

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

Resumo

Esse trabalho dá continuidade a um anterior no qual analisamos as falas de professores de ciências reunidos em grupo focal com o objetivo de discutir questões em torno do tema qualidade de ensino. Observamos a existência de dois grupos; um 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. Buscamos contribuições dos dispositivos de análise de discurso apresentados por Michel Foucault em *A Ordem do Discurso* e a análise efetuada permitiu identificar 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 das disciplinas científicas e os procedimentos de controle exercidos sobre as vozes dissonantes.

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 of quality 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, a ideias e práticas educacionais ainda hegemônicas entre nós, consideradas como do passado por Mézaros, 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 agir 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 e que trazemos a seguinte fala de Foucault (2002) diz o seguinte:

“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 são produzidas por esses discursos e emergem 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 a ordem do discurso , 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 dispositivo político 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 princípio da rarefação. No primeiro, 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.

Nosso objetivo é “estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem” (Veiga-Neto, 1996, p. 185). Isso implica que em nenhum momento 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.

“ Bom, no que diz respeito à minha visão em relação à parte química mais básica que eu to pegando, a gente tem sentido uma certa defasagem de dar base mesmo para o próprio alunado, até para entender alguns conceitos. A gente começa a dar os conceitos (), a gente começa naquela base mesmo, mas a gente observa que o aluno ta chegando sem interpretação de texto, ta chegando sem raciocínio matemático, é, 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.... Eu fico num distanciamento grande, apesar de eu ter trabalhado numa instituição particular, que tem grande nome na região, (*) um colégio tradicional, ... 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, aquela parte toda que, isso no particular, vem a coordenação, vêm as mães. Mas, é aquela velha história, “poxa, mas se as notas tão vermelhas”. 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. Os alunos estão chegando muito mal preparados para a realidade do ensino médio”. (P1)*

Essa transcrição é muito importante para entendermos o que se passou a seguir. De certa forma, esta fala sintetiza o pensamento de cinco dos nove professores que passaram a defender as questões da “base do aluno” em estágios anteriores do ensino, associando-a ao

problema do “nível” atual dos alunos. Tal encadeamento nos chama a atenção que a palavra “ensino” não seja contemplada. A escola não foi definida como um lugar de ensinar, e sim como um lugar de aprender e responder segundo um nível que é esperado pelo professor.

Seguindo a ordem do posicionamento, o segundo professor nos traz a seguinte fala:

“Eu acho assim, que a gente tem que ensinar ciência para aquelas pessoas que não são científicos. A gente vai ver, por exemplo, 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? Bom, pra outras escolas, até para escola particular mesmo, tô ensinando química para não químicos. 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... Tem que dar um seguimento. Tem que fazer alguma coisa. A matéria eu tenho que dar, ... então, é interessante isso. Eu tento assim, alfabetizar cientificamente aquela pessoa ... sobre ciências, tentar mostrar a ciência, tentar desmistificar a ciência, porque a gente chega nesse monstro... Hoje o professor tenta levar, tem que ser assim: é conteúdo, é o conteúdo, é o conteúdo...Traz pra cá, vamos mostrar um experimento, vamos mostrar alguma coisa diferente para cativar aquele aluno. Na hora de estudar química, “não é assim”, de repente ele até se interessa pela ciência. Graças a Deus eu tenho observado isso nos ex-alunos meus, eles “ih, professor legal, to fazendo isso”... Hoje a nossa grande preocupação é que a gente ta concorrendo com várias coisas, ta dando só conteúdo, o cara baixa na internet ... A gente concorre com tudo isso. O professor hoje tem que rebolar muito Então, a gente tem que visualizar outras coisas e eu me questiono sempre o que é que eu tenho que fazer. (P2).

Aqui temos a primeira tentativa de uma voz dissonante, que se coloca contra um excesso de conteúdo e mesmo se pergunta sobre sua importância, mas não dá ~~uma~~ valorização a uma possível alternativa contrária ao uso do conteúdo.

Em seguida o terceiro professor da fila toma a palavra

“O problema ali o professor,... e 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 todos aí e começou a solapar o ensino, começou a prejudicar, veio com todo um arcabouço pedagógico, que na verdade era falso, no meu entender, na minha visão, ... educação, aceleração, até que a gente chegou à aprovação do projeto e os alunos enchiam a escola do estado. Nós temos lá no Cairú [bem ou mal], ainda é uma referência, nós temos já um projeto [de vestibular] bem sucedido () a propaganda do nosso trabalho, temos um sucesso relativamente bom (*) universidades públicas. Então, o aluno ta chegando, inclusive, analfabeto. É uma verdade que o município produziu*

analfabetos oitava série e totalmente analfabetos. Um professor, um colega lá () para (*) sentar ao lado dele e ensinar a escrever o nome na prova, a escrever o nome, número de chamada, a preencher o cabeçalho, porque essa é a realidade que nós temos.”(P3)*

Nesse ponto temos a expressão *qualidade* dita pela primeira vez e essa fala veio precedida de uma licença de poder dada pela esfera pública quando institui a aprovação automática. Observamos que são excluídos dessa fala qualqueis outros aspectos envolvidos no processo de aprovação desse aluno.

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

“A complexidade que é, por exemplo, que ele comentou aqui a questão da prefeitura ter adotado a aprovação automática que ali foi um problema de gestão. Na verdade, é progressão, que foi vendido pela mídia, pelo sindicato,... A proposta é linda, só que por... questões de gestão, má gestão, negociou com o sindicato: olha a gente vai fazer isso e isso e o sindicato soube e isso grudou na mídia. Quando chegou na mídia, o que chegou na voz do povo: “todo mundo vai passar direto” e não era essa a proposta e isso é uma questão de conhecimento geral, 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, a gente olha, 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 este 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 tá no caso de reprovação, o problema tá no mecanismo de recuperação desse aluno. Aí, vamos lá, aí você tem um problema na recuperação desse aluno, também não é culpa dele, não é culpa somente do professor, a culpa é de toda uma estrutura que não tem uma engrenagem possível, inclusive porque esse processo, ... ele acabou não sendo progressão ... ele não era isso, era de que você tivesse um trabalho paralelo, desde que você tivesse professor capacitado, professor com tempo, estrutura, tudo isso. Então, na verdade, eu acho que o grande problema dessa estrutura toda tá em quê? Nós 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. Eu acho que você tem um monte de exceções, mas você tem alguns professores que efetivamente têm as mesmas dificuldades. Então, você

tem uma combinação de fatores. Então, você diz assim, eu não reprovado? Ah, não sei. Não dá pra pegar esses parâmetros e fazer um estudo deles, porque eu não tenho como fazer. "P(6)

O professor P4 retoma a fala:

"Uma questão que a gente não pode botar, por exemplo, a minha idéia fechada é que se você 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 o quê? Ele se recuperar, mas isso não aparece. Ele pode ter as mesmas coisas, com a mesma forma, a mesma dificuldade que ele tinha antes. Então pra quê? Então não reprova, ele manda mais lá pra frente. Só tem um problema, lá na frente você via: 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."(P6)

Podemos observar que de forma geral o professor P6 retoma a questão da base do aluno, trazida pelo professor P1, e relaciona esse problema 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 que é a da recuperação. Ela também considera o projeto lindo e começa apontar alguns problemas de estrutura como responsáveis pelo fracasso do projeto. Por estrutura ele se refere ao *"professor capacitado, professor com tempo, estrutura, tudo isso"*. Nesse ponto ela acena com o fato da formação dos professores novos, ao dizer *"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"*. Nesse ponto ele estabelece uma relação de poder quando, se valendo da sua experiência, afirma que os professores novos chegam mal-formados, fornecendo argumentos para várias falas de outros professores que se sucederam a esse momento. Estas falas agregaram outros poderes, a fim de defender a falta de base dos alunos como responsável pelo problema do ensino, estendendo esse problema até a formação de professores. Na continuidade da fala do professor P6, ele acentua essa questão, trazendo para o discurso as cotas sociais como exemplo de formação de profissionais que irão perpetuar essa situação problemática na futura formação dos alunos.

A partir desse ponto surge uma voz que se tornou hegemônica no grupo, se apoiando, desde o início, na experiência de professores mais velhos e vividos como uma relação de poder que legitima uma verdade no sentido foucaultiano.

Nesse sentido quando o professor P6 pede desculpas aos mais jovens para trazer o problema da má formação dos professores recém formados ele define posições claras no grupo, ou seja, os professores mais velhos trazem a questão da base do aluno, na perspectiva do que acontece

em escolas com grande tradição, escolas técnicas bem equipadas e escolas do passado nas quais os conteúdos garantiam a boa formação. Essa verdade cala vozes dissonantes que poderiam, segundo os falantes que trouxeram essa dissonância, cativar mais os alunos, alfabetizá-los cientificamente, desmistificar a ciência, estabelecer relações menos competitivas com a internet, superar a inutilidade da repetição de conteúdos que ocorre nas reprovações.

Algumas considerações

A análise das falas mostradas na seção anterior, e de outras não apresentadas por questões de espaço, identificam dois grupos aos quais passamos a chamar de voz hegemônica e de voz dissonante. A principal diferença entre eles está nas relações de poder que as falas dos primeiros fazem circular no discurso do grupo focal, e em consequência, os cancelamentos sofridos pela segunda.

Neste grupo focal analisado no trabalho sob o ponto de vista das relações de poder segundo Foucault, identificamos um grupo de professores que fez circular uma 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. As falas de diferentes professores que fizeram essa verdade circular no grupo focal conseguiram calar as vozes dissonantes 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. 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 levam 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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.