

PERSPECTIVAS TEÓRICAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA RACIONALIDADE TÉCNICA ÀS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Álison NÉRI
Universidade Estadual de Londrina (CAPES)
alissonneri@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar uma breve descrição de algumas perspectivas teóricas adotadas em processos de formação de professores e refletir sobre a relação existente entre estes processos de formação e o constructo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como discutido pelo grupo de Genebra (BRONCKART, 1993, 1997; DOLZ e SCHNEUWLY, 1998), bem como, no Brasil, por (MAGALHÃES, 2004; MACHADO, 2002; LIBERALI, 2004), cujas pesquisas têm sido de grande importância para reflexões acerca de questões relacionadas à educação, à formação de professores, entre outras. Para verificarmos tais implicações recorreremos aos autores supracitados e realizamos diversas leituras na disciplina *Análise do Discurso na Formação de Professores*, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina e ministrada pela Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristóvão. Os estudos apresentados são essencialmente teóricos e compõem parte da fundamentação de uma proposta de trabalho com formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma cidade do norte do estado do Paraná. Acreditamos, portanto, que eles apresentam uma possibilidade de reflexão sobre a formação de professores a partir de um constructo teórico-metodológico – o ISD – compartilhado e ampliado por um grande número de pesquisadores da área dos Estudos da Linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: *formação de professores; interacionismo sociodiscursivo*

ABSTRACT: This work aims at presenting a brief description of some theoretical perspectives adopted in teacher education processes and reflects upon the existing relationship between these processes and the theoretical-methodological framework of the Socio-discursive Interactionism (Interacionismo Sociodiscursivo - ISD) according to the principles put forward by the Geneva group (BRONCKART, 1993, 1997; DOLZ and SCHNEUWLY, 1998), as well as by researchers in Brazil (MAGALHÃES, 2004; MACHADO, 2002; LIBERALI, 2004), whose studies have been highly important for reflections on issues related to education, teacher education, among others. In order to verify such implications, we resorted to the above authors and to several others read during the discipline *Análise do Discurso na Formação de Professores*, offered by Post-graduation Program in Language Studies of the State University of Londrina, taught by Professor Dr. Vera Lúcia Lopes Cristóvão. The studies presented are basically theoretical and constitute part of a proposal to work with teacher education focusing on teachers involved with primary school teaching in a city located in the North of the State of Paraná. We hold the belief that such studies allow the reflection upon teacher education from the perspective of the theoretical-methodological construct – the ISD – shared and widened by a great number of researchers in the Language Studies field.

KEYWORDS: *teacher education; socio-discursive interactionism*

INTRODUÇÃO

Discutir o papel do professor e a relevância do processo de formação no exercício da docência não é debater nem investigar um campo novo, que se apresenta em sua gênese, entretanto muitos dos questionamentos que envolvem esta correlação – papel do professor/formação do professor – ainda não foram vencidos, exigindo e merecendo, portanto, atenção e reflexão por parte de todos os envolvidos no processo educativo.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma breve descrição de algumas perspectivas teóricas utilizadas em processos de formação de professores e refletir sobre a relação existente entre estes processos e o constructo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como discutido pelo grupo de Genebra (BRONCKART, 1993, 1997; DOLZ e SCHNEUWLY, 1998), bem como, no Brasil, por (MAGALHÃES, 2004; MACHADO, 2002; LIBERALI, 2004), cujas pesquisas têm sido de grande importância para reflexões acerca de questões relacionadas à educação, à formação de professores, entre outras.

Este trabalho organiza-se em quatro tópicos. No primeiro discutimos a definição do papel do professor na escola e na sociedade e o processo de formação docente. No segundo apresentamos perspectivas teóricas do processo de formação de educadores. No terceiro a importância dos estudos da linguagem no processo de formação de professores. No quarto tópico apresentamos a relevância dos estudos da linguagem e as contribuições do ISD no processo de formação de professores, na busca da efetiva mudança de paradigma do quadro atual de ensino.

Os estudos apresentados aqui são parciais, e compõem uma análise mais ampla – sobre o ensino de língua materna, a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com gêneros textuais nas salas de aula, a interação no processo de ensino-aprendizagem e outras questões – que visa a diagnosticar e agir, por meio da linguagem, sobre o contexto educacional de forma colaborativa, reflexiva e eficaz. Por isso, devem ser vistos em suas reais limitações, pois não há verdade nem um modelo teórico onipotente, muito menos fragmentos de vários modelos diferentes que ajuntados dêem conta da, pretensa, solução dos problemas pedagógicos que enfrentamos.

Apresentamos aqui reflexões e provocações a partir de alguns vieses teóricos de pesquisa, enfatizando o Interacionismo Sociodiscursivo.

A DEFINIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA E NA SOCIEDADE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para definir o papel que o professor – termo que definiremos, a partir de agora como educador – desempenha socialmente e a importância do processo de formação docente, faremos referência a algumas definições acerca do termo educador e sua implicação com o processo de formação ao longo dos anos.

A visão de que ser educador é um dom ou sacerdócio, é aceita pela sociedade até os dias de hoje, apesar de já há muito refutada. Sob esta ótica, a abnegação e o entendimento da profissão como uma missão é apontada de forma explícita. Bruschini e Amado (1988) exemplificam isso ao afirmar que:

[...] o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente, influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira.

Apple (1988) reforça esta visão da sociedade ao analisar a relação entre as ideologias sociais e o exercício do magistério, apontando que:

Tendo em vista as conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do “lugar próprio da mulher”, em que o magistério foi definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo que as mulheres faziam em casa, não

devemos nos surpreender que tais mudanças tenham ocorrido na composição de gênero da força de trabalho.

Porém, com o passar dos anos a formação do educador passou a ser encarada de forma diversa àquela apregoada por décadas. A idéia de profissão e carreira passam a ser valorizadas e as qualidades necessárias ao educador passam a ser as dimensões que envolvem as qualidades emocionais, políticas, éticas, reflexivas, críticas e sobretudo as de caráter do saber: o conhecimento e a pesquisa constante. A partir da idéia de formação docente uma nova visão se estabelece acerca do educador e a definição do papel do educador passa a ser ampliada e assume outro paradigma. Fazenda (2003) aponta a importância da pesquisa na definição do papel do educador:

Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário. Na pesquisa interdisciplinar, está a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar a sua própria potencialidade, a sua própria competência.

Garrido (2000), citando Zeichner, amplia essa visão explicitando a importância da prática reflexiva na formação dos educadores e na prática docente:

Zeichner ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Zeichner reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Severino (2003) afirma que o educador deve estar aberto a sugestões e a múltiplas teorias, não de forma assimétrica, mas considerando a complexidade da prática pedagógica e sabendo associar teoria e prática de forma a construir sua práxis pedagógica:

É que, dadas as nossas condições e a complexidade da prática, precisamos de múltiplos enfoques mediatizados pelas abordagens das várias ciências particulares; mas não se trata apenas de uma justaposição de múltiplos saberes: é preciso chegar à unidade na qual o todo se reconstitui como uma síntese que, nessa unidade, é maior do que a soma das partes. Por isso, precisa ser também prática transdisciplinar.

Tardif (2002) permite ampliar esta definição determinando o papel que cabe ao educador/sujeito no processo ensino-aprendizagem:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

Freire (1982, 2003) também relaciona o papel do educador e a importância do seu processo de formação:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir.

E define o educador como:

Os profetas são aqueles e aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, dos dominados do seu povo, que conhecem e seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam. Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de investigar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles e daquelas que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.

Freire (1982, 2003) aponta ainda saberes necessários à prática educativa, a saber: a) ensinar exige rigorosidade metódica; b) ensinar exige pesquisa; c) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; d) ensinar exige criticidade; e) ensinar exige estética e ética; f) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; g) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; h) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; i) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Por fim, recorremos a Perrenoud (2001), que aponta a autonomia, a competência e a reflexão como eixos definidores do papel do “professor profissional”, rechaçando por completo a visão clássica da sociedade acerca do ofício da docência:

[...] o professor profissional é uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas, que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

Fica evidente que as visões mais recentes acerca do papel do educador apontam que a prática reflexiva, a abertura a sugestões e às múltiplas teorias, a compreensão da complexidade da prática pedagógica, a pesquisa, a associação teoria e prática, a compreensão de que o educador é um dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, a autonomia, a competência, a reflexão e a formação continuada são eixos condutores para que esse paradigma não seja apenas um conjunto de definições teóricas e prescritivas, mas uma prática efetiva e concreta em nossas escolas. Certo é que não existem regras para organizar e descrever a atuação do educador, que precisa, por isso, ter claros seus objetivos e sua intervenção pedagógica. A formação docente deve ser entendida como um processo permanente que envolve estudos, atualizações, discussões e troca de experiências entre todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Ser educador, nos parece, portanto, lutar contra a ainda presente discriminação pela profissão, investir na formação continuada e na criação de uma identidade profissional que busque transformar velhas formas de ensinar em metodologias ativas que permitam a construção do saber e do conhecimento.

O educador deve se localizar no espaço da eterna mudança, que por muitas vezes gera incertezas, mas que também satisfaz esse novo mundo em que vivemos, deve compreender que o conhecimento não é inacabado, nunca está completo, e que deve ser desenvolvido rumo a uma nova conscientização de mundo, que se deve trabalhar em conjunto com as

diferentes áreas do conhecimento, na busca de uma educação universal, que transponha a barreira do individual e envolva o físico, o biológico, o psíquico, o social, o cultural, o histórico, o interpessoal, o transpessoal e o espiritual.

Não há um caminho de certezas a ser seguido, mas vários caminhos a seguir. O educador deve conceber articulações, identidades e diferenças entre esses caminhos, dando ênfase à contradição, à problematização, ao combate a velhas teorias, seus princípios e suas explicações tão certas, buscando construir novas visões de mundo a serviço de um novo despertar, de um novo amanhecer, não de certezas absolutas, mas que tentará buscar o conhecimento incompleto, histórico, construído com o caminhar do ser humano. Esse novo conhecimento também buscará um novo homem, inacabado, inconcluso, porque também é histórico, dialógico e se constitui pela e por meio da linguagem.

Não deve o educador, contudo, ser reducionista e acreditar que tudo estará resolvido com o pensamento complexo ou com a transdisciplinaridade. Estes são apenas caminhos, por meio dos quais a provocação, de dúvidas e incertezas, estará tentando mostrar o quão insatisfeito é o meio científico, a ciência com tantas certezas absolutas, visto que ainda somos seres em construção e em constante mudança. O ser humano deve encaminhar-se para o conhecimento de si como unidade múltipla que se direciona dentro da diversidade da espécie humana, levando-o à procura de novas formas de explorar o conhecimento em sua essência, para uma nova sociedade.

Promover o desenvolvimento de um educador mediador e crítico, capaz de contribuir para a construção do conhecimento, por parte dos alunos, e de uma nova sociedade é, sem dúvida, a busca incessante de todos os que trabalham com a formação destes profissionais. Reconhecemos, na efetivação desta busca, quatro modalidades clássicas, por meio das quais os educadores são formados: a) os cursos de licenciatura plena; b) cursos de formação continuada; c) palestras isoladas; d) congressos. Não abordaremos aqui a organização e contribuição efetiva de cada uma destas modalidades de formação, e a maneira como a política de formação de educadores está proposta atualmente pela legislação em vigor, pois esta análise será especificamente abordada na continuidade desta pesquisa.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Durante décadas e até os dias de hoje o processo de formação de educadores seguiu caminhos que se basearam em um sistema etapista e hierárquico, fruto da tradição positivista, que concebe o conhecimento de forma lógica: a racionalidade técnica (GÓMEZ, 1995) que concebe o exercício profissional como meramente instrumental, voltado para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias, métodos e técnicas. Dividia, assim, os profissionais da educação em dois grupos distintos, de um lado os pesquisadores e especialistas, produtores de conhecimento, e de outro os consumidores e executores dessas propostas, planos, programas e modelos.

Nos processos de formação, por entender que “a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (GÓMEZ, 1995, p. 96), a racionalidade técnica separa teoria de prática, vistas como momentos opostos. Dessa forma, o conhecimento teórico conta com grau de importância superior ao conhecimento prático, já que aquele é que deve determinar os rumos que este deve obedecer, configurando-se, assim, como um receituário prescritivo a ser rigidamente seguido pelo educador no momento de sua ação pedagógica.

As conseqüências deste modelo são: a) o despreparo do educador para compreender a dinâmica da realidade escolar que a ele se apresenta bastante diferenciada dos modelos prescritivos, que visavam fornecer-lhe uma receita para solução dos possíveis problemas a serem encontrados; b) uma hierarquização do conhecimento e do trabalho em diferentes níveis, separando aqueles que produzem conhecimento e aqueles que o empregam, destituindo a prática docente de seu caráter investigativo e restringindo-a a aplicação de teorias formuladas por outros; c) a prática de exercícios individuais e isolados, apartados da reflexão, sendo a atividade docente um exercício de caráter meramente técnico.; d) a imposição e aceitação de objetivos externos, muitas vezes desvinculados da realidade.

Durante as últimas décadas – ao se tratar ainda de velhos problemas nos cursos de formação, confirma-se a necessidade de olhar e enfrentar a realidade de uma nova e

diferente maneira, oportunizando também a emergência de outras perguntas que possam possibilitar avanços – esse modelo de formação tem sofrido inúmeras críticas e vem sendo refutado principalmente por defender a aplicação de conhecimentos teóricos em detrimento da prática, sendo esta complexa, incerta e singular, não se encaixando, portanto em modelos pré-estabelecidos. A racionalidade técnica propõe enformar a realidade em teorias e modelos criados, ao invés de propor a reflexão e a ação sobre a realidade, ou seja, faz o movimento inverso das necessidades específicas de cada realidade.

Apple (1988) acusa o modelo tecnicista de adotar uma perspectiva de fora para dentro, sendo o educador visto apenas como um técnico aplicador de descobertas feitas por pesquisadores mais qualificados do que ele.

Goodson (1997) refuta essa perspectiva de formação afirmando que os conhecimentos práticos do educador e sua reflexão sobre eles devem ser desenvolvidos “de dentro do professor e para o professor”.

Giroux (1997) afirma que esse modelo está calcado em ideologias instrumentais que reduzem os educadores a técnicos, incumbidos de administrar e implementar programas curriculares, mais do que se desenvolver ou se apropriar criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

Por fim, recorreremos a Bakhtin (1986) ao afirmar que é necessário possibilitar ao educador libertar-se da autoridade do discurso do outro.

Avançar na busca de encaminhamentos para a problemática em questão, na elaboração/construção de propostas de formação que superem as dicotomias e enfrentem a complexidade da prática pedagógica é o que se tem buscado nos últimos anos, porém os resultados alcançados não são tão satisfatórios quando gostaríamos.

Possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos – horizonte buscado por todos os que pensam e fazem educação – exige a ressignificação do processo de aprender do próprio educador, provocando a necessidade de um projeto formativo que oportunize uma trajetória de construção de conhecimento e de reflexão sobre sua prática.

Nesta perspectiva se desenvolve uma outra proposta, que reconhece a existência de um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano, que toma a prática como referência: a racionalidade prática (GÓMEZ, 1995). Essa alternativa para o enfrentamento do real e das complexidades nele existentes, possibilita a construção de uma prática pedagógica coerente pela superação da relação “de mão única” entre o conhecimento científico e a prática pedagógica, por meio da pesquisa e reflexão, possibilitando ao educador construir novos conhecimentos.

Inspirada nos estudos de Dewey (1959) essa nova maneira de compreender o trabalho docente, busca valorizar os saberes e experiências do educador enquanto sujeito realmente inserido na realidade escolar, investigador na sala de aula, um prático reflexivo, um prático autônomo, que se debruça sobre seu fazer procurando compreendê-lo e redimensioná-lo.

Essa proposta de formação parte do pressuposto de que a prática pedagógica está em contínua construção artística e pessoal, acolhendo as experiências práticas, valores, afetos, interesses sociais e políticas, que a faz idiossincrática. Essas características inviabilizam qualquer tentativa de forjá-la previamente por meio de modelos preestabelecidos, diferentemente da racionalidade técnica.

É no movimento prática – teoria – prática que a prática pedagógica constrói-se. Isso acontece à medida que o educador reflete sobre sua ação identificando problemáticas e aspectos incoerentes e, subsidiando-se de teoria, levanta hipóteses para o enfrentamento da situação, a ela retorna tentando validá-las e, por fim, desenvolve uma atitude de análise que busca desenvolver uma síntese do processo, sistematizando aí um conhecimento originado da própria ação, num movimento crescente e intenso de ação – reflexão – ação.

Zeichner (1991) destaca a importância do contexto e afirma que o educador, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho, levando em conta as condições sócio-político-econômicas que interferem em sua prática pedagógica, a reflexão sobre a dimensão política do ato pedagógico, enfatizando o contexto, assim como Dolz e Schneuwly (1998).

Schön (1991) aponta a necessidade de o educador desenvolver uma prática investigativa, que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino e não como um técnico, que apenas reproduz conhecimentos.

O educador reflexivo ou pesquisador, como vem sendo chamado, é, então, um educador que tenta “tomar as rédeas” de seu próprio fazer, buscando abandonar a postura passiva de um profissional que apenas desenvolve práticas pensadas por outros: a medida em que reflete na e sobre sua ação o educador desenvolve saberes e vai, paulatinamente, podendo compreender, relacionar, criar, optar e argumentar sobre suas próprias opções.

O prático-reflexivo não vai formar-se por si só. É fundamental, então, que a postura de olhar a realidade como algo dinâmico, de problematizar constantemente a prática, de buscar construir novas alternativas seja cultivada durante todo o processo de formação do educador, estabelecendo uma nova forma de olhar e articular a realidade. A realidade da escola e da sala de aula, a prática cotidiana, suas contradições e desafios e a linguagem objetivam ser tomados, na racionalidade prática, como o eixo de toda a formação, a fim de que se garanta a relação teórico-prática capaz de possibilitar a compreensão da prática via iluminação teórica, bem como a ampliação da teoria via sua problematização face ao real, um movimento através dos quais os pólos se fertilizam.

Nesse sentido, partir de situações concretas da docência permite ao educador refletir e compreender a sua ação através de ferramentas conceituais, voltando à sua própria prática para modificá-la e ressignificá-la.

Um educador pode e deve elaborar e aplicar uma aula seguindo procedimentos. Em contrapartida, ele só pode desenvolver seqüências e situações de aprendizagem a partir da resolução de problemas e da construção de projetos, criando situações-problemas (MEIRIEU, 2002), e envolvendo os alunos em seu aprendizado. Para isso, ele pode se inspirar em modelos, se apropriar de procedimentos elaborados por outros, mas não pode esperar chegar a resultados seguindo constantemente uma mesma metodologia já pronta. O educador não pode prender-se a trilho algum, devendo, sim, perguntar-se sem cessar o que se passa e o que ele pode propor de pertinente a cada um, em situações de identificação e de resolução de problemas.

A RELEVÂNCIA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DO ISD NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Repensar e refletir o processo de formação dos professores e procurar entender, também, como os saberes se constituem historicamente em nossa sociedade é de fundamental importância para compreendermos o papel do ISD neste contexto. De acordo com Foucault (1999), o homem se constrói como sujeito a partir da sua interação com o meio social, produzindo um universo simbólico, sendo a linguagem um dos eixos fundamentais de organização do mundo, pois é nela e por meio dela que busca o espaço de expressão e representação do saber, que ele se articula e desarticula na tentativa de compreender as relações que se dão nos meandros da construção do conhecimento.

Vygotsky (1987, apud MAGALHÃES & LIBERALI, 2004) aponta que a consciência é mediada por instrumentos psicológicos como, por exemplo, a linguagem, haja vista que a atividade cognitiva é entendida como social, como desenvolvimento histórico e não meramente interpessoal.

Pode-se afirmar, portanto, que a linguagem é entendida, por esses autores, como o campo de análise para se pensar a prática e a formação do professor reflexivo e inventivo, pois sendo a linguagem constitutiva do homem, permitindo a ele a emancipação, e sendo a ação comunicativa a força pela qual os sujeitos materializam a linguagem, esta se torna eixo para a construção social, política e emancipatória de qualquer sujeito.

O quadro teórico desenvolvido e discutido por (BRONCKART, 1993, 1997; DOLZ e SCHNEUWLY, 1998) aponta possibilidades teórico-metodológicas de análise dessa linguagem, permitindo analisar, interpretar e discutir dados que envolvam a linguagem, ou seja, a análise dos discursos que permeiam a formação e a prática do educador. Esse tipo de análise lingüística proposta pelo ISD transpõe a barreira da simples observação de ações rotinizadas e automatizadas (não refletidas), do imediatismo e do quadro de alienação que retira do sujeito o poder de transformar sua prática. Permite ao educador tomar consciência dos sentidos de seus discursos na e sobre a sala de aula, dando nova direção à formação para uma prática reflexiva.

Os mecanismos de textualização e de enunciação BRONCKART (1993) permitem analisar o funcionamento dos discursos e interpretar o tipo de reflexão em foco. Os domínios sociais da comunicação como propostos por Dolz e Schneuwly (1998) permitem relacionar formas de ação reflexiva: descrição, informação, confrontação e reconstrução, conforme proposto por SMYTH (1992), aos domínios sociais da comunicação: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever.

Estas possibilidades apontadas contribuem com ferramentas para que educadores e pesquisadores organizem discursivamente a reflexão sobre seu agir.

Dolz e Schneuwly (1998, p. 76, apud MAGALHÃES & LIBERALI 2004) apontam, ainda, a relevância do contexto de produção do discurso e as três capacidades de linguagem que estão envolvidas na produção de textos: a) capacidade de ação: ao produzir textos os agentes devem levar em consideração as características do contexto e do referente; b) mobilização de modelos discursivos: ou seja, as capacidades discursivas; c) domínio das operações psico-lingüísticas e das unidades lingüísticas: as capacidades lingüístico-discursivas. Essas três capacidades permitirão, ao sujeito-educador, descrever, compreender e analisar criticamente suas práticas discursivas de sala de aula, possibilitando que reconstruções possam ser enfocadas.

O constructo teórico-metodológico do ISD vem apresentar a linguagem como elemento norteador no processo de formação docente, corroborando e ampliando, assim, as idéias propostas pela racionalidade prática. Tem se apresentado, portanto, de fundamental importância para a organização, análise e interpretação de dados relacionados à prática diária de sala de aula e a formação de educadores, pois possibilita novos caminhos para a discussão sobre como a linguagem possibilita a construção de significados compartilhados pelos participantes do processo reflexivo, o que determina seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar, hoje, o processo de formação dos educadores, de maneira crítica e reflexiva é considerar a relação teoria prática numa perspectiva de imbricamento. A dicotomia desses dois eixos norteadores não pode existir, pois é a partir da prática desenvolvida e realizada pelos educadores em sala de aula que a teoria deve agir.

Parece, portanto, que as contribuições do ISD ocorrem principalmente nesse aspecto, o da correlação entre teoria e prática, pois traz às pesquisas de análise do trabalho e da função docente um elemento de grande relevância: a análise do discurso do educador como fonte de compreensão crítica e reflexiva, como elemento colaborador na avaliação e na construção dos discursos da e sobre a sala de aula e como revelador das representações, valores e normas sociais atribuídas ou assumidas por esses agentes no seu próprio discurso. Permite, então, a reorganização do trabalho do educador a partir de ferramentas de análise e reflexão sobre o agir.

Tanto a análise da situação da ação verbal, dos tipos de discurso e da organização seqüencial, dos aspectos dos mecanismos de textualização e de enunciação propostos por Bronckart (1997) como as ordens de capacidades de linguagem – entendidas como o domínio de conhecimentos necessários para a compreensão ou redução de um gênero textual (de discurso) em uma situação de comunicação determinada – propostas por Dolz e Schneuwly (1998), abrem novos caminhos para a análise e reflexão acerca da linguagem, entendida pelo funcionamento do discurso, como proposto pelo ISD. Esses mecanismos possibilitam a construção de significados compartilhados pelos participantes do processo reflexivo, determinando, assim, seu desenvolvimento (MAGALHÃES & LIBERALI, 2004).

Esperamos que este trabalho possa, dentro das limitações que possui, de fato, trazer subsídios e contribuir de forma teórica para os estudos relacionados ao processo de formação docente.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa** (64). Trad. Tina Amado. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1988.

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BOLÍVAR, A. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.
- BRONCKART, J. P. **Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle**: des actions aux discours. Texto apresentado no Colóquio: "Texte et Compréhension". Madrid, 1993.
- _____. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif**. Paris, Delachaux et Niestlé, 1997. Tradução: Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo socio-discursivo. São Paulo, EDUC, 1999.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de pesquisa** (64). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1988.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF Editeur, 1998.
- FAZENDA, I. C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. et all. **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GARRIDO, E.; MOURA, M. I. & PIMENTA, S. G. **Pesquisa colaborativa na escola**: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, A. J. (org). Formação Continuada. Campinas: Papirus, 2000.
- GIROUX, H. A. **Paulo Freire e a Política do Pós-Colonialismo**. In: Pátio, Ano I, Nº 2, Agosto/Outubro, p. 15-19, 1997.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 1997.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- MACHADO, A. R. Análises discursivas: o trabalho planejado e o trabalho real na formação de professores. In: **Anais do II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso**: Discurso, Ação e Sociedade. Belo Horizonte, 2002.
- MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. **O interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores**. In: Calidoscópio, Vol. II, Nº 02, jul/dez, p. 105-111, 2004.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: A coragem de começar. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- MIZUKAMI, M. G. N. et all. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PERRENOUD, P. et all. (org.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 8ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
