é que eu tenho que levar essa matéria? O quê que eu tenho que fazer?*” não são sequer comentadas pelo grupo. O que observamos a seguir é uma volta ao problema do “nível” dos alunos e de como eles não aprendem o conteúdo ensinado.

Em seguida o terceiro professor da fila toma a palavra

*“O problema do aluno muito fraco e ele vem do estado, pelo menos aqui na capital, pra depois estudar na rede municipal. O município foi o reinado de Cesar Maia esses anos todo e começou a solapar o ensino, começou a prejudicar, veio com todo um arcabouço pedagógico, que na verdade era falso... educação, aceleração, até que a gente chegou à aprovação do projeto e os alunos enchem a escola do estado. A minha escola ainda é uma referência, nós temos já um projeto [de vestibular] bem sucedido, temos um sucesso relativamente bom em universidades públicas. O problema do aluno muito fraco tá chegando analfabeto. É uma verdade que o município produziu analfabetos .... oitava série e totalmente analfabetos. Com raríssimas exceções, esporádicos, aleatório e o aluno chega muito ruim. Eu estudei nessa escola que eu leciono... e to vendo um caimento exponencial na qualidade do ensino público. Nunca pensei que fosse chegar nesse nível. Num tempo muito curto, a qualidade caiu muito. Não há mais concurso para entrar no estado. Até 96, havia concurso que, bem ou mal, peneirava. De 96 para cá, não há mais esse concurso, de modo que sabendo ou não, qualquer um entra.”(P3)*

Essa fala veio precedida de uma licença de poder dada pela esfera pública quando institui a aprovação automática. Observamos que são excluídos dessa fala quaisquer outros aspectos envolvidos no processo de aprovação desse aluno. O centro dessa fala é o “nível” dos alunos e como esse “nível” vem diminuindo. O professor explicita a ideia de que, para ele, a definição de qualidade de ensino passa pelo nível de conteúdo dos alunos.

O quarto professor ainda segue a sequência em que estavam sentados, dizendo:

*“A complexidade da questão da prefeitura ter adotado a aprovação automática... foi um problema de gestão. Na verdade, é progresso. A proposta é linda. Quando chegou na mídia, o que chegou na voz do povo: “todo mundo vai passar direto” e não era essa a proposta o que vendeu mesmo foi a aprovação automática. Então, a gente ali foi destruído... Outra questão que eu também gostaria de levantar: pesquisas como Saeb, Saerj, porque que estão sendo desenvolvidas coisas desse tipo? As primeiras ... que saíram, em relação à reprovação, a gente compara um aluno que deveria concluir o fundamental com nove anos. A média é de onze anos e meio. Se você comparar com o cara que terminou em onze anos e meio e o cara que terminou em oito, o nível é lá embaixo, pra quem é repetente. Então, imagina o cara que teoricamente foi reprovado pra aprender, pra chegar no mesmo nível da pessoa que passou, não chega. Então, as pesquisas atuais mostram que reprovação não serve pra nada. Então, o cara fica onze anos, doze anos num colégio pra nada.”(P4)*

Nesse momento, em que esse professor fazia sua defesa ao processo da aprovação automática, houve a primeira quebra na ordem geográfica dos assentos, quando o professor 6 diz o seguinte:

*“O problema não está no caso de reprovação, o problema está no mecanismo de recuperação desse aluno. Aí você tem um problema na recuperação desse aluno, não é culpa dele, não é culpa do professor, a culpa é de toda uma estrutura que não tem uma engrenagem possível, inclusive porque acabou não sendo progresso e não era isso, era que você tivesse um trabalho paralelo desde que você tivesse professor capacitado, professor com tempo, estrutura, tudo isso. Então tivemos um lindo projeto, mas não temos nenhuma infra-estrutura e ainda temos um problema: os professores que ... , me perdoem os mais novos, mas nós temos professores que estão chegando com uma formação, que é exatamente muito próxima ao que os alunos estão tendo hoje.” P(6)*

O professor P4 retoma a fala:

*“Uma questão é que se o aluno foi reprovado, não é com o intuito de que ele vá aprender no outro ano, que isso é mentira, isso é mentira...” P(4)*

E o professor P6 continua

*“Não. É isso que eu to dizendo, não adianta reprovar pra ele aprender no outro ano. Você vai ter que ter um ponto de apoio paralelo para este aluno e a gente só precisa ter corpo docente pra fazer ele se recuperar, mas isso não aparece. Ele pode ter a mesma dificuldade que ele tinha antes. Então não reprova, manda mais lá pra frente. Só tem um problema lá na frente: cota pra universidade, é cota pra não sei o que e isso não resolve. Você vai formar profissionais no nível superior exatamente do mesmo jeito. Aí, você pega professores de má formação, pra ensinar alunos que têm má formação. Aí acabou, não vai sair nunca mais desse nó.” P(6)*

Podemos observar que nessa fala o professor P6 retoma a questão da base do aluno, trazida pelo professor P1, e relaciona esse problema não só com o nível dos alunos, mas também com o nível dos professores explicitando a má formação dos professores mais jovens. Ele inicia sua fala concordando com o professor P4, na questão da reprovação automática, e inclusive agrega ao discurso outra questão, a da recuperação. Declara que considera o *projeto lindo* porém explicita que a recuperação demanda *um corpo docente para fazer o aluno se recuperar*. Além disso o professor P6 aponta alguns problemas estruturais como responsáveis pelo fracasso do projeto. Por estrutura ele se refere ao *“professor capacitado, professor com tempo, estrutura, tudo isso”*. Nesse ponto, ao se referir à formação dos professores novos dizendo: *“me perdoem os mais novos, mas nós temos professores que estão chegando com uma formação, que é exatamente muito próxima ao que os alunos estão tendo hoje”*, P6 introduz uma divisão no grupo, entre professores mais velhos e/ou mais experientes e professores mais jovens.

Tais características retornarão ao discurso várias vezes pelas falas de outros professores que, no decorrer do Grupo Focal, se valerão, cada um, da sua experiência para argumentar em nome *da escola de antigamente, a escola com ingresso por provas de admissão, a escola técnica, o sistema de clássico e científico, formação de professores,*

enfim, uma série de situações que no discurso ficam associadas a alunos de “*bom nível*”, fornecendo argumentos para várias falas de outros professores que se sucederam a esse momento. Na continuidade da fala do professor P6, ele acentua a questão do nível dos alunos e dos professores, trazendo para o discurso as cotas sociais como exemplo de formação de profissionais que irão perpetuar essa situação problemática na futura formação dos alunos.

Esse discurso circula durante o Grupo Focal de forma tal que às vezes traz à tona questões epistemológicas acerca da natureza da ciência, uma ciência desarticulada da problemática social, outras vezes traz questões relacionadas à cidadania ou mesmo a outras questões ligadas às condições de ensino. Ainda em outros trechos, são introduzidas questões relacionadas à mudança nos conteúdos e mesmo questões mais subjetivas como o prazer na relação do aluno com a escola e com o professor. Em todas essas situações, que serão obra no futuro de um artigo mais completo, observamos que o professor P6 se comporta de forma análoga ao que foi descrito acima, ou seja, ele se apoia em uma possível fala dissonante, a repete e em seguida apresenta contra-argumentos que vão sempre em direção à defesa de um ensino de qualidade que em sua opinião se apóia em uma formação conteudista, ou seja, segundo as próprias palavras desse professor,

*eu quero ter um aluno que quando escute falar de alguma coisa que esteja relacionada à química, ou a qualquer produto de ciência ... entenda o que ele ta lendo... ter o discernimento de dizer assim: eu vi alguma coisa lá atrás, não sei se é bem isso, mas eu vou pegar meu caderno e vou ler, sabe? Se ele sair com esse caminho das pedras, a qualidade foi atingida.*

Ele mesmo em outros trechos admite que, em situações como o do PEJA, ao ensinar química, sua preocupação não é tão grande com o conteúdo de ciências, mas sim com algumas aplicações da química e de como essas aplicações se relacionam com a experiência de vida dos alunos do PEJA. No entanto ele explicita que essa postura é para os alunos do PEJA, pois com os outros *é conhecimento por conhecimento*, segundo as palavras do professor P6.

## **Algumas considerações**

A análise das falas mostradas na seção anterior, e de outras não apresentadas por questões de espaço, identifica dois grupos aos quais passamos a chamar de voz hegemônica e de voz dissonante. A principal diferença entre eles fica explícita quando analisamos o discurso do grupo em torno do fato de que o “nível” dos alunos atualmente é muito fraco, tanto por questões associadas a sua “base” ou à falta dela, no ensino fundamental, quanto pela dificuldade cada vez maior de se ensinar os conteúdos.

Nesse sentido identificamos um grupo de cinco professores que impõem uma dinâmica tal que faz reverberar essa relação e neutraliza grande parte das tentativas de discutir a questão por outra linha que não seja a importância dos conteúdos. Em tais tentativas, as falas dos professores do segundo grupo, os de voz dissonante, são seguidas pela fala de

um dos professores do primeiro grupo que se destaca na posição de redirecionador do discurso para a questão dos conteúdos, impondo uma ordem ao discurso propriamente dito nos moldes do procedimento de rarefação descrito por Foucault (2002).

Pensamos ser correto afirmar que as ideias do primeiro grupo de professores sobre a relação “base” do aluno no ensino fundamental – “nível” do aluno - possibilidade ou impossibilidade dos alunos aprenderem os conteúdos circulam pelo grupo focal nos moldes de uma verdade de tal forma que ideias contrárias que trouxeram questionamentos a ela e que poderiam ter levado no decorrer das falas a aprofundamentos de alternativas para um ensino diferenciado em relação à concepção de ensino que se estabeleceu de forma hegemônica no grupo, não encontraram eco.

Como já foi mencionado, pretendemos estender esse trabalho a outros objetos de discursos que surgiram nas duas horas de grupo focal, que não se mostraram tão intensos como a questão do nível dos alunos aqui discutida e que também demandam a utilização de outros procedimentos de análise na perspectiva de Foucault. Além disso, pensamos também em usar esse referencial teórico-metodológico para os outros grupos focais realizados (de Belo Horizonte e Porto Alegre) afim inclusive de compará-los, tanto pela verdade que neles circulam, quanto pelos procedimentos de análise aos quais eles se ajustam.

É importante ressaltar que a modalidade do grupo focal, embora realizado com grupos limitados de participantes, se enquadra nos critérios de uma pesquisa de caráter qualitativo que, ao permitir a compreensão de uma realidade particular, leva a reflexões sobre situações análogas vivenciadas por estes e por outros professores em diversos ambientes educacionais com suas teias de poder.

Essa última consideração encontra um respaldo na seguinte afirmação de Foucault: “... *todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo*” (Foucault, 2002, p. 44).

## Referências

GERTZ, C. **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: LTC, 1973.

GONDIM, S.M. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. **Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação**, 12 (24), 149-161, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

KONDER, L. Marx e a Sociologia da Educação em TURA, M.L.R. (org) **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartel, 4ª edição, 2006, 160 p.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2ª edição, 2008

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 10ª edição, 1991.

WALTER, S. A; BACH, T. M. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do atlas.ti. **Anais do XII SEMEAD, Seminário de Administração**, São Paulo, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação)

# Tecnologias da informação e comunicação e qualidade da educação na perspectiva de uma professora de Ciências

Information technology and quality of education in the perspective of a science teacher

**REZENDE, F. NUTES/UFRJ, [rezende@uol.com.br](mailto:rezende@uol.com.br); DUARTE, M.S.**  
(in *memorium*)

## Resumo

Apresentamos parte de um estudo que tem por objetivo compreender os sentidos atribuídos à relação entre as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a qualidade da educação na voz dos professores de ciências do ensino básico. Para a análise do discurso, recorreremos à teoria das vozes com base nos princípios da alteridade, dialogismo e direcionalidade de M. Bakhtin. Na situação de entrevista com uma professora de Ciências, buscamos analisar as relações dialógicas presentes no seu discurso como indicadores de tensões e de expressões valorativas que poderiam elucidar sentidos. Percebemos que o acesso às TIC não representa propostas pedagógicas inovadoras, mas apenas acesso ao conteúdo. Também foi possível depreender que para cumprir o currículo tal como é imposto, os professores prescindem das TIC. O acesso às TIC permitiria aos jovens acompanhar informações científicas e tecnológicas, evitando que o ensino se torne defasado da realidade e das exigências contemporâneas.

**Palavras-chave:** Tecnologias da informação, qualidade, discurso, Educação em Ciências.

## Abstract

We present a study which aims to understand the meanings attributed to the relationship between information and communication technology (ICT) and quality of science education in the voice of science teachers. We used the theory of voices based on the principles of otherness, dialogism and directionality by M. Bakhtin to analyse the discourse. In the situation of an interview with a science teacher, we searched for dialogic relationships as indicators of tensions and value expressions that could elucidate meanings. We observed that the access to ICT does not represent innovating pedagogical proposals, but only the access to content. It was also possible to notice that the teachers do not need ICT to implement the curriculum as it is imposed. Access to ICT would allow young people to be informed of scientific and technological changes, avoiding that school becomes behind reality and contemporary requirements.

**Keywords:** Information technology, quality, discourse analysis, Science Education.

## Introdução

Uma das implicações recorrentes nas políticas educacionais brasileiras tem sido a vinculação da concepção de qualidade da educação ao desenvolvimento científico-tecnológico e econômico do país. Face aos interesses econômicos no desenvolvimento do país pela industrialização, a escola foi vista, desde a década de 60, como um fator de sustentação e aceleração desse processo. Por parte do governo, a aspiração de desenvolver o país tendo a educação como um fator crucial de melhoramento das forças produtivas para atender às novas relações no mundo do trabalho e por parte da população havia o desejo de se beneficiar dos recursos educativos e integrar-se ao novo momento do país, que crescia e se industrializava.

Como as práticas da educação formal então vigentes não atendiam às novas demandas produtivas, somado ao status docente que não desfrutava de um estatuto propriamente profissional, imprimiu-se certa dose de cientificismo à prática docente, utilizando o discurso científico e as técnicas de ensino para legitimar a institucionalização dos especialistas em educação e profissionalizar a prática docente. Dessa forma, generaliza-se na educação um movimento de incorporação de técnicas administrativas, psicológicas e pedagógicas. Na pedagogia dita tecnicista, o centro de ensino não é mais o professor, nem mais o aluno, mas as técnicas (SAVIANI, 1984). A partir delas, reorganiza-se o processo educativo no sentido de torná-lo objetivo e operacional. O ensino passa a burocratizar-se mediante planejamentos, operacionalização de objetivos, como instrumento para medir comportamentos observáveis, mensuráveis e controláveis. Dissemina-se o uso da instrução programada, das máquinas de ensinar, testes de múltipla-escola, do tele-ensino e múltiplos recursos audiovisuais. Prolifera-se na literatura manuais de como ensinar melhor e mais rápido. É lançado na década de 80, o primeiro projeto governamental de disseminação do uso do computador na educação (EDUCOM). Este projeto visava, além da melhoria da aprendizagem, a familiarização dos estudantes com a informática, tendo em vista o mercado de trabalho.

Saltando das demandas sociais da década de 60/70 para a atual sociedade globalizada marcada pela inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC), valeria perguntar de que forma essas demandas redefinem o papel da escola a fim de produzir uma educação *de qualidade*. A reforma educacional vigente desde o final da década de 90, ao colocar a centralidade do conhecimento e da tecnologia nos processos de produção e organização da vida social, institui um novo paradigma, em que as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das competências necessárias à inserção no processo produtivo. Admitindo-se tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento econômico e social.

Se a ciência e a técnica sustentaram as premissas da pedagogia tecnicista visando à melhoria da qualidade da educação, a fim de atender às demandas do mundo do trabalho, a inserção das TIC na educação, pelas políticas educacionais vigentes traz a renovação desse discurso. Além disso, o discurso técnico embutido nos aparatos tecnológicos, desencadeia outros discursos. Esses discursos compõem o que Felinto (2005) denominou de “imaginário tecnológico”, ou seja, “conjunto de representações sociais e fantasias compartilhadas que informam nossas concepções sobre as tecnologias” (p. 7). Uma das principais representações concebe as TIC como rendição dos problemas educacionais, capazes de transformar, de forma mágica, o processo tradicional de ensino em verdadeiras aulas-espetáculo e, desse modo, combater o desinteresse dos alunos frente aos conteúdos. Assim, a qualidade da educação seria alcançada pelo “emprego de recursos tecnológicos que promoveriam a atratividade dos

ensinamentos oferecidos aos alunos ou por eles aprendidos sem uma interferência significativa do(a) professor(a)” (MOREIRA e KRAMER, 2007, p. 1038).

Como exemplo da equiparação entre uso das TIC e qualidade da educação, podemos recorrer aos programas contemplados pelo PDE (BRASIL, 2007), como por exemplo, E-ProInfo, Formação pela Escola, Mídias na Educação, ProInfo Integrado, Pró-Letramento, Pro-Licenciatura, Sistema Universidade Aberta do Brasil e Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Do ponto de vista das políticas educacionais, é possível observar, pela breve revisão acima, a construção de um discurso que a relaciona linearmente o uso da tecnologia à qualidade da educação. A partir de sua implementação, esperava-se que essa relação fosse assimilada por todo o sistema educacional. Do ponto de vista da apropriação dessa relação pela pesquisa educacional, encontram-se distintas concepções.

A apropriação desse discurso pelo meio acadêmico na área de Educação e em Educação em Ciências especificamente tem gerado diferentes reações sobre a inserção das TIC na Educação. Na educação científica, talvez pela proximidade entre a ciência e a tecnologia na sociedade, os autores, em geral, defendem as vantagens das TIC como novos recursos didáticos que atualizam e facilitam o ensino, ou que motivam ou contribuem para o processo de aprendizagem de Ciências (veja, por exemplo TONIATO ET AL, 2006; SERRA E ARROIO, 2007). Na área de Educação, em contrapartida, encontramos autores que problematizam a inserção das TIC na Educação (veja por exemplo, PRETTO, 2001; BARRETO, 2009), chamando atenção para sua necessária recontextualização, uma vez que são artefatos criados em um dado momento histórico e com propósitos específicos.

Entendo que a apropriação dos discursos envolve um processo de diálogo com intenções e valores que acabam por construir novos sentidos, este estudo problematiza a relação direta entre o uso das TIC e a qualidade da educação, por meio da investigação de sua apropriação discursiva por professores de Ciências do ensino médio.

Pela aproximação social entre ciência e tecnologia e pela associação das TIC à qualidade da educação na pesquisa em educação em ciências, imagina-se que a apropriação desse discurso pelos professores das ciências naturais siga este mesmo sentido. Esta opção por um público que compartilha as ciências naturais e um determinado contexto educacional no sentido de amplificar qualquer variação que viesse a ocorrer em relação a essa hipótese.

## **Fundamentação teórico-metodológica**

Nosso referencial teórico-metodológico entende a linguagem como ato social situado histórico-socialmente e que, portanto não existe fora de um contexto social, já que cada sujeito falante tem um horizonte social e se dirige para um interlocutor real ou suposto, para um auditório social bem definido (BAKHTIN, 2004).

Como princípios constitutivos da linguagem fundantes da arquitetônica de Bakhtin destacamos os de alteridade, dialogismo e direcionalidade. O primeiro pressupõe a existência do outro como uma entidade implícita na produção de qualquer enunciado e na relação com esse outro é construído o sentido. Para o autor, “a alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BAKHTIN, citado por BRAIT, 2005, p. 28).

O conceito de dialogia amplia a problemática da alteridade na medida em que concebe a linguagem como mecanismo de diálogo entre interlocutores e entre discursos. O primeiro trata da interação verbal entre sujeitos e sobre a intersubjetividade. O segundo, diálogo entre discursos, pressupõe a relação com outros discursos, o que leva o autor a conceber o enunciado, enquanto unidade da comunicação verbal, um tecido constituído por um conjunto de vozes. Ou seja, como nenhum falante é o Adão bíblico, para Bakhtin (2003), qualquer enunciado, ao se pôr em contato com outras vozes, “se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.” (p. 300).

O processo de enunciação para Bakhtin é a produção de enunciados, entendidos como expressão e produto da interação social, verdadeiras unidades de análise e da comunicação verbal, que só podem existir se produzidos por uma voz. O conceito de voz em Bakhtin não se refere a sinais auditivo-vocais, mas se aplica tanto à comunicação oral como à escrita, além de envolver questões mais amplas da perspectiva do sujeito falante, seu horizonte conceitual, sua intenção e sua visão de mundo. Desse modo, interação verbal refere-se, além do diálogo entre dois falantes, à interanimação de vozes contidas no enunciado. Para ele, toda enunciação é tecida por um conjunto de vozes que se dialogam entre si, como um elo de uma cadeia discursiva que não pode ser separado dos elos precedentes, nem tampouco daqueles que geram nele “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

O enunciado enquanto unidade real de análise da comunicação discursiva possui peculiaridades estruturais, como os limites de cada enunciado, a conclusividade, as relações específicas entre enunciados e a relação do enunciado com o próprio autor e com outros participantes da comunicação. Nesse artigo, estabelecemos como foco de interesse essas relações dialógicas como marcas discursivas que nos possibilitará identificar nas vozes dos professores entrevistados, o diálogo que estes estabelecem com outras vozes. Para isso, lançamos mão dos conceitos de compreensão, apropriação e ventrilocução, discursos citados (ou de *outrem*), discurso indireto como eixos balizadores para a análise do discurso.

A compreensão da linguagem é uma reação ativa a propósito do que é dito, porque “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2004, p. 132). No entanto, não se pode interpretar a compreensão apenas como concordância, embora ela seja “uma das formas mais importantes de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 331), nem entender as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo. Como afirma Bakhtin (2004), “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. É a pluralidade de acentos avaliativos que dá vida à palavra” (p. 107).

Para Bakhtin (2003), só pode haver significado quando duas ou mais vozes entram em contato. Uma das formas de tomar uma posição com relação ao discurso do outro é por meio da apropriação, que é a ação de povoar as palavras do outro com intenção e expressão próprias, e torná-las palavras próprias (BAKHTIN, 1994, p. 293). Apropriar-se do discurso é, em parte, tornar suas, as palavras do outro, lhes acrescentando intenção semântica e expressividade próprias, dando voz a sua manifestação discursiva e promovendo sua reconstrução.

A compreensão e apropriação podem ser entendidas como movimentos de apreensão ativa da enunciação de *outrem*, que tem sua expressão no discurso interior e, é a partir

deste que o falante se orienta. Já o discurso de outrem ou citado é visto pelo autor do enunciado como a enunciação de “outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo” (BAKHTIN, 2004, p.144). O discurso indireto integra ativamente o discurso de outrem como uma tomada de posição com conteúdo semântico preciso por parte do falante, que além de apreender e transmitir o objeto do discurso enquanto expressão, pode trazer ainda o próprio falante.

Quando nos apropriamos do discurso alheio, o mesmo está sujeito a certas mudanças semânticas na medida em que acrescentamos nosso acento. O contexto que envolve as palavras do outro, responsável por seus antecedentes dialógicos (BAKHTIN, 1994), entra no nosso discurso não como uma ligação mecânica, mas em união química, ou seja, nos níveis semânticos e emocionalmente expressivos. Assim, o discurso alheio pode ser tomado como um discurso de autoridade ou internamente persuasivo. No primeiro, a função é transmitir um único sentido, um único significado, não permitindo a interanimação com outras vozes. Portanto, ele “não pode ser representado, só é transmitido” (BAKHTIN, 1994, p. 344). O discurso de autoridade é, segundo Bakhtin (1994), “indissolúvelmente associado à sua autoridade – a seu poder político, a uma instituição, a uma pessoa – e ele permanece ou cai junto com essa autoridade (p.343). Não podemos dividi-lo – concordar com uma parte, aceitar mas não completamente outra parte, rejeitar inteiramente uma terceira parte.

No discurso internamente persuasivo, o enunciado para representar um objeto recorre a outros enunciados que foram estabelecidos para o mesmo objeto. Ou seja, ele constrói seu sentido ao entrar em contato com a voz dos outros. A relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante. Assim, a relação dialógica tem uma especificidade, que é o fato de não depender de uma relação de ordem lógica, lingüística, e sim de uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal.

A depender do contexto e da função de um discurso, podemos pensar que em todo enunciado as funções dialógica e unívoca se encontram em uma espécie de tensão dinâmica. Como nos adverte Wertsch (1993), é preciso escutar sempre o que um falante diz, entendendo que o que é dito não gera mecanicamente uma interpretação exclusiva. “A questão da tensão dinâmica está vinculada aos contextos socioculturais” (p. 100). Por essa razão, como o objetivo desse estudo é compreender os sentidos atribuídos à relação entre as TIC e a qualidade da educação em Ciências na voz dos professores, escolhemos analisar as relações dialógicas presentes no seu discurso como indicadores de tensões, assumidas como relações de força que se estabelecem no contexto enunciativo do autor e entre este e o contexto dos discursos de outros, como possíveis recontextualizações de discursos alheios manifestadas sob forma de palavras próprias ou ainda submetidas às amarras do discurso citado. Para isso, procuramos nos orientar pelas seguintes questões investigativas: (i) a relação das TIC com a qualidade da EC está presente na voz dos professores? Quais seus possíveis sentidos? (ii) Quais as vozes de *outrem* que dialogam com a voz dos professores? (iii) Como essas vozes se manifestam nas relações dialógicas dos seus discursos e conformam a construção da relação investigada?

## **Metodologia**

A primeira etapa metodológica consistiu na realização de um grupo focal com nove professores de Ciências e Matemática do ensino médio de escolas públicas e privadas com o objetivo de extrair indicadores temáticos relacionados à qualidade da Educação, a fim de subsidiar a construção do roteiro de entrevista a ser aplicado na segunda etapa do estudo. O critério inicial da análise foi selecionar os episódios que tinham como conteúdo temático as TIC e a qualidade da educação, e a partir desses episódios identificar a perspectiva de autor em relação ao enunciado, ou seja, inferir qual seria o ponto de vista do autor, como e por que o autor relacionava o tema qualidade da educação com as TIC.

A partir dessa etapa preliminar, construímos um roteiro de entrevista semi-estruturada, a ser aplicado a professores de ciências de uma escola que tivesse tradição na área de informática educativa e correspondente infra-estrutura disponível para sua inserção, o que foi considerado contexto ideal para a apropriação da relação entre o uso das TIC e qualidade, como pretendido pelas políticas educacionais.

Elegemos o estudo de caso como metodologia empírica por tratar-se de uma pesquisa que pretende aprofundar o conhecimento da realidade educacional específica de um colégio público federal considerado de alto padrão educacional, situado na cidade do Rio de Janeiro, que atende a uma clientela de classe média e classe média baixa. Segundo Merriam (citado por ANDRÉ, 2005), o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. Nesse caso, a particularidade refere-se a uma situação particular, ou seja, compreender os sentidos atribuídos à relação entre as TIC e a qualidade da educação em Ciências na voz de uma professora de ciências do colégio investigado. A descrição significa o detalhamento da situação, o que na análise discursiva com base em Bakhtin é a etapa inicial. A heurística amplia a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (citado por ANDRÉ, 2005, p. 18). E a indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. Apesar desse tipo de método investigativo limitar a generalização dos resultados, em alguns casos, por indução e considerando a realidade próxima à situação pesquisada, podemos transferir os resultados para outras situações de investigação.

Com o estudo deste caso, pretendemos refinar a perspectiva de professores das Ciências Naturais em relação ao uso das TIC e à qualidade da educação obtidas anteriormente (REZENDE ET AL., 2011), construída no diálogo com outros discursos e não apenas com base na falta de condições da escola.

Nesse artigo, apresentamos a análise da entrevista realizada com Marina, professora de Ciências de um colégio da rede federal de educação básica situado na cidade do Rio de Janeiro, que prima pelo seu status de escola padrão e que atende à exigência apresentada anteriormente. A entrevistada atua também em um colégio privado considerado de excelência na zona sul do Rio de Janeiro, onde ministra aulas de Ciências no ensino fundamental e Biologia no ensino médio.

A professora fala a partir dos seus 30 anos de experiência no magistério público e privado e como mestre em Educação. Dirige suas respostas para a pesquisadora, professora de Informática Educativa do colégio público em que Marina atua.

A partir das questões de estudo, tratamos as enunciações da professora como um concerto polifônico, onde várias vozes se colocam em contato. Os episódios foram numerados para facilitar a localização dos aspectos analisados de toda a situação enunciativa. Desse modo, visamos identificar as vozes que se deixam ouvir no texto, em

que lugares é possível ouvi-las e quais são as vozes ausentes. Cabe lembrar que a voz do autor concerne a um lugar social enunciativo, e como tal ela é portadora de um ponto de vista, uma forma de olhar que carrega em si juízos de valor. Assim, na própria composição estrutural dos enunciados como na interlocução dos sujeitos, implicam relações de sentido e de forças, que são as disputas e interferências que o contexto imediato da situação de entrevista e o contexto sócio-histórico imprimem sobre a voz dos professores.

Na inspeção dos enunciados, destacamos episódios nos quais a entrevistada evidencia suas concepções de qualidade do ensino de ciências e seus posicionamentos sobre o uso das TIC, enquanto conteúdos semânticos referenciais. Neles, procuramos identificar, além da voz do sujeito da enunciação, as diferentes vozes orquestradas pelo autor na composição de seu enunciado. Para isso, destacamos nos enunciados formas pelas quais diferentes textos (acadêmico, legislativo ou institucional) são incorporados à voz da professora, relatos de experiência, posicionamentos avaliativos, comparações, elementos de reflexão, concordâncias ou desacordos a partir de relações entre esses textos e seus contextos de produção, paráfrases, metáforas<sup>2</sup>, citação explícita ou indireta de algum texto ou autor. Nesse sentido, ainda que não aparecesse a palavra qualidade nas falas dos professores, buscamos identificar a posição valorativa da professora frente às TIC e sua relação com a qualidade da Educação em Ciências.

## **Análise da entrevista com Marina**

Nas questões relativas à sua prática pedagógica Marina respondeu:

1. “Eu normalmente obedeco o programa. Eu obedeco o que as pessoas que junto comigo tão trabalhando naquela série, naquela escola, prá ver exatamente... um ponto comum, uma linha mestra comum. Então eu sigo os padrões, sempre me voltando para o nível de cada um, mas sempre exigindo deles mais um pouquinho do que eles podem. Porque eu acho que essa meninada hoje está cada vez mais ligada, ela pode cada vez mais, ela tem mais recursos (frisa), então a gente pode exigir mais. [...] eu sigo muito a parte teórica do livro abordado, procuro trazer novidades em termos de assuntos que estejam correndo algum paralelo na mídia [...] a escola obedece a um padrão geral ...que a gente tem que obedecer.”

Para falar do conteúdo da disciplina de Ciências, sua organização e suas prioridades, Marina recorre a outras vozes como a do programa, das pessoas que trabalham com ela, dos padrões, da linha mestra, da parte teórica do livro. Essas vozes são tomadas como palavras de autoridade, que conformam sua prática de ensino. Sua voz própria se pronuncia ao afirmar que, apesar de estar atenta “para o nível de cada um, exige sempre um pouquinho mais do que eles podem”. Justifica essa sua atitude alegando que hoje os alunos dispõem de mais recursos, parecendo fazer alusão aos recursos digitais. Nesse sentido, parece estabelecer uma relação positiva entre esses recursos e a aprendizagem, já que possibilitam aos alunos o acesso às informações, o que lhes permite obter mais base para que ela possa “exigir mais”. Entretanto, desse modo, ela atribui às TIC apenas o papel de incrementar a quantidade de informações a serem transmitidas como conteúdo disciplinar para o aluno e potencializar assim, o paradigma de um ensino tradicional.

Sobre o modo de ensinar e o uso de recursos didáticos, a professora afirma:

---

<sup>2</sup> A metáfora na análise do discurso não é uma figura de linguagem, mas é definida como “a tomada de uma palavra por outra, uma transferência” (ORLANDI, 2009, p. 44).

2. “Eu normalmente uso o que a escola pode me oferecer. E quando a escola não pode me oferecer muita coisa, as vezes eu trago painéis, ou as vezes eu crio jogos pra fazer com eles, ou as vezes eu trago um material experimental que eu faço, na maioria das vezes, demonstrativo. Mas quando a escola oferece recursos, eu procuro utilizar esses recursos. Até aqui, tem a informática que eu não tenho utilizado, então, a informática...mas, até porque eu acho que o laboratório coitado, está muito sobrecarregado de muitas matérias, mas eu sei que outras séries usam e fica muito interessante o trabalho; e já estou usando a sala de ciências que tem uma mídia boa, televisão, vídeo próprio e tal. Então a gente já vai, é.. explorando mais e eles adoram sair do contexto, do contexto de sala de aula. Eu às vezes gosto de sair prá ir a algum lugar...”

Inferimos que a professora considera que os recursos por ela citados são bons para mudar o dia-a-dia da sala de aula na medida em que a diversificação das estratégias de ensino desperta o interesse dos alunos e pode implicar melhoria do processo ensino-aprendizagem. A melhoria da qualidade do ensino poderia se dar pela via da variedade dos recursos utilizados para aumento da motivação.

Ela afirma fazer uso dos recursos que a escola tem para lhe oferecer. Considerando-se que a escola investigada possui laboratório de informática e sala de ciências equipada com recursos específicos da disciplina e audiovisuais, pressupõe-se que toda essa infraestrutura poderia ser utilizada pela professora. Entretanto, talvez pela pesquisadora ser professora de informática educativa, Marina tenha tido necessidade de justificar que apesar de usar outros recursos, não faz uso do laboratório de informática por compreender que ele é muito demandado por outras disciplinas.

Reelaboramos mais objetivamente a pergunta para conhecer o que pensa a professora sobre a relação entre as atividades no laboratório de informática da escola e a melhoria da aprendizagem dos alunos.

3. “Não, eu acho que sempre é algo diferente, e o que é diferente motiva. Eu acho também o seguinte: esse sistema de três pontos em atividade, seis prá sete pontos na prova, eu não sei até que ponto favorece ou não o resultado dos alunos, mas a verdade é que tais atividades pequenininhas a gente tem chance de conseguir deles melhores notas, mais motivação, porque não é uma PROOVAAA. É uma coisinha que vale um ponto aqui... Então eu acho sim, que ela [a coordenadora de ciências] tem razão, estes trabalhos contribuem muito pra esse resultado de aprovação”.

A professora reforça a relação já estabelecida por ela entre a diversificação do cotidiano da sala de aula e a motivação dos alunos, assim como fez em relação à sala de ciências e às saídas com os alunos. Em seguida, considera todas essas atividades “pequeninhas” porque irão somar, no máximo três pontos, à nota da prova.

Embora a pergunta tenha sido focada nas atividades realizadas com a informática educativa, a professora generaliza a resposta. Apesar de receber o “produto final” dessas atividades feitas na informática para avaliar, ao colocar essas atividades junto com outras em um mesmo bloco, a professora deixa transparecer o desconhecimento do processo de realização dessas atividades realizadas na informática educativa. Sua concepção sobre as TIC na educação pode ser, enfim, resumida a “uma coisinha”, uma “atividade pequenininha” frente à atividade em sala de aula. Este sentido atribuído pela professora fica claro quando compara-a à “PROOOOOVA”, chamando atenção para a diferença de seu valor em relação à real avaliação de aprendizagem. Segundo ela, essa característica seria justamente o que agradaria aos alunos, por não representar o sistema de cobrança comum à escola. Desse modo, a professora admite que essas atividades contribuem para a aprovação do aluno, omitindo outros aspectos de fato significativos, que poderiam contribuir para a qualidade da aprendizagem.

Sobre o papel da escola frente à avalanche tecnológica, Marina respondeu:

4. “Ah...a escola, ela tem que tá sempre muito ligada porque é onde os alunos têm o maior tempo de vida na verdade. Eles passam a maior parte da vida deles em função da escola [...] eu acho que ela tem que tá muito ligada em tudo, e tem que procurar atender dentro da sua realidade, dentro do possível as *demandas* que estas tecnologias que tão ai tão propondo.”

Quando ela afirma que a escola “tem que tá sempre muito ligada [...] e tem que procurar atender... dentro do possível as demandas que estas tecnologias que tão aí tão propondo”, parece se apropriar do discurso implícito do paradigma tecnoinformacional que legitima a noção de sociedade da informação, reforçado por interesses de diversas esferas como a econômica, científica, política e cultural (MATTELART, 2006). Ou seja, com a expressão “tem que” a professora admite a incorporação das TIC como obrigação da escola aderir a uma fetichização tecnológica que entende a técnica e/ou as tecnologias como “rei e senhor de todas as instâncias da vida social, em finalidade última de todos os esforços humanos” (FELINTO, 2005, p. 131). Sua fala expressa também um acordo com os PCN, que estabelece que para a escola “contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e *demandas*” (BRASIL, 1998, p. 138). O sentido da palavra “*demandas*” presente tanto no enunciado da professora quanto no texto dos PCN aproximam-se do entendimento de que cabe à escola atender as exigências da sociedade e do mercado cada vez mais subordinados às tecnologias. Nesse sentido, a professora parece afirmar que a escola “tem que” garantir competências requeridas por essa sociedade globalizada, onde às TIC assumem importante papel.

Quando indagada sobre o papel das TIC no ensino de Ciências e sua utilização para ensinar, ela reforça os sentidos que atribuiu às TIC em questões anteriores.

5. “Na escola, eu acho que ela tem todas as chances, porque é uma área que desperta muita curiosidade nos alunos e as TIC podem exatamente canalizar e atender, direcionar essa busca de conhecimentos, essa busca de novidades”.

6. “Bom, normalmente eu costumo utilizar para preparar, para digitalizar toda essa parte de Word, para preparar as fichas e preparar jogos ou enfim, entro muito em busca de informações de conteúdo via internet. É...eu brinco com os meninos que tô tendo aula de PowerPoint é...que preciso aprender PowerPoint a essas alturas do campeonato, eu ainda não sei, mas é uma tecnologia que eu sei que é muito fácil, e é muito legal também quando a gente usa e tem problema, e aí tem sempre um na sala que sabe mais e a gente tá aprendendo com eles, e eu acho isso fantástico, muito legal”.

A professora identifica uma relação direta entre a ciência e o tipo de recurso oferecido pelas TIC relacionada ao aspecto informacional, que possibilita o acesso às informações e/ou ao conhecimento.

Quando traz a voz do seu uso cotidiano dessas ferramentas, percebemos um sentido restrito de utilização pedagógica das TIC. Embora ela utilize alguns aplicativos de texto e apresentação no preparo ou na exposição de suas aulas, não há nenhuma pista de que essa utilização tenha qualquer impacto de fato transformador da sua prática pedagógica. Por outro lado, ela parece avaliar positivamente o fato de não dominar completamente o uso da TIC por permitir que a ordem do discurso pedagógico seja invertida.

Ao pontuar que as TIC disponibilizam outras fontes de informação, perguntamos o que isso muda na relação ensino-aprendizagem.

7. “Eu acho que muda muito, muda muito, porque o que está no livro é aquela coisa quadrada, é a coisa estigmatizada que foi escrita há algum tempo atrás, é ciência como qualquer outra área de conhecimento, é dinâmico, está mudando, e com esses mecanismos aí o que você aprendeu agora daqui à uma hora já passou, então você tem que estar sempre nessa dinâmica toda então realmente eu acho que só vem a acrescentar. Agora eu acho que o livro, o livro ainda (ênfase) é uma referência, eu não descarto absolutamente. Eu acho que o livro é uma referência, existem coisas que são básicas, que são fundamentais e que estão registradas ali e que eles precisam ter (frisa a prof<sup>a</sup>). Nem todos ainda (ênfase) têm acesso as TIC, nem todos têm, nem sempre as escolas podem oferecer esse tipo de recurso. Eu acho que o livro é fundamental sim, [...] é justamente esse suporte no dia a dia. [...] é muito bom a gente saber que a gente pode contar com a informação assim na hora, o que está acontecendo na hora, e você daquilo que está acontecendo na hora você pode pegar um gancho e aplicar naquele conteúdo que você está desenvolvendo, é muito bom...sem dúvida”.

A professora concorda que o acesso a outras fontes de informação disponibilizadas pelas TIC “muda muito” a relação ensino-aprendizagem. Ela justifica sua resposta primeiramente fazendo uma crítica ao livro didático como uma fonte de saber “quadrada, estigmatizada, que foi escrita há algum tempo atrás”, e que por isso não acompanha a dinâmica da evolução do conhecimento. Em contrapartida, ela valoriza às TIC pela possibilidade de atualização das informações, o que permite ao professor ter uma prática pedagógica atualizada, trazer fatos ou situações do cotidiano como contextualização do conteúdo a ser ensinado. Após tecer a crítica ao livro didático, ela valoriza sua utilização como referência, como um repositório de informações básicas, fundamentais. Nessa tensão de aparente contradição, sua voz parece afinar-se com uma prática pedagógica tradicional, conteudista, que se apóia no livro didático como recurso fundamental. Nesse contexto, a tecnologia que ela não abre mão é o livro didático. Ressalta sua importância também pelo fato de ser um suporte oferecido a todos os alunos, ao contrário das TIC que “nem todos ainda têm acesso”, o que pode significar um fator que determina dois grupos de estudantes: os conectados e os não-conectados. Tal fato parece ter sido levantado para justificar sua preferência pelo livro didático, e não para se opor à questão da democratização do acesso às TIC.

Percebemos que a possibilidade de mudança do discurso de autoridade do professor, proporcionada pelo maior domínio dos recursos tecnológicos pelos alunos não foi considerada pela professora nessa resposta, embora ela tenha valorizado essa oportunidade “de troca” em momento anterior. Por que no momento que tratamos da relação ensino-aprendizagem, a possível quebra do paradigma do ensino tradicional, que ratifica a palavra de autoridade do professor, é silenciada?

Quando indagamos se a defasagem na formação dos professores quanto à apropriação das TIC no ensino pode comprometer a qualidade do ensino de Ciências, a professora respondeu:

8. “Eu acho que hoje em dia as pessoas elas não podem fugir às TIC. É uma realidade que a gente não pode fugir. Querendo ou não, a gente tem que estar ligada. Agora, realmente eu acho que na medida em que você não usa o que ela pode te dar, você vai ficando pra trás. Então, aquelas pessoas que não usam, resistem a isso, acho que os alunos perdem, os alunos dessas pessoas perdem um pouco”.

Marina pronuncia-se sobre a questão colocando seu ponto de vista sobre o outro, como “as pessoas...”, “você...”. Nessa aparente ausência de autoria, a voz do locutor (o ‘eu’ no interior do enunciado) pode ser ouvida nas contrapalavras à voz daqueles a quem Marina se reporta. Ela exprime um juízo de valor opondo-se àquele professor que não

incorpora as TIC na sua prática pedagógica, o que o torna um profissional defasado, comprometendo a qualidade do ensino.

A relação estabelecida na pergunta (formação do professor e apropriação das TIC), geralmente presente nos argumentos dos professores para não utilização das TIC no ensino, aparece no seu enunciado como uma condição de atualização profissional obrigatória da qual não se pode fugir sob a ameaça de se ficar para trás. Ou seja, a professora parece apropriar-se de um discurso de autoridade advindo do paradigma tecnocientífico-informacional, que exclui ou deixa para trás aqueles que não fazem uso das TIC, sem sequer os possíveis objetivos dessa incorporação.

Enfatizamos com uma nova pergunta a relação entre o professor que não usa as TIC e a qualidade do seu ensino, ela respondeu:

9. “Eu acho que cai é o enriquecimento, é o a mais que o ensino daquela pessoa poderia dar. Às vezes você tem professores excelentes academicamente, que passam o conteúdo muito bem, excelentemente bem”.

A professora relativiza a associação entre o uso das TIC e a qualidade do ensino, quando acredita que, se o professor é muito bom academicamente, “passa o conteúdo muito bem” e não utiliza as TIC, a qualidade do seu ensino não é subtraída por isso. Por analogia, entendemos que, quando o professor não é tão bom e não utiliza as TIC, sua prática deixa de ser enriquecida e seu ensino fica subtraído. Nesta afirmativa, podemos inferir que sua concepção de qualidade do ensino restringe-se a “passar bem o conteúdo”. As TIC seriam importantes para “enriquecer” o conteúdo, contribuindo para a melhoria do ensino tradicional.

Tentando aprofundar, perguntamos se inserção do computador na sala de aula pode ser considerada apenas sinônimo de modernização ou um apelo comercial.

Percebendo que a voz da professora passou a defender o uso das TIC em sua outra realidade escolar, insistimos em perguntar se, além das aulas realizadas em parceria com os professores de informática educativa realizadas no colégio investigado, a professora levava os alunos ao laboratório de informática para dar aulas. Mais uma vez, a professora declarou não fazer uso do laboratório de informática. Ao admitir que “talvez por falta de informação minha... de perguntar”, ela mostra, também, desconhecer a dinâmica de utilização do laboratório. Interpretamos a não utilização desse recurso disponível na escola, contrária à sua declaração anterior (“uso o que a escola tem a oferecer”), como resistência ao uso das TIC para além do caráter instrumental utilizado pela professora.

## **Discussão e conclusões**

No coro de vozes que povoam os enunciados da professora, há perspectivas e tensões que problematizam a relação das TIC com a qualidade do ensino de Ciências, diálogos entre a linguagens sociais típicas de suas vivências profissionais com outras linguagens como a discente, a do currículo do colégio, a linguagem acadêmica do campo da Educação em Ciências e outros discursos atrelados às TIC.

De uma maneira geral, os sentidos atribuídos às TIC por Marina nos enunciados um, dois, sete não difere de parte dos resultados encontrados no levantamento de trabalhos acadêmicos em Educação em Ciências, que concebem as TIC como recurso. Nesses trabalhos, os recursos computacionais são utilizados para ações como pesquisa, fazer

gráficos, planilhas, obtenção automática de dados, visualização de imagens, ou ainda, com qualquer atividade com a finalidade de motivar ou “modernizar” a aula. Nesse sentido, as TIC contribuem para a melhoria da qualidade da educação em ciências, reforçando o paradigma do ensino tradicional e propedêutico.

No enunciado três, apesar de declarar-se favorável à utilização desses recursos Marina os considera como “atividades pequeninhas”, equiparando-os à prova. Em seu discurso Marina reflete a realidade do colégio, que atribui no máximo três pontos à atividades complementares à nota da prova, que vale sete pontos. Nesse sentido, sua voz reflete e refrata a realidade institucional, tomando o currículo como um discurso de autoridade que conforma sua prática.

Ao relatar situações em sala de aula em que o aluno “ensina” à professora a utilizar as TIC, Marina traz a voz dos alunos incorporando-a ao seu enunciado para valorizar a possibilidade de trocar conhecimento com os alunos. A inversão do discurso pedagógico proporcionado pelo domínio dessas ferramentas pelos alunos foi considerado por Marina um aspecto positivo, embora tal posicionamento não pareça trazer conseqüências inovadoras para suas propostas pedagógicas, se considerada a totalidade de seus enunciados.

Como afirma Bakhtin, a questão da tensão presente quando uma voz dialoga com outras está vinculada aos contextos socioculturais, ou seja, nossos enunciados refletem e refratam a realidade social. Sendo assim, destacamos como resultados relevantes nesse estudo alguns acentos avaliativos presentes nessas relações de tensão ou disputas das vozes que se puseram em contato nos enunciados de Marina. Inicialmente, percebemos que a inserção de novos recursos não é suficiente para mudar velhas práticas pedagógicas. O acesso às TIC não representa propostas pedagógicas inovadoras, mas acentua uma relação utilitarista-instrumental da professora com as TIC, ou seja, do seu uso como uma tecnologia educacional para transmitir o conteúdo. Em relação ao currículo, foi possível depreender da análise que para cumprir o currículo do colégio tal como lhes é imposto, os professores prescindem das TIC. Embora a professora veja uma relação particular entre as TIC e a ciência, fica claro que esta relação diz respeito apenas à velocidade do avanço dos conhecimentos científicos, restando ao ensino de ciências, oferecer acesso à divulgação do “que está acontecendo na hora”, pelos meios eletrônicos. Assim, o papel da escola é para a entrevistada, permitir o acesso às TIC para que os jovens possam acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas ocorridas na sociedade, para não tornar o ensino tão defasado da realidade dos alunos e das exigências da contemporaneidade.

## Referências

- ANDRÉ, M. Estudos de caso revelam efeitos sócio-pedagógicos de um programa de formação de professores. **Revista Lusófona de Educação**, N. 6, Lisboa, Portugal, 2005, pp. 93-115.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination**. Edited by Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1984.
- BARRETO, R.G. **Discursos, Tecnologias, Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ (Série Pesquisa em Educação, Práticas de Linguagem), 2009, 188p.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Org. Beth Brait. 2ªed. Campinas, SP: Unicamp, 2005.

BRASIL Importância dos recursos tecnológicos na educação In: **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>, 2007.

FELINTO, E **A Religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MATTELART, A. História da Sociedade da Informação. Tradução: Nicolas N. Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOREIRA, A.F.B. e KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100 – Especial, 2007, pp. 1037-1057.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2009.

PRETTO, N. Linguagens e tecnologias na educação. In: Candau, V.M. (Org) **Cultura, linguagens e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição, 2001, pp. 135 -160.

REZENDE F.; DUARTE, M.; SCHWARTZ, L. B.; CARVALHO, R. C. de. Qualidade da educação científica na voz dos professores. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 2, 2011, pp. 269-288.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1984.

SERRA, G. M. D. e ARROIO, A. Análise dos trabalhos apresentados nos ENPECs no período de 1997 a 2005, onde é abordado na temática desenvolvida o uso do microcomputador como recurso para aprendizagem. In: **Anais do VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis – SC, 2007.

TONIATO, J.D.; FERREIRA, L.B.; FERRACIOLI, L. Tecnologia no Ensino de Física: Uma Revisão do. XVI Simpósio Nacional de Ensino De Física. In: **X Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, Londrina-PR, 2006.

WERTSCH, J.V. **Voces de la mente: um enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada**. Traducción: Adriana Silvestri - Madrid: Visor Distribuciones S.A, 1993.

Quarto trabalho do simpósio

## A emergência do tema “conteúdo escolar” em orientações discursivas explicativas na fala de professores do Ensino Médio em situação de grupo focal

The emergence of the theme “scholar content” in explicative discursive orientations in the speech of high school teachers in a focus group situation

**NASCIMENTO, S., UFMG, [silvania.nascimento@gmail.com](mailto:silvania.nascimento@gmail.com),  
CARVALHO, B.E.S., UFMG; VIEIRA, R.D., UFMG;  
[dougaandrade@gmail.com](mailto:dougaandrade@gmail.com)**

### Resumo

Nesse trabalho analisamos o tema “*conteúdo escolar*” na fala de professores de ensino médio em situação de grupo focal realizada em Belo Horizonte. A coleta de dados foi realizada em 2009 com professores da referida cidade onde os mesmos foram convidados a discutir sobre o tema qualidade do ensino. Em acordo com uma proposta de análise do discurso desenvolvida pelo nosso grupo de pesquisa (AUTORES, 2010), utilizaremos a análise proposicional para categorizar a fala dos sujeitos de modo a identificar padrões. A partir dos trabalhos em linguística textual (ADAM 2008, BRONCKART 1999 e WERLICH, 1976), reconhecemos seis tipos de orientações discursivas relevantes para situar as proposições emergentes da fala dos professores no contexto do grupo focal investigado: argumentativa, explicativa, narrativa, descritiva, dialogal e injuntiva. A análise permitiu a compreensão do tema “conteúdo escolar” a partir dos procedimentos discursivos dos educadores em uma orientação discursiva explicativa.

**Palavras-chave:** Conteúdo escolar, orientações discursivas, grupo focal, análise proposicional, análise do discurso.

### Abstract

In this paper we analyze the theme “scholar content” from high school teachers in a focus group situation accomplished in Belo Horizonte. Data collection was made in

2009 with these teachers who were invited to discuss and talk about teaching quality. We drawn from a discourse analysis developed by our research group (AUTHORS, 2010) in order to use propositional analysis to identify patterns. From textual linguistics (ADAM 2008, BRONCKART 1999 and WERLICH, 1976) we recognize six types of discursive orientations relevant for considering the propositions from science teachers' speech in a context of focus group: argumentative, explicative, narrative, descriptive, dialogue and injunctive. Outcomes from the analysis allowed us to understand the theme "scholar content" from discursive procedures in an explicative discursive orientation.

**Key words:** Scholar content, discursive orientations, focus group, propositional analysis, discourse analysis.

## Introdução

A qualidade de ensino é um tema de grande interesse para a pesquisa em educação contemporânea (OSTERMAN, CARVALHO e SOUZA, 2010; AUTORES, 2011, REZENDE, SCHWARTZ, DUARTE E CARVALHO 2010). Reconhecendo a importância deste tema para os processos de ensino e aprendizagem e as lacunas existentes nos estudos relacionados a essa questão, buscamos construir uma metodologia de análise do discurso para situação de grupo focal a partir de trabalhos prévios do nosso grupo de pesquisa (AUTORES, 2010; AUTORES, 2008a). Nossa metodologia busca explicitar concepções situadas (GEE, 1999) acerca de qualidade no ensino de professores de escolas brasileiras e a emergência e dinâmica entre proposições na fala destes professores em situação de grupo focal.

Este trabalho é produto do projeto "*Ensino de Ciências de qualidade na perspectiva dos professores de nível médio*" que é parte integrante do Programa Observatório da Educação Edital 2008 da CAPES realizado em três cidades Brasileiras: Belo Horizonte, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Desta forma, o projeto busca analisar diferentes contextos educacionais de modo a contrastar diferentes perspectivas e buscar pontos de convergência. O *corpus* do nosso trabalho consiste em três horas de gravação em áudio e vídeo de uma situação de grupo focal com oito professores participantes que lecionavam disciplinas de biologia, química e física em escolas públicas e privadas da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os professores participantes discutiram acerca do tema qualidade do ensino com a mediação de uma pesquisadora doutora em educação. A moderadora introduziu a discussão por meio da provocação:

- *O que os incomoda? O que verdadeiramente os incomoda nessa realidade escolar, nessa realidade da educação brasileira, nessa realidade que é ensinar ciências nas escolas de ensino médio do nosso país.*

*Daí nós já vamos começar a conversar sobre essa questão do que incomoda vocês nessa realidade.*

A partir do registro em áudio e vídeo, foi realizada a transcrição completa segundo nosso código de transcrição (AUTORES, 2008b).

Seguindo orientações metodológicas que nosso grupo desenvolveu para analisar o discurso em salas de aula de ciências (AUTORES, 2010), consideramos importante utilizar mecanismos de análise proposicional para categorizar a fala dos sujeitos de modo a identificar padrões e rupturas de seus procedimentos discursivos quando situados em uma orientação discursiva específica. A partir dos trabalhos em lingüística textual (ADAM 2008, BRONCKART 1999 e WERLICH, 1976), reconhecemos seis tipos de orientações discursivas relevantes para situar as proposições dos professores no contexto do grupo focal investigado: argumentativa, explicativa, narrativa, descritiva, dialogal e injuntiva. Essas orientações discursivas foram atribuídas a segmentos do discurso que chamamos de “clipes”. O critério de delimitação de um clipe é a dominância de uma determinada orientação discursiva; quando a orientação discursiva dominante muda, o clipe também muda.

A análise de procedimentos discursivos em sala de aula (cf. AUTORES, 2010) necessita da articulação de categorias que especifiquem o contexto de emergência desses procedimentos. Deste modo, seguindo a tradição etnográfica em pesquisa em salas de aula (cf. CASTANHEIRA, et al, 2001; KELLY & CRAWFORD, 1997, GREEN & WALLAT, 1981) utilizamos o quadro de narrativas para mapear o contexto mais amplo do discurso produzido na situação de grupo focal investigada. O quadro foi adaptado de modo a atender nossas demandas de pesquisa (de acordo com a noção de pesquisador enquanto “*bricoleur*”, cf. DENZIN & LINCOLN, 2000). Em outro trabalho submetido a este evento (AUTORES, 2011a - submetido) é apresentada uma metodologia completa de análise do discurso para situação de grupo focal de professores de ciências, a qual permite a análise proposicional da fala dos sujeitos quando são estabelecidas distintas orientações discursivas.

As orientações explicativas foram dominantes no *corpus* de nossa investigação e entre os temas discutidos pelos professores obteve destaque o conteúdo ensinado nas escolas. Desta maneira, neste trabalho buscamos analisar a emergência do tema “conteúdo escolar” em orientações discursivas explicativas por meio de análise proposicional (cf. AUTORES, 2011a, submetido). Nosso objetivo é compreender como uma orientação discursiva explicativa delimita possibilidades e constrições para a significação do tema referido. Além disso, temos expectativas de que a ampliação do conhecimento sobre o assunto pode contribuir para a melhoria da compreensão dos processos educacionais de

ciências em escolas de nível médio vivenciados pelos sujeitos participantes, o que dá uma perspectiva êmica<sup>3</sup> para a nossa investigação (cf. GEE, 1999).

## Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada neste trabalho foi desenvolvida inicialmente por AUTORES (2010) e por AUTORES (2011b, submetido) e adaptada para o contexto de grupo focal por nosso grupo de pesquisa. A metodologia é apresentada em maiores detalhes em outro trabalho submetido ao evento (AUTORES, 2011a, submetido) e, para os propósitos deste trabalho, vamos apresentar uma descrição sucinta da metodologia, explicitando os seus principais eixos de análise. Em seguida, vamos apresentar a sua operacionalização para investigar a emergência do tema “*conteúdo escolar*” nas orientações discursivas explicativas a partir da análise proposicional.

Primeiramente, o discurso foi dividido em seis orientações discursivas, que são modos para caracterizar o discurso em termos de organização textual. São elas: dialogal, argumentativa, explicativa, narrativa, descritiva e injuntiva (AUTORES, 2011b, submetido). No presente trabalho, focamos nas orientações explicativas para o tema “*conteúdo escolar*”, já que esta foi a orientação discursiva mais frequente no *corpus*. A orientação discursiva explicativa é caracterizada no discurso pela “presença frequente de verbos no presente; apresentação de um problema ou idéia com justificações, mas sem contraposição de idéias” (AUTORES, 2010).

O próximo passo foi realizar a análise proposicional que consistiu em categorizar as falas de acordo com proposições delimitadas por critérios sociolinguísticos (e.g. pistas de contextualização, principalmente as pausas, cf. GUMPERZ, 1982) e linguísticos (e.g. presença de verbos, cf. ADAM, 2008; BRONCKART, 1999). A seguir, as proposições de “significado convergente” (categorização similar ao que em linguística é chamado micro atos de discurso, cf. ADAM, 2008; SEARLE, 1969) foram agrupadas em procedimentos discursivos, os quais representam a diversidade das práticas epistêmicas dos sujeitos envolvidos (KELLY, 2008).

Os procedimentos discursivos encontrados foram a *explicitação*, *qualificação*, *exemplificação*, *questionamento* e *justificativa*, podendo todos eles ser retomados ao longo do discurso emergente do grupo focal considerado. A definição completa desses procedimentos encontra-se em outro trabalho do grupo submetido ao evento, AUTORES (2011a, submetido). Vamos, de forma sucinta, descrever as categorias criadas para os procedimentos: a *explicitação* refere-se à primeira apresentação de uma afirmação pelo sujeito sendo que as afirmações seguintes surgem, não obrigatoriamente, mas recorrentemente, dessa primeira explicitação. A *qualificação* é a retomada de uma afirmação explicitada na qual sejam acrescentadas novas informações ou essas sejam

---

<sup>3</sup> A perspectiva êmica, é aquela em que os sujeitos podem se reconhecer nas análises, o que, de acordo com GEE (1999), é um critério importante para a validação das análises.

colocadas de maneira diferente. A *justificativa* expõe, obviamente, razões e motivos que embasem uma afirmação, enquanto o *questionamento* levanta questões referentes às afirmações. Por último, na *exemplificação* dois objetos do discurso são comparados de modo que uma deles sirva como meio para a compreensão do outro.

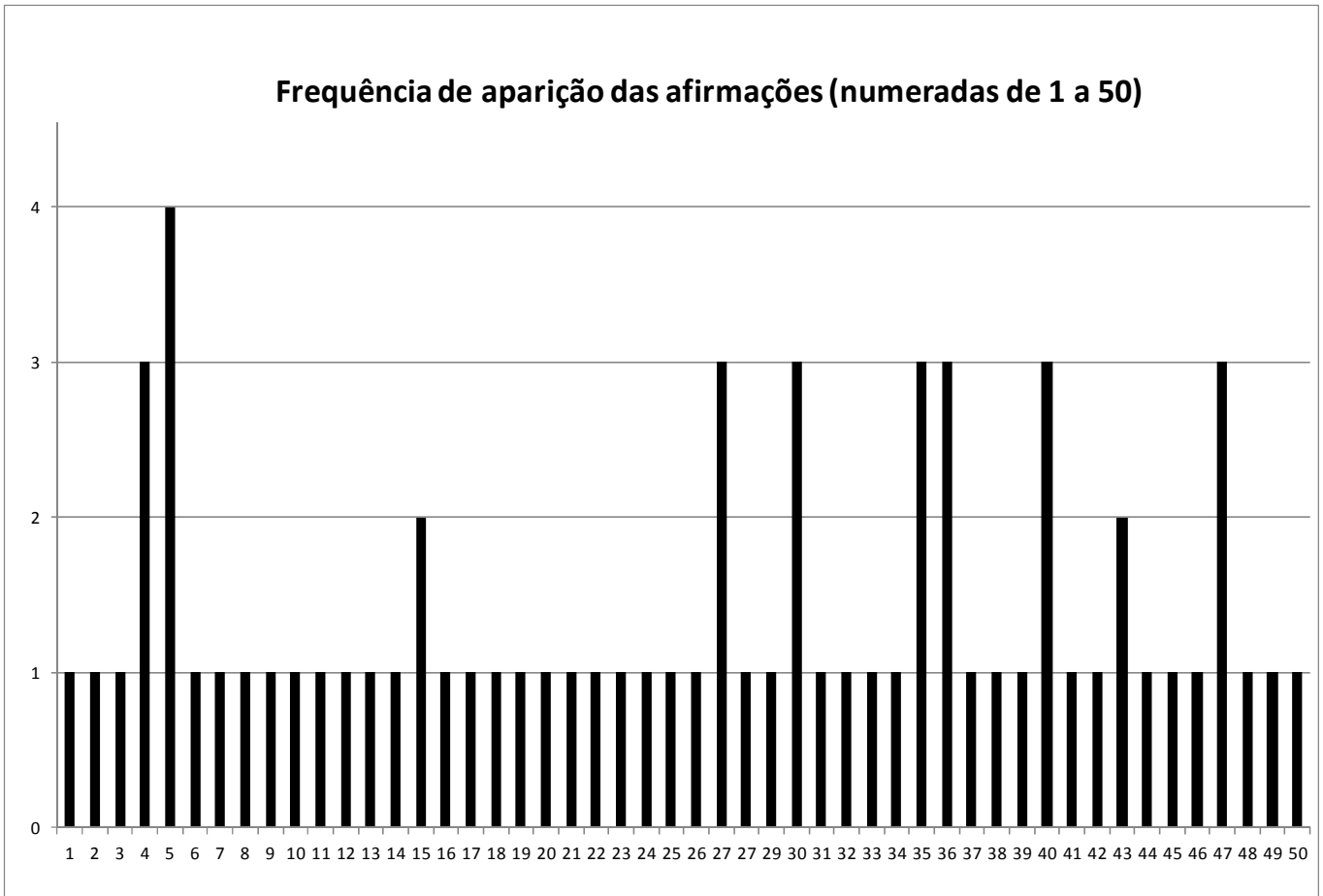
Após a análise proposicional dos cliques foi possível caracterizar as afirmações mais frequentes relacionadas ao tema e as tendências dos procedimentos discursivos dos professores de ensino médio quando eles situam sua fala em uma orientação discursiva explicativa.

## **Resultados e discussão**

A análise proposicional revelou a explicitação de cinquenta afirmações diferentes. A maioria delas foi explicitada uma única vez por um sujeito, não gerando discussões entre os professores. Algumas dessas afirmações foram divergentes das demais e se destacaram por terem sido retomadas no mínimo uma vez após sua explicitação por um participante, conforme pode ser observado na tabela 1. A afirmação (5) *“os problemas educacionais são geralmente considerados culpa do professor”* teve o maior índice de retomadas (três). Não muito distante, com duas retomadas, estão as seguintes afirmações: (4) *“Cobrança ao aluno para que ele decore conteúdos”*, (27) *“necessidade de haver opção de escolha, pelos alunos, se desejam ou não ter conteúdos não escolares na escola”*, (30) *“estudo como caminho de ascensão social”* (35) *“excesso de conteúdo que está sendo dado nas escolas”*, (36) *“interesse dos alunos por conteúdos dentro de cada disciplina*, (40) *“ausência de discussões sobre o que deve ser ensinado no ensino médio e (47)“não amadurecimento do conteúdo pelos alunos no curto período letivo das matérias”*. Com o menor número de retomadas (apenas uma), ficaram as afirmações (15) *“cobrança ao professor em relação ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula”* e (43) *“a educação é para a vida e não apenas para o vestibular”*. No gráfico 1 mostramos de forma mais clara, a aparição das afirmações no *corpus* analisado. Com isso, neste gráfico é possível visualizar quantas vezes uma determinada afirmação surgiu na fala dos sujeitos (isto é, a frequência de aparição, que é a soma da primeira aparição da afirmação em consideração mais o número de vezes que esta afirmação foi retomada).

<b>Afirmações (número a esquerda indica ordem de aparição das afirmações)</b>	<b>Número de <u>retomadas</u></b>	<b>Frequência de aparição (1ª afirmação mais retomadas)</b>
5. Os problemas educacionais são geralmente considerados culpa do professor	3	4
4. Cobrança ao aluno para que ele decore conteúdo	2	3
27. Necessidade de haver opção de escolha, pelos alunos, se desejam ou não ter conteúdos não escolares na escola	2	3
30. Estudo como caminho de ascensão social	2	3
35. Excesso de conteúdo que está sendo dado nas escolas	2	3
36. Interesse dos alunos por conteúdos dentro de cada disciplina	2	3
40. Ausência de discussões sobre o que deve ser ensinado no ensino médio	2	3
47. Não amadurecimento do conteúdo pelos alunos no curto período letivo das matérias	2	3
15. Cobrança ao professor em relação ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula	1	2
43. A educação é para a vida e não apenas para o vestibular	1	2

Tabela 1: Afirmações com retomadas ao longo do discurso



**Gráfico 1: Aparição das afirmações explicitadas na totalidade do trecho analisado**

O fato da afirmação mais freqüente no discurso dos educadores ter sido relacionada ao fato dos professores serem considerados, muitas vezes, culpados pelos problemas educacionais, pode ser reflexo de “problemas” polêmicos e atuais da classe. Assim, essa tendência aponta para uma insatisfação com as condições de trabalho e sobrecarga de funções, se distanciando do foco do tema conteúdo escolar propriamente dito. As afirmações em segunda colocação, considerando o número de aparições, demonstram a constante tensão dos educadores no que se refere ao conteúdo a ser trabalhado na escola. Os professores relatam que, na sala de aula, vivem um constante dilema entre cumprir o conteúdo proveniente de orientações curriculares oficiais como, por exemplo, os PCN e ensinar algo relacionado ao cotidiano dos educandos. Fez-se presente também a discussão em relação à viabilidade da inclusão de conteúdos não escolares na escola. Atualmente, há um movimento por parte do governo de expansão das escolas integradas o que implica na inclusão de conteúdos não escolares no currículo.

Outras afirmações recorrentes no discurso problematizam o excesso de conteúdos dados aos alunos em cada disciplina em função do tempo existente. Os professores explicam que para cumprir com o calendário escolar, são forçados a acelerar os conteúdos, não havendo dessa forma, tempo para o amadurecimento e consolidação desse conteúdo pelos alunos. Distanciando do tema central, *conteúdo escolar*, os educadores foram

reincidentes na discussão sobre o objetivo da educação para a sociedade contemporânea. De acordo com eles, existe ainda uma idéia de que o estudo é o melhor caminho para a ascensão econômica, mas é aceito o fato de que existem alternativas para essa ascensão.

Um problema atual caracterizado nessas afirmações envolvendo o conteúdo escolar, assim como os objetivos da educação atual, foi a questão do ensino médio no Brasil. É de ampla aceitação entre os sujeitos envolvidos no grupo que o ensino médio deveria ter o foco para a vida dos educandos, para o cotidiano da vida de modo que desperte o interesse dos alunos. Entretanto, o foco atual desse nível de ensino, principalmente na rede privada de educação, tem sido os vestibulares de universidades federais o que distancia o conteúdo entre as cidades e estados do país. A criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no país e seu uso como forma de ingresso nas universidades, apesar de falho em sua organização, foi considerada uma alternativa viável para a unificação de conteúdos para o ensino médio.

Em uma análise geral das dez afirmações que obtiveram retomadas, os procedimentos discursivos que seguem a explicitação das afirmações foram, principalmente, a exemplificação, com 43%, e a qualificação, com 42%. Ocorreram também, posteriormente à explicitação, contraposições com 9%, e questionamentos, com 6%. Esse índice nos fornece indícios de que essas discussões são relevantes para esses sujeitos, uma vez que eles acrescentam informações à afirmação feita por eles próprios, ou por outro sujeito. Além disso, os sujeitos utilizam exemplos para citar referências às afirmações.

Analisando a sequência do discurso por meio das proposições, observamos que, na grande maioria dos casos, há a explicitação de uma afirmação seguida pela exemplificação da mesma. Detectamos também que geralmente, após a exemplificação, os sujeitos qualificaram e/ou questionaram as explicitações feitas por eles próprios ou por outros participantes e, por fim, geralmente concluíam sua fala ou exemplificando ou qualificando-a. Dessa maneira, a sequência proposicional mais comum no corpus analisado foi: Explicitação-exemplificação-qualificação/questionamento-reexemplificação-requalificação. A riqueza de exemplificações seguindo as explicitações de afirmações demonstra que essas afirmações são relevantes para a maioria dos sujeitos envolvidos. A emergência dos demais procedimentos discursivos também fortalece esse indício.

## **Conclusão**

Neste trabalho as vozes de professores da educação básica de ensino médio em situação de grupo focal foi analisada com objetivo de compreender a emergência do tema “conteúdo escolar” em orientações discursivas explicativas. A demanda pela análise deste tema foi proveniente de um trabalho realizado anteriormente pelo nosso grupo (AUTORES, 2011) em que o *corpus* consistiu no referido grupo focal. A metodologia utilizada foi a análise proposicional na qual nos fundamentamos em trabalhos de linguística textual (ADAM 2008, BRONCKART 1999 e WERLICH, 1976), para categorizar o discurso segundo as seguintes orientações discursivas: *argumentativa*,

*explicativa, narrativa, descritiva, dialogal e injuntiva*. A nossa hipótese de trabalho é que as orientações discursivas delimitam o espaço de possibilidades e restrições para a construção de significados situados e co-construídos pelo grupo em questão.

Após essa análise caracterizamos, em uma orientação discursiva explicativa, as dez afirmações mais frequentes que foram retomadas no discurso dos educadores em meio a um conjunto de cinquenta afirmações identificadas. As afirmações encontradas refletem problemas emergentes em educação e estão relacionados principalmente com a cobrança que o professor sofre na docência. Em segunda instância, identificamos nas afirmações com retomadas no discurso, relações diretas com a imposição para que os alunos decorem o conteúdo, interesses por conteúdos específicos dentro de cada disciplina, inclusão de conteúdos não escolares, carência de tempo suficiente para o amadurecimento do conteúdo em função do excesso de conteúdo a ser ministrado e ausência de discussões sobre o objetivo central do ensino médio. Os sujeitos deram destaque, ainda que em menor frequência, às afirmações relacionadas à cobrança ao professor para que todo o conteúdo estipulado seja trabalhado em sala de aula e ao desvio dos objetivos do ensino médio para o vestibular e não para a vida do educando.

Contrastando resultados com uma pesquisa que buscou identificar temas mais frequentes em uma situação de grupo focal com professores (AUTORES, 2011) encontramos grande correspondência entre os resultados. Dos sete temas mais frequentes no referido trabalho, quatro vem ao encontro dos nossos resultados. Resultados de outro trabalho (REZENDE, SCHWARTZ, DUARTE E CARVALHO 2010) que também analisou grupos focais com professores do ensino médio de outras regiões brasileiras, aproximam-se dos nossos resultados no que diz respeito aos objetivos desse nível de ensino. As autoras identificaram na fala dos docentes o “*anacronismo do conteúdo de ciências em relação ao cotidiano dos alunos*”, em concordância com os nossos resultados no que se refere à indefinição de objetivos consensuados entre os docentes para a formação dos alunos no ensino médio.

Nossos resultados, em conjunto com outras pesquisas relacionadas, contribuem para a ampliação da compreensão dos processos educacionais brasileiros no ensino médio. Deste modo, buscamos compreender a voz dos docentes em relação à qualidade da educação em situações específicas.. Entretanto, reconhecemos as limitações do estudo, uma vez que os sujeitos envolvidos formam uma pequena amostragem em relação ao conjunto dos docentes em atividade no país.

Este trabalho apresenta implicações para pesquisa futuras – em particular, o nosso grupo de pesquisa pretende concentrar esforços para caracterizar os procedimentos discursivos para cada uma das orientações discursivas do grupo focal em tela (narração, descrição, injunção e argumentação). Após essa etapa de análise, temos expectativas de que os resultados possam informar a construção de surveys segundo a escala Likert (LIKERT,1932), de modo a possibilitar interseções entre análises qualitativas e quantitativas, o que consideramos um desdobramento relevante deste trabalho. Nossa proposta é elaborar proposições de surveys sobre as quais o sujeito é questionado, de

modo que essas proposições devem ser apresentadas aos sujeitos recontextualizadas na orientação discursiva original em que elas surgiram no grupo focal. Para tanto, a metodologia e o escopo de pesquisa utilizados neste trabalho representam um aspecto fundamental para o avanço desta proposta de investigação em larga escala.

## Referências

ADAM, J. M. **A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo, Cortez, (Tradução do original francês *La Linguistique textuelle: Introduction à analyse textuelle des discours*, 2008).

AUTORES, 2011 – Atas do XIX SNEF, 2011.

AUTORES, 2011a – Submetido ao VIII ENPEC.

AUTORES, 2011b – Submetido ao *International Journal of Science Education*.

AUTORES. *Atas do XI EPEF*, 2008.

AUTORES. *Atas do XII EPEF*, 2010

AUTORES. **Investigações em Ensino de Ciência**. 2008

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999 (Tradução do original francês *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme sócio-discursif*, 1997).

CASTANHEIRA, M. L., CRAWFORD, T., DIXON, C., & GREEN, J. L. Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics & Education**, 11, 353-400., 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.), **Handbook of Qualitative Research**, Thousand Oaks: SAGE Publications, p. 1-28, 2000.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. New York: Routledge, 1999.

GREEN, J., & WALLAT, C. Mapping instructional conversations: A sociolinguistic ethnography. In J. Green & C. Wallat (Eds.), **Ethnography and language in educational settings** (pp. 161-205). Norwood, NJ: Ablex, 1981.

GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

KELLY, G. J. Inquiry, Activity, and Epistemic Practice. In R. Duschl & R. Grandy (Eds.), **Teaching Scientific Inquiry: Recommendations for Research and Implementation** (pp. 99-117). Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KELLY, G. J.; CRAWFORD, T. An ethnographic investigation of the discourse processes of school science. **Science Education**, 81, 533-559, 1997.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. In: **Archives of Psychology**. n.140, p. 1-55, 1932.

OSTERMAN, CARVALHO e SOUZA, Ensino de ciências de qualidade na perspectiva de professoras do Ensino Médio de Porto Alegre. **Atas do II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2010.

REZENDE, SCHWARTZ, DUARTE, CARVALHO: Sentidos de qualidade da educação científica na voz de professores de nível médio. **Atas do XII EPEF**, 2010.

SEARLE, J. **Speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

WERLICH, E. **A text Grammar of English**. Quelle & Meyer, 1976.