

# Uma análise crítica do discurso de professores de química do interior do Rio de Janeiro.

\*Valéria de S. Marcelino<sup>1</sup> (PG), Sérgio de Moura Arruda<sup>2</sup> (PQ), Marília Paixão Linhares<sup>3</sup> (PQ), Fernando J. Luna<sup>4</sup> (PQ).

[vmarcelino@iff.edu.br](mailto:vmarcelino@iff.edu.br)

<sup>1</sup>Instituto Federal Fluminense (IFF), <sup>2</sup>Centro de Ciências do Homem, <sup>1,3,4</sup>Centro de Tecnologia, Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.

*Palavras-Chave:* Análise Crítica do Discurso, professores de química, gêneros do discurso

**Resumo:** O presente artigo traz uma análise do discurso de professores de Química de escolas estaduais de Campos dos Goytacazes/RJ, baseada no seu efeito construtivo tríplice, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, em uma abordagem metodológica proposta por Meurer (2002). Consideramos as aulas de Química como gêneros discursivos que se traduzem em uma prática social comum em nossa sociedade e investigamos quais as representações, as relações e as identidades desses professores, socialmente estabelecidas.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo empreendemos uma análise de entrevistas realizadas em 2010 com sete professores de química, de escolas estaduais do interior do estado do Rio de Janeiro, e duas professoras encarregadas do setor administrativo, a fim de caracterizar suas aulas, bem como sua prática docente, enquanto atividades e práticas discursivas.

Na sala de aula o professor (re)constrói sua história, sua experiência profissional, sua identidade social e, por ser um local de ensino/aprendizagem, também se envolve com interações e trocas, além do que relações são estabelecidas a partir dessa prática socialmente reconhecida, que é a docência.

Por consideramos a aula um gênero discursivo (ou textual) que contribui para a formação social, tendo em vista que os gêneros textuais são fatos sociais e não apenas fatos linguísticos e por considerarmos os professores os principais atores sociais envolvidos nessa prática discursiva, capazes de contribuir com a evolução do modelo de ensino predominante, é que pretendemos investigar sua prática docente e os obstáculos aí presentes. Buscaremos pistas que nos possibilitem entender a realidade do docente, seus problemas profissionais, a sua identidade e as relações criadas enquanto principal agente desta prática.

Durante a pré-análise dos textos das entrevistas, realizamos uma primeira leitura do material para, de acordo com o nosso objetivo de estudo, decidir qual direção deveria ser tomada. Dessa forma, observamos que as entrevistas eram carregadas de questões sociais e economicamente determinadas, que as aulas desses professores são influenciadas por essas questões e percebemos, então, a importância de estudá-las de acordo com uma teoria social do discurso, a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough (2001), que reúne a análise de discurso orientada linguisticamente e a prática social relevante para o discurso. Para esse autor, a Análise de Discurso tem como objetivo estabelecer conexões entre os modos de organização e interpretação textual, como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo.

Utilizaremos como proposta metodológica uma análise desenvolvida por Meurer (2002), baseada principalmente na ACD e, mais especificamente, na noção de que o

discurso apresenta um poder construtivo tríplex: 1) produz e reproduz conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de representar a realidade; 2) estabelece relações sociais; e 3) cria, reforça ou reconstitui identidades.

A disciplina de química que compõe a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), é nosso alvo de interesse por seu ensino estar longe do desejado, por não priorizar uma preparação do aluno para participar ativamente na sociedade e porque vem se caracterizando por uma crescente rejeição por parte dos alunos (Cachapuz *et al*, 2005). Outro aspecto que levamos em conta é que, de acordo com avaliações de larga escala, a área de Ciências em nosso país e em nossa região apresenta notas muito baixas. No *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2007), de 2006, o Brasil ficou na 52ª posição dentre 57 países participantes, significativamente abaixo da média em ciências e no Exame Nacional de Ensino Médio de 2009 (BRASIL, 2009), todas as escolas estaduais de nosso município apresentaram, nessa área, notas menores que a média, *i.e.*, 500.

#### **AULAS DE QUÍMICA: UM GÊNERO DISCURSIVO**

Se convidados a assistir a uma aula de química, logo imaginaremos o que vamos ouvir e ver durante essa aula: fórmulas, reações, nomes de diferentes substâncias, uma vez que as aulas de um modo geral e, entre elas, as de química, são gêneros discursivos ou textuais, que contêm tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos numa esfera social (BAKHTIN, 2000). Já podemos prever o que nos será comunicado nessa aula. Os enunciados são concretos e únicos, e refletem a própria utilização da língua, seja de forma oral, seja escrita, e são produzidos em todas as esferas sociais. Os enunciados produzidos isoladamente são considerados individuais, mas cada esfera social de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, e assim são chamados de gêneros do discurso ou gêneros de textos.

Além disso, Bakhtin (2000, p. 302) ressalta a importância dos gêneros do discurso como organizadores de nossa fala. Ele diz que:

[...] aprendemos a moldar a nossa fala à forma do gênero, e ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, a comunicação verbal seria quase impossível.

Ainda é necessário indagar por que devemos estudar e compreender gêneros. Para Bazerman (2005), compreender os gêneros e seu funcionamento pode nos ajudar a satisfazer as necessidades da situação, na medida em que estes se tornem compreensíveis e possam corresponder às expectativas dos outros (que os consumem). Compreender os atos e fatos criados pelos textos pode ajudar-nos também a compreender quando textos, aparentemente bem produzidos, não funcionam, ou seja, quando não fazem aquilo que deviam fazer. Tal compreensão pode ajudar a diagnosticar e redefinir sistemas de atividades comunicativas. Isso vem ao encontro com o que já foi exposto sobre as aulas de química. Estas se realizam como um gênero textual que não tem cumprido seu papel e são consideradas tão difíceis quanto desinteressantes, portanto, precisam ser repensadas e alteradas a fim formar alunos capazes de se tornar cidadãos competentes, participativos e críticos.

## A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)

Segundo Heberle (2000), a origem da ACD é britânica, esta constitui uma área multidisciplinar de estudos da linguagem, voltada para a investigação de fenômenos discursivos diversos, principalmente aqueles ligados a problemas de injustiça e opressão, a desigualdades étnicas, socioeconômicas, políticas e/ou culturais.

Heberle (2000) também afirma que a ACD se baseia no fato de que o uso da linguagem relaciona-se estreitamente com fenômenos sociais, pois as pessoas falam, escrevem, ouvem e leem de maneira socialmente determinada, como membros de determinadas categorias sociais, grupos específicos, profissões, organizações, comunidades, sociedades ou culturas.

O discurso entendido como interação social manifesta-se em textos representativos tanto de situações informais, do cotidiano, quanto de situações formais e institucionais, como a escola, nosso *locus* de investigação nessa pesquisa. Um texto reflete o mundo social em que é produzido e incorpora verdades culturais sobre quem o produz. Além dessas duas dimensões, a social e a textual, na ACD temos a prática discursiva como mediadora dessas duas. O evento discursivo nessa perspectiva apresenta três dimensões.

A prática discursiva envolve os processos de produção, de distribuição e de consumo ou interpretação textual. A produção e o consumo têm natureza sociocognitiva já que envolvem processos cognitivos necessários à produção e a interpretação do texto e esses processos cognitivos são baseados nos conhecimentos de mundo interiorizados, adquiridos socialmente.

Fairclough (2001) diz que qualquer tipo de análise textual é potencialmente significativa na análise de discurso e que esta é uma atividade multidisciplinar. Ele propõe que se examine o discurso como reflexo, reprodução e perpetuação de relações sociais existentes, como forma de ação social. Devemos usar a ACD tendo em mente o poder construtivo tríplice do discurso, como citado anteriormente.

Entendemos, até aqui, o discurso como uma prática social, que é uma dimensão do evento discursivo, bem como o texto. Através dessa concepção tridimensional fica claro que existe uma relação entre texto, prática discursiva e práticas sociais. Precisamos ter em mente que um indivíduo é um agente social que faz parte de uma rede de relações sociais que acontecem em lugares e com grupos socioculturais específicos. Também é preciso lembrar que cada grupo social é regido por um conjunto de instituições que têm suas práticas, valores e significados, que por sua vez, exercem influência sobre os participantes desses grupos. Em nosso caso, é preciso deixar claro o objetivo ao considerarmos as aulas de química como práticas sociais, regidas por instituição própria que exerce influência sobre os envolvidos nessa prática, *i.e.*, professores, alunos e ainda outros membros da comunidade que estão direta ou indiretamente ligados à educação oferecida em nossas escolas.

Visando, pois, à investigação dos efeitos construtivos do discurso de professores de química em suas aulas e, conseqüentemente, sobre o ensino de química por eles praticado e em consonância com Meurer (2002) é que concluímos com ele que qualquer texto tem esse poder construtivo. Assim, investigaremos quais representações, relações e identidades são dessa forma construídas, na perspectiva proposta por este último autor.

## A COLETA DOS DADOS PARA COMPOR O NOSSO CORPUS DE ANÁLISE

De acordo com Fairclough (2001), o *corpus* deve ser composto por amostras de discursos selecionados e coletados pelo pesquisador de forma criteriosa. Neste artigo, nosso *corpus* é composto por entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de química, que foram produzidas especialmente para esta pesquisa, durante o ano de 2010.

A técnica da entrevista semiestruturada, segundo Lüdke e André (1986), tem a vantagem de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos e, sendo assim, possibilita maior entendimento das questões estudadas, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa que não podem ser deixadas de lado, como também contemplam novas questões, caso necessário, dando liberdade ao entrevistado, e possibilitando uma melhor compreensão do objeto em questão.

Participaram dessa pesquisa sete professores de química, uma diretora de escola e uma professora que atua no setor de Gestão de Pessoas, ou seja, na área administrativa. As gravações foram realizadas com aparelho gravador de áudio digital e trasladadas de acordo com a tabela de transcrições do Grupo de Pesquisa Discurso & Gramática (2011), da Universidade Federal do Rio de Janeiro. As entrevistas foram tomadas durante o ano de 2010 e ocorreram nas escolas onde os professores lecionam em horários de intervalo de suas aulas. Foram visitadas seis escolas a fim de conversarmos com os professores.

Buscamos conhecer inicialmente dados gerais sobre a formação dos professores, como também quais as condições específicas das suas aulas, o que e como ensinam, quem determina o conteúdo a ser ministrado, quais problemas ou obstáculos que encontram em seu trabalho e quanto há de satisfação em atuar como professor de química, esperando, através do discurso desses professores, encontrar pistas que nos revelem mais sobre diferentes aspectos de sua prática docente.

## O DISCURSO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Tendo em mente que as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura dos seus discursos e entendendo que os professores elegem o modelo didático que irão reproduzir em suas aulas e o que pretendem conseguir por meio delas, nossa intenção é investigar diferentes aspectos referentes às aulas de química e à prática docente através do discurso do professor.

Como já relatamos, em suas entrevistas, os professores deixam claro que as condições econômicas e sociais dos alunos e da escola estadual em que lecionam interferem significativamente na prática docente, chegando mesmo a revelar que o ensino de química por eles praticado é determinado por esses fatores. Dessa forma iremos também buscar em seus relatos o que vem sendo construído nessa interação discursiva, que possibilita aos envolvidos a construção de identidades, de relações sociais e de sistemas de conhecimentos e crenças, graças aos efeitos construtivos do discurso (Fairclough, 2001). Inicialmente procuramos identificar qual modelo didático os professores de química entrevistados reproduzem durante as aulas para seus alunos, pois o estudo dos modelos didáticos pode representar um instrumento útil para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, que permitem relacionar seus aspectos teóricos e práticos (GUIMARÃES *et al*, 2006). Adotaremos aqui os modelos didáticos apontados por Porlán e Rivero (1998), os quais são (1) o tradicional, no qual

se observa a transmissão direta dos conteúdos aos alunos e o privilégio do saber acadêmico em detrimento do saber cotidiano; (2) o tecnológico, no qual o professor faz uso de atividades práticas em suas aulas, reproduzindo técnicas determinadas e ainda privilegia o saber acadêmico; (3) o espontaneísta, em que o professor leva em conta os interesses e experiências do aluno em sua aula e considera que o aprendizado pode ocorrer de uma forma espontânea; e, por fim, (4) o modelo investigativo, no qual o professor, através de uma postura investigativa, define sua prática docente.

#### **A REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE ATRAVÉS DO DISCURSO**

Segundo Meurer (2002, p.20), a "representação diz respeito à rede de conhecimentos e crenças que, em seus textos, os indivíduos revelam sobre diferentes aspectos do mundo". Em nossas entrevistas, embora tenhamos observado que os professores adotaram uma postura mais retraída diante do aparelho gravador de áudio para falar sobre suas aulas e seu pensamento sobre lecionar química, foi possível notar que, os professores ainda reproduzem um modelo de ensino tradicional, como vemos no relato da professora F:

*aqui não tem muito recurso né... parece que estão montando o laboratório de química... que vai ser a melhor maneira de explicar a química do dia a dia... é mais uma aula tradicional... tem quadro... giz... e trabalho... e prova... eu costumo fazer resumo dos conteúdos no quadro...*

Percebemos uma intencionalidade declarada em seu discurso quanto à utilização de aulas experimentais, a qual não se realiza pelas condições da escola em que leciona ou outras questões que a impedem de utilizar meios alternativos para fugir do tradicional quadro e giz. Constatamos que a questão econômica exerce real influência, determinando que a aula seja assim "tradicional" e a professora, mesmo reconhecendo o valor do laboratório para melhor explicar a química, não faz uso de aulas práticas porque a escola não consegue manter um laboratório funcional.

Outro aspecto é que, quando existe esse espaço destinado às aulas experimentais, nas escolas estaduais, ele não é utilizado, pois, como afirma a professora G:

*eles gostam de ter alguma prática... algumas experiências... o laboratório tem só o espaço... tem umas vidrarias... de plástico pra não quebrar... mas nem tem bico... nem chapa de aquecimento... nada... um dia eu ia fazer uma destilação com eles... aí quando eu vi... não tinha nada... nem bico... nem condensador... nem um suporte universal*

Outras questões como instalações adequadas e pessoal de apoio, além do esforço extra que representa uma aula em laboratório, a professora faz a opção pelo viés mais fácil:

*também é uma sala só... nem dá todo mundo... e com duas aulas... eu já fiz com extrato de repolho roxo ( ) mas também não tem reagente... aí eu tenho que ir toda carregada... tem outra coisa... o laboratório de química tem cinco cadeados... imagina até destrancar tudo... também fica lá do outro lado do pátio... no maior escuro... tenho que esperar o rapaz que liga o refletor chegar... ele não chega antes... eu teria que chegar seis e meia... até tá bem... a aula é só as sete... mas depois eu não dou só essa aula... e quando eu terminar e trancar tudo... vou atrasar pra outra aula e:: eu já estou dando muitas aulas... (professora G)*

Constatamos que o laboratório não apresenta condições mínimas de utilização e existem outras adversidades referentes à estrutura de funcionamento da escola, para que o professor possa usar o laboratório, por exemplo, é preciso um técnico que já o deixe preparado. Outro problema relatado é o fato de "dar muitas aulas". Os professores do Estado têm que cumprir uma carga horária de doze aulas por semana, podendo chegar a até 36 aulas semanais se eles trabalharem em um esquema chamado Gratificação por Lotação Prioritária (GLP). A cada matrícula (doze horas em sala de aula) que um professor concursado tem na Secretaria de Educação do Estado (SEEDUC), ele pode trabalhar com até duas GLPs (24 horas em sala de aula), totalizando 36 horas em sala.

Observamos, através dessas questões referentes à escola pública estadual, que a professora faz o relato se justificando por não dar aulas práticas, uma realidade presente em todas as outras escolas visitadas durante essa pesquisa. Uma realidade que revela a influência da questão social nas aulas de química.

A professora A também explica o porquê de não usar o laboratório:

*a escola tem laboratório... ganhou aparelhos da UENF [Universidade Estadual do Norte Fluminense]... um destilador novinho ( ) um microscópio lindo com câmera acoplada... centrífuga... tem muito agar... ah... tem torneira mas não sai água... acho que o pessoal da biologia até poderia usar... mas não tem instalação de água... tem torneira mas não sai água.... adianta do que? eu até queria dar umas aulas práticas... também eu/ eu... ia ter que levar um montão de coisas de casa... precisava preparar testar... tem uns bolsistas... mas nem sei se funciona mesmo... não vejo eles o tempo todo...*

O que percebemos ainda é que as professoras tratam essa questão com certa naturalidade. Como diz Meurer (2002), ocorre uma naturalização do evento, percebida através de um relato do fato como consumado, deixando evidente que elas não podem fazer nada a respeito, pois a realidade é essa e pronto. Mesmo quando a professora F afirma que parece que estão montando o laboratório, ela não se mostra animada ou entusiasmada com a situação, somente informando, sem muita certeza. Não há uma informação segura sobre quando e quem montará o laboratório.

Diante dessa situação, durante a entrevista questionamos sobre a possibilidade de usar experimentos com materiais alternativos, de baixo custo, que poderiam ser realizados na própria sala de aula e dessa forma diversificar sua aula. A partir dessa questão surge outra consequência da situação econômica em que se encontra o ensino estadual. Como declaram a professora G e a professora A, elas "trabalham muito e não teriam tempo de preparar esse material". Esse é outro fato naturalizado por elas: não é possível fazer dessa forma e pronto. O que constatamos em nossa pesquisa é que esses professores reclamam dos baixos salários, que precisam trabalhar muito para melhorar seus salários e, por isso, resta pouco tempo para se dedicarem à preparação de aulas mais elaboradas.

Como reflexo da questão econômica, temos outra realidade, representada aqui pelo relato da professora G, quando explica como os alunos precisam pagar para copiar todo material necessário para as aulas e até mesmo para copiar a folha da prova ou do teste:

*a escola não dá xerox... imagina se todo professor resolve dar apostila... tem professor que não tem noção... dá um monte de xerox de livro... com figura grandona... eles são carentes... eu preparo folhinha... uma folha... lista de exercício... porque não tem condição deles gastarem... são pobres... o governo tem muito dinheiro...pra eles gastarem do bolso deles... ou eu pagar do meu... com esse salário de fome... pra eu dar teste... você nem acredita... eu coloco*

*uma folhinha lá na xerox e eles vão passando lá e pegando... e pagam dez centavos... imagina... até chegarem na sala... eles fazem o que quiserem... uns chegam na hora... aí chega outro... eles trabalham... se eu quiser levar pra dar na sala eu tenho que tirar do meu bolso e cobrar dez centavos de cada um...*

É preciso ressaltar que essa professora leciona no turno da noite, para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada. Isso acaba sendo uma das razões de frequentes atrasos dos alunos, realidade daqueles que trabalham durante o dia e estudam a noite e ainda precisam, antes de chegar a sua sala de aula, passar no local onde são feitas as cópias da prova ou teste e pagar por elas. Nesse caso, notamos uma realidade na qual os alunos são carentes, o que é comum em escolas da rede estadual e em turmas da EJA. A professora fez esse relato de forma natural, já que isso sempre ocorreu em nossas escolas estaduais, não sendo uma situação provisória e que mudaria em curto prazo.

Verificamos um modelo de aula de química ainda tradicional, em que não se faz uso de novas tecnologias, nem se usam computadores ou vídeos. Ao questionarmos a professora G se ela usa algum recurso desse tipo em suas aulas, ela diz:

*uma vez eu dei um vídeo ( ) mas... não deu certo... eles dormiram... acharam chato... também acho que a culpa foi minha... o vídeo era da BBC sobre efeito estufa... aí: acho que era meio chatinho... acho que é mais o cansaço deles...*

A professora afirma que os alunos não têm interesse e o diz de forma natural. Essa situação recorrente, que nos parece preocupante, é uma realidade presente em seu cotidiano escolar. Esse é definitivamente um problema, pois, ao naturalizar a situação ela certamente não se preocupará em querer mudá-la, mantendo-a assim como está, ou seja, aulas tradicionais, alunos cansados e sem interesse, resultando numa realidade que se revela cíclica.

Outro fato que nos chama a atenção é que ela assume a culpa por escolher mal o vídeo usado em aula, revelando nos mecanismos enunciativos de seus relatos não haver intenção ou condições de mudar, naturalizando de forma resignada a impossibilidade de mudança, de tornar suas aulas mais interessantes a fim de que seus alunos "não durmam". Inferimos, a partir da avaliação de um pressuposto quadro de crenças pessoais relativas ao universo de professores da rede pública, que isso provavelmente não acontecerá, a menos que, existam questionamentos e problematização da realidade por parte dos professores.

Mantendo o foco na questão da falta de interesse dos alunos, uma outra forma de crença que percebemos nas falas dos professores é que não há como gerar esse interesse nos alunos a fim de motivá-los.

*o professor tem que contar história... cantar... dançar... e o aluno tá lá jogando no/ no celular... não entendo porque no meu tempo não tinha nada disso... eu estudava e aprendia... hoje não... o professor tem que se virar... fazer de tudo pro aluno querer aprender... (professor B)*

*sabe... o professor não tem que fazer malabarismo... nem performance na sala de aula... pra que os alunos queiram aprender... (professor A)*

Fica claro que a realidade dos professores de química apresenta dificuldades e é difícil conseguir motivar os alunos, de maneira que a aprendizagem certamente não

ocorrerá de forma efetiva. A apatia do aluno e do professor decorre daquilo que Pozo e Crespo (2009, p.40) interpretam como ausência de motivação:

os alunos não estão interessados na ciência, não querem se esforçar nem estudar e, por conseguinte, dado que aprender ciência é um trabalho intelectual complexo e exigente, fracassam. Não há dúvida de que esse é um diagnóstico certo, uma vez que a motivação é um dos problemas mais graves do aprendizado em quase todas as áreas, não apenas em ciências.

A realidade que os professores – em nosso caso, os de química – têm representado é a de um círculo vicioso de um péssimo ensino de química em nossas escolas (Maldaner, 2000) que apresenta como causas o descaso com a formação inicial de professores, os baixos salários e as péssimas condições de trabalho.

#### QUAIS RELAÇÕES SOCIAIS OS PROFESSORES TEM ESTABELECIDO ATRAVÉS DE SUA PRÁTICA DOCENTE?

Meurer (2002, p.24) afirma que "os textos refletem, constituem e podem desafiar e transformar tipos de relações e entrelaçamentos interpessoais, envolvendo os participantes do evento discursivo", nas entrevistas que estamos analisando, temos evidências de que as relações entre professores e alunos, e entre professores e sociedade atravessam um momento difícil. A relação de desvalorização profissional é a mais evidente e encontramos, ainda, uma relação de condescendência do professor para com o aluno.

A desvalorização profissional revelada pela situação salarial precária é constatada na fala da professora L:

*a situação tá muito difícil... os professores pedem exoneração porque... o salário é ridículo... tem professor que pega seis aulas num colégio... seis em outro... para ganhar salário mínimo... aí os que estão... se arrumam outra coisa... largam... aí eles pedem exoneração... tem todo dia... quase ... um pedido de exoneração... quem estuda física... química... estuda muito... vai querer ganhar salário mínimo... não tem assistência médica... não tem nada... entendeu? aí... depois... vem querer dizer que ganha um prêmio a mais [um salário]... isso é esmola... precisamos ter piso salarial...*

Ela nos revela uma certa indignação com tanta desvalorização da profissão docente. Além dos baixos salários, não existe nenhum tipo de assistência e a premiação é encarada como esmola, visto que um piso salarial adequado demonstraria valorização do professor pelo seu empregador, nesse caso, o Estado.

Essa desvalorização por parte do Estado se converte certamente em um desprestígio por parte da sociedade. Nóvoa (1999) afirma que, paralelamente à desvalorização salarial, produziu-se uma desvalorização social da profissão docente, se comparado com o tempo em que eram socialmente considerados e respeitados. Essa relação foi bem retratada em nossa pesquisa, através dessa professora que atualmente trabalha em um setor administrativo.

A relação de condescendência para com os alunos é constatada nas seguintes declarações:

*os alunos da noite querem terminar... ter um diploma... imagina... chegar no segundo ano e nem saber fazer uma conta de vírgula... se o professor for reprovar será uma pedra no caminho dele... e aí? vai ser o que deles? eles vão ficar de dependência? a essa altura? e vão aprender o que? (professora C).*



*acho que é mais o cansaço deles... já trabalham tanto... chegam cansados... é querer muito... para poder passar por cima das adversidades... mas eu gosto deles... só em eles saírem sabendo o que que a química estuda... eu acho que já é válido... (professora G).*

Essas professoras lecionam no turno da noite. Em seu relato, deixam claro que os alunos não têm condições de aprender a matéria e a reprovação não seria uma solução, já que eles precisam do diploma e a falta de conhecimentos básicos impossibilita que a aprendizagem ocorra efetivamente. Na verdade, constatam que eles nem têm interesse em aprender e deixam transparecer que o objetivo final, de ambas as partes, não é propriamente a aprendizagem.

As relações evidenciadas aqui nos levam a crer na manutenção do discurso do professor de química, que reproduz um ensino tradicional, o qual constatamos ser o vigente, com base em nossos resultados. Dessa forma, como esperar transformações visando a melhorias no ensino e nos resultados da área de ciências?

### CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NO DISCURSO DOCENTE

Como já relatamos, a química sofre rejeição dos alunos e também padece devido à deficiência em seu ensino. Acreditamos que isso, em parte, pode ser causado pela identificação negativa que os alunos sentem com relação à disciplina, uma vez que os conceitos científicos são apresentados de forma descontextualizada e, assim, os alunos não entendem o conteúdo, o que causa desmotivação. Vemos isso no relato da professora F:

*a maior dificuldade é o desinteresse dos alunos... aí... pensam que a Química é difícil ( ) já criam um bloqueio... um preconceito...*

Esse bloqueio que relata a professora terá como resultado a falta de motivação, que, segundo Pozo e Crespo (2009, p.40), é uma causa e consequência dos maus resultados no ensino de ciências. Escreve ele:

*a motivação deve ser concebida de uma maneira mais complexa, não só como uma das causas da aprendizagem deficiente da ciência, mas também como de uma de suas primeiras consequências. Os alunos não aprendem porque não estão motivados, mas também não estão motivados porque não aprendem. A motivação não é mais uma responsabilidade somente dos alunos (embora também continue sendo deles), mas também um resultado da educação que recebem e, em nosso caso, como lhes é ensinada a ciência.*

Desinteressado e desmotivado para aprender. Este é o perfil do aluno da escola estadual, na visão dos professores de química, e esses não se sentem responsabilizados por isso, não se assumem como principais envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem. Como percebemos no que declara a professora A, essa responsabilidade, de uma forma geral, se determina no quadro de crenças do professor com respeito às dificuldades de aprendizado:

*porque o desejo pra aprender tem que estar no aluno... cabe a ele e não ao professor... se esforçar... o professor deve ser alguém pra ele contar na hora da aprendizagem...*

A identidade social do professor atravessa uma “crise de identidade”, caracterizada por Neves (2004) como um fenômeno que se liga diretamente à questão

da desmotivação profissional. Segundo o referido autor, atualmente a profissão docente tornou-se pouco seletiva, fazendo com que muitos a exerçam sem habilidades específicas e adequadas. Assim sendo, a pouca qualificação, os baixos salários e a falta de definição de uma identidade profissional geram uma desvalorização desta profissão.

Em nossas entrevistas, os professores relataram a "desvalorização pelos alunos e pela sociedade para com o professor, além da desvalorização do trabalho do professor e a pouca remuneração" como as causas de sua insatisfação, o que está de acordo com o que foi exposto por Neves (2004). Vemos, então, que os problemas da profissão docente são comuns a todos os professores, incluindo os de química da rede estadual do nosso município, como verificamos em nossa pesquisa.

Segundo Nóvoa (1999), os professores, há muito tempo, vêm sofrendo de uma situação de mal-estar na profissão, que causa desmotivação pessoal com a docência, gerando abandono, a insatisfação, a indisposição, o desinvestimento e a ausência de reflexão crítica, entre outros sintomas que completam o quadro crônico da autodepreciação do professor. Esta situação caracteriza a crise da profissão docente, que vem sendo bastante analisada e discutida.

Percebemos, ainda, que a insatisfação do professor vai além de questões salariais e da falta de respeito por sua profissão, como atesta o relato da professora G:

*é muito triste estudar tanto pra não fazer nada... lá... por ser EJA eles não conseguem acompanhar o conteúdo... eles nem sabem fazer conta... se eu vou dar balanceamento... não sabem fazer conta de vezes... vai além da nossa vontade de querer ensinar...*

Não ter a chance de aplicar os conhecimentos científicos aprendidos na sua formação, em suas aulas, implica e justifica sua prática docente tradicional, com o expediente "apenas contar historinhas".

Essas questões estão incorporadas à prática docente do professor de química em nosso município e, está em acordo com o que discutimos acima nas constatações de Nóvoa (1999) e com o depoimento da professora C, com 35 anos de atuação em sala de aula:

*é... eu sei que to ( ) descrente... mas já dou aula há muitos anos e o governo só quer saber de estatísticas... quantos alunos matriculados... quantos terminam... eu não acredito que os alunos dessa escola... do:: noturno... possam aprender o mínimo de química...*

Depreendemos que o professor de química nesse estudo, mas também o professor em geral, como vimos nos relatos dos teóricos citados, vive uma crise por conta da insatisfação, da falta de reflexão crítica de sua prática profissional, do sentimento de desvalorização e desmotivação pessoal, causados principalmente pelas más condições de trabalho e pela falta de reconhecimento por parte da sociedade em geral. Isso é refletido e reflete, em parte, nas relações entre professor e aluno e entre professor e sociedade. Depreendemos que questões que emanam das condições sociais que caracterizam o exercício da profissão atuam de forma decisiva na constituição da identidade do professor de uma forma geral e específica do professor de química.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta nesse artigo foi a de evidenciar através do discurso dos professores de química de escolas estaduais do interior do Estado do RJ nosso entendimento sobre quais representações da realidade social eles re/criam, quais são as relações que eles estabelecem e qual(is) identidade(s) lhes é(são) conferida(s) e construídas, tendo a instituição escolar como palco dessa prática social e discursiva.

Ao analisarmos esse efeito construtivo tríplice do discurso do professor de química de nosso município encontramos um profissional vivendo um momento de crise de identidade, causada pela desvalorização social, que tem como ponto de partida os baixos salários, a elevada carga horária de trabalho e a falta de condição de trabalho, desenvolvendo a partir daí um ciclo vicioso, onde nem são bem remunerados, nem buscam alternativas para superação do ensino de baixa qualidade. O quadro se traduz em maus resultados apresentados por essa área em avaliações de larga escala e a desmotivação e o desinteresse por parte de seus alunos.

Observamos que o professor reproduz em sua aula, tida aqui como um gênero discursivo que se traduz como prática social, um ensino tradicional, baseado na mera transmissão dos conteúdos sem a real preocupação em utilizar abordagens que promovam um ensino diferenciado e que vise a formação de um aluno mais crítico e preparado para participar da sociedade. Esse cenário não condiz com o fato de ser a escola uma instituição social, a qual se encontra em constante interação com a sociedade em que se insere, que deveria estar participando do movimento de desenvolvimento social numa perspectiva dinâmica de inovações e recriações culturais.

Esse ensino com caráter predominante de um modelo didático tradicional se encontra superado, pelo menos em esfera teórica (GUIMARÃES *et al*, 2006). A expectativa seria que esses professores, licenciados em química ou ciências, recém-formados em sua maioria, a utilização de abordagens e estratégias que conduzissem a aulas menos tradicionais, que os direcionassem a uma prática docente que não se pautasse apenas na transmissão dos conteúdos e que não ficasse apenas na intencionalidade explicitada em seus depoimentos.

Finalmente, é necessário salientar nosso entendimento de que através de seu discurso, os professores podem transformar sua realidade e suas práticas, a fim de resgatar uma identidade condizente com a de um profissional que deseja formar alunos/cidadãos e restabelecer relações sociais baseadas em respeito e valorização. Dessa forma ao comunicarmos nossa análise pretendemos contribuir com um passo em direção a essa transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C.; *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n. 9.394, de 20/12/1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*, Brasília: MEC, 2009. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em fevereiro de 2010.
- CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; Praia, J.; Vilches, A.; *A necessária renovação do ensino das ciências*, São Paulo: Cortez, 2005.
- FAIRCLOUGH, N.; *Discurso e mudança social*, Brasília: Ed. UnB, 2001.

GRUPO DE PESQUISA ESTUDO & GRAMÁTICA. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.discursioegramatica.lettras.ufrj.br/>>. Acesso em 21 de agosto de 2011.

GUIMARÃES, G. M. A.; ECHEVERRÍA, A. R.; MORAES, I. J. *Modelos didáticos no discurso de professores de ciências*. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 303-322, 2006.

HEBERLE, V.; In *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Prof Hilário Inácio Bohn*, Florianópolis: Insular, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALDANER, O. A.; *A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores/Pesquisadores*, Ijuí: ed. Unijuí, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Em Gêneros textuais: reflexões e ensino*; Karwoski, A. M.; Gaydeczk, A. B.; Brito, K. S., Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*, São Paulo: Edusc, 2002.

NEVES, S. J. *Desmotivação e crise de identidade na profissão docente*. Katálisis. Florianópolis, v. 7, nº 2, julho/dez. 2004, p. 192-202.

NÓVOA, A.; *Profissão Professor*, Nóvoa, A. 2th, Porto: ed.Porto, 1999.

*PISA: the OECD Programme for International Student assessment* [PISA Brochure]. 2007. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/8/39700724.pdf>, acessada em Maio 2011.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores: una proposta en el área de ciencias*, Sevilla: Diáda, 1998.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A.; *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*, Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIO DE JANEIRO. *Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC*. Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/>. Acesso em 08 de maio de 2011.