

A construção do discurso docente no processo de recontextualização de práticas inovadoras

The construction of teaching discourse in the process of recontextualization of innovative practices

*Amanda Lima*¹, NUTES/ UFRJ

(amanda.nutes@gmail.com)

*Isabel Martins*², NUTES/ UFRJ

(isabelmartins@ufrj.br)

Programa de Pós-graduação Educação em Ciências e Saúde
Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Com base nos estudos do discurso, mais especificamente, nos pressupostos da análise crítica do discurso de Norman Fairclough em consonância com o princípio de recontextualização do sociólogo da Educação Basil Bernstein, buscamos neste trabalho mapear os diferentes discursos que constituem e moldam o discurso docente e consequentemente suas práticas de sala de aula. O mapeamento foi realizado por meio de uma entrevista semi-estruturada com uma professora de Química participante do projeto kidsINNscience. Durante a interação com a professora foi possível observar como os diferentes campos recontextualizadores influenciam suas escolhas e constituem o seu discurso e suas práticas possibilitando mudanças discursivas.

Palavras-chave: discurso docente, análise crítica do discurso, recontextualização, práticas inovadoras.

Abstract

Based on studies of discourse, more specifically the assumptions of critical discourse analysis by Norman Fairclough and the principle of recontextualization by the new sociologist of Education, Basil Bernstein, We sought to map the different discourses that constitute and shape the teacher's discourse and therefore her/his practices of classroom. This mapping was performed by a semi-structured interview with a chemistry teacher' kidsINNscience project participant, during the interaction with the teacher was able to see how the different recontextualized fields influence the teacher's choices and therefore how these fields constitute her speeches and practices and can enable changes.

Key-words: speech teacher, critical discourse analysis, recontextualization, innovative practices.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação , bolsista CNPq

² Professora do Programa de Pós-graduação e coordenadora do projeto kidsINNscience no Brasil.

Motivação e Contexto

Embora a formação docente ainda seja um dos eixos centrais das discussões acadêmicas, ainda há poucas pesquisas que busquem entender como questões macrosociais (ex. políticas públicas, resultados de pesquisa) se relacionam com questões microsociais (ex. contexto da sala de aula) no discurso dos docentes. Em outras palavras, são poucos os estudos que problematizam como o discurso docente é construído e constituído a partir da relação dialética entre as questões macro e microsociais. Nessa perspectiva, buscamos nos pressupostos dos estudos do discurso um arcabouço conceitual para compreender aspectos da educação escolar como prática social constituída no discurso docente.

Esse trabalho foi desenvolvido com professores participantes do projeto kidsINNscience- Turn kids on to science, uma ação colaborativa entre oito países da União Europeia (Alemanha, Áustria, Eslovênia, Espanha, Holanda, Inglaterra, Itália e Suíça) e dois países da América Latina (Brasil e México), financiado pelo Programa Quadro 7 da União Europeia. O projeto tem por objetivo identificar e promover abordagens inovadoras para o ensino e a aprendizagem de ciências, adaptá-las e implementá-las em escolas dos diferentes países parceiros.

Os Estudos do Discurso

Os estudos do discurso podem ser reunidos em duas vertentes: as críticas e as não-críticas. Essa divisão não é absoluta, ambas as abordagens buscam entender as relações entre textos e discursos. No entanto, as abordagens críticas distinguem-se das não críticas por considerarem aspectos da vida social para a compreensão do discurso, ou seja, entender como os discursos são moldados por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença.

Partindo dessa relação dialética entre discurso e sociedade Norman Fairclough, professor da *Lancaster University* no Reino Unido, desenvolveu a Teoria Social do Discurso como uma abordagem de análise do discurso, na qual busca aproximar dois campos de pesquisa, as Ciências Sociais e a Linguística Sistemática Funcional (LSF) de Halliday. A aproximação desses campos permitiu ampliar o entendimento da linguagem para além de um sistema de signos. Para Fairclough (2003, 2001) a linguagem deve ser entendida como parte irreduzível da vida social e dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social e, portanto, historicamente situada e marcada por aspectos ideológicos, hegemônicos e relações de poder.

O autor busca transcender os conceitos trabalhados na análise crítica do discurso, através de uma ‘análise textual orientada’, isso é, uma análise textual que inclua além da análise linguística (léxico-gramática) uma análise dos intertextos e interdiscursos (discursos, gêneros e estilos) presentes nos textos³. Partindo do pressuposto bakhtiniano de que os textos são originalmente híbridos, Fairclough aponta o entendimento deste hibridismo como a chave para se entender o modo pelo qual discursos são recontextualizados nas ordens de discurso particulares (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Para melhor entender as mudanças discursivas a partir dos intertextos e interdiscursos que constituem o discurso docente, buscamos as contribuições de Bernstein (1996) em relação ao

³ Segundo Martins (2006) “os textos podem ser entendidos como um conjunto de traços ou pistas de processos de construção de sentidos, que não pode ser concebido fora de sua relação com os processos de produção, distribuição e consumo a ele associados e que caracterizam as práticas discursivas nas quais eles se inscrevem. Estes são processos sociais, e como tais demandam referência a contextos econômicos, políticos, ideológicos; e a estruturas e lutas sociais”.

princípio da recontextualização. Para Bernstein (1996), o discurso pedagógico está ancorado no princípio de recontextualização de outros discursos a partir da apropriação e realocação dos mesmos de acordo a sua lógica de ordenamento. No entanto, tal ideia é trazida por Chouliaraki e Fairclough (1999) para a ACD como sendo não somente característica do discurso pedagógico, mas de qualquer discurso. Segundo os autores o princípio da recontextualização é particularmente interessante para se trabalhar aspectos discursivos de apropriação de diferentes discursos na formação discursiva dos sujeitos, uma vez que o caráter intertextual dos textos não exclui seu caráter original, pois através dos processos de internalização e recontextualização os diferentes elementos que constituem uma prática social se articulam e legitimam o discurso específico das práticas sociais.

As Contribuições de Bernstein a ACD: Classificação e Enquadramento

Os conceitos de classificação e enquadramento são centrais na teoria do discurso e da prática pedagógica desenvolvida por Bernstein. Enquanto o termo *classificação* é usado para descrever as relações de poder e controle *do que* é ensinado e aprendido, o *enquadramento* é usado para descrever as relações de poder e controle que influenciam o *como* o processo ensino/aprendizagem é conduzido.

Pensando na relação dialética entre discurso e sociedade e nas relações de poder e controle entre os diferentes campos recontextualizadores, neste trabalho investigamos como os diferentes discursos, que constituem o discurso pedagógico, são internalizados e recontextualizados por meio de intertextos e interdiscursos presentes no discurso docente.

No entanto, para identificar quais foram os intertextos e interdiscursos que constituíram o discurso docente, buscamos entender o processo de adaptação das inovações à luz do princípio da recontextualização de Bernstein. Nesse sentido, foi possível compreender como as relações de poder e controle entre os discursos provenientes dos campos de recontextualização oficial e pedagógico classificam e enquadram *o que deve ser dito* e *como deve ser dito* no discurso docente.

Desenvolvimento do estudo: cenário, sujeito de pesquisa e coleta de dados.

Partindo do princípio de que os professores são os principais agentes do processo de elaboração e desenvolvimento de práticas inovadoras e que, somente com o engajamento e comprometimento dos docentes de fato ocorrerão mudanças significativas na educação a equipe brasileira do projeto kidsINNscience buscou estabelecer parcerias com professores e, conseqüentemente, com escolas, por meio da oferta de um curso de formação continuada para professores de ciências.

O curso *Inovações no Ensino de Ciências* teve como objetivo proporcionar um espaço de formação, discussão e troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio e pesquisadores da área de ensino de ciências por meio da socialização de práticas inovadoras. As atividades desenvolvidas durante o curso foram elaboradas com base em leituras crítica de textos de pesquisa da área de Ensino de Ciências e de acordo com as demandas do projeto kidINNscience. Durante o curso de formação foram apresentadas aos professores cursistas as propostas do projeto kidsINNscience, na tentativa de recrutar professores que tivessem interesse em dar continuidade ao processo de adaptação e implementação das práticas inovadoras em suas salas de aula durante o ano letivo de 2011. Embora muitos professores tivessem demonstrado interesse em participar do projeto no início do curso, somente cinco professores o concluíram cumprindo todas as etapas de avaliação.

Em fevereiro de 2011 os cinco professores que concluíram o curso foram convidados a integrar a equipe de professores do projeto kidsINNscience. No entanto, somente duas

professoras aceitaram participar e dar continuidade ao processo de adaptação e implementação das inovações em suas salas de aula. Durante o período de fevereiro a junho de 2011 foram realizadas reuniões semanais, com duração média de três horas, com a finalidade de acompanhar o processo de adaptação das práticas. Inicialmente os encontros eram coletivos (as duas professoras e a equipe do projeto) baseados na leitura de textos sobre temas expostos pelas professoras na primeira versão do planejamento elaborado na avaliação final do curso de formação em 2010. As temáticas estudadas foram: História da Ciência, experimentação, interdisciplinaridade, contextualização e temas sociocientíficos. Após as leituras foram levantados os problemas educacionais das escolas em que as professoras iriam implementar suas práticas adaptadas, dentre eles destacou-se alguns impeditivos contextuais (falta de infraestrutura escolar), profissionais (falta de apoio da direção e dos pares, falta de tempo) e pessoais (medo, insegurança com o tema a ser abordado). Num segundo momento os encontros passaram a ser individuais, onde cada professora se encontrava com uma pessoa da equipe do projeto para discutir a adaptação e a elaboração dos planos de aula e planejamento das atividades a serem implementadas.

Ao final da etapa de adaptação da inovação as professoras foram convidadas a realizar uma entrevista semi-estruturada com duração de uma hora e meia nas pendências do NUTES. A entrevista possibilitou uma retrospectiva de todos os momentos vivenciados no contexto do projeto kidsINNscience, em especial, das bases de tomada de decisão e justificativas pelas opções pedagógicas feitas durante o processo de adaptação das inovações. A análise dos dados apresentados, nessa etapa do estudo, é de apenas uma professora de Química que lecionava há quatro anos em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, no município de Nova Iguaçu, e mais recentemente, também atuava na educação de surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É importante ressaltar que desde o curso até o dia da entrevista houve uma interação intensa entre a professora e uma das pesquisadoras-autora.

Mapeando o discurso docente

A entrevista foi organizada em três blocos de perguntas com base nos aspectos da recontextualização da inovação no projeto. O primeiro bloco tratava de questões mais gerais tais como a motivação dos professores em participar do projeto, enquanto os outros tratavam de questões mais específicas voltadas para as adaptações feitas durante e após o curso de extensão. É importante ressaltar que apesar da entrevista ter sido estruturada em uma lógica sequencial de perguntas pré-determinadas pela entrevistadora (uma das autoras) o modo como foram respondidas pela entrevistada (professora) permitiu um diálogo entre ambas e, conseqüentemente, um desordenamento na sequência de perguntas devido o adiantamento de respostas. Além disso, podemos dizer que a entrevista foi dialógica, no sentido que não se limitou ao diálogo entre entrevistadora e entrevistada, mas também se remeteu a conversas anteriores ao momento da entrevista através de citações diretas ou indiretas a estes. Dessa forma foi possível criar um tom de conversa entre ambas devido ao envolvimento mútuo nas etapas do projeto desde o curso de formação continuada até o processo de adaptação da inovação.

Primeiro bloco de perguntas

Em relação ao primeiro bloco de perguntas podemos ressaltar algumas questões, que nos auxiliaram a identificar os diferentes discursos que constituem o discurso docente e como esses influenciaram nas escolhas pedagógicas da professora. Todavia, para entendermos o percurso realizado pela professora no processo de recontextualização das inovações, que corresponde à etapa de adaptação do projeto, foi necessário olharmos não somente para as adaptações em si, mas também voltar nossa atenção para aspectos que possivelmente motivaram e/ou desmotivaram a professora a dar continuidade ao projeto. Nessa perspectiva foi solicitado que a professora fizesse um pequeno resumo de como ela explicava sua inserção

no projeto kidsINNscience, desde a sua entrada no curso, e que apontasse pontos positivos e negativos de sua participação no projeto.

Inicialmente, a professora justificou a busca por cursos de formação continuada no ano de 2010, por três razões. A primeira está relacionada às carências da sua formação inicial no que tange as discussões próprias do campo da educação. Segundo ela durante sua graduação não houve oportunidade de aprofundar seus estudos ligados a este campo. De fato ela relatou que sua iniciação científica foi na Química Aplicada desenvolvendo projetos na área de poluição atmosférica e chuva ácida. A segunda seria o seu interesse em melhorar o seu currículo visando um mestrado no futuro. Neste contexto ela revela familiaridade com aspectos do trabalho acadêmico contemporâneo e das exigências quando menciona o currículo *lattes*. A terceira estaria relacionada à disponibilidade de tempo para se dedicar a outra atividade fora do contexto de trabalho.

Ao mencionar os pontos positivos de sua inserção no projeto a professora destacou a possibilidade de alcançar seus objetivos de se aproximar do campo da educação o que era percebido por ela como déficit na sua formação. Em sua opinião, isso foi viabilizado por meio de atividades desenvolvidas no projeto, que proporcionou um espaço para discussão de conceitos como experimentação e interdisciplinaridade. Nas palavras da professora,

Joice: (...)Qual foi o ponto positivo? No fim das contas atinge o meu... meu objetivo, que foi da... que foi me aproximar da área de educação. Trabalhar na... trabalhar capacitação na área de inf... de... de educação. Porque a gente estudou experimentação, a gente estudou.../ por exemplo eu não sabia a diferença... pra mim era tudo interdisciplinar... interdisciplinar, agora eu sei a diferença, sei que é multi pluri inter. Que era... esse era o objetivo. Ta fazendo cursos na área de educação. Esse era o objetivo. Conhecer os termos e me aproximar da área da educação.” (turno 6)

Dessa forma, fica mais nítido como e porque a parceria entre a professora e a equipe do projeto manteve-se após o curso de extensão, pois a colaboração mútua partia de um interesse particular da professora por eliminar um déficit em sua formação inicial e por atender a demandas de sua prática docente, por exemplo, trabalhar de forma interdisciplinar. Segundo Garcia (2009) interesses desse tipo possibilitam uma maior chance de sucesso na implementação de projetos que surgem de fora do contexto escolar. Além disso, é interessante percebermos que alguns conceitos chave como interdisciplinaridade e experimentação, mobilizados pela professora, estão presentes no discurso docente ainda que de forma superficial. Isto reflete um nível de internalização do discurso pedagógico presente nos documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em outras palavras, essa internalização de discursos ocorre a partir de interdiscursos estabelecidos com o discurso acadêmico presente nos documentos oficiais.

Como ponto negativo a professora apontou o aumento da sua carga de trabalho dentro do projeto e a falta de troca de experiência entre pares com a mesma inovação e dessa forma sentiu-se pressionada na elaboração das atividades referentes ao desenvolvimento do projeto. No trecho abaixo é possível identificar como a professora se sentiu pressionada no desenvolvimento das atividades que estavam centradas nas suas escolhas.

Joice: (...). O que eu achei, negativo não foi com relação ao... ao projeto. Foi com relação as coi... como as coisas acabaram acontecendo. Ficou um peso muito grande em cima de mim em cima da Esther, que só sobrou nós duas. Nós eramos um grupo de, 15 professores. E aí... isso no primeiro dia de aula, 15 lotado. E aí já no segundo dia de aula já tinha 10. No terceiro já tinha 8. E assim foi diminuindo, foi diminuindo e acabou que agora no fim né... hoje praticamente o último dia, tem que... começar a implementar, tem duas professoras.

Entrevistadora: E cada uma co/

Joice: Cada uma com um projeto diferente. Pra mim o negativo foi isso. Eu senti um peso muito, grande. Né porque eu... a minha intenção era participar. E acabou que... eu participei, mas com um peso assim... não que eu não... que eu não tenha dado conta e tudo mais. Esse peso... eu acordava... meu Deus tenho que fazer o planejamento, porque se eu não fizer ninguém vai fazer. Eu tenho que, nossa... tem que ser eu eu eu eu eu... Era uma... era uma pressão um pouco chata. Nesse sentido porque eu não tava preparada. Eu não tinha... eu não tinha entrado para... não não eu quero tocar o projeto, quero participar. Tem uma diferença né. Pra mim um ponto negativo foi esse, um peso nas costas foi um pouc/

Entrevistadora: Tá mas explica melhor porq... até entendi um ponto que você falou então que... você falou isso... você tinha um peso a mais. Mas esse peso, ta relacionado mais, ao teu planejamento...ao... explica um pouco melhor sobre iss/

Joice: Não, é a responsabilidade mesmo. Porque há uma diferença entre você estar participando de uma pesquisa junto com várias pessoas, você é mais uma peça e não você ali é o centro. No caso aqui eu fui o centro né. Tava tudo girando em torno das minhas aulas. Não era eu que pegar e aplicar em uma aula minha. Eu era mais uma professora que ia aplicar... ta tudo centrado na minhas aulas, na minhas turmas, no meus alunos. Então era uma coisa muito centrada em mim.

A professora atribuiu à baixa adesão de professores-cursistas ao projeto como o principal motivo pelo qual houve o aumento da carga de trabalho, no entanto, é importante destacar que a forma pela qual o projeto está sendo desenvolvido no Brasil inevitavelmente acarretou o envolvimento de cada professor de forma mais intensa e central na elaboração das suas atividades. Isto se deve ao entendimento de que o professor deve ser o principal agente no processo de recontextualização das práticas inovadoras, respeitando suas especificidades, para que de fato ocorram mudanças significativas em seus contextos educacionais.

Ainda no contexto de discussão dos pontos negativos, a entrevistadora propôs a idéia de que a possibilidade de tomada de decisão durante o processo de recontextualização poderia ser considerada por ela (professora) como um ponto positivo. Porém, a professora não identificou a centralidade de sua agência como uma vantagem, mas como uma proposta do projeto a ser seguida. Dessa forma fica evidente no discurso da professora o controle que o projeto exerceu sobre o modo de desenvolvimento das atividades realizadas pela professora. No trecho abaixo fica mais explícito que as questões do contexto pessoal e profissional, como a falta de tempo e de parceiras, são de fato os pontos negativos que desestimulam o professor gerando barreiras a sua adesão a projetos de médio e longo prazo, que envolvem um alto grau de comprometimento e dedicação do docente.

Joice: Não porque assim... esse lado deu poder desenvolver do meu jeito na minha turma, eu nunca vi isso como uma vantagem de eu ta faze... porque teoricamente a... a ideia do projeto eu que... mesmo que tivesse vários professores... os professores iam poder fazer suas adaptações. Então isso... isso não inf... se eu tivesse num grupo de um ou de cinco professores, eu ia adaptar pra minha turma. Eu ia acabar adaptando. Claro que algumas coisas iam ser centralizadas, mas de um modo geral, de qualquer jeito, eu ia poder adaptar pra minha turma, né. Eu to falando assim... ia p... dado negativo... essa questão mesmo da responsabilidade, do peso, né. A gente... por exemplo era uma vez só por semana, teve que aumentar pra duas vezes por semana, porque a... só tinha n... nós duas pra fazer as coisas. Né, isso me tomou tempo. Coisas que eu tinha que fazer, né. Foi nesse sentido, que acabou ficando uma coisa muito pesada, porque não tinha com quem a gente dividir. Ficou tudo centrado em nós duas. Nós duas ali/ (turno 15 - grifo nosso)

Entrevistadora: Entendi/(turno 16)

***Joice:** Então mais no sentido disso. Preciso de uma dedicação maior do que eu tava esperando. Entende... acho que o que resumi melhor é isso. Uma dedicação maior do que eu contava que eu ia precisar quando entrei no projeto. (turno 17- grifo nosso)*

Embora a professora tenha sinalizado a pressão que sofreu durante o processo de adaptação da inovação, percebemos que sua persistência em integrar a equipe do projeto estava ancorada ao seu interesse em transformar a sua própria prática docente. Dessa forma, a professora identificou alguns problemas educacionais na educação de surdos aos quais ela buscava resolver no contexto do projeto. Dentre os problemas identificados a professora enfatizou a necessidade de ampliar a visão de mundo dos alunos. Na tentativa de solucioná-lo a professora justificou sua escolha pela inovação Science across the world, uma vez que a inovação prevê discussões a cerca da diversidade cultural através da rede mundial de computadores o que possibilitaria aumentar a motivação dos alunos em aprender Ciências e ampliar suas noções de mundo.

***Joice:** Porque eu... eu trabalho com educação inclusiva né. Educação esp... é... educação especial, especificamente educação de surdos. E aí tudo, ao meu entorno tá trabalhando situações de diversidade cultural né. Eles falam muito da cultura do surdo né, então trabalha bastante com diversidade cultural né. Tudo que tento escrever, ou ler, formular, é nesse sentido de diversidade cultural. Diversidade cultural mais relacionada a educação inclusiva do que diversidade regional né. Mas assim diversidade... quando eu vi esse projeto em que um do... do... vamos dizer, das palavras chaves dele né, era diversidade cultural, aquilo logo abriu meu olho né. E fez com que eu me dedicasse a... analisar esse projeto mais do que outros. De repente o fato da... da diversidade cultural me fez ter mais vontade de participar desse projeto. De repente analisar ele com muito mais... assim... com mui... com muito mais dedicação do que os outros. De repente... até tinha outros projetos que vies... me agradariam, mas eu nem... nem dei muita atenção pra eles, porque eu fiquei com olho grande na diversidade cultural. E trabalhei tudo em cima, do queee... do que era aquilo que eu conhecia. Aquilo que eu to trabalhando, aquilo que eu to estudando. Então fui naquele projeto que tava mais próximo da minha realidade, de... de estudo, no caso.(turno 21- grifo nosso)*

No entanto, à medida que o trabalho se desenvolve a professora percebeu as dificuldades envolvidas tanto no que diz respeito à prática operacional quanto teórica. Dessa forma, no turno abaixo, a professora justificou abrir mão de trabalhar com turmas do INES para trabalhar com as turmas da rede estadual, e conseqüentemente, apontou como os seus interesses em trabalhar aspectos da diversidade cultural foram sendo secundarizados.

***Joice:** Logo no começo, eu pensei em fazer o intercâmbio com a minha turma do Estado... em uma turma minha do Estado e realmente pegar turma minha lá no INES, da educação de surdos. Isso durante o curso, a gente tinha que (inaudível)... A gente tinha uma ideia bem geral do... da inovação... a gente não tinha aprofundado, a gente tinha uma idéia bem geral. Porque ela não se adaptava aos surdos, que trabalhava com internet, eles não tinham muito contato... (turno 26- grifo nosso)*

***Entrevistadora:** Mas hoje você continua dando aula pra es/(turno 27)*

***Joice:** Continuo. Continuo professora do INES (turno 28)*

***Entrevistadora:** E porque você abriu mão disso assim... de fazer essa... com... com eles?(turno 29)*

***Joice:** Exatamente porque, conforme a gente foi trabalhando melhor, aí a gente começou... Não, vamos reduzir pelo ciência pelo Brasil. Aí a gente começou a se concentrar na... a gente começou a se concentrar nas dif... nas dificuldades que a gente tinha né, de encontrar novos parceiros no Brasil, né. Aí depois, a gente decidiu fazer entre escolas do Rio. Quando a gente*

decidiu fazer entre escolas do Rio, ainda continuava pensando, na educação de surdos. Só que quando a gente pegou o material do Kids (refere-se a inovação original) e começou analisar, eu vi que, não tinha tanta informática assim. Não tinha tanta diversidade cultural assim. Então eu preferi.../ quando a gente tem... a gente vai trabalhar isso no ano que vem de novo/ Começar pelo Estado, vê como é que funciona no Estado e depois trabalhar com eles na no INES(...) (turno 30 - grifo nosso)

No trecho acima é possível identificar, por meio da utilização do verbo na primeira pessoa do plural (*vamos*) ou da expressão ‘*a gente*’, como o processo de adaptação da inovação envolveu uma interação entre a professora e a equipe de orientação. Ainda nesse trecho, percebemos como a própria estrutura do projeto exerceu um controle sobre as escolhas da professora, isso fica evidente quando ela mencionou que a inovação original não se adaptava aos surdos, uma vez que não abordava aspectos da diversidade cultural e da informática da maneira como ela pretendia trabalhar. Dessa forma, fica claro porque a professora abriu mão das suas expectativas iniciais.

Todavia, quando questionada sobre como a sua interação com a equipe do projeto impactou suas escolhas no processo de adaptação, a professora inicialmente respondeu apontando que o trabalho desenvolvido no projeto possibilitou o desenvolvimento de características tais como disciplina para o estudo, hábito de leitura e prática de escrita. Essa disciplina foi construída por meio de atividades de discussão de textos sobre temas propostos por ela como contextualização, interdisciplinaridade e experimentação e a elaboração dos planejamentos e planos de aula. No trecho abaixo fica evidente as intervenções da equipe do projeto voltadas para a formação da professora.

***Joice:** Ah... Influenciou muito no sentido de... mesmo quando eu era aluna de iniciação científica não tinha m... o professor falava... e a gente era um grupo grande... “ah eu quer”... a gente entregava daqui a um mês... “analisa isso até semana que vem”... aí a gente deixava lááá, analisava em 15 dias, a... a n... não tinha muito disciplina... “ah! Eu quero que faça a leitura desse texto”... “Ah! A gente um dia lê aí.”... não tinha... nada dis... aqui não, tinha que ler o texto porque na semana seguinte a gente ia discutir. Tinha que mandar porque na sexta feira a gente ia sentar pra analisar. Nesse sentido assim, de disciplina, um processo de pesquisa que eu nunca tive. E que, meio que... foi um choque nesse sentido... “ah meu Deus não aguento mais, eu trago, ela corta tudo, eu tenho que fazer isso de novo”(referindo-se aos planejamentos e planos de aula)... e eu ficava... “vou me jogar pela janela, achei que tava tão lindo, ela cortou tudo.”... Na iniciação científica o meu orientador... ele não tinha paciência, se o negócio tava ruim ele pegava e reescrevia ele mesmo. A gente... eu mesmo fiquei muito mau acostumada, nesse sentido, porque eu sempre achava que tava certo, porque corrigia lá tudo o que ele achava, e não me fa... e não me retornava pra eu... pra eu... assim... Em termos de metodologia de pesquisa é que foi bem proveitoso pra mim, nesse sentido. A...a disciplina mesmo de sentar, não... vamos estudar isso, eu também não sou... não sou disciplinada, você me dá um texto, ele fica. Tem livros e livros lá em casa que comprei, que quero ler, que acho interessante, tão lá. Meu filho não era nem nascido, já tem quatro anos, e o livro ta lá. Nesse sentido de metodologia de pesquisa eu cresci muito, nesse sentido, mais disciplinar.(turno 32 – grifo nosso)*

Ao identificar a aquisição de uma disciplina para o estudo/ trabalho como algo importante para o desenvolvimento das atividades no âmbito do projeto a professora apontou também o fato de ter sido exigido dela a modificação do seu olhar para a própria prática através da elaboração de seu planejamento. No entanto, a questão sobre como a interação com a equipe do projeto impactou suas adaptações só é respondida mais tarde quando a professora a partir da releitura da própria prática sinalizou suas escolhas.

***Joice:** (...) porque eu não tenho o hábito... o que eu aprendi na Universidade... não tenho esse hábito de planejamento. Eu ainda sou daquela... eu fui ensinada que aquela cultura de que professor bom é aquele que chega... aí a pessoa diz: “Dá uma aula aí de pH”. E o*

professor do nada vai preencher um **quadro inteiro**, sem nenhum material de apoio. Aí você... “nossa esse professor é bom, do nada, sem planejar ele consegue dar uma aula, né” [] nesse sentido eu aprendi a planejar essas coisas. Eu fazia as coisas muito... muito à moda Bangú, né, nesse sentido. Não que eu fizesse errado, mas tava dando certo, um dia poderia dar errado, por enquanto ta dando certo, to conseguindo dar a aula, os alunos estão aprendendo, mas podia um dia dar errado. E ainda essa questão... por exemplo com vídeo... vídeo debate, né. Eu quase não passo vídeo pra eles, exatamente por causa disso né. E debate... nos debates... eu já tentei passar debate sobre drogas pra eles, e ficou a maior bagunça, começaram a brigar, e eu não consegui... não tava conseguindo direcionar. Porque eu preciso ter um planejamento, eu preciso ter... é... perguntas extras, pra poder direcionar o debate,(...) Eles... como eles não tavam direcionados, eles per... eles se sentiam perdendo o debate aí partiam pra... pra agressão, e eu ficava assim “nossa eu nunca mais vou fazer isso”. Não tenho jeito mesmo pra fazer debate com eles. E aí eu entendi que o problema não era... ou eles ou exatamente eu, era fato de não ter uma metodologia. (turno 34- grifo nosso)

É interessante notarmos que nesse primeiro momento da entrevista é recorrente no discurso da professora uma comparação da sua experiência na iniciação científica com as atividades desenvolvidas no projeto. Embora, reconheça as diferenças no que diz respeito à execução de etapas do projeto por meio de cobranças e feedback da equipe em relação ao ritmo de leitura e ao seu protagonismo no processo de adaptação.

Segundo bloco de perguntas

Durante o segundo bloco de perguntas a professora foi questionada sobre a substituição de uma visita a uma indústria química - atividade proposta por ela no contexto do curso - por uma exposição de um vídeo na sala de aula. A professora apontou alguns impeditivos como a falta de infraestrutura, de tempo, de parceria e, principalmente, a impossibilidade de cumprir o currículo para implementação da atividade.

Joice: É uma questão prática mesmo. Questão de... de estrutura. Questão pragma... ‘pragmática’ de estrutura. Como é que eu ia pegar 62 alunos... ia precisar de no mínimo dois ônibus, eu ia precisar de professores de um turno. E aí... foi uma coisa que problematizando, problematizando, problematizando tanto, né. E aí também, a indústria ia aceitar 62 alunos de uma vez? De repente teria que fazer em dias diferentes. Aumentaria os dias e eu tenho currículo pra cumprir. Essas quatro aulas a diretora já está buzinando no meu ouvido. Imagina se eu tivesse ainda que levar eles pra passeio. Uma questão prática de estrutura mesmo, porque o vídeo vai ser mais prático, vai ser mais rápido, e também vai... também va... vai fornecer os dados necessários. Não vai ser tão rico quanto eles tarem lá ao vivo, mas, ta dentro do tempo.(turno 61 – grifo nosso)

Em outro momento a professora ao tentar definir como o currículo impactou as suas escolhas para implementação das atividades na sala de aula expôs a necessidade de justificar o não cumprimento das demandas do campo oficial (Currículo), demonstrando certo receio em não ter acatado ao discurso oficial.

Joice: (...) Esse projeto ele tem que ir pra METRO exatamente para justificar porque que eu não vou estar no mês de Junho dando a matéria do currículo... mínimo. Então é mais nesse sentido, no come/, nesse sentido do tempo, porque eu acabei que eu não consegui adaptar de um jeito que eu conseguisse inserir o conteúdo.” (turno 63 – grifo nosso)

Ao mesmo tempo em que a professora expôs uma preocupação com o não cumprimento de metas impostas pelo Estado, através da justificativa exposta acima, encontramos em outros momentos da entrevista uma resistência da professora a aderir ao Currículo Mínimo uma vez que percebe, ainda que ingenuamente, as relações de poder existentes no espaço escolar e que enquadram (controlam) sua prática.

Joice:(...)Sabe, eu não tenho que ficar me... me matando o ano todo pra receber um valor, que era justo que eu recebesse todo mês. E foi quando caiu esse véu que eu falei assim: ‘Chega, eu não vou ficar me matando pra cumprir um currículo mínimo, não tenho que me submeter de uma pessoa ficar olhando me/ meu diário. E ficar comparando pra ver se eu to dando a disciplina’. Até porque há diversidade cultural na escola. A escola de Nova Iguaçu num vai ter o mesmo ritmo do... da Marina aqui no Fundão, ou da escola da Maré. Ou sabe, foi exatamente essa... essa conscientização da concepção de educação que ta totalmente deturbada pelo Estado que me fez perceber que não... eu vou... não vou me submeter a essa palhaçada, eu vou fazer o projeto do jeito que ele tem que ser feito, porque é importante.(turno 70– grifo nosso)

O caráter híbrido dos textos fica evidenciado em realizações discursivas em que há contradições e tensões quando a professora diz que não irá cumprir com as demandas do currículo impostas pelo Estado como uma forma de resistência. Contudo, a professora justifica as alterações do formato da atividade ‘Química e economia’ para atender a uma demanda de Instância Estatal, que visa aumentar a aproximação entre o espaço escolar e a comunidade.

Joice: Ééé... primeiro, o Química e economia ele já faz parte do... das tarefas do Kids, do... da inovação inicial. Só que era realmente no sentido de pesquisa, não era de entrevista, mas que que acontece o nosso GID, ele lá da escola... ele ta vermelho num ponto de participação da comunidade na escola. Participação dos pais e da comunidade. E, como a gente ta tentando resolver isso? A gente tem refletido muito sobre isso, né. Por que que a comunidade num participa? Porque que os pais não participam da atividade dos filhos? E aí os profe/ Será que a gente ta passando? Será que a gente ta criando a necessidade do pai participar? Da comunidade participar? Porque tem muita atividade que o aluno faz sozinho, tudo bem que o melhor é que o pai esteja para fazer junto com eles, mas não cria a necessidade do pai tá junto. Não cria necessidade do aluno pedir ajuda de alguém da comunidade, da sociedade, né. Então a entrevista faz com que [] o aluno interaja com... com a sociedade e que a sociedade também interaja com a escola.” (turno 91– grifo nosso)

Nessa perspectiva observamos que o discurso proveniente dos campos recontextualizadores seja oficial ou pedagógico muitas vezes funcional como um discurso regulativo do discurso pedagógico, na medida em que define o que deve ser dito e como deve ser dito. Essa relação de poder e controle dos campos recontextualizadores, mais especificamente do pedagógico fica mais evidenciada quando a professora define as atividades a serem realizadas de acordo com o conhecimento que ela tem em relação à participação da turma onde iria desenvolver as atividades, por exemplo:

Joice: (...)Essas duas turmas que eu escolhi, elas, são turmas, apesar de serem grandes, agitadas, mas não são turmas que tem um comportamento agressivo, um.. que sejam assim... de questionar, marrentos né, de peita professor, não são turmas assim, uma turma assim de diálogo, são alunos que gostam de debater, que gostam de perguntar, por isso a escolha pelo debate. São alunos que gostam de argumentar em sala de aula, eu vejo que eles argumentam, quando você está explicando alguma coisa: “Não! Mas e se eu botar o gelo em outro lugar, no a... de ja.. da água”. Uma vez tava falando de esteridade, tava falando de Mar Morto, (inaudível). Quer dizer, eles fo... eles formulam ideias. Eles formulam... normalmente na outras turma... já teve turma que eu falei e eu terminei de falar, falei, falei, falei. E aí gente? Aí o grilo cri cri cri. Tem turmas que não interagem. Essas são turmas que interagem, que tem um raciocínio que argumentam. Então esse perfil da turma que me fez escolher por exemplo um número grande de debates, né, de trabalhos em grupos, que eles tivessem autonomia de escolher, dei a eles autonomia de escolher(...) (turno 37 – grifo nosso)

Nesse trecho da entrevista a professora justificou suas escolhas a partir de experiências anteriores com a turma, nesse sentido reforça a idéia de que o discurso pedagógico vai sendo construído e constituído por influências de outros discursos, como a argumentação elaborada pelos alunos no contexto da prática social analisada (ensino de ciências).

CONCLUSÕES

Algumas conclusões possíveis, ainda que preliminares, estão relacionadas às relações de poder existentes entre os diferentes discursos que permeiam a prática pedagógica e que conseqüentemente constituem o discurso pedagógico. Dentre eles podemos situar o discurso oficial das políticas públicas, do currículo e das diretrizes educacionais, mas também os discursos das práticas didático-pedagógicas, que se constituem desde a sua formação inicial como professor. Estes discursos estão diretamente relacionados com as práticas sociais que extrapolam a prática docente *per si e em si*, essa multiplicidade discursiva está presente nos espaços que o sujeito ocupa e circula. Em outras palavras, o discurso pedagógico surge a partir da negociação entre os discursos do campo recontextualizador oficial e do campo recontextualizador pedagógico, que é composto não só pelo discurso escolar, mas também das demandas acadêmicas.

Portanto, foi pertinente, nós na posição de pesquisadores, pensarmos durante a análise em que medida o discurso acadêmico enviesaram as escolhas da professora e, conseqüentemente, moldaram o seu discurso.

REFERÊNCIAS:

CHOULIARAKI, L & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late Modernity** - Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press, 1999.

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

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

MARTINS, I. . Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. Pro-Posições (Unicamp), Campinas, SP, v. 17, n. 1(49), p. 117-136, 2006.

PROJETO KIDSINNSCIENCE – TURNING KIDS ON TO SIENCE (Annex I - “Description of Work”) - Seventh Framework Programme, Theme 5, Science in Society, October, 2009.

PROJETO KIDSINNSCIENCE – TURNING KIDS ON TO SIENCE
(<http://www.kidsinnscience.eu>)