



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EXPEDITO WELLINGTON CHAVES COSTA

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NO GÊNERO INTRODUTÓRIO: O
CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO EM MONOGRAFIAS DE
ESPECIALIZAÇÃO NA UECE.

FORTALEZA

2007

EXPEDITO WELLINGTON CHAVES COSTA

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NO GÊNERO INTRODUTÓRIO: O
CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO EM MONOGRAFIAS DE
ESPECIALIZAÇÃO NA UECE.

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Educação da
Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano
Magalhães Júnior.

FORTALEZA

2007

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me tem dado saúde, sorte e disposição para enfrentar todos os desafios que se apresentam.

A minha família, pelo imensurável apoio em todos os momentos, compreendendo as ausências e os desabafos.

Ao Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior, por acreditar nos meus objetivos, por caminhar nesse discurso e por corrigir a trajetória nos meus muitos momentos de incerteza.

À Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, pelas imprescindíveis orientações e disponibilidade, que me permitiram pensar sobre a formação docente como instrumento de realização pessoal e profissional.

À Profa. Dra. Simone Cunha, pelas significativas contribuições na banca de qualificação e pela disponibilidade em participar do exame final desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales, por compor a banca examinadora e pelos constantes lembretes de obediência aos prazos.

A todos(as) os(as) professores(as) do Mestrado, cujos conhecimentos, empenho e dedicação me deram visão mais ampla sobre a formação docente.

A todos(as) os(as) amigos(as) e companheiros(as) do Mestrado, pelas discussões que tanto contribuíram para a formação do meu conhecimento, pelo companheirismo diário e pelos grupos de estudo.

A todos que, de um modo ou de outro, contribuíram para que fosse possível a execução deste projeto.

Prefiro os que me criticam,
porque me corrigem,
aos que me elogiam,
porque me corrompem.

Santo Agostinho.

C837a

Costa, Expedito Wellington Chaves

Análise crítica do discurso no gênero introdutório: o conceito de professor reflexivo em monografias de especialização na UECE / Expedito Wellington Chaves Costa. — Fortaleza, 2007.

114 p.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1. Formação de formadores. 2. Monografias – introdução. 3. Discurso – análise crítica. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD: 370.920918131

RESUMO

O objetivo deste trabalho é descrever como os alunos do curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Formação de Formadores, oferecido pelo Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, apropriaram-se dos discursos sobre a formação docente reflexiva, que fundamenta teórico-metodologicamente o referido curso. O *corpus* da pesquisa é formado por cinco (05) introduções de monografias que pesquisaram aspectos da formação docente reflexiva. O gênero introdução foi escolhido para análise por se considerar que este o momento em que o autor da monografia, de fato, apresenta e promove o seu objeto de estudo, estando livre para emitir concepções valorativas, seja exaltando ou criticando o tema. A referência metodológica escolhida para a análise das introduções foi a Análise Crítica do Discurso (ACD), que segundo Fairclough (2001) está baseada em uma concepção de linguagem como aspecto imprescindível da vida social dialeticamente conectada a outros elementos da prática social, como a ideologia. É, portanto, uma proposta capaz de mapear relações entre os recursos lingüísticos usados pelos atores sociais e os aspectos da prática nos quais a interação discursiva se realiza. O que ocorre no contexto da Análise Crítica é a aproximação das práticas textual, discursiva e social, tornando o discurso uma representação significativa do mundo. Os resultados da análise demonstraram que o discurso de quatro dos cinco informantes identifica-se com uma formação discursiva que assimila de maneira acrítica o discurso de professor reflexivo, validando essa proposta de formação docente e silenciando sobre a (possível) necessidade de revisão da qual este modelo formativo possa carecer. Com isso, conclui-se que os alunos do curso de Especialização em Formação de Formadores ainda se limitam a reproduzir uma espécie de discurso de verdade proposto pelos teóricos da formação docente reflexiva, não percebendo que todo processo formativo é profundamente influenciado por contextos diversos: social, político, econômico, cultural e ideológico, e como tal necessita de flexibilidade e adequações constantes.

Palavras-chave: formação de formadores - gênero introdutório em monografias – análise crítica do discurso.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir cómo los alumnos del curso de perfeccionamiento/especialización en formación de formadores ofrecidos por el Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará se apropiaron de los discursos sobre la formación docente reflexiva que fundamenta teórico-metodológicamente el referido curso. El corpus de la pesquisa está formado por cinco (05) introducciones de monografías que investigaron aspectos de la formación docente reflexiva. El género introducción fue elegido para análisis por considerarse que éste es el momento en que el autor de la monografía, de hecho, presenta y promueve su elemento de estudio, estando libre para emitir concepciones valorativas, sea exaltando o criticando el tema. La referencia metodológica elegida para el análisis de las introducciones fue la Análise Crítica do Discurso (ACD), que según Fairclough (2001) está basada en una concepción de lenguaje como aspecto imprescindible de la vida social dialécticamente conectada a otros elementos de la práctica social, como la ideología. Es, por lo tanto, una propuesta capaz de identificar relaciones entre los recursos lingüísticos usados por los actores sociales y los aspectos de la práctica en los cuales la interacción discursiva se realiza. Lo que ocurre en el contexto de la Análise Crítica es la proximidad de las prácticas textual, discursiva y social, tomando el discurso una representación significativa del mundo. Los resultados del análisis demostraron que el discurso de cuatro de los cinco informantes se identifica con una formación discursiva que asimila de forma acrítica el discurso del profesor reflexivo, validando esa propuesta de formación docente y silenciando sobre la (posible) necesidad de revisión de la cual este modelo formativo pueda carecer. Con eso, se concluye que los alumnos del curso de Especialização em Formação de Formadores todavía se limitan a reproducir una especie de discurso de verdad propuestos por los teóricos de la formación docente reflexiva, no percibiendo que todo el proceso formativo es profundamente influenciado por contextos diversos: social, político, económico, cultural e ideológico, y como tal necesita flexibilidad y adecuaciones constantes.

Palabras clave: formación de formadores- género introductoria en monografías- análisis crítico del discurso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1: O CORPUS DA PESQUISA	05
1.1 A definição de gênero	05
1.2 A atual noção de gênero	06
1.2.1 A contribuição de Bakhtin	09
1.2.2 Noção sócio-interacional de gêneros	10
1.3 O que é gênero introdutório	11
1.4 A historicidade do gênero introdutório	12
1.5 A razão de se ter escolhido o gênero introdutório como objeto de análise	14
1.6 O curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores	15
CAPÍTULO 2: PROFESSOR REFLEXIVO: UMA PROPOSTA PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	21
2.1 O modelo de formação docente reflexiva	21
2.2 As críticas ao modelo de formação reflexiva de Donald Schön	35
2.3 Proposta para ampliação do conceito de formação docente reflexiva	38
CAPÍTULO 3: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	43
3.1 Antecedentes da Análise Crítica do Discurso	44
3.2 As propostas da Análise Crítica do Discurso	46
3.3 Os termos-chave da Análise Crítica do Discurso	50
3.4 A proposta de Norman Fairclough com a Análise Crítica do Discurso	53
3.4.1 O modelo tridimensional de Fairclough	55

3.4.1.1 Análise textual	55
3.4.1.2 Análise discursiva	60
3.4.1.3 Análise social	67
3.5 Questões de método em Análise Crítica do Discurso	70

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DISCURSIVA DAS INTRODUÇÕES DE MONOGRAFIAS	75
--	----

4.1 A seqüência de análise das introduções	76
4.2 Os indicadores de análise	77
4.2.1 O exercício da prática discursiva nos textos introdutórios	79
4.2.1.1 Intertextualidade e Coerência no gênero introdutório	81
4.2.2 Análise da prática textual conforme seus indicadores	96
4.2.3 Análise da prática social nas Introduções	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
----------------------------------	-----

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Pesquisar modelos de formação de professores implica refletir sobre as teorias daqueles que estão engajados nesse processo. Implica também a necessidade de compreender um trabalho de reflexão que não deve ser confundido com mera informação. O professor busca formação e, geralmente, considera-se pronto para o exercício profissional, como se a formação ocorresse num tempo determinado. Ele se identifica como aquele que transmite o saber, porém se aprendizagem significa aquisição de um saber-fazer, a formação é a aquisição de uma competência global, que inclui a pluralidade de conhecimentos.

Estas são razões suficientes para se investigar como os professores em formação (no caso desta pesquisa, alunos do curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores oferecido, desde 2001, pela Coordenação Lato sensu do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará) se apropriaram dos discursos sobre a teoria que fundamenta teórico-metodologicamente o curso de que foram alunos: a formação docente reflexiva.

Ao encontro dessas concepções dos processos formativos docentes, traz-se, entre outros pesquisadores, Nóvoa (1992), por ele entender a formação de professores como um processo de enorme complexidade que constitui um ponto crítico de qualquer sistema educativo. Em virtude das transformações aceleradas, nas duas últimas décadas do século XX e no início do XXI, em diversos campos do saber, são necessários novos conhecimentos para os professores e, conseqüentemente, novas exigências na sua formação. Esta pesquisa considera, então, que os discursos dos próprios professores em formação representam uma importante fonte de consulta para se saber como foram constituídos e o que revelam sobre este modelo formativo.

Considerando-se as diversas possibilidades para se pesquisar a formação de professores, optou-se por estudá-la a partir do discurso dos alunos do referido curso. O objeto de análise nesta pesquisa são as introduções de monografias de alunos do curso que optaram por escrever sobre a formação docente reflexiva.

Escolheu-se o gênero introdutório (apresentado no Capítulo 1) como objeto para análise porque é nele em que o autor da monografia, de fato, apresenta e justifica o seu estudo, estando livre para escolher as concepções teóricas que fundamentarão a sua pesquisa.

Neste estudo, apresentam-se as concepções da formação docente reflexiva principalmente de autores como Nóvoa (1992), Gómez e Sacristán (2000), Pimenta e Ghedin (2002) e Schön (1992). Esses autores propõem que os professores sejam formados de modo a valorizar a reflexão sobre a prática como objeto de estudo e pesquisa permanentes, sem esquecer as circunstâncias políticas e institucionais em que atuam.

Como metodologia (apresentada no Capítulo 3), escolheu-se a Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough (2001), cujo principal conceito é o de discurso como prática social. A Análise Crítica do Discurso considera a linguagem um aspecto imprescindível da vida social dialeticamente conectada a elementos da prática social, como a ideologia, por exemplo, e é capaz de estabelecer relações entre as práticas discursivas, os recursos lingüísticos e as práticas sociais dos sujeitos discursivos, historicamente situados e ideologicamente marcados.

Para a Análise Crítica do Discurso, Fairclough (2001) sugere uma análise tridimensional, explicando que o discurso pode ser considerado, simultaneamente, um texto (análise lingüística), um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação do texto) e um exemplo de prática social (análise dos efeitos políticos, ideológicos e institucionais do evento comunicativo). Assim, a Análise do Discurso se deterá, neste trabalho, às características das práticas discursiva, textual e ideológico-hegemônica para descrever como os autores das monografias constituíram os seus discursos sobre a teoria de professor reflexivo.

Fairclough (2003) afirma que a importância da localização teórica da Análise Crítica do Discurso está em ver o discurso como um momento da prática social, sabendo que todas as práticas incluem os seguintes elementos: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais e produção de significados (semioses). Na análise, esses elementos se encontram dialeticamente relacionados, embora sejam diferentes.

A propósito disso, o discurso é uma prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder.

É necessário, pois, analisar o funcionamento do discurso e estabelecer as relações entre ele e as formações / práticas discursivas às quais pertence, uma vez que é através da relação do sujeito com a formação discursiva, constituindo a formação ideológica, que se chega ao funcionamento do sujeito ‘feito’ do discurso. Isto significa compreender a necessidade da ideologia e das relações de saber-poder na constituição do sujeito.

A metodologia utilizada na pesquisa está fundamentada em autores como Fairclough (2001 e 2003), Charaudeau e Maingueneau (2004) e Wodak e Meyer (2003).

É por estas concepções de discurso, em sua análise tridimensional, que serão reveladas as estratégias (assimilação, controle, crítica e divulgação) utilizadas pelos alunos do curso de especialização na introdução de suas monografias, para se apropriarem dos discursos sobre a formação docente reflexiva.

A pesquisa é conduzida por três questões, em seu processo investigativo:

- 1) Como a literatura define a formação docente reflexiva?
- 2) Quais estratégias os alunos do curso de especialização utilizaram para se apropriar dos discursos sobre esse modelo de formação docente?
- 3) Na introdução às suas monografias, os alunos do referido curso reproduzem o que afirmam os teóricos ou se posicionam criticamente em relação à formação reflexiva? Se reproduzem, como o fazem? Se criticam, como o fazem, em termos discursivos *historicamente situados e ideologicamente marcados*?

A fim de buscar respostas a essas indagações, estruturou-se a pesquisa em quatro capítulos.

O primeiro, *O corpus da pesquisa*, desenvolve historicamente o conceito de gênero textual e de gênero introdutório, justifica o gênero introdutório como objeto de análise da pesquisa e apresenta o curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores a que estiveram vinculados os sujeitos-autores das introduções analisadas.

O segundo, *Professor reflexivo, uma proposta para a profissionalização docente*, descreve a proposta de formação docente reflexiva, as principais críticas que já lhe foram atribuídas e as mais recentes tendências desse modelo, conforme o ponto de vista de vários teóricos.

No terceiro capítulo, *Análise Crítica do Discurso (ACD): aspectos teórico-metodológicos da pesquisa*, é apresentada a constituição da Análise Crítica do Discurso (ACD) e o dispositivo analítico tridimensional desenvolvido por Fairclough (2001).

No quarto capítulo, *Análise discursiva das introduções de monografias*, analisam-se as introduções para demonstrar como os autores delas se apropriaram dos discursos sobre a formação docente reflexiva e como se posicionam discursivamente em relação ao tema.

Nas Considerações Finais, são apresentadas deduções sobre a forma como os autores das introduções se apropriaram dos conceitos de formação docente reflexiva e conseqüentemente como se posicionaram ideologicamente sobre o tema.

CAPÍTULO 1

O corpus da pesquisa.

Atualmente, diversos pesquisadores desenvolvem trabalhos em teoria e análise de gêneros textuais, e, dada esta amplitude, não se pretende, de forma alguma, abrangê-los em sua totalidade nesta pesquisa. No capítulo em curso, é descrito, em linhas gerais, o material de análise escolhido para a investigação, portanto as atenções estão focadas em aspectos do gênero textual, destacando-se o gênero introdutório e suas contribuições relevantes, como substância para o presente trabalho. Além da contextualização do gênero introdutório, apresenta-se também o curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores oferecido pela Coordenação lato sensu do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Das monografias deste curso foram selecionadas 05 introduções para análise, conforme a teoria de Fairclough (2001): a Análise Crítica do Discurso (ACD).

O objetivo principal da análise é descrever como os alunos do curso referido se apropriaram dos discursos da teoria de formação docente reflexiva para desenvolver suas pesquisas monográficas, uma vez que o discurso da reflexão é a proposta teórico-metodológica do curso de que foram alunos e, no atual contexto, uma tendência de formação pedagógica que goza de grande prestígio no meio acadêmico, em especial nas escolas de formação de professores.

1. 1 A definição de gênero.

Desde a década de 1980, o termo *gênero* tem sido utilizado por muitos pesquisadores nos mais variados campos do conhecimento e com as mais diversas conotações. Já na primeira metade da década de 1990, Freedman e Medway (1994:1, tradução nossa) observam que “*a palavra gênero está na boca de todos, de pesquisadores e estudiosos a pedagogos e professores*”. Portanto, o que era um termo restrito aos setores mais especializados da crítica e da erudição acadêmica e às conversas de pessoas letradas, estendeu-se e deixou de ser um termo marcado apenas nessas discussões.

Para Koch (XAVIER e CORTEZ, 2003), a preocupação particular da lingüística com os gêneros está diretamente ligada ao desafio que enfrenta de acompanhar as mudanças sociais ao lado das quais os novos gêneros emergem e se constituem. Exemplos disso são os gêneros que se fazem presentes na rede mundial de computadores, cujo representante mais comum é o *chat*. Uma vez que as mudanças na vida da sociedade se fazem necessariamente acompanhar do desaparecimento ou da adaptação de velhos gêneros, por um lado, e do surgimento de novos gêneros, por outro, a discussão desses fenômenos se torna hoje algo imprescindível.

Em tempos passados, entretanto, a história do uso do termo apontava para direções e interesses bem distintos e restritos em relação ao que se tem hoje. Marcuschi (2002) indica que o uso do termo gênero, embora tenha se firmado com Aristóteles e com os estudos de retórica, remonta já a Platão e aos estudos literários. Com Aristóteles, a arte retórica desenvolve-se no sentido de capacitar escritores e oradores a produzirem diferentes gêneros textuais, de acordo com diferentes propósitos e audiências particulares. Assim, estreitamente ligada à oratória, a retórica permitiu a criação e o desenvolvimento de diferentes gêneros, definidos em função de “*tema, audiência, ponto de vista, propósito, seqüência de idéias e os melhores recursos lingüísticos para expressar essas idéias*” (ARAÚJO, 1996: 22-23).

Da Antigüidade aos primórdios do século XX, o conceito de gênero esteve quase sempre restrito à área dos estudos literários; ela lhe atribuía a classificação tradicional, presa a convenções de forma e de conteúdo. Nessa concepção, os gêneros literários eram organizados em três tipos, o lírico, o épico e o dramático, cada um deles admitindo algum tipo de subclassificação em gêneros menores, como o soneto, a ode, a epopéia, a comédia e a tragédia.

1.2 A atual noção de gênero.

Nos últimos anos, como referido acima, o estudo dos gêneros tem se diversificado, ao deixar de se referir apenas aos gêneros da literatura ou da retórica e ao se estender a outros ramos da atividade humana, inclusive na interação. Conforme ressalta Bhatia (2002: 3, tradução nossa), a análise de gêneros sempre foi uma “*atividade multidisciplinar*”, caracterizada por perspectivas analíticas variadas. Dada a popularização do conceito, as tantas concepções já não permitem que se pretenda abranger-lhes todas, por isso esta pesquisa foca a sua atenção no gênero introdução, presente nas

monografias do curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores oferecido pela Coordenação de Pós-Graduação lato sensu do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O fato é que atualmente as diversas e multifacetadas teorizações sobre gêneros devem ser lidas e utilizadas seletivamente. Assim, nesta investigação, o procedimento foi privilegiar, no tratamento da questão do gênero introdução, os enfoques contemporâneos que mais interessam ao trabalho, mesmo que provenham de perspectivas teóricas eventualmente variadas.

Uma das contribuições dos estudos contemporâneos de gêneros textuais é a consideração de que as regularidades de forma e conteúdo presentes nos gêneros são aspectos superficiais que apenas apontam para um tipo diferente de regularidade, tipicamente dos traços formais. Portanto, as regularidades nos gêneros textuais devem refletir um contexto mais amplo, de caráter social e cultural em que a linguagem é utilizada. As semelhanças nos aspectos textuais são reflexos de “atos sociais” desenvolvidos em situações de interação verbal cotidiana.

Esta compreensão é imprescindível à pesquisa em curso, dada a sua intenção de saber como os sujeitos-professores interagem com a fundamentação teórica do curso de que foram alunos e como constroem os seus discursos que lhes conferem poderes suficientes para se pronunciarem sobre formação docente reflexiva e as estratégias de que se utilizam para tais ações. Em outras palavras: Como os referidos sujeitos se apropriaram dos conceitos de formação docente reflexiva, propostos pelo curso, para desenvolver suas pesquisas? Eles, de fato, demonstram compreender as vantagens e desvantagens desse modelo de formação ou apenas o reproduzem de forma passiva, na introdução de suas monografias, como um discurso de verdade?

O emprego do dispositivo de análise proposto por Fairclough (2001) na Análise Crítica do Discurso (ACD), especialmente em suas dimensões interpretativas (prática discursiva e prática social), responderá a estas perguntas, porque tais dimensões focalizam, respectivamente, os ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares e os conceitos de ideologia e de hegemonia (ver Capítulos 3 e 4) presentes no discurso impresso no gênero introdutório das monografias selecionadas para este estudo, visto que todo discurso é historicamente localizado e ideologicamente marcado. Este

procedimento analítico permitirá compreender e descrever as estratégias de apropriação dos discursos sobre a formação docente reflexiva empregadas pelos alunos do curso de especialização, para desenvolver suas pesquisas monográficas.

Os conceitos de saber e poder utilizados aqui derivam dos estudos de Foucault (*apud* REVEL, 2005), segundo os quais saber é o processo que modifica o sujeito durante o trabalho que este efetua na atividade de conhecer; poder é uma ação que só existe em ato de um sujeito sobre outro(s) sujeito(s). Assim, a noção de saber é intrínseca à de poder a partir do momento em que, na idade clássica, o discurso da racionalidade propôs a ordenação geral do mundo (separação entre o racional e o não-racional, o científico e o não-científico), ou seja, a disciplinarização dos indivíduos através da submissão às formas de governo (Estado) e aos procedimentos disciplinares. A disciplinarização do mundo através da produção de saberes implica disciplinar o próprio poder, que para ser exercido tem que produzir, organizar, controlar e fazer circular o discurso do saber por meio de instrumentos do próprio saber, como arquivamento, conservação, registro, métodos de investigação e de pesquisa e forma de averiguação.

O objetivo primeiro desta investigação é descobrir como os alunos do referido curso de especialização se apropriaram dos discursos sobre a formação docente reflexiva para desenvolver suas pesquisas monográficas sobre esse tema, na medida em que se propõem, conforme ideal do curso, a anunciar novo rumo para a formação docente, qual seja, a profissionalização reflexiva. Para tanto, como já anunciado, será analisado aqui o gênero introdutório das monografias, segundo justificativa apresentada a seguir (item 1.5 deste Capítulo).

1.2.1 A contribuição de Bakhtin.

A atual reconceituação dos gêneros textuais encontra um apoio importante nos estudos de Mikhail Bakhtin, cujo ensaio “O problema dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, [1953] 1997) tornou-se referência para grande parte da reflexão posterior sobre a questão.

Sem se limitar à tradicional análise de gêneros literários, Bakhtin divide programaticamente os gêneros em gêneros do discurso primário e gêneros do discurso secundário. Os gêneros primários (ou simples), tais como o diálogo cotidiano e a carta pessoal, “*se constituíram em circunstâncias de uma*

comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997: 281). Já os gêneros do discurso secundário, mais complexos, desenvolvem-se a partir dos primários, os quais “absorvem e transmutam”, resultando em construtos como o romance, o drama, o discurso científico e o discurso ideológico.

Para Bakhtin, os gêneros apresentam uma estabilidade apenas relativa, noção que se revelará bastante produtiva para os teóricos e analistas de gêneros posteriores. Para o referido autor, o conceito de gênero relaciona-se com a premissa de que o enunciado constitui a “*unidade real da comunicação verbal*” (BAKHTIN, 1997: 293), de modo que “*qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso*” (p. 279). Há gêneros mais “*padronizados e estereotipados*” e gêneros “*mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos*” (p. 301). No entanto, embora a maior parte dos gêneros possa ser objeto de uma “*reestruturação criativa*”, para usá-los livremente é preciso antes dominá-los bem (p. 303).

Esses conceitos de Bakhtin são relevantes para este trabalho na medida em que se escolheu, para análise, o gênero textual introdução, porque, sendo o gênero textual uma “unidade real de comunicação verbal”, a introdução permitirá, conforme seu propósito principal (ver item 1.3, a seguir), que se compreendam as estratégias usadas pelos alunos na apropriação de discursos sobre a formação docente reflexiva. Isto se dá pela razão de que, na introdução das monografias, os autores, necessariamente, apresentam os próprios conceitos relativos ao seu objeto de estudo, revelando no discurso indícios que permitem ao analista organizar e apresentar resultados específicos do recorte estabelecido para a pesquisa.

1.2.2 Noção sócio-interacional de gêneros.

De acordo com Bazerman (1997), de fato os gêneros não podem ser reduzidos a simples estruturas formais, identificáveis por traços textuais peculiares. Embora não deixe de ter alguma utilidade para descrição e interpretação de textos e documentos, a mera identificação formal dos gêneros conduz a uma concepção enganosa e incompleta. Os gêneros não devem ser vistos como conjuntos de traços formais, e sim como lugar privilegiado de construção da realidade social:

Gêneros são formas de vida, modos de ser. Eles são enquadres para a atividade social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares em que o sentido é construído. Os gêneros

moldam os pensamentos que formamos e as relações comunicativas pelas quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares a que recorremos para realizar atos comunicativos inteligíveis e as placas de sinalização que usamos para explorar um ambiente desconhecido (BAZERMAN, 1997: 19, tradução nossa).

Os gêneros, portanto, devem ser concebidos e analisados a partir de sua inserção na vida social, como parte importante da própria organização das interações humanas. Também Atkinson corrobora essa concepção quando diz que “*critérios formais jamais serão suficientes para distinguir os gêneros*” (1999: 8, tradução nossa), pois duas características centrais dos gêneros são precisamente (1) a orientação para um propósito ou objetivo e (2) a sua natureza histórica, ou seja, eles se desenvolvem e se transformam de acordo com transformações socioculturais correspondentes.

Essa visão a respeito dos gêneros implica localizá-los no interior de complexas relações sociais e psicológicas. Sejam eles textos orais ou escritos, o fato é que os gêneros se referem à “*vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas*” (MARCUSCHI, 2003: 17). Também para Bazerman, os gêneros, tais como percebidos e usados pelas pessoas, “*se tornam parte de suas relações sociais regulares, de seu panorama comunicativo e de sua organização cognitiva*” (1997: 22), apresentando-se como recursos que ajudam o indivíduo a localizar sua ação discursiva no âmbito da vida social estruturada. Portanto, os gêneros se definiriam como recursos para responder à própria complexidade da interação social. Este conceito de gênero é o que se utiliza aqui (como será visto nos próximos pontos deste capítulo), dado que, nas monografias, a introdução tem como objetivo apresentar o estudo e inseri-lo no contexto comunicacional acadêmico, situando a enunciação no contexto específico da apresentação/defesa das concepções expostas nela por seu autor.

No caso deste trabalho, como se vê a seguir, o gênero introdução cumpre a função de introduzir um gênero maior, no caso a monografia, e de apresentar o pesquisador (aluno do já referido curso de especialização) e seus modos de apropriação de discursos sobre a prática docente reflexiva para desenvolver sua pesquisa monográfica.

1.3. O que é gênero introdutório.

Esta investigação utiliza como corpus a introdução, gênero textual que, no corpo físico do suporte textual em que se localiza, neste caso a monografia de especialização, agrega-se a uma proposta de leitura prévia como um convite à apreciação do trabalho em si. O gênero introdutório é encontrado em livros, revistas científicas, monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, entre outros. Para Bhatia (2002), o gênero introdutório, em nível mais elevado de generalização, é identificado fundamentalmente pelo propósito comunicativo de introduzir uma obra acadêmica, como as que foram citadas acima. São, portanto, classificadas como gênero introdutório as apresentações, os prefácios, os prólogos e as introduções.

A este trabalho interessa, como supra referido, o gênero introdutório escrito nas monografias, embora ele seja encontrado também em outros suportes textuais. É importante destacar que o gênero introdutório se faz presente, na forma oral, em outros eventos acadêmicos; o mais comum deles é o lançamento de livros, oportunidade em que um convidado especial faz a apresentação da obra e não raro a do seu autor, cumprindo, portanto, a função primeira do gênero textual em questão.

1.4. A historicidade do gênero introdutório.

Embora não se encontre vasta literatura sobre o estudo do gênero introdutório (e não é objetivo desta pesquisa fazer tal levantamento), já é possível destacar ocorrências desse gênero. Ele está presente em diversas estratégias comunicativas que vão da oralidade à escrita e à comunicação via Internet; nesta o exemplo mais comum é a homepage.

Na tradição da retórica clássica, o exórdio se destinava a apresentar e/ou introduzir o discurso oral, indicando a estrutura e o conteúdo do que seria relatado e promovendo o enunciador e seu enunciado. Nesse sentido, além do propósito comunicativo, o exórdio já assumia o papel de instrumento promocional do falante em relação ao seu público ouvinte, como ocorre, na atualidade, nos lançamentos de livros, em que é comum um convidado apresentar oralmente a obra.

Na escrita, verifica-se a ocorrência de textos muito antigos, denominados de Prólogo, que cumprem o objetivo comunicativo acima referido, ou seja, apresentar e/ou introduzir uma obra.

Nos primeiros séculos da era cristã, a Bíblia apresentava Prólogos escritos para os livros e cartas do Novo Testamento, tratando de questões relativas à autoria com objetivos apologéticos. Entre os escritos, encontravam-se relatos sobre a vida dos apóstolos, utilizados como introdução aos seus evangelhos.¹

No século XVI, o livro *O Príncipe*, de Maquiavel, apresenta uma espécie de dedicatória a Lorenzo de Médici. No texto, Maquiavel ressalta a valor do tema da obra e a apresenta como um livro modesto, mas indispensável àqueles que exercem a função de governar.

Na literatura brasileira, destaca-se um exemplo de introdução que cumpre a rigor o propósito que lhe é peculiar: apresentar a obra e/ou o seu autor. Trata-se do Prólogo do poemeto *Prosopopéia* (1601), de Bento Teixeira, que para a historiografia literária brasileira introduz o Barroco no país.

Dirigido a Jorge d'Albuquerque Coelho, Capitão e Governador da Capitania de Paranambuco, das partes do Brasil da Nova Lusitânia, etc.

Se é verdade o que diz Horácio que Poetas e Pintores estão no mesmo predicamento; e estes pera pintarem perfeitamente uma Imagem, primeiro na lisa távoa fazem riscunho, pera depois irem pintando os membros dela extensamente, até realçarem as tintas, e ela ficar na fineza de sua perfeição; assim eu, querendo dibuxar com obstaro pinzel de meu engenho a viva Imagem da vida e feitos memoráveis de vossa mercê, quis primeiro fazer este riscunho, pera depois, sendo-me concedido por vossa mercê, ir mui particularmente pintando os membros desta Imagem, se não me faltar a tinta do favor de vossa mercê, a quem peço, humildemente, receba minhas Rimas, por serem as primícias com que tento servi-lo. E porque entendo que as aceitará com aquela benevolência e brandura natural, que custuma, respeitando mais a pureza do ânimo que a vileza do presente, não me fica mais que desejar, se não ver a vida de vossa mercê augmentada e estado prosperado, como todos os seus súbditos desejamos.

Beija as mãos de vossa mercê: Bento Teixeira.

Pelo que se lê no Prólogo, o poeta se apresenta, solicitando a proteção do fidalgo português Jorge d'Albuquerque.

¹ Os textos encontram-se em Aland (1990).

Moisés (1990: 82) vai além e afirma, ainda, que o gênero introdutório, nesta obra, penetra no corpo do texto: “*Nas primeiras seis instâncias, que funcionam como introdução, o poeta, seguindo a lição tradicional, apresenta a Proposição do poemeto*”.

Atualmente, o gênero introdutório está presente em grande diversidade de suportes textuais, normalmente ligado ao gênero central que introduz. Nesta pesquisa, serão analisadas, conforme o dispositivo da Análise Crítica do Discurso, as introduções de monografias do curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores oferecido pela Coordenação lato sensu do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), conforme se justifica a seguir.

1.5. A razão de se ter escolhido o gênero introdutório como objeto de análise.

Mainueneau (2001) informa que a especialidade do texto escrito e, particularmente do texto impresso, é o fator que permite associá-lo a elementos paratextuais aos quais ele inclui os prefácios e os textos apresentados nas capas dos livros. Na investigação em curso, analisa-se a introdução de monografias como gênero textual cujo objetivo é introduzir e/ou apresentar uma pesquisa acadêmica.

O uso da expressão gênero introdutório suscita questões, tais como: por que gênero introdutório? O que de fato esse gênero introduz e/ou apresenta? Ele, fundamentalmente, introduz e/ou apresenta outro gênero. Alguns fatores – ausência do autor, em decorrência do texto escrito, e/ou pouca familiaridade dele com uma determinada comunidade discursiva² – tornam significativa a associação do gênero introdutório a uma obra específica que se pretende fazer circular. Como exemplo, pode ser citada a introdução à monografia, porque, além de apresentar o trabalho, aproxima o seu autor de um grupo de professores-avaliadores pertencentes a uma comunidade discursiva da qual ele não faz parte, na maioria das vezes.

Foi escolhido o gênero introdução para esta pesquisa por se considerar que é este o momento em que o autor da monografia, de fato, apresenta e promove o seu objeto de estudo, estando livre para

² Para Charaudeau e Mainueneau (2004), comunidade discursiva são os modos de organização dos homens e de seus discursos, o que permite sobretudo caracterizar os locutores, destacando posicionamentos (um jornal, um partido político, uma escola científica...) por meio de saberes e de crenças nos quais seus membros se reconhecem e dos quais dão testemunho ao produzirem discursos que circulam no grupo social.

escolher centrar sua pesquisa em concepções valorativas sobre o tema, sejam elas de exaltação ou negação. Valendo-se desta característica do gênero introdutório, que aqui se pode chamar de espontaneidade enunciativa, através da Análise Crítica do Discurso (ACD) podem ser localizados e analisados diversos indícios das concepções teóricas da proposta de formação docente reflexiva, conforme a compreensão que delas têm os estudantes, aqui os autores das monografias das quais serão analisadas as introduções.

Assim sendo, justifica-se a escolha do referido gênero como objeto de estudo aqui, para se compreender e relatar como os alunos do curso de especialização descrito a seguir se apropriaram dos discursos relativos à teoria de formação de professor reflexivo para desenvolver suas pesquisas monográficas.

1. 6. O curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores.

Proposto à Coordenação de Ensino lato sensu do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) pela Professora Maria Socorro Lucena de Lima, Dra. em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), este curso foi aprovado a 11 de dezembro de 2001, pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), por intermédio do Parecer/Resolução 2391/CEPE. (**ANEXO 1**)

Apoiando-se no eixo teórico-metodológico da formação docente para a reflexão (Professor Reflexivo), o curso se apresenta com os seguintes objetivos:

- Formar especialistas para trabalhar com a formação contínua de profissionais da Educação;
- Oferecer aporte teórico-metodológico visando suscitar interesses por pesquisas na área de formação de professores;
- Compreender as políticas públicas direcionadas à qualificação e à certificação dos profissionais e seus determinantes;
- Construir uma proposta teórico-conceitual-metodológica e política para formação contínua.

Desde 2002, o referido curso já foi ofertado em Fortaleza, Maracanaú e Crateús, e as primeiras monografias produzidas datam de 2004. Até o final de 2006, foram apresentadas 67 monografias sobre diversos temas relacionados à formação docente: Educação Infantil, Escola Rural, Dinâmica de

Grupo, Projeto Político Pedagógico, Avaliação, Currículo, Política Educacional, (In) Disciplina, Formação Reflexiva etc. Destas, 17 investigam a formação de professores em diversos aspectos.

Para esta pesquisa, interessam as monografias cujos autores se debruçaram sobre questões relacionadas especificamente à formação docente reflexiva, por dois motivos principais, a saber:

- atualmente, quando se trata de formação docente, a teoria do professor reflexivo tem grande destaque no conjunto das teorias pedagógicas, a ponto de seus adeptos gozarem de grande prestígio, serem reverenciados, produzirem e fazerem circular um discurso de verdade³. O que se pretende nesta investigação é também apresentar as propostas deste modelo formativo e as críticas que já lhe são feitas, no sentido de que ele não seja considerado um discurso salvacionista que resolverá definitivamente todos os problemas da formação de professores.
- é bastante complexa a proposta de formação de professores reflexivos, porque envolve muitas outras questões além da formação acadêmica em si: opção teórico-ideológica, política e ética do educador, política das instituições, contextos em que educador e educando estão envolvidos, condições e reconhecimento do trabalho do professor etc. Portanto, é preciso saber como os alunos do curso de especialização acima referido se apropriaram dos discursos sobre o eixo teórico-metodológico proposto por ele a ponto de realizarem pesquisas sobre o assunto.

Das 17 monografias cujos autores pesquisaram a formação de professores, 05 focaram suas atenções na formação docente reflexiva. Esta pesquisa analisará a introdução de cada uma delas. A escolha destes 05 trabalhos, em razão dos dois motivos principais já expostos, deu-se após consulta, na coordenação de pós-graduação lato sensu, à lista de monografias do curso já apresentadas e encaminhadas para registro e exposição na Biblioteca da UECE, portanto aquelas que já se encontram à disposição dos leitores. É possível que existam outras monografias, no referido curso, que apresentem pesquisas sobre a formação docente reflexiva, no entanto o acesso a elas, para consulta, ainda não é permitido.

³ O discurso de verdade é aquele pronunciado por quem de direito e se impõe pela forma de produção, controle e difusão dos seus objetivos; ele corresponde àquilo por que os interlocutores estão ávidos de conhecer e de analisar, identificando-os num permanente conjunto de regras e rituais.

No intuito de conhecer melhor o curso de especialização em formação de formadores, no dia 05 de janeiro de 2007 foram encaminhadas por e-mail à coordenadora do curso, as questões seguintes. Como na época da referida pesquisa a professora estava desenvolvendo seu projeto de pós-doutoramento na Universidade de São Paulo (USP) e era difícil encontrá-la em Fortaleza, o e-mail foi a melhor alternativa para entrevistá-la. Eis as perguntas que lhe foram feitas e as respectivas respostas, datadas de 10 de janeiro de 2007:

1. O que justifica a oferta do curso?
2. Em que contexto local ele foi ofertado?
3. Qual a orientação teórica e metodológica do curso?
4. Por que ofertá-lo também em Crateús e Maracanaú?
5. Qual o perfil do prof. para ministrar aulas no curso?
6. Qual o perfil de aluno desejado pelo curso (no ingresso e ao final do curso)?

O Curso nasceu de uma necessidade de desenvolvimento profissional dos professores. Com o discurso da qualificação, decorrente das reformas políticas e da mudança na legislação de ensino, as Universidades públicas do Ceará procuraram responder às demandas de certificação/qualificação, levando cursos de formação de professores, em nível de licenciatura para os mais diferentes lugares do interior do Estado. Isso corresponde com o chamado "enxugamento" da máquina estatal, o que significava menos verbas para as Universidades e as propostas de auto-sustentabilidade delas.

Nesse contexto, a UECE desenvolvia vários programas. Um deles, o Curso Magister - programa em convênio com a SEDUC e Prefeituras Municipais - abarcava aproximadamente noventa e cinco municípios. O Curso Magister foi um projeto de grande porte, que envolvia também a UFC, a URCA e a UVA. Evidentemente, o corpo docente efetivo da Universidade não tinha condições de atender a toda essa abrangência. Então aparece um novo ator social: o professor prestador de serviço, que exercerá o papel de docente da Universidade no decorrer dos Programas. Aliás, o Centro de Educação, nessa época (início de 2000), além do Magister, contava com os outros Programas do NECAD, dos

Convênios com o Curso de Formação de Policiais, entre outros. Minha pergunta era: quem é esse professor?

Como eu estava voltando do doutorado na USP, com a Tese: *Formação Contínua de professores, nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional* e participava desses programas da UECE, comecei a pensar sobre isso. Chamei a Profa. Marina Dias e elaboramos a proposta do Curso. Então tinha uma necessidade de formação para o docente do ensino superior e para a formação contínua. Meu conceito de Formação Contínua está ligado ao "continuum" da formação, que alia formação inicial e contínua, com vistas ao desenvolvimento profissional do professor. Foi uma proposta pensada com muito cuidado, com muita responsabilidade pedagógica. Você pode analisar o conjunto das disciplinas, que verá a possibilidade de desenvolvimento profissional. Sem perder de vista as contradições em que estamos inseridos, acreditamos no papel importante que esse Curso tem na possibilidade de qualificação da carreira do professor. Inserido nos programas de cursos pagos pelo professor, ele precisaria ser incluído na lista de Cursos de Especialização lato sensu, que a SEDUC financia para os professores do Estado.

O Curso de Crateús foi insistentemente solicitado. O Prof. Luís Carlos nos procurou por várias vezes trazendo a lista das pessoas que queriam participar. Foi um desafio, por conta da distância, mas uma experiência valiosa. A turma de Crateús realizou um excelente trabalho. As monografias são, em sua grande maioria, da melhor qualidade.

A possibilidade da turma de Canindé surgiu por solicitação da Profa. Gerarda Franco, que na época pesquisava e atuava na área da formação contínua e conhecia nosso trabalho; a de Maracanaú se deu por solicitação da Profa. Fátima Nobre.

Como fazemos parte de um coletivo composto de vários professores que coordenam os Cursos de Especialização lato sensu do Centro de Educação da UECE, os nossos procedimentos seguem uma certa linha de decisão. Assim, o quadro de professores deste e dos demais cursos é da responsabilidade do Coordenador de cada curso. No meu caso, sempre escolho profissionais qualificados, de "notório saber" na área da formação de professores e comprometidos com a docência e a pesquisa.

No início do curso, espera-se que o aluno já exerça o Magistério, concorde em cumprir o calendário e as atividades previstas, que esteja aberto para novas aprendizagens e para o desenvolvimento profissional docente.

No final, a gente deseja que o aluno tenha posturas iniciais de pesquisador. É necessário, ainda, que seja capaz de fazer uma análise crítica sobre sua prática e seu papel na escola e na sociedade em que estamos inseridos.

Estes argumentos da coordenadora sobre o referido curso de especialização em formação de formadores, além do que já foi exposto acima, e a caracterização do modelo de formação docente reflexiva abordado no próximo capítulo compõem um valioso conjunto de informações para esta pesquisa. Ela recorrerá à Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), para analisar a introdução de monografias de alunos deste curso a fim de descobrir como eles utilizaram os discursos sobre a formação docente reflexiva para desenvolver suas pesquisas monográficas.

Durante a entrevista, a professora não faz referência explícita à formação docente reflexiva, embora na sua fala apareçam várias características deste modelo de formação, como investimento na profissionalização, compromisso com a pesquisa e formação permanente. Quando se consulta o projeto do curso (ANEXO 1), verifica-se na justificativa a presença do discurso da formação reflexiva, especialmente nos pontos listados a seguir:

- necessidade de formação contínua;
- aproveitamento dos saberes dos alunos no desenvolvimento das disciplinas;
- inserção do contexto organizacional do ensino na formação dos alunos: profissionalização e redimensionamento da formação docente);
- proposta de co-participação ativa do aluno no seu processo formativo;
- intenção de preparar os alunos para o enfrentamento dos conflitos de ordem social, política, cultural e pedagógica no cotidiano profissional;
- explicitação da necessidade de que o futuro professor esteja preparado para o exercício da profissão no contexto histórico que se lhe apresentar, decorrente novas políticas de formação docente, comumente marcadas pela perda de direitos historicamente adquiridos;
- preparação dos alunos para assumirem a construção do saber e da própria identidade, através da pesquisa em torno da própria prática.

O conjunto de ementas das disciplinas que compõem o curso também permite associar a sua orientação teórico-metodológica com a proposta de formação reflexiva de professores. Das 12 (doze) disciplinas que formam o curso, 09 (nove), de alguma forma, fazem referência ao discurso desse

modelo, seja explicitamente na ementa ou na indicação da Bibliografia Básica, ao propor a leitura de obras que apresentam ou discutem criticamente os saberes que, conforme os adeptos dessa proposta formativa, são fundamentais à formação de professores na atualidade. As disciplinas que se destacam nesse sentido são: Desenvolvimento Profissional do Professor, Políticas de Formação, Novas Abordagens em Formação de Professores, Trabalho e Formação Docente Face à Crise do Capital, Metodologia do Ensino Superior, Didática e Formação de Professores, Novas Tecnologias e Formação de Professores, O Estado da Arte/Formação Contínua e Estágio Supervisionado (ANEXO 1).

A seguir, é apresentada em detalhes a proposta de formação de professores baseada na reflexão sobre a prática, sua abrangência e limitações, na visão de diversos pesquisadores, o que permitirá que se compreenda como os alunos do curso de especialização já citado se apropriaram dos discursos sobre essa tendência formativa para desenvolver suas monografias sobre o assunto.

CAPÍTULO 2

Professor reflexivo: uma proposta para a profissionalização docente.

Este capítulo descreve a proposta de formação docente baseada na reflexão sobre a profissão e no uso desta como fonte de permanente pesquisa sobre a prática, enfatizando os saberes e as escolhas teórico-metodológicas que, segundo os defensores deste modelo, devem orientar a formação dos professores no contexto atual de exigência de desempenho de acordo com as necessidades dos formandos.

O que se coloca aqui são pontos de vista de diversos pesquisadores sobre a teoria de formação docente baseada na reflexão sobre a prática, com os objetivos de historiar este movimento de profissionalização docente, compreender os seus fundamentos e, posteriormente, relatar como os alunos do curso se apropriaram dos discursos contidos em tal proposta formativa para desenvolver suas pesquisas monográficas sobre o assunto.

Embora esta pesquisa não tenha o intuito avaliar se o curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores (apresentado no capítulo anterior – item 1.6) corresponde ou deixa de corresponder ao que os adeptos da formação docente reflexiva apresentam como proposta, os resultados da análise dos discursos dos alunos podem indicar de que maneira a proposta tem sido compreendida por eles. Esta é uma das contribuições possíveis deste trabalho aos responsáveis pelo curso, à instituição promotora, aos alunos e a quaisquer estudiosos interessados no tema.

No âmbito do curso, as constatações da pesquisa podem ser socializadas com os alunos como estratégia de reflexão sobre a apropriação de discursos conceituais e teórico-metodológicos, no sentido de democratizar o processo de formação deles, tornando-os sujeitos ativos do processo de aprendizagem, e com os professores e a coordenação para avaliarem estratégias que cada vez mais qualifiquem o curso e contribuam para que sejam atingidos os objetivos a que a formação se propõe, conforme as necessidades dos contextos em que os alunos se inserem.

2.1 O modelo de formação docente reflexiva.

A formação dos docentes, desde a década de 1980, é um dos campos de investigação que maior interesse despertam entre os estudiosos da área educacional. Assim, emergiram algumas questões: Como se constroem e quais são, hoje, os saberes docentes? Como os professores se descrevem no contexto profissional no que diz respeito ao saber? O que é a formação para a prática docente reflexiva? Os professores apenas reproduzem no seu cotidiano os discursos dessa proposta de formação ou assimilam criticamente a teoria?

Considerando isto, uma das intenções desta pesquisa é, através da Análise Crítica do Discurso (ACD), compreender e demonstrar como os alunos do curso referido acima compreendem e fazem uso de tal proposta formativa na constituição de suas pesquisas sobre esse tema. Para isso utiliza-se do modelo de análise tridimensional proposto por Fairclough (2001), no qual o discurso, neste caso específico o discurso no gênero introdutório, é analisado em três categorias: análise do texto, prática discursiva e prática social dos enunciadores.

No capítulo três se descreve em detalhes toda a proposta de Fairclough (2001) e as opções feitas para se concretizarem os objetivos da presente pesquisa; neste, é apresentada a teoria para formação de professor reflexivo.

No contexto atual, é compreensível que o sistema educacional esteja permeado de muitas expectativas. Isto decorre do fato de que as reformas educacionais são conduzidas a adequar a educação às exigências dos novos tempos, como a globalização e as novas tecnologias da informação e da comunicação. Nesse contexto, o conhecimento e a educação têm grande valor e, conseqüentemente, a formação de professores torna-se um desafio.

Hoje, a vasta literatura sobre formação docente aponta que os professores não são os únicos atores do processo educativo de quem dependa o sucesso ou o fracasso no ensino e na aprendizagem. Esta constatação produz questionamentos: Como construir referências para a formação docente na perspectiva da profissionalização? Como fazer do ensino uma atividade verdadeiramente profissionalizada e reconhecida como tal? Reconhecer o professor como de fato um profissional significa considerá-lo capaz de produzir esta sua identidade? É o que tentam responder os teóricos da

educação mencionados neste capítulo, ao considerarem a formação reflexiva como proposta à carreira docente.

O movimento pela profissionalização da docência é também ideológico – está ligado a novas representações simbólicas desta profissão – social, político e econômico, pois exige mudanças nos contextos de exercício dessa atividade. A profissionalização, portanto, coloca a docência em outra perspectiva. Enguita (2001) explica que profissionalização é mais que qualificação e competência, é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade, aos empregadores; de jurisdição face aos outros grupos profissionais; de poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões ou grupos ocupacionais subordinados. Portanto, no caso dos professores, eles devem produzir saberes não para o exercício autoritário do poder, mas para a aprendizagem socializada, humana, ética e emancipatória.

São profissionais com este perfil que o mercado de trabalho está exigindo, ou seja, indivíduos competitivos, que saibam tomar decisões, trabalhar em grupo, utilizar-se da informática e da internet e que tenham habilidades comunicativas e cognitivas. A questão da “competência” – aqui compreendida como a habilidade de, a cada situação específica, o sujeito mobilizar recursos técnicos, estéticos, éticos, cognitivos, emocionais e discursivos para resolver satisfatoriamente situações complexas – também tem sido freqüentemente enfatizada, e o lema “aprender a aprender” tem recebido grande destaque nos últimos tempos. Todas essas transformações interferem em várias esferas da vida social, provocando mudanças nos âmbitos político e cultural, notadamente nas escolas e por isso no exercício da profissão docente. Assim, segundo Pérez Gómez (In: Gómez e Sacristán, 2000: 353), *“a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa”*.

Esse contexto de mudanças exige do profissional formação permanente para provocar a reconstrução do conhecimento experiencial e lingüístico que se adquire na vida prévia e paralela à escola.

No entanto, os diversos estudos sobre a formação de professores no Brasil revelam a predominância de um modelo no qual se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da

formação academicista e tradicional: treinamento de habilidades, conteúdos descontextualizados da realidade e distância do objeto da profissão, com evidente dicotomia entre teoria e prática, ou seja, o currículo normativo⁴ é, ainda, a principal orientação teórico-metodológica da maioria dos cursos de formação dos nossos professores.

Na perspectiva do pensamento de Donald Schön, *apud* Pimenta (2002: 19), o docente formado segundo as diretrizes do currículo normativo “*não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.*”

Nesta formação tradicional, o ensino está baseado na transmissão de um saber meramente escolar, assim definido por Schön (1992: 81):

O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento.

Segundo os adeptos da proposta de formação decente reflexiva, o modelo de formação de professores citado acima conduz o docente a priorizar a repetição mecânica e excessiva por parte dos alunos daquilo que ele ensina, a insistir em que o aluno obtenha boas notas em provas nas quais o conhecimento é mensurado através de conteúdos descontextualizados da realidade e a compreender que ele é quem tudo sabe e o aluno aquele que nada sabe.

Pimenta e Anastasiou (2002: 207) descrevem a ação dos docentes formados pelo modelo tradicional:

Na aula tradicional, geralmente se explicita o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando que foram historicamente construídas num dado contexto, como

⁴ O currículo normativo é descrito por Donald Schön como sendo aquele que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.

sínteses temporárias, afirmações técnicas, interligadas a uma pesquisa científica especial e com propósitos teóricos. Ao tomar a simples transmissão da informação como ensino, o professor fica como fonte do saber, tornando-se no portador e na garantia da verdade.

Para professores com esse perfil, os conhecimentos são meras descrições do mundo, portanto nesse contexto o conhecimento prático que o aluno já detém quando vai à escola é desconsiderado no processo de aculturação deste. Na tradição educacional, o exercício da docência foi permeado, predominantemente, por três elementos: o conhecimento, o professor e o aluno. O primeiro era sempre considerado pronto e estático; o segundo, detentor absoluto e inquestionável do primeiro; o terceiro deveria estar disposto a absorver o primeiro através das imposições do segundo, como se fosse um sujeito vazio no contexto da escola.

Embora não sejam os únicos atores do processo de escolarização, os professores são apontados como responsáveis pela baixa qualidade do ensino. No entanto, poucas têm sido as oportunidades dadas a eles para que participem ativamente do planejamento de cursos de graduação, da elaboração de material didático e das políticas educacionais. Os professores, assim, continuam sendo reconhecidos como executores/reprodutores e consumidores de saberes profissionais produzidos por especialistas das áreas científicas, portanto são minimizados os seus papéis no processo educacional dos alunos e no de construção da própria profissão, uma vez que esses profissionais ocupam um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente.

Para Tadif (2003: 240)

...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. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

Para os críticos deste modelo formativo, ele é resultante do fato de que, durante muito tempo, a educação norteou-se pelo paradigma taylorista⁵, baseado na racionalidade técnica, que concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas. Ao fragmentar as funções e conferir ao trabalho um caráter de repetição alienada, o paradigma taylorista separa pesquisadores e especialistas – os que elaboram propostas, planos, programas e métodos, enfim, os que produzem conhecimento – dos consumidores e executores dos conhecimentos e ações produzidos e planejados pelos primeiros.

Ainda conforme os críticos, o modelo de formação profissional fundado na racionalidade técnica pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos e provoca:

- i) a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação;
- ii) o exercício de um trabalho individual que gera o isolamento do profissional;
- iii) a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros.

Assim, para eles a prática pedagógica passa a ser entendida como neutra e isenta de subjetividade, por ser transformada numa atividade técnica e instrumental decorrente da aplicação do conhecimento sistemático e normativo.

Esta discussão tem questionado, desde a década de 1980, o modelo educacional fundado na racionalidade técnica, por vários motivos. Primeiro, porque os defensores da formação tradicional defendem a aplicação do conhecimento científico em detrimento da análise da prática, enquanto os ideólogos da formação reflexiva, por exemplo, entendem que a realidade, sendo complexa, singular e incerta, não se encaixa em modelos preestabelecidos. Segundo, porque, de acordo com os pressupostos da formação reflexiva, na prática não há problemas genéricos, mas situações específicas, que não podem ser solucionadas através da técnica, sempre considerada universal e passível de generalizações. No entendimento desta nova proposta de formação profissional, a racionalidade técnica, fundada na tradição positivista, ao invés de buscar métodos, princípios e técnicas que atendam às necessidades específicas de uma dada realidade, faz o movimento inverso: procura

⁵ Taylorismo é o método de racionalização do trabalho, criado por Frederick Winslow Taylor, no início do século XX, com o objetivo de sistematizar a produção, aumentar a produtividade, economizar tempo e suprimir gastos desnecessários no interior do processo produtivo.

submeter a realidade às teorias, técnicas e métodos, já que, sendo considerados universais, poderiam atender a toda e qualquer realidade.

Por um lado, o modelo tecnicista adota uma perspectiva de formação profissional de fora para dentro, ou seja, nesta proposta, o professor é visto como um técnico que tem a tarefa de implementar descobertas feitas por outros; por outro, o modelo reflexivo concebe que os professores são profissionais capazes de julgar e entender as próprias ações, sendo preciso dar voz aos professores, ou seja, possibilitar-lhes, como afirma Vasconcelos (1997), libertar-se da autoridade dos discursos dos outros.

Esse conjunto de características do modelo tradicional de formação docente representa o ponto de partida para a construção e a emergência do discurso de formação do professor reflexivo, uma vez que, na opinião dos seus opositores, ele limita as ações do professor, tornando-o um repetidor passivo dos conhecimentos que são colocados nos livros. Ao se apropriar de saberes relativos à formação docente reflexiva, vários teóricos, como se vê a seguir, produzem, reproduzem, controlam, consomem e fazem circular um discurso que se estabelece como verdade nos meios acadêmicos. São relações de saber/poder que constroem os discursos sobre a formação docente para a prática reflexiva, além das formas como elas se manifestam.

Por tais saberes, esses teóricos são credenciados a se manifestar quando se trata de pesquisas sobre a formação docente. Suas falas constituem o que Foucault (1999) denomina de discurso de verdade, caracterizado simultaneamente por controle, seleção, organização e distribuição de certos dizeres que objetivam domínios sobre outros dizeres circulantes. Para Foucault (idem) não se pode dizer tudo em qualquer circunstância comunicativa e qualquer um, enfim, não está credenciado a falar de qualquer coisa. Assim, os discursos desses pensadores formam uma rede discursiva sobre a formação profissional que lhes dá chancela para falar sobre o assunto. Esta rede discursiva se estendeu, se fortaleceu e se transformou no que Foucault (idem) intitulou de sociedade do discurso, ou seja, formou-se no entorno da proposta de formação profissional reflexiva um grupo de pensadores encarregados de produzi-la, de fazê-la circular em determinados espaços e de distribuí-la de acordo com interesses específicos, sem que seus precursores percam sobre ela o direito de posse. O que os credencia, portanto, como autoridades no tema é a formação, pelos seus discursos, de um espaço de saber/poder. Segundo a Análise do Discurso (AD), são as formações discursivas que determinam o

que pode e deve ser dito, visto ser a fala do sujeito um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social; elas selecionam os sujeitos aptos a se manifestar e ser, de fato, ouvidos com credibilidade sobre determinado tema. É pelo discurso, então, que os sujeitos são conduzidos ao poder.

Assim, a partir da década de 1980, estas abordagens a respeito da formação docente reflexiva vão constituindo um discurso (espaço de saber/poder) que credencia os seus idealizadores a falar sobre o tema, ganha considerado destaque nos meios acadêmicos marca época na história da formação de professores.

Então, o que os teóricos têm dito sobre esse modelo de formação? Como e por que se constrói este espaço de saber/poder em torno dos dizeres dos adeptos da formação reflexiva? Eis algumas questões que serão abordadas neste capítulo.

Ao analisar, conforme dispositivo proposto por Fairclough (2001), a introdução de monografias, para compreender de que maneira os alunos se apropriaram dos discursos sobre a prática docente reflexiva para desenvolver suas pesquisas, este trabalho permitirá que se pense criticamente sobre esse modelo formativo, a partir do que revelam os discursos dos próprios alunos em formação no curso de especialização já citado, cuja proposta teórico-metodológica é justamente concentrada na formação para a reflexão sobre a prática.

Para Garcia (In: NÓVOA (org.), 1992), prática docente reflexiva é aquela que conduz o professor a pensar a própria prática, na expectativa de que a reflexão seja o instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Com isso, se os professores não chegam a ser intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação. Se não se perceberem como depositários da tradição ou precursores do futuro, não saberão desempenhar esse papel por si mesmos. Ainda para este autor, a formação reflexiva pode dar ao professor características importantes para o exercício da docência, como autonomia para a inovação e a cooperação.

Além de Garcia (1992), muitos outros autores, inspirando-se em Dewey – especialmente em sua obra *Democracia e Educação* (1952), na qual já alertava para os riscos da formação baseada na

racionalidade instrumental e apontava a experiência como sendo a primeira fonte de educação – defendem a idéia de que a formação do professor deve estar fundada no modelo da racionalidade prática: eles entendem que o professor é sujeito do próprio desenvolvimento profissional, processo em que a reflexão sobre a experiência prática é fundamental. O que estes autores propõem é que o professor deixe de ser um técnico, um mero executor, para tornar-se um “*investigador na sala de aula*” (STENHOUSE, 1975, *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1992); um “*prático reflexivo*” (SCHÖN, 1992); um “*prático autônomo*” ou um “*artista*”, capaz de criar as próprias ações, de manejar a complexidade do real e de resolver situações problemáticas por meio da investigação inteligente e artístico-criativa do conhecimento e da técnica com os saberes práticos, adquiridos no exercício cotidiano da docência (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Segundo esses pensadores, o processo de reflexão não deve ser entendido como sendo independente do conteúdo e do contexto, mas sim como um processo que acolhe não apenas as experiências práticas, mas também valores, afetos e interesses sociais e políticos. Trata-se, na opinião deles, de uma reflexão ao mesmo tempo crítica e “contaminada”, que possibilite ao professor integrar técnica e conhecimentos teóricos e práticos, na tentativa de superar a relação linear e mecânica entre teoria e prática.

Weis e Louden (1989) *apud* GARCIA (1992: 64) identificam quatro formas de reflexão e sua aplicação à formação de professores:

introspecção: implica uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à atividade diária e cotidiana.

exame: implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorrem ou podem ocorrer no futuro. Esta forma de reflexão está mais próxima da ação, na medida em que exige uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar.

indagação: está relacionada com o conceito de investigação-ação e permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para melhorar.

espontaneidade: é a que se encontra mais próxima da prática. Donald Schön chamou-lhe reflexão-na-ação, pois reporta-se aos pensamentos dos professores durante o acto de ensino, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula.

O conceito de professor reflexivo – definido aqui como “*um movimento teórico de compreensão do trabalho docente*” (PIMENTA, 2002: 18) – emergiu, na década de 1980, inicialmente nos Estados Unidos, por Donald Schön, e logo se difundiu em diferentes países como mobilização para a valorização e profissionalização dos docentes. Esse movimento surgiu em oposição ao conjunto de teorias que baseava a prática docente na aprendizagem de técnicas, e propôs o desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática profissional, que situe as questões técnicas dentro do marco da investigação reflexiva. Nessa perspectiva, o professor deve ser encarado como um intelectual em contínuo processo de formação. Schön fundamentou suas pesquisas nas teorias de John Dewey – filósofo, psicólogo e pedagogo estadunidense que influenciou o movimento da Escola Nova e o pensamento pedagógico contemporâneo.

Donald Schön é um dos maiores críticos do modelo tecnicista. Analisando não só a formação dos professores, mas também a de profissionais de diversas categorias, ele aponta os limites de uma formação voltada para a mera reprodução do conhecimento e defende a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre suas ações. No que se refere à formação do professor, considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente. Para ele, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “*prático reflexivo*”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer do seu trabalho na sala de aula. Tal prática, no seu entender, deve ser constantemente reelaborada em função de uma reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos alunos, tendo como objetivo superar as dificuldades experienciadas no dia-a-dia.

Desta maneira, entende que a formação do professor não se dá em momentos distintos – primeiro a formação teórica e depois a experiência prática – mas no diálogo da prática com a teoria. É neste diálogo, problematizando sua experiência prática – buscando alternativas para os desafios enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando entender o significado das

perguntas e respostas formuladas por eles, avaliando-as e avaliando as próprias ações – que o professor aprende e aperfeiçoa seus conhecimentos.

Portanto, para Schön (1992), ao refletir sobre a prática, o professor desenvolve uma atividade investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, e não mais como um especialista técnico, que apenas reproduz estes conhecimentos.

Segundo Pimenta (2002: 19), Donald Schön “*propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.*”

Ainda conforme Pimenta (2002: 19), a proposta de Schön é a de

uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

A proposta de formação de professores na perspectiva do professor reflexivo salienta, portanto, o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da reflexão e da experimentação. Em decorrência disso, o papel do formador consiste mais em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Para tanto, segundo esta proposta de formação, os formadores devem pensar sobre o papel de ensinar e propor situações de experimentação que permitam a reflexão.

Teoria proposta por Donald Schön, a formação para a prática docente reflexiva se desenvolve em torno de três concepções (GÓMEZ e SACRISTÁN, 2000):

- a) reflexão na ação: é o diálogo imediato com a situação-problema sobre a interação particular na qual se supõe a intervenção. Encontra-se limitada pelas pressões do espaço e do tempo e pelas demandas psicológicas e sociais do lugar em que o profissional atua. É uma prática assistemática exigida pelo momento, mas conta com as contribuições do imediato, com a captação de múltiplas variáveis e com o poder de improvisação e criação ao responder de

forma nova às exigências do meio e do momento. Por outro lado, não permite separar os aspectos emotivos dos aspectos racionais que marcam a atuação reflexiva.

- b) reflexão sobre a ação: ocorre quando o profissional se faz flexível e aberto no complexo cenário das interações práticas, construindo novas teorias, esquemas, conceitos e o próprio processo didático de aprendizagem. É a análise, a *posteriori*, de características e processos da própria ação. Liberado das emergências e limitações da situação prática, o profissional pode planejar de forma sistemática os conceitos e estratégias a aplicar numa situação-problema, reconstruindo o próprio fazer pedagógico.
- c) reflexão sobre a reflexão na ação (meta-reflexão): é a reflexão crítica que o profissional faz da sua ação imediata, no contexto da prática; depois do acontecimento, ele avalia as razões, as conseqüências e as contribuições da reflexão na ação, em busca de reconstruir conceitos ou até de criar novas teorias a partir de um caso particular. Enfim, o profissional recorre ao exercício da memória para avaliar e descrever intervenções passadas.

Estes três procedimentos compõem o pensamento prático do profissional quando este se defronta como uma situação-problema e com a emergência de resolvê-la, no entanto nenhum deles tem significativo valor se tomado isoladamente; tampouco são suficientes para garantir uma intervenção eficaz na prática docente cotidiana. Se se tornarem rotineiros e tácitos, o profissional corre o risco de naturalizá-los, limitando-os ao exercício mecânico, perdendo a capacidade de perceber as singularidades dos fenômenos e empobrecendo a própria prática. Deixando-se conduzir pela rotina, mesmo pensando que reflete, o professor se tornará um técnico e mergulhará na decadência intelectual.

É neste contexto que, em relação aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, além de conhecimento, professor e aluno, o modelo formativo baseado na reflexão, segundo seus defensores, vai além da proposta tradicional e sugere a inclusão do contexto e suas contribuições na construção do conhecimento.

Conforme os teóricos da formação docente reflexiva, no mundo marcado pelo advento das novas tecnologias da informação e da comunicação, o conhecimento é dinâmico e deve ser administrado pelo docente e, em parceria, discutido com a aprendente, considerando o contexto, de

forma que a aprendizagem seja significativa ao cotidiano paralelo à escola. É preciso, portanto, considerar o conhecimento tácito e popular que o estudante já detém quando chega à escola. Eles argumentam que não se trata de menosprezar a contribuição que o método tradicional imprimiu à educação, mas de renová-lo, a propósito do que a modernidade exige dos profissionais deste tempo, dos anseios dos educandos e das necessidades que estes têm de conviver em grupos oriundos das diferentes realidades sociais, econômicas, culturais e lingüísticas. Consideram que aquilo que foi ensinado até as décadas de 1970 e 1980, da forma como o foi, já não é suficiente às gerações atuais, por isso o currículo deve ser revisado, criticado e constantemente adaptado às exigências de formação em cada contexto específico.

Os adeptos desse modelo de formação defendem a tese de que o professor, nesse tempo caracterizado pelo avanço tecnológico nos processos de informação e comunicação, precisa ser o profissional em formação permanente, no que se refere aos aspectos políticos, éticos, estéticos e técnicos. É imprescindível, segundo eles, que o professor conheça profundamente as especificidades da sua área de atuação, tenha visão crítica do mundo, desenvolva diversas linguagens, interesse-se pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e se tornar investigador da própria prática profissional, em busca de novos saberes.

Desde a década de 1980, pesquisadores da formação docente (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000; IMBERNON, 2000; GIROUX, 1997; TARDIF, 2003; SCHÖN, 1992) têm tentado demonstrar que o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um prático reflexivo, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas da sala de aula. Essa prática, conforme os referidos estudos, deve ser constantemente reelaborada em função de uma reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos alunos, tendo como objetivo superar as dificuldades que surgem dia a dia. De acordo com essa proposta, a formação do professor não deve se dar em momentos distintos – primeiro a formação teórica e depois a experiência prática – mas no diálogo da prática com a teoria. É neste diálogo, problematizando sua experiência prática, que o professor aprende e aperfeiçoa seus conhecimentos. Portanto, ao refletir sobre a prática, o professor desenvolve uma atividade investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino.

Embora apresente ainda algumas lacunas enquanto proposta formativa, em decorrência principalmente dos desafios contemporâneos para a profissionalização do professor, a formação reflexiva é um dos caminhos que os seus adeptos apontam para que o aluno deixe de ser elemento passivo na construção do próprio saber e assuma função ativa no contexto da aula. Na opinião desses teóricos, quando o educando vai à escola, já é portador de uma série de conhecimentos que, indispensáveis à sua formação, devem ser percebidos, respeitados e aproveitados pelo educador na perspectiva da formação crítica, cidadã e autônoma do aprendente.

O quarto elemento a ser contemplado na prática educativa centrada na reflexão é o contexto, para a qual ele é decisivo tanto na formação do professor e do aluno quanto nos conceitos que se constroem sobre o que seja o conhecimento. Este, por sua vez, devidamente contextualizado, revela o que de fato é necessário e significativo no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, o respeito às diferenças, notadamente no espaço da escola, é a ação mais democrática para a formação emancipatória do professor e do aluno.

O consenso entre os propositores da formação docente reflexiva é de que, entre estes elementos da prática educativa, o professor tem lugar de destaque. É por formação, ação e reflexão dele, inicialmente, que o conhecimento é ressignificado, a necessidade do aluno é revista e o contexto, seu e do educando, é transformado na busca da aprendizagem de fato significativa à vida. Os quatro atores aparecem aqui separadamente apenas para efeito explicativo; na prática docente, eles se inter-relacionam de forma complexa e constante.

Nesse sentido, Libâneo (2001) esclarece que a tarefa de ensinar a pensar exige do professor o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de competências de ensinar. Consoante esse pensamento, o professor necessita aprender a regular as próprias atividades de pensamento e, principalmente, “aprender a aprender”. Segundo esse pressuposto, o êxito do profissional prático depende de sua habilidade para manejar a complexidade cotidiana e resolver problemas práticos. Tal habilidade é a interação inteligente e criadora do conhecimento teórico e da técnica.

Yinger (1986), citado por Pérez Gómez, afirma que

O pensamento na ação não é uma série de decisões pontuais que configuram a ação rotineira, mas um permanente diálogo ou conversa que implica a construção de uma nova teoria sobre o caso único, a busca de adequadas especificações da situação, a definição interativa de meios e fins e a reconstrução e avaliação dos próprios procedimentos. (GÓMEZ e SACRISTÁN, *idem*: 370-1).

O que fundamenta a proposta da prática docente reflexiva é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. Schön, todavia, ao colocar o professor como sujeito protagonista da própria formação, torna esta perspectiva formativa suscetível a muitas críticas.

2.2 As críticas ao modelo de formação reflexiva de Donald Schön.

A reflexão do professor deve ser um processo que contribua para o seu desenvolvimento profissional (IMBERNON, 2000), para a sua maior capacidade de decisão e interpretação, e não uma perspectiva teórica simplificada de observação da prática.

Para Liston e Zeichner (1993, *apud* PIMENTA e GUEDIN (orgs.), 2002) Schön não menciona reflexões sobre o contexto institucional em que se inserem os professores (linguagem e sistemas de valores, processos de compreensão e forma como se define o conhecimento), o que gera individualismo, porque os professores, condicionados ao espaço em que atuam, não conseguem tomar posições concretas para resolver as situações para além da sala de aula.

Conforme Libâneo (1998), o que possibilita a melhoria das práticas de ensino são a apropriação e a produção de teorias, porque permitem aos professores entenderem as restrições do fazer prático institucional.

Zeichner (1992) argumenta que a proposta de prática reflexiva de Schön, a partir de Dewey, mantém a incoerência de aproximar o ato da reflexão das práticas de treinamento, baseadas num acervo de condutas e/ou estratégias a serem aplicadas tecnicamente. Ou seja, o que tem ocorrido é a oferta de treinamento para que os professores se tornem profissionais reflexivos.

Pimenta (2002: 22) critica a formação profissional docente para a reflexão, argumentando que o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações pode acarretar “a

supervalorização do professor como indivíduo” na forma de praticismo, individualismo, hegemonia autoritária e modismo.

Para a referida autora (idem: 20), a transição da prática reflexiva para a da pesquisa é necessária porque os profissionais que exercitam a reflexão na ação

constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.

Para Pérez-Gómez (1992), o estudo de Schön exclui os contextos sociais em que ocorre a ação educativa, por isso é preciso estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos referentes a esse estudo, para que não aconteça a individualização do professor. Esta cautela na abordagem da prática reflexiva evita que o professor distancie sua atuação profissional das condições institucionais em que ela se dá.

Goodson (1997) ressalta a necessidade de se contemplar o pensamento do professor, seus conhecimentos práticos e sua reflexão sobre eles, propondo o desenvolvimento de estudos que falem, ao mesmo tempo, de dentro do professor e para o professor.

Nóvoa (1992), ao escrever sobre a formação e a profissão de professor, valendo-se de uma retrospectiva histórica, chama a atenção para a importância de, no contexto atual, se inverter a direção da abordagem referente à formação docente. Segundo ele, é hora de afastar-se da perspectiva estritamente acadêmica para destacar os aspectos relevantes da dimensão profissional. Assim, conforme Nóvoa (1992: 15), está evidenciada “*a necessidade de se pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a reflexão docente*” e de analisar as condições em que vive esse profissional, como ele conduz a própria ação docente e em que contexto está inserido. Com

isso Nóvoa defende a não-separação entre o eu pessoal e o eu profissional nos programas de formação docente.

Nesse sentido, Lima (2001: 83) é precisa ao afirmar que, modernamente, há necessidade de

ver a educação como uma das instâncias da vida humana. Ela {a educação} precisa de um contexto em que as necessidades humanas básicas, como comer, vestir, morar, entre outras, estejam acontecendo assim como a liberdade e a dignidade. A falácia do discurso da escola redentora obscurece que o homem se brutaliza, quando suas necessidades básicas são negadas.

Outro autor que faz a crítica ao modelo da racionalidade técnica é Giroux (1997), para quem este procedimento formativo está calcado em “ideologias instrumentais” que reduzem os professores a técnicos, de modo que, dentro da burocracia escolar, têm a incumbência de “*administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam a objetivos pedagógicos específicos*”(p. 158). Contrapondo-se a este modelo, o autor defende a idéia de que o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente instrumental ou técnico, argumentando que se “*nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática (...) destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos*”(p. 161). Assim, diz ele, é preciso “*encarar os professores como intelectuais transformadores*”(idem), o que significa conferir à docência uma dimensão política (GIROUX, 1997).

2.3 Proposta para ampliação do conceito de formação docente reflexiva.

Mais recentemente, nos anos de 1990, a literatura sobre a formação do professor reflexivo deslocou-se de uma perspectiva centrada quase que exclusivamente nos aspectos metodológicos e curriculares para outra mais ampla, que leva em consideração todo o contexto escolar em suas relações com a sociedade. Nóvoa (1992) considera que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nela atuam. Ao invés de centrar-se na sala de aula e em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares, os estudos sobre formação de professores passam a enfocar uma

perspectiva mais complexa e mais abrangente, considerando também as dimensões culturais, sociais e políticas do fenômeno educativo.

Conforme Nóvoa (1992), a formação do professor crítico reflexivo implica em três tipos de desenvolvimento:

Pessoal: Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1992: 25).

Profissional: Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão. (...) da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. (1992: 28).

Organizacional: Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (1992: 29).

Assim, a formação do professor não só passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas também pela transformação da cultura escolar, que inclui a implementação e a consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática.

Numa linha de pensamento semelhante à de Nóvoa (1992), Zeichner (1993) destaca a importância do contexto, afirmando que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho, ou seja, considerar os contextos sociais, políticos e econômicos que interferem em sua prática pedagógica. Em sua opinião, vivendo em uma sociedade marcada por diferenças de classe, gênero e etnia, é fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo.

Também em oposição ao modelo de formação docente centrado exclusivamente na racionalidade, Severino (2002: 147) afirma que

...a autocompreensão dos sujeitos envolvidos em educação é requisito para a eficácia do processo, pois, sendo ele simultaneamente objetivo (plano da aprendizagem) e subjetivo (plano da valoração), requer que todos desenvolvam a consciência cognitiva e a valorativa. Hoje se sabe da importância para cada indivíduo da formação de um autoconceito valorizado, como referência para o respeito à dignidade pessoal de todos, independentemente de limitações e diferenças.

Aqui, é necessário destacar, ainda, uma reflexão de Tardif (2003: 36) sobre os saberes docentes indispensáveis à formação atual, num contexto profissional cada vez mais seletivo e exigente. Para ele os educadores são chamados, constantemente, a atuar nos processos formativos individuais e coletivos que constituem a cultura moderna:

...a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural...

O “saber plural” a que se refere o autor supracitado é formado pelo conjunto de saberes originários da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências, conforme síntese abaixo.

- 1 - *Saberes profissionais* – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. A articulação dessas ciências com a prática se estabelece através da formação inicial ou contínua, embora os teóricos dificilmente atuem diretamente no meio escolar. Esses saberes profissionais podem se manifestar nos saberes pedagógicos ou doutrinários que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.
- 2 - *Saberes das disciplinas* – oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas, transmitem-se nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

- 3 - *Saberes curriculares* – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais da cultura erudita selecionados por ela, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.
- 4 - *Saberes da experiência* – são saberes específicos do trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Ainda sobre as implicações atuais da formação docente, Libâneo (2001: 10) apresenta o que chama de conhecimentos necessários ao professor para corresponder, segundo ele, às exigências da sociedade da era da informação:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Tudo o que foi exposto aqui é necessário para se conhecer essa proposta de formação do professor reflexivo e as críticas a ela atribuídas. Depois, com este trabalho e apesar das suas limitações, saber que estratégias foram usadas pelos próprios professores em formação, alunos do curso de especialização em formação de formadores, para constituírem seus discursos sobre este modelo de formação docente. Para tanto, além das questões já colocadas, pergunta-se ainda:

1. Como se caracteriza a formação docente reflexiva recebida pelos alunos desse curso, segundo o que eles mesmos expõem na introdução de suas monografias sobre o assunto?
2. Que discursos sobre esse processo de formação docente são revelados nas introduções?
3. De que forma os alunos do curso institucionalizaram seus discursos sobre esse modelo de formação a ponto de desenvolverem pesquisas sobre ele?

São questões que esta pesquisa tentará responder com a análise do discurso do gênero introdutório das monografias usadas para pesquisar a formação docente reflexiva.

Para García (1994: 183),

Formación del Profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo e de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.

A afirmação acima justifica o recorte da pesquisa. Recorrendo às três dimensões da Análise Crítica do Discurso (prática de texto, prática discursiva e prática social), conforme Fairclough (2001), este trabalho se propõe a revelar como esses profissionais se apropriaram dos discursos sobre a prática docente reflexiva a fim de desenvolver suas pesquisas monográficas sobre o tema.

É considerando a proposta de formação docente reflexiva, as críticas que lhe são atribuídas e as repercussões e possíveis conseqüências delas na formação dos professores que se faz esta pesquisa, cujo objetivo principal é analisar como é constituído o discurso da teoria de formação do professor reflexivo na monografia, ou seja, como esse discurso é instrumentalizado na pesquisa dos alunos do referido curso de especialização. Para isto, utiliza-se a Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2001), como instrumento de análise da introdução das monografias já referidas. O espaço de observação é o já mencionado curso de especialização em formação de formadores, cuja crença é a de que *“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”* (NÓVOA, 1992: 26).

No próximo capítulo, são apresentadas as concepções da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme Fairclough (2001), e as categorias analíticas escolhidas para subsidiar esta pesquisa, na análise do gênero introdutório das monografias dos alunos que se propuseram a investigar especificamente a formação docente reflexiva.

CAPÍTULO 3

Análise Crítica do Discurso (ACD): aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

Com o objetivo de situar a escolha da proposta teórico-metodológica para esta pesquisa, neste capítulo é apresentada a forma como se constituiu a Análise Crítica do Discurso (ACD) em seus principais conceitos e, em detalhes, é descrito o dispositivo analítico tridimensional desenvolvido por Fairclough (2001). É a partir dos indicadores deste dispositivo que serão analisadas, em capítulo particular, 05 introduções de monografias (ver Cap. 1, item 1.6) para saber como os alunos do já mencionado curso de especialização se apropriaram dos discursos sobre a teoria de formação docente reflexiva a fim de constituírem as introduções das suas pesquisas sobre esse tema.

Dados os objetivos desta pesquisa, nela não será possível utilizar na análise do gênero introdutório todas as categorias que compõem o dispositivo criado por Fairclough (2001). Portanto, embora todas estejam postas aqui, serão usadas somente aquelas que dêem conta das necessidades deste estudo.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) foi escolhida como suporte teórico-metodológico para este trabalho porque se baseia em uma percepção da linguagem como aspecto imprescindível da vida social dialeticamente conectada a outros elementos da prática social, como a ideologia, por exemplo. É uma proposta capaz de mapear relações entre os recursos lingüísticos usados pelos atores sociais e aspectos da prática nos quais a interação discursiva se insere. No caso específico da pesquisa em curso, analisar criticamente a introdução das monografias, conforme o dispositivo da ACD, vai permitir compreender como os alunos constituíram seus discursos sobre a formação docente reflexiva a ponto de desenvolver pesquisa sobre o assunto, porque esse processo aproxima a prática textual das práticas discursiva e social, tornando o discurso uma representação significativa do mundo. Este procedimento metodológico, portanto, vai revelar que o discurso dos alunos, presente na introdução de suas monografias, é *ideologicamente marcado e historicamente situado*, no que se refere ao modelo de formação docente baseado na reflexão.

3.1 Antecedentes da Análise Crítica do Discurso (ACD).

A expressão “análise do discurso” tem provocado muitos debates, em função da sua multiplicidade de significados em circulação. Diversos campos de estudo utilizam esta expressão para identificar sua prática analítica.

Sobretudo a partir da década de 1960, o estudo da língua por ela mesma – o formalismo – começa a ser questionado por novas propostas, que se opõem a esta abordagem segundo a qual a linguagem é um objeto autônomo cujas funções externas não influenciariam a sua organização interna. Para os formalistas, o discurso é uma unidade acima da sentença e, portanto, não contido nela.

Em oposição a essa corrente teórica, surge a preocupação com o uso da linguagem enquanto complexo ato de interação carregado de ideologias e de significados, estende-se a análise para além da estrutura da frase, introduzem-se novos componentes pragmáticos (interpretação dos enunciados em contexto) e a dimensão social começa a fazer parte do estudo da língua com o objetivo de combater o formalismo, dando lugar ao surgimento de diferentes práticas sob o rótulo de análise de discurso.

Esta tendência investigativa é o funcionalismo, para quem a linguagem tem funções externas ao sistema lingüístico, que são responsáveis pela organização interna dele. Como o funcionalismo define o discurso como a linguagem em uso, torna-o perfeitamente aplicável, uma vez que o foco da investigação discursiva não está apenas na interioridade do sistema lingüístico, mas também na forma de organização dos eventos discursivos, na constituição das relações sociais e na estruturação, confirmação ou contestação de hegemonias nas relações de saber/poder, por exemplo, no discurso pedagógico, como se investiga nesta pesquisa, recorrendo às introduções das monografias do curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores oferecido pela Coordenação de Lato sensu do Centro de Educação (CED), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Da pluralidade de práticas analíticas, apresenta-se aqui a Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Norman Fairclough (2001), cujo principal conceito é o de discurso como prática social. Entender o uso da linguagem como prática social implica dizer que ele é um modo de ação

historicamente situado, ou seja, é formado socialmente e ao mesmo tempo formador de identidades e relações sociais e sistemas de conhecimento e de crença.

É da década de 1970 a forma de análise do discurso que identifica o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade (FAIRCLOUGH, 2001). Contudo, não se pode deixar de registrar que, na década anterior, alguns movimentos consolidavam estudos sobre a importância das mudanças sociais como perspectiva de análise. Na Grã-Bretanha, um grupo de lingüistas desenvolveu o que se chamou de lingüística crítica, ao articular as teorias e os métodos de análise textual da lingüística sistêmica⁶, de Halliday, com teorias sobre ideologias. Na França, Michel Pêcheux e Jean Dubois desenvolveram uma abordagem da análise de discurso, tendo por base, especialmente, o trabalho do lingüista Zellig Harris e a reelaboração da teoria marxista sobre a ideologia, feita por Althusser, que ficou conhecida como Análise do Discurso Francesa (ADF).

Comparando as duas vertentes, verifica-se que a primeira destaca a análise lingüística, porém, com pouca ênfase nos conceitos de ideologia e poder, e a segunda enfatiza a perspectiva social, relegando a análise lingüística. Ambas apresentam uma visão estática das relações de poder, enfatizando o *“papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos lingüísticos na reprodução das relações de poder existentes”* (FAIRCLOUGH, 2001: 20). O fato é que as lutas e as transformações de poder não mereceram a atenção exigível, considerando-se a linguagem em si e seu papel.

Fairclough (2001: 20), com mais detalhes, esclarece, ainda, que

nos primeiros [estudos da lingüística crítica], a análise lingüística e o tratamento de textos lingüísticos estão bem desenvolvidos, mas há pouca teoria social, e os conceitos de ‘ideologia’ e ‘poder’ são usados com pouca discussão ou explicação, enquanto no trabalho de Pêcheux a teoria social é mais sofisticada, mas a análise lingüística é tratada em termos semânticos muito estreitos. (...) Prestou-se pouca atenção à luta e à transformação nas relações de poder e ao papel da linguagem aí. Conferiu-se ênfase semelhante à descrição dos

⁶ A Lingüística Sistêmica constitui uma abordagem da língua declaradamente funcionalista. Em contraste com a maioria das outras abordagens, ela procura explicitamente combinar numa única descrição integrada as informações mais estritamente estruturais com fatores abertamente sociais. Como outras concepções funcionalistas, a Lingüística Sistêmica se interessa a fundo pelos propósitos do uso lingüístico. Seus adeptos fazem o tempo todo perguntas do tipo: O que é que a pessoa que escreve (ou fala) está tentando fazer? De que mecanismos lingüísticos poderia valer-se para fazer isso, e com base em que faz suas escolhas?

textos como produtos acabados e deu-se pouca atenção aos processos de produção e interpretação textual, ou às tensões que caracterizam tais processos. Como consequência, essas tentativas de síntese não são adequadas para investigar a linguagem dinamicamente em processos de mudança social e cultural.

Decorrente das limitações acima referidas, já em 1990 surge a Análise Crítica do Discurso (ACD). Um marco para o estabelecimento dessa nova corrente na Lingüística foi a publicação da revista de Van Dijk, “*Discourse and Society*”, em 1990. Entretanto, é importante acrescentar publicações anteriores, como os livros: “*Language and power*”, de Norman Fairclough, em 1989; “*Language, power and ideology*”, de Ruth Wodak, em 1989; e a obra de Teun van Dijk sobre racismo, “*Prejudice in discourse*”, em 1984.

Janeiro de 1991 foi um mês importante para o desenvolvimento dessa nova perspectiva de análise da linguagem, decorrente de um pequeno simpósio em Amsterdã. Vários nomes, hoje relevantes em Análise Crítica do Discurso, reuniram-se por dois dias: Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak, apresentando diferentes enfoques de estudo. Dessa forma, esse tipo de análise surgiu com um grupo de estudiosos, de caráter internacional e heterogêneo, porém estreitamente inter-relacionados.

3.2 As propostas da Análise Crítica do Discurso.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, para isso, considera o importante papel do contexto para atingir este objetivo. Esse tipo de análise se interessa pela relação que há entre a linguagem e o poder. É possível defini-la como um viés que se ocupa, fundamentalmente, de análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem (WODAK, 2003). Nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente. É para atingir esse objetivo que a ACD recorre ao contexto social da enunciação em busca das realizações do processo comunicativo e daquilo que o realiza dialeticamente, isto por considerar os discursos como fatos históricos, portanto socialmente instituídos e ideologicamente constituídos.

Para a Análise Crítica do Discurso, são necessárias as descrições e teorizações dos processos e das estruturas sociais responsáveis pela produção de um texto “*como uma descrição das estruturas*”

sociais e os processos nos quais os grupos ou indivíduos, como sujeitos históricos, criam sentidos em sua interação com textos” (WODAK, 2003: 19, tradução nossa). Não obstante, a relação entre o texto e o social não é vista de maneira determinista:

[...] a ACD trata de evitar o postulado de uma simples relação determinista entre os textos e o social. Tendo em consideração as intuições de que o discurso se estrutura por dominação, de que todo discurso é um objeto historicamente produzido e interpretado, isto é, que se acha situado no tempo e no espaço, e de que as estruturas de dominação estão legitimadas pela ideologia de grupos poderosos, o complexo enfoque que defendem os proponentes [...] da ACD permite analisar as pressões provenientes de cima e as possibilidades de resistência às relações desiguais de poder que aparecem em forma de convenções sociais (WODAK, 2003: 19-20, tradução nossa).

Assim, devido aos diferentes enfoques seguidos por analistas críticos do discurso, aceita-se a Análise Crítica do Discurso não como um método único, mas como um método que tem consistência em vários tipos de pesquisa.

Trabalhar com a Análise Crítica do Discurso implica considerá-la como uma teoria ou como um método ou, até mesmo, como uma perspectiva teórica que versa sobre a linguagem. Desse modo, a referência a essa análise como teoria, método ou perspectiva teórica é totalmente aceitável entre os analistas críticos do discurso.

A ACD é uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH, 2003: 185, tradução nossa).

Este caráter social da Análise Crítica do Discurso é confirmado por Wodak (2003). A autora afirma que, ao se desenvolverem projetos com base nessa teoria, é de suma importância a aplicação dos resultados a que se chega, seja em seminários para pessoas da mesma área ou profissionais de outras áreas que se beneficiem com os resultados, seja em textos escritos em que se exponham as constatações, posições e experiência ou como critérios para a elaboração de livros didáticos (WODAK, 2003).

No caso desta pesquisa, seus resultados podem confirmar os propósitos, permitir a reflexão ou redirecionar as metodologias atuais do curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de

Formadores da Coordenação Lato sensu do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), embora estes não sejam os objetivos explícitos do presente trabalho. Todavia há de se considerar importante a contribuição que ele possa dar ao projeto de formação de professores, especialmente no que se refere a uma possível correção de rumos que se lhe apresentar necessária a partir das constatações feitas pela análise do discurso introdutório de monografias dos alunos.

A Análise Crítica do Discurso destaca a necessidade do trabalho interdisciplinar, objetivando-se uma compreensão adequada do modo como a linguagem opera. Assim se poderá compreender a manifestação da linguagem na constituição e na transmissão de conhecimento, na organização das instituições sociais e no exercício do poder. Esse tipo de análise busca uma teoria da linguagem que incorpore a dimensão do poder como condição capital da vida social. Daí se justifica o esforço de estudiosos da ACD para desenvolver uma teoria da linguagem que apresente essa dimensão como uma de suas premissas fundamentais. “A ACD se interessa pelos modos em que se utilizam as formas lingüísticas em diversas expressões e manipulações do poder” (WODAK, 2003: 31, tradução nossa).

O marco analítico da Análise Crítica do Discurso, representado esquematicamente, envolve os seguintes passos (FAIRCLOUGH, 2003: 184):

- a. Centralizar-se em um problema social que tenha um aspecto semiótico.
 - b. Identificar os elementos que lhe põem obstáculos com o fim de abordá-los, mediante a análise:
 - b1. da rede das práticas em que estão localizados;
 - b2. da relação de semiose⁷ que mantém com outros elementos da prática particular de que se trata;
 - b3. do discurso;
 - b4. da estrutura – a ordem do discurso;
 - b5. da interação;
 - b6. da interdiscursividade;

⁷ Dentro da ciência dos signos (Semiologia; Semiótica), semiose foi o termo utilizado por Charles Sanders Peirce para designar o processo de significação, ou seja, a produção de significados.

b7. da lingüística e da semiótica.

c. “Considerar se a ordem social (a rede de práticas) ‘reclama’ em certo sentido o problema ou não” (pág. 184, tradução nossa, destaque do autor).

d. Identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos.

e. Refletir criticamente sobre a análise.

Para esta pesquisa, os procedimentos referidos acima foram adotados, não necessariamente na ordem em que estão expostos. Inicialmente se conversou em caráter informal com a coordenadora do curso de especialização em formação de formadores para que se pudessem conhecer, principalmente, as razões da oferta do curso e o tipo de orientação teórico-metodológica que ele segue (posteriormente, a coordenadora do referido curso comentou esses e outros assuntos determinantes para o curso, em entrevista concedida por e-mail).

Em seguida, na condição de apenas ouvinte, assistiu-se a algumas aulas nas quais os alunos analisavam a teoria de formação do professor reflexivo e as críticas que lhe são feitas. Nessa ocasião, o objetivo era perceber a frequência com que os alunos opinavam e o que já compreendiam dessa proposta formativa, o que não é descrito neste estudo; foram, portanto, momentos de aproximação deste pesquisador com o espaço no qual seria produzido o corpus da pesquisa.

Em uma oportunidade, todavia, foram expostos, por solicitação da coordenação, os objetivos, a justificativa e a metodologia escolhidos para o trabalho. Também se teve acesso ao Projeto do curso, como referido no Capítulo 1; nele se encontram todas as informações institucionais que o legitimam: dados de identificação, justificativa, objetivos, aspectos técnicos, programa curricular, recursos e dados de avaliação, aprovação e registro. (**ANEXO 1**)

O momento seguinte foi o de consulta às monografias já apresentadas e catalogadas na Biblioteca da Universidade Estadual do Ceará. Seleccionadas as 05 pesquisas sobre a formação docente reflexiva e brevemente analisadas as suas introduções (gênero textual escolhido para este trabalho, conforme justificativa apresentada no Capítulo 1), em acordo com o orientador confirmou-se a viabilidade da investigação, por se considerar que o discurso introdutório dos alunos é objeto bastante para análise, conforme dispositivo da Análise Crítica do Discurso (ACD), visando entender e

relatar como eles se apropriaram do discurso sobre a formação docente reflexiva para desenvolver as suas monografias. É isto que será apresentado no Capítulo 4.

3.3 Os termos-chave da Análise Crítica do Discurso (ACD)

3.3.1. Discurso

Esse termo corresponde mais ou menos às dimensões textuais que, tradicionalmente, têm sido tratadas por “conteúdos”, “significados ideacionais”, “tópico”, “assunto” etc.

Há uma boa razão para usar “discurso” em vez desses termos tradicionais: um discurso é um modo particular de construir um assunto, e o conceito difere de seus predecessores por enfatizar que esses conteúdos ou assuntos – áreas de conhecimento – somente entram nos textos na forma mediada de construções particulares dos mesmos (FAIRCLOUGH, 2001: 164, destaque do autor).

A relação entre discurso e estrutura social tem natureza dialética, resultando do contraponto entre a determinação do discurso e sua construção social. No primeiro caso, o discurso é reflexo de uma realidade mais profunda; no segundo, ele é representado, de forma idealizada, como fonte social. A constituição discursiva de uma sociedade decorre de uma prática social que está, seguramente, arraigada em estruturas sociais concretas (materiais), e, necessariamente, é orientada para elas, não de um jogo livre de idéias na mente dos indivíduos.

Fairclough (2001) defende o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder.

3.3.2 Contexto

Trata-se de uma noção de relevância ímpar para ACD, “*já que explicitamente inclui elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos e, portanto, postula um procedimento interdisciplinar*” (MEYER, 2003: 37, tradução nossa). Os discursos são históricos e, assim, só podem ser entendidos se em referência a seus contextos (FAIRCLOUGH, 2003).

3.3.3 Sujeito

Dada a relevância deste termo para a Análise do Discurso, ele será apresentado aqui a partir das concepções de Pêcheux (1995) e de Fairclough (2001). Em decorrência da escolha metodológica para a pesquisa, na análise de dados será priorizada a concepção de Fairclough, segundo o qual os sujeitos discursivos podem reagir às imposições da ideologia, afastando-se de determinada formação discursiva e inserindo-se em outra, portanto transformando as relações de poder. As abordagens de Pêcheux são importantes pela clareza com que define o sujeito discursivo e pela influência do seu pensamento nos estudos de outros autores, como o próprio Fairclough.

Na perspectiva tradicional da AD, o sujeito produz seu discurso a partir de posições-sujeito pré-determinadas dentro das formações discursivas (FD), que determinam o que pode e deve ser dito, porque as posições-sujeito, da mesma forma que este sujeito (da AD) são socialmente construídas. O sujeito é descentrado porque situa seu discurso em relação a outros discursos, que histórico e socialmente já constituídos reaparecem na sua fala. Assim, na fala do sujeito, outras vozes também falam.

As posições-sujeito possíveis são vistas em sua relação com a formação discursiva dominante (que determina a forma-sujeito), apontando para a determinação do sujeito a partir de uma instância ideológica que tem sua materialidade disseminada na formação discursiva e materializada no discurso, mostrando assim o seu funcionamento na constituição do sujeito: *“É nesse reconhecimento que o sujeito se ‘esquece’ das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa - entendamos que, sendo ‘sempre-já’ sujeito, ele ‘sempre-já’ se esqueceu das determinações que o constituem como tal”* (PÊCHEUX, 1995: 170).

Pêcheux (Ibidem) mostra que existem três formas pelas quais essa relação pode se dar: a de identificação, a de contra-identificação e, finalmente, a de desidentificação.

Na primeira dessas possibilidades, a de identificação, o que se tem é um sujeito do discurso que pode ser caracterizado como um “bom-sujeito”, ou seja, uma posição-sujeito coincidente com a forma-sujeito que regula os sentidos dominantes de uma formação discursiva. Pêcheux assim a define:

A primeira modalidade consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente consentido”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”). (Ibidem, p. 215)

Na segunda delas, a da contra-identificação, o que temos é um trabalho do sujeito do discurso sobre a forma-sujeito, resultando na tomada de posições não-coincidentes, divergentes, discordantes. Ou seja, não é mais possível pensar o sujeito enquanto uma noção autocentrada e monolítica; deve-se, portanto, ter em mente os seus desdobramentos:

A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. Essa reversão apresenta traços lingüísticos [...] Em suma, o sujeito, “mau sujeito”, “mau espírito”, se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, o que produz as formas filosóficas e políticas do discurso-contra (isto é, contradiscurso), que constitui o ponto central do humanismo (antinatureza, contranatureza, etc.) sob suas diversas formas teóricas e políticas, reformistas e esquerdistas. (Ibidem, p. 215-6)

A desidentificação, por fim, vem dar conta daquilo que sucede quando o trabalho na e sobre a forma-sujeito (realizado pelo sujeito do discurso) conduz a uma ruptura tão grande em relação ao conjunto dos saberes da formação discursiva que a posição-sujeito daí resultante não mais está contida nesta. Se uma formação discursiva é “*aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito*” (PÊCHEUX, Ibidem, p. 160), a posição-sujeito produzida pelo processo de desidentificação faz com que o sujeito do discurso migre para uma outra formação discursiva, na qual o sujeito do discurso vai identificar-se com a forma-sujeito a ela correspondente.

Para Fairclough (2001), os sujeitos podem contrapor e, de forma progressiva, reestruturar a dominação e as formações mediante a prática, isto é, os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas. Na Análise Crítica do Discurso (ACD), rejeita-se firmemente o ‘sujeito assujeitado’ da Análise do Discurso (AD), ou seja, aquele levado a assumir lugares preestabelecidos e a obedecer a regras (modais, lingüísticas etc) que o obrigam a se pronunciar desta ou daquela maneira e não de outra, conforme o lugar.

Por esta concepção de Fairclough, o sujeito é capaz de assimilar discursos anteriores aos que ele se encontra inserido e constituir significados que o colocarão numa determinada formação discursiva. A partir disto, o sujeito é, então, capaz de, em estabelecendo novas relações significativas, aderir a uma nova proposta ideológica. Note-se que o sujeito não deixa de ser marcado pela ideologia e de estar situado no contexto histórico; a sua capacidade, segundo Fairclough (2001), é a de reação ao modelo imposto pela formação discursiva, a ponto de, pela prática discursiva, assumir novos posicionamentos e migrar de uma formação discursiva para outra. Assim o sujeito não é submetido permanentemente às imposições da formação discursiva.

3.3.4 Identidade

A identidade tem a ver com origem social, gênero, classe, atitudes e crenças de um falante e é expressa a partir das formas lingüísticas e dos significados que esse falante seleciona, passando-se à maneira como o produtor de um texto (editor) retextualiza a fala de um locutor, atribuindo-se uma identidade e outra para esse locutor.

3.3.5 Intertextualidade e interdiscursividade

Os indicadores (categorias) intertextualidade e a interdiscursividade são bastante explorados pela ACD, pois ela analisa as relações de um discurso, considerando outros que lhe são recorrentes. É apropriado lembrar, aqui, o posicionamento de Bakhtin (1997) segundo o qual os textos “respondem” a textos anteriores e, também, antecipam textos posteriores.

3.3.6 Crítica, ideologia e poder.

As noções de crítica, ideologia e poder são básicas para a ACD. Entende-se a crítica, segundo Wodak (2003), como o resultado de certa distância dos dados, considerados na perspectiva social e mediante uma atitude política e centrada na autocrítica. Já ideologia é um termo utilizado para indicar o estabelecimento e a conservação de relações desiguais de poder. Ela “*se refere às formas e aos processos sociais em cujo seio, e por cujo meio, circulam as formas simbólicas no mundo social*” (WODAK, 2003: 30, tradução nossa). Por isso, a ACD indica, como um de seus objetivos, a desmitificação dos discursos por meio da decifração da ideologia.

A linguagem classifica o poder e expressa poder. Esse poder se manifesta segundo os usos que as pessoas fazem da linguagem e suas competências para tanto. Ele pode ser, em alguns casos, negociado ou mesmo disputado, pois é rara a ocasião em que um texto é obra de uma pessoa só. Ressalta Wodak:

Nos textos, as diferenças discursivas se negociam. Estão regidas por diferenças de poder que se encontram, por sua vez, parcialmente codificadas no discurso e determinadas por ele e pela variedade discursiva. Como consequência, os textos são com frequência arenas de combate que mostram as pistas dos discursos e das ideologias encontradas que contenderam e batalharam pelo predomínio (WODAK, 2003: 31, tradução nossa).

É bom se entender que o poder não se origina da linguagem. Entretanto, é possível, na linguagem, valer-se do próprio poder para desafiá-lo ou, mesmo, subvertê-lo, alterando-lhe as distribuições em curto ou longo prazo. O poder não somente se efetiva no interior do texto, através das formas gramaticais, mas, também, no controle que uma pessoa é capaz de exercer sobre uma situação social, através do texto (WODAK, 2003).

Na presente pesquisa, este conceito de poder é complementado pelo pensamento de Foucault (*apud* REVEL, 2005) descrito no Capítulo 1 (pág. 8).

Esses conceitos vão reaparecer na pesquisa no momento da análise discursiva das introduções (Cap. 4), como já citado, quando serão feitas referências às vozes e aos sentidos presentes nos textos, conforme o emprego do dispositivo analítico (prática textual, prática discursiva e prática social), para

se identificar como os alunos de apropriaram do discurso sobre a formação docente reflexiva para desenvolver suas monografias.

3.4 A proposta de Norman Fairclough com a Análise Crítica do Discurso.

O trabalho de Fairclough é baseado na lingüística funcional de Halliday, teoria que considera a linguagem na forma como ela é configurada pelas funções sociais que deve atender.

Para Fairclough (2003), a localização teórica da ACD está em ver o discurso como um momento de prática social, sabendo que todas as práticas incluem os seguintes elementos: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semioses (produção de significados). Esses elementos se acham relacionados dialeticamente, isto é, não são elementos discretos, embora sejam diferentes.

Por sua vez, em conformidade com o autor, as práticas sociais que são construídas de maneira concreta, em forma de redes, constituem uma ordem social.

O aspecto semiótico de uma ordem social é o que podemos chamar uma ordem do discurso. A ordem do discurso é uma maneira em que as diferentes variedades discursivas e os diferentes tipos de discurso são postos juntos na rede (FAIRCLOUGH, 2003: 183, tradução nossa).

O foco de Fairclough é a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural. Como as mudanças ocorrem nos eventos discursivos, as origens e as motivações imediatas que as geram no evento comunicativo estão nas problematizações das convenções para os produtores ou intérpretes, o que pode ocorrer de diversas formas. Os produtores enfrentam os dilemas ou problematizações criativamente e, assim, geram mudanças discursivas. Mudanças envolvem formas de transgressão e cruzamento de fronteiras, também a reunião de convenções existentes em combinações novas ou sua exploração em ocorrências que comumente se coíbem. Em relação à dimensão textual do discurso, as mudanças deixam marcas no texto que podem ser mesclas de estilos formais e informais, vocabulários técnicos e não-técnicos, marcadores de autoridade e familiaridade e formas sintáticas típicas da escrita e da oralidade. Quando a mudança é estabelecida, não é mais percebida pelos intérpretes como uma “colcha de retalhos”, estabelecendo-se novas hegemonias no discurso.

Já o discurso é tanto um modo de ação (como as pessoas agem sobre o mundo e sobre as outras) como um modo de representação (há uma dialética entre ele e a estrutura social). O discurso, ainda, é tanto moldado como restringido pela estrutura social. “*Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados*” (FAIRCLOUGH, 2001: 91). Eles são, também, socialmente constitutivos. O discurso é uma prática de representação e de significação do mundo, constituindo e construindo esse mundo em significado.

Para trabalhar com o discurso, Fairclough (2001) sugere uma análise tridimensional, explicando que qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente, um texto (análise lingüística), um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo).

Para atender a esse modelo tridimensional, deverão ser consideradas três perspectivas analíticas, a multidimensional, a multifuncional e a histórica: a primeira, para avaliar as relações entre mudança discursiva e social e, também, para relacionar as propriedades particularizadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos; a segunda, a multifuncional, para averiguar as mudanças nas práticas discursivas que contribuem para mudar o conhecimento, as relações e identidades sociais; finalmente, a histórica, para discutir a “*estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos e na constituição, em longo prazo, de ‘ordens de discurso’*” (FAIRCLOUGH, 2001: 27, destaques do autor).

A análise de um discurso, tomado como exemplo particular de prática discursiva⁸, focaliza os processos tanto de produção e de distribuição como de consumo textual. Esses processos são sociais, por isso exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares, nos quais o discurso é gerado. Pode-se, ainda, afirmar que a produção e o consumo são, parcialmente, de natureza sócio-cognitiva. Essa afirmação se justifica porque ambas são práticas que abrangem processos cognitivos de produção e interpretação textual que, por sua vez, são fundamentados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas (daí o uso do prefixo “sócio-”). Portanto, nessa

⁸ A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la (FAIRCLOUGH, 2001: 92)

visão, os textos funcionam como traços do processo de produção e pistas do processo de interpretação.

Enfim, a concepção tridimensional do discurso reúne três tradições analíticas. Observa-se que nem sempre é nítida a distinção entre “descrição” (análise textual) e “interpretação” (prática discursiva). O critério recomendável, segundo o próprio Fairclough, é considerar como “descrição” os casos em que mais se destaquem os aspectos formais do texto. Realçando-se mais os processos produtivos e interpretativos, há de ter-se em conta a análise da prática discursiva, embora se envolvam, também, os aspectos formais do texto.

3.4.1 O modelo tridimensional de Fairclough

O modelo tridimensional pode ser visto a seguir, quadro a quadro, de acordo com as categorias de análise.

3.4.1.1 Análise textual

Essa primeira dimensão é baseada na tradição de análise textual e lingüística. Análise denominada de “descrição”. É a dimensão que cuida da análise lingüística. A análise textual deve ser feita conjuntamente com as outras dimensões. Com base no exposto por Fairclough, é possível a elaboração do Quadro 01:

Quadro 01 – Análise do texto

ELEMENTOS DE ANÁLISE	TÓPICOS	OBJETIVOS
Controle interacional Estrutura textual	Geral	Descrever as características organizacionais gerais, o funcionamento e o controle das interações.

	Polidez	Determinar quais as estratégias de polidez são mais utilizadas na amostra e o que isso sugere sobre as relações sociais entre os participantes.
	<i>Ethos</i>	Reunir as características que contribuem para a construção do eu ou de identidades sociais.
Coesão	Geral	Mostrar de que forma as orações e os períodos estão interligados no texto.
Gramática	Geral	Trabalhar com transitividade (função ideacional da linguagem), tema (função textual da linguagem) e modalidade (função interpessoal da linguagem).
	Transitividade	“Verificar se tipos de processo [ação, evento...] e participantes estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quão significativa é a nominalização dos processos” (Fairclough, 2001: 287.)
	Tema	Observar se existe um padrão discernível na estrutura do tema do texto para as escolhas temáticas das orações.
	Modalidade	Determinar padrões por meio da modalidade, quanto ao grau de afinidade expressa com proposições.

Vocabulário	Significado de palavras	Enfatizar as palavras-chave que apresentam significado cultural, as palavras com significado variável e mutável, o significado potencial de uma palavra, enfim, como elas funcionam como um modo de hegemonia e um foco de luta.
	Criação de palavras	Contrastar as formas de lexicalização dos sentidos com as formas de lexicalização desses mesmos sentidos em outros tipos de textos e verificar a perspectiva interpretativa por trás dessa lexicalização.
	Metáfora	Caracterizar as metáforas utilizadas em contraste com metáforas usadas para sentidos semelhantes em outro lugar, verificar que fatores (cultural, ideológico, histórico etc) determinam a escolha dessa metáfora. Verificar também o efeito das metáforas sobre o pensamento e a prática.

Fonte – **Fairclough, 2001.**

A análise textual envolve quatro itens, apresentados em escalas ascendentes: vocabulário (lexicalização); gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário cuida, principalmente, de palavras isoladas; a gramática trata das palavras organizadas em orações e frases; a coesão, da ligação entre orações e frases; e a estrutura textual, finalmente, cuida de todas as características organizacionais dos textos.

Fazendo uma explanação resumida dos tópicos do Quadro 01, podem ser entendidos os itens como segue:

a. Vocabulário

Um importante ponto de análise é referente a lexicalizações alternativas e sua significação tanto política quanto ideológica. “*Os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos*” (FAIRCLOUGH, 2001: 230). Em nível de vocabulário, é interessante constatar que a criação de itens lexicais gera novas categorias culturalmente essenciais.

Outro aspecto produtivo no estudo do vocabulário é o das metáforas, acompanhando-se suas implicações políticas e ideológicas e identificando-se os conflitos entre metáforas alternativas. Quando determinada metáfora é escolhida para significar coisas, constrói-se uma realidade de uma maneira específica, e não de outra. As metáforas estão naturalizadas de tal forma nas culturas, que se torna difícil identificá-las ou, mesmo, escapar delas.

b. Gramática

Toda oração é resultado da combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais. Quando as pessoas escolhem suas orações em termos de modelo e estrutura, selecionam, também, o significado e a construção de identidades sociais, de relações sociais, de crenças e conhecimentos. Alguns aspectos da gramática (influência da Lingüística Crítica) podem ser observados com produtividade. Por exemplo, uma oração declarativa pode conter a forma do presente que é, categoricamente, autoritária. Pode-se trabalhar com o significado interpessoal. Outros aspectos que podem ser listados são: a identificação do tema e do tópico, as relações entre as construções ativas e passivas e a omissão do agente nas construções passivas.

Há uma motivação social para analisar a transitividade. Pode-se tentar estabelecer que fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos decidem como um processo é significado num tipo de discurso particular (ou mesmo em diferentes discursos) ou em um dado texto. Por exemplo, há motivação para escolher a voz passiva. Seu uso permite a omissão do agente por ser irrelevante, por ser evidente por si mesmo ou por ser desconhecido, mas, também, a omissão pode ter razões políticas ou ideológicas, a fim de ofuscar o agente, a causalidade e a responsabilidade.

A dimensão da gramática que corresponde à função ideacional da linguagem é vista pela modalidade. Alguns itens gramaticais são utilizados para modalizar a oração: verbos auxiliares

modais, tempos verbais, conjunto de advérbios modais e seus adjetivos equivalentes. Além desses elementos, outros aspectos da linguagem também indicam a modalização, como padrões de entonação, fala hesitante, entre outros. Na modalidade, temos mais que um comprometimento do falante com suas proposições, um comprometimento que passa, também, pela interação com os interlocutores.

c. Coesão

Na coesão, pode-se considerar como as orações são ligadas em frases e como essas são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Pode-se utilizar vocabulário de um mesmo campo semântico, repetição de palavras, uso de sinônimos próximos. Os mecanismos são variados em termos de referência e substituição. Isso vai formar a arquitetura do texto.

Os marcadores coesivos não podem ser vistos apenas como propriedades objetivas dos textos, mas *“têm de ser interpretados pelos intérpretes de textos como parte do processo de construção de leituras coerentes do texto”* (FAIRCLOUGH, 2001: 220). Esses marcadores também necessitam ser tomados dinamicamente e segundo a visão do produtor do texto: os produtores de texto situam ativamente relações coesivas de determinados tipos no processo de posicionar o intérprete como sujeito. A coesão pode tornar-se um modo significativo de trabalho ideológico que ocorre em um texto.

d. Estrutura textual

A estrutura textual também diz respeito à arquitetura do texto, principalmente no que se refere a aspectos superiores do planejamento de diferentes tipos de texto. A forma como o texto se organiza pode expandir a percepção dos sistemas de crenças e conhecimentos e alargar, também, a percepção dos pressupostos sobre as relações sociais dos tipos de texto mais diversos.

A comunicação verbal é também uma relação social e, por isso, ela está submetida às regras de polidez. Não respeitar uma regra do discurso é se expor e ser considerado mal-educado. *“Esses fenômenos de polidez estão integrados na teoria denominada ‘das faces’”* (MAINGUENEAU, 2001: 38, destaque do autor).

Todo indivíduo possui duas “faces”: negativa e positiva. A negativa corresponde ao espaço ou “território” de cada um. Nele, as pessoas não querem ser incomodadas, impedidas ou controladas por outros. A face positiva tem a ver com a imagem que passamos socialmente para as outras pessoas.

O *ethos* tem a ver com a construção do ‘eu’ e sua identidade social no enunciado. “*A imagem discursiva de si é [...] ancorada em estereótipos, um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura*” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004: 221). Esses estereótipos culturais circulam nos mais diversos domínios, como literatura, cinema e publicidade. (MAINGUENEAU, 2001). O posicionamento de Fairclough (2001) é o de que o *ethos* pode ser considerado como parte de um processo mais amplo de “modelagem” em que o tempo e o lugar de uma interação e seus participantes, assim como o *ethos* desses participantes, são constituídos pela valorização de ligações em certas direções intertextuais de preferência a outras.

Estas categorias permitirão descrever, no estudo em desenvolvimento, por meio especialmente de lexicalizações, criação de palavras, estruturação e conexão de frases e metáforas, a significação ideológica intrínseca no discurso do gênero introdutório em análise, uma vez que a escolha de estratégias de composição estrutural do texto revela valores, crenças e conhecimentos relacionados àquilo que é enunciado pelos sujeitos; neste caso, pelos autores das monografias. A análise textual é, portanto, um dos elementos constituintes que permitirão tecer as concepções de ideologia presentes nos discursos dos alunos cujos trabalhos serão investigados aqui.

3.4.1.2 Análise discursiva

A prática discursiva (produção, distribuição e consumo) está baseada na tradição interpretativa ou microsociológica de levar em conta a prática social como algo que as pessoas, ativamente, produzem e apreendem com embasamento em procedimentos compartilhados consensualmente. Trata-se, portanto, de uma análise chamada de “interpretativa”, pois é uma dimensão que trabalha com a natureza da produção e interpretação textual. Com base em Fairclough, tem-se, a seguir, o **Quadro 02**.

Alguns aspectos podem ser observados nessa análise, envolvendo as três dimensões da prática discursiva: produção do texto – interdiscursividade e intertextualidade manifesta; distribuição do

texto – cadeias intertextuais; consumo do texto – coerência. A essas três dimensões, Fairclough (2001) acrescentou as “condições da prática discursiva” com a finalidade de apresentar aspectos sociais e institucionais que envolvem produção e consumo de textos.

Quadro 02 – Análise da prática discursiva

PRÁTICAS DISCURSIVAS	TÓPICOS	OBJETIVOS
Produção do texto	Interdiscursividade	<p>Especificar os tipos de discurso que estão na amostra discursiva sob análise e de que forma isso é feito.</p> <p>“É a amostra discursiva relativamente convencional nas suas propriedades interdiscursivas ou relativamente inovadora?” (Fairclough, 2001: 283).</p>
	Intertextualidade manifesta	<p>Especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto da amostra e como isso acontece.</p> <p>Como ocorre a <i>representação discursiva</i>: direta ou indireta? O discurso representado está demarcado claramente? O que está representado: contexto, estilo ou significado ideacional? Como <i>as pressuposições</i> estão sugeridas no texto?</p>
Distribuição do texto	Cadeias intertextuais	Especificar a distribuição de uma amostra discursiva através da descrição das séries de textos nas quais ou das quais é transformada.

		(Quais os tipos de transformações, quais as audiências antecipadas pelo produtor?).
Consumo do texto	Coerência	Considerar as implicações interpretativas das particularidades intertextuais e interdiscursivas da amostra. Como os textos são interpretados e quanto de trabalho inferencial é requerido.
Condições da prática discursiva	Geral	Especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, ligadas ao tipo de discurso que a amostra representa. A produção é coletiva ou individual? Há diferentes estágios de produção? “As pessoas do animador, autor e principal são as mesmas ou diferentes?” (Fairclough, 2001: 285).

Fonte – **Fairclough, 2001.**

a. Produção do texto

Por interdiscursividade e intertextualidade, os aspectos considerados no tópico, entende-se a propriedade que os textos têm de estar repletos de fragmentos de outros textos. Esses fragmentos podem estar delimitados explicitamente ou miscigenados com o texto que, por sua vez, pode assimilar, contradizer ou fazer ressoar, ironicamente, esses fragmentos.

De acordo com o processo considerado, a intertextualidade pode ser vista diferentemente. No processo de produção, a intertextualidade acentua a historicidade dos textos, sendo sempre acréscimo às “cadeias de comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000). No processo de distribuição, a intertextualidade é útil para a “*exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se*

movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro” (FAIRCLOUGH, 2001: 114). No processo de consumo, a intertextualidade é proveitosa ao destacar que não é unicamente “o texto” (ou os textos intertextualizados na constituição desse texto) que molda a interpretação, porém, também os outros textos que os intérpretes, variavelmente, trazem ao processo de interpretação.

Bakhtin (2000) destaca a falta que faz a perspectiva de um estudo sobre como os textos “respondem” a textos anteriores e, por sua vez, antecipam textos posteriores. É dessa forma que se entende a citação do autor, em que “*cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação*”. Nossa fala é constituída com palavras de outros em variáveis graus de alteridade⁹ e em variáveis graus do que é nosso. Isso ocorre, obviamente, em diferentes graus de consciência e de afastamento.

A intertextualidade pressupõe a inclusão da história em um texto e, portanto, desse texto na história. Em outras palavras, os textos absorvem e são construídos de textos do passado, assimilando-os, respondendo-lhes, reacentuando-os e retrabalhando-os. Assim, cada texto ajuda a fazer história, contribuindo para que ocorram processos de mudança mais amplos, já que também antecipa e molda textos subsequentes.

Observar se há relação entre intertextualidade e hegemonia é importante e produtivo como pista para a interpretação, para explicar as mudanças. O conceito de intertextualidade liga-se à produtividade dos textos, pois aponta para como os textos transformam textos anteriores e reestruturam as convenções existentes a fim de originar novos textos.

A intertextualidade divide-se em intertextualidade manifesta, quando o texto recorre explicitamente a outros textos específicos (o texto constitui-se heterogeneamente através de outros textos), e intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade, constituição heterogênea através de elementos das ordens do discurso.

No campo da intertextualidade, estão implicados alguns fenômenos, tais como: pressuposição, negação, metadiscurso e ironia.

⁹ Essa noção é derivada da filosofia, no interior da qual serve para definir o ser em uma relação que é fundada sobre a diferença: o *eu* não pode tomar consciência do seu *ser-eu* a não ser porque existe um *não-eu* que é outro, que é diferente. Ela se opõe, então, ao conceito de *identidade*, que concebe a relação entre dois seres sob o modo do *mesmo*. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004: 34).

As proposições, quer sejam baseadas em textos anteriores do produtor, quer sejam de outros textos, tanto podem ser manipulativas (o produtor do texto pode estabelecer uma proposição desonestamente, com intenção manipulativa) quanto sinceras (o produtor do texto pode apresentar uma proposição como dada por outro). As proposições funcionam como formas efetivas de manipular as pessoas por serem, geralmente, difíceis de desafiar.

As frases negativas, via de regra, são utilizadas com objetivos polêmicos, pois veiculam ou carregam tipos especiais de pressuposições, que funcionam intertextualmente, pois incorporam outros textos apenas com o objetivo de contradizê-los ou rejeitá-los.

O metadiscorso caracteriza-se por ser uma forma típica de intertextualidade manifesta. Nele, o produtor distingue diferentes níveis em seu texto e causa um efeito de distanciamento de si mesmo em relação a alguns níveis desse texto, abordando o nível distanciado como uma outra produção, como se fosse um texto externo (MAINGUENEAU, 1997). Apontam-se vários recursos para obter-se essa estratégia discursiva: utilização de expressões evasivas (“espécie de”, “tipo de”); uso de expressões de um outro texto ou convenção particular, ou metafóricas (“em termos científicos”, “falando metaforicamente” etc); uso de paráfrase ou de reformulação de uma expressão (“cultura empresarial” por “empreendimento”).

O metadiscorso sugere que o falante está acima ou fora de seu discurso. Essa posição oferece condições de o falante controlar ou manipular seu discurso. A consequência dessa prática é interessante na leitura que se faz da relação entre discurso e identidade (subjetividade) porque, de certa maneira, parece contrariar a visão de que a identidade social de uma pessoa é uma questão de como essa pessoa está situada em tipos específicos de discurso.

A questão acima apresenta dois lados. Primeiro, a probabilidade de o sujeito distanciar-se do próprio discurso cria a ilusão de que ele controla esse discurso. O “eu” assumiria uma posição de controle. O segundo lado diz respeito à visão dialética da relação entre discurso e subjetividade: os sujeitos são posicionados e constituídos no discurso, mas também são transformadores à medida que se envolvem na prática contestadora e redefinidora das estruturas discursivas (ordem do discurso) que os posicionaram.

Nas definições tradicionais de ironia (dizer uma coisa e significar outra), falta uma abordagem intertextual desse recurso (FAIRCLOUGH, 2001). Em um enunciado irônico, ecoa um outro enunciado ou uma outra voz, pois não há relação entre o significado, ou função real do enunciado, e o que foi ecoado. Na ironia, os intérpretes exercem uma função muito importante: eles devem ser capazes de perceber o outro sentido que está velado nas estruturas lingüísticas. Vários fatores contribuem para essa identificação: explícita falta de combinação entre o significado aparente e o contexto situacional, indicações sobre o tom de voz do falante ou pistas no texto escrito e pressupostos dos intérpretes acerca das crenças e dos valores do produtor do texto.

b. Distribuição do texto

As cadeias intertextuais são seqüenciais, ou seja, são sintagmáticas, em contraste com as relações intertextuais, que são paradigmáticas. Quando se especificam as cadeias intertextuais em que entra um tipo particular de discurso, está-se, na verdade, especificando sua distribuição. O número de cadeias intertextuais é limitado pelo número de cadeias reais, ou seja, pelo número de instituições e de práticas sociais.

As cadeias intertextuais podem ser muito complexas, como ocorre, por exemplo, quando se transforma um discurso presidencial em outros textos, pertencentes a diferentes gêneros (reportagens, análises e comentários, artigos acadêmicos etc), ou podem ser muito simples, pois uma contribuição a uma conversa informal não poderá gerar tantas cadeias intertextuais como no exemplo anterior; provavelmente será apenas modificada por formulações dos co-participantes. *“Assim, os diferentes tipos de textos variam radicalmente quanto ao tipo de redes de distribuição e cadeias intertextuais em que eles entram, e, portanto, quanto aos tipos de transformação que eles sofrem”* (FAIRCLOUGH, 2001: 167).

c. Consumo do texto

A coerência deixa de ser abordada como propriedade do texto para ser tratada como propriedades de interpretação, pois um texto só faz sentido para alguém, quando lhe é possível interpretá-lo, ao gerar leituras coerentes. Contudo, não se deve esquecer que há a possibilidade de fazerem-se leituras diferentes, como resistência à proposta pelo texto. De qualquer modo, a fim de que um texto faça sentido, é necessário que os intérpretes encontrem uma maneira de convencionar

seus vários dados em uma unidade coerente, conquanto não necessariamente unitária, determinada ou não-ambivalente. O conceito de coerência é o cerne de muitas explicações sobre a interpretação.

Fairclough assevera:

Os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes. Não se deve entender com isso que os intérpretes sempre resolvam plenamente as contradições de textos (FAIRCLOUGH, 2001: 171, destaque do autor).

d. Condições de práticas discursivas

A fim de compreender as condições de práticas discursivas, é necessário perceber que os textos são produzidos de maneira particular e em contextos sociais particulares. Reforçando essa afirmação, Charaudeau e Maingueneau (2004) ratificam que o sujeito discursivo¹⁰ pode ocupar diversos posicionamentos, formando uma identidade enunciativa, que não diz respeito apenas aos conteúdos, mas às diversas dimensões do discurso.

Semelhantemente à produção, os textos são consumidos diferentemente em variados contextos sociais. A produção e o consumo podem ser individuais ou coletivos. Os textos podem ser caracterizados por distribuição simples (conversa casual) ou complexa. Eles podem apresentar resultados variáveis, de natureza extradiscursiva e, ainda, discursiva (os atos de fala).

O consumidor também pode ocupar um conjunto de posições, e cada uma dessas posições pode também ser ocupada de forma múltipla: receptores (aqueles para quem os textos se dirigem), ouvintes ou leitores (aqueles para quem o texto não está dirigido diretamente, mas são incluídos) e destinatários (aqueles que não são considerados leitores ou ouvintes legítimos, contudo são reconhecidos como consumidores de fato).

As categorias analíticas deste segundo bloco revelarão a presença mais ou menos intensa de outras vozes no texto introdutório em análise, ou seja, até que ponto o discurso dos alunos é conduzido pelo dos teóricos adeptos ou opositores da teoria de formação do professor reflexivo. Além disso, será possível dimensionar a aceitação dos argumentos pelo leitor, através da construção da

¹⁰ Sujeito discursivo é um ser social que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro e expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social.

coerência discursiva e das diversas leituras a que os textos, de uma forma geral, estão submetidos, considerando-se sempre que todo discurso é produzido em condições e contextos peculiares.

4.1.3. Análise social

O objetivo geral dessa prática é especificar “*a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social*” (FAIRCLOUGH, 2001: 289), porque “*a prática social (política, ideológica etc) é uma dimensão do evento comunicativo, da mesma forma que o texto*” (Idem, p. 99). Essa é uma análise de tradição macrossociológica e com características interpretativas. É uma dimensão que verifica as questões de interesse na análise social, ou seja, analisa as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e de que maneira elas moldam a natureza da prática discursiva. O **Quadro 03**, adiante, trata da análise da prática social, considerando-se o que expõe Fairclough acerca do tema.

Em relação ao tema, é difícil o tratamento por tópico, segundo parecer do próprio Fairclough. Então ele será abordado como um todo, inter-relacionando as partes. Os itens separados no Quadro 03 devem ser considerados apenas para fins expositivos.

O discurso, como prática social, tem por objetivo, especialmente, trabalhar ideologia e hegemonia.

Conforme Fairclough, ideologias são construções ou significações da realidade (mundo físico, relações sociais, identidades sociais) que se fundamentam em diferentes dimensões das formas e dos sentidos das práticas discursivas e que colaboram para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de poder.

Quadro 03 – Análise da prática social

ELEMENTOS DE ANÁLISE	OBJETIVOS
Matriz social do discurso	“Especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e

	discursiva; como essa instância aparece em relação a essas estruturas e relações [...]; e que efeitos ela traz, em termos de sua representação ou transformação?” (Fairclough, 2001: 289-290).
Ordens do discurso	Explicitar o relacionamento da instância da prática social e discursiva com as ordens de discurso que ela descreve e os efeitos de reprodução e transformação das ordens de discurso para as quais colaborou.
Efeitos ideológicos e políticos do discurso	Focalizar os seguintes efeitos ideológicos e hegemônicos particulares: sistemas de conhecimento e crença, relações sociais, identidades sociais (eu).

Fonte – **Fairclough, 2001.**

As ideologias implícitas nas práticas discursivas são por demais eficazes quando se tornam naturalizadas e conseguem atingir o *status* de senso comum (repositório dos diversos efeitos de lutas ideológicas passadas e constante alvo de reestruturação nas lutas atuais). Contudo, essa propriedade aparentemente estável e estabelecida das ideologias pode ser subjugada pela transformação, ou seja, pela luta ideológica como dimensão da prática discursiva, conseguindo-se, assim, remodelar as práticas discursivas e as ideologias que nelas foram construídas, no contexto das redefinições das relações de dominação.

A ideologia é uma propriedade tanto de estruturas nas ordens dos discursos (que constituem o resultado de eventos passados) quanto de eventos (ou condições de eventos atuais e nos próprios eventos). Nas palavras de Fairclough (2001: 119), “*é uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos*”.

Fairclough afirma que os sujeitos, mesmo sendo posicionados ideologicamente, têm capacidade de agir criativamente, no sentido de executar as próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e, também, de reestruturar tanto as práticas quanto as estruturas posicionadoras. “*O equilíbrio entre o sujeito ‘efeito’ ideológico e o sujeito agente ativo é uma*

variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação” (op. cit., p. 121). O autor considera que nem todo discurso é irremediavelmente ideológico. As ideologias caracterizam as sociedades que são estabelecidas numa relação de poder, de dominação. Assim, à medida que os seres humanos transcendem esse tipo de sociedade, transcendem também a ideologia.

O segundo ponto a ser tratado na análise da prática social é a hegemonia, conceito procedente dos estudos de Gramsci (*Apud FAIRCLOUGH, 2001*) sobre o capitalismo ocidental e da estratégia revolucionária da Europa Ocidental. A seguir, estão relacionadas algumas concepções de hegemonia aceitas por Fairclough (2001: 122):

- a) É tanto liderança como exercício do poder em vários domínios de uma sociedade (econômico, político, cultural e ideológico).
- b) É, também, a manifestação do poder de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais sobre a sociedade como um todo, porém nunca alcançando, senão parcial e temporariamente, um ‘equilíbrio instável’.
- c) É, ainda, a construção de alianças e integração através de concessões (mais do que a dominação de classes subalternas).
- d) É, finalmente, um foco de luta constante sobre aspectos de maior volubilidade entre classes (e blocos), a fim de construir, manter ou, mesmo, a fim de romper alianças e relações de dominação e subordinação que assumem configurações econômicas, políticas e ideológicas.

Ideologia, a partir dessa visão de hegemonia, é *“uma concepção do mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva”* (GRAMSCI *apud FAIRCLOUGH, 2001: 123*).

A produção, a distribuição e o consumo de textos são, na realidade, um dos enfoques da luta hegemônica que contribui, em diferentes graus, para a reprodução ou a transformação da ordem de discurso e das relações sociais e assimétricas existentes.

Conforme a proposta de análise de discurso apresentada neste dispositivo, vê-se a necessidade de equilíbrio entre as dimensões da forma e da função nos estudos de linguagem. Isso para não se

reduzir a linguagem à condição de ferramenta social e nem limitá-la ao caráter apenas formal do sistema lingüístico, afinal “língua não é forma nem função, e sim atividade significativa e constitutiva” (MARCUSCHI, 2005: 3). O equilíbrio na análise é uma significativa contribuição da Análise Crítica do Discurso (ACD), por se tratar de uma abordagem social e lingüisticamente orientada.

3.5 Questões de método em Análise Crítica do Discurso

Os que fundamentam suas pesquisas na Análise Crítica do Discurso orientam para que os métodos utilizados sirvam para vincular a teoria com a observação. Seus métodos indicam as vias seguidas ou que serão seguidas pela investigação. Pelo fato de os investigadores seguirem vários enfoques, a metodologia adotada, como não poderia deixar de ser, seguirá, também, vários caminhos, de acordo com os enfoques ressaltados. Nesse sentido, Meyer afirma:

Por regra geral se aceita que a ACD não deve entender-se como um método único, porém como um enfoque, isto é, como algo que adquire consistência em vários planos, e que, em cada um de seus planos, exige realizar um certo número de seleções (MEYER, 2003: 35, tradução nossa).

Segundo Meyer, é necessário que a ACD mantenha, continuamente, uma retroalimentação entre a análise e a recolhimento de dados. Por isso, a seleção de dados não se encerra quando do início da análise, ao contrário, o analista, diante de um fato novo, buscará, em sua fonte de dados, exemplos que possam confirmar o que foi encontrado. O que poderia gerar uma análise infinita é controlado pelo recorte estabelecido para a pesquisa. Assim, a coleta de dados passa a ser uma fase, ou melhor, um processo permanentemente operativo.

Muito se tem execrado os procedimentos quantitativos em análise de cunho social e ideológico. Todavia, essa metodologia não é relegada na ACD. Por ser ela uma disciplina cravada de teorias em seus diversos enfoques, vários procedimentos metodológicos são aceitáveis, até mesmo os criticados métodos quantitativos, desde que sejam relevantes para a análise crítica do texto.

O autor apresenta uma diferença entre os métodos de extração e de avaliação, isto é, entre as formas de obtenção dos dados (em laboratório ou em campo) e os procedimentos para a avaliação dos dados coletados: “*Os procedimentos metodológicos para a seleção de dados organizam a observação, enquanto os métodos de avaliação regulam a transformação dos dados em informação e*

sua ulterior restrição das ocasiões abertas à inferência e à interpretação” (MEYER, 2003: 41, tradução nossa). Ele lista um conjunto de perspectivas teóricas que orientam alguns dos enfoques em ACD (*Idem*, p. 42-43):

- a) A epistemologia engloba a teoria que proporciona modelos das condições, contingências e limites da percepção humana em geral e da percepção científica em particular.
- b) As teorias sociais gerais (“grandes teorias”) tratam de conceber as relações entre a estrutura social e a ação social e, assim, vinculam os fenômenos micro e macrosociológicos.
- c) As teorias médias centram-se em fenômenos nomeadamente sociais (conflito, cognição, redes sociais etc.) e em particulares subsistemas da sociedade (economia, política, religião etc).
- d) As teorias microsociológicas explicam a interação social, por exemplo, a resolução do problema da dupla contingência [...] ou a reconstrução dos procedimentos cotidianos que utilizam os membros de uma sociedade para instituir a própria ordem social.
- e) As teorias sociopsicológicas concentram-se nas condições sociais de emoção e cognição e, desse modo, diferentemente da microsociologia, optam por explicações causais à compreensão hermenêutica do significado.
- f) As teorias do discurso concebem o discurso como fenômeno social, tratando de explicar sua gênese e sua estrutura.
 - g) As teorias lingüísticas (as teorias da argumentação, da gramática, ou da retórica) tratam de descrever e explicar os sistemas da linguagem e da comunicação verbal.

Devido à variedade de enfoques, em ACD, não existe forma alguma de obtenção de dados que lhe seja específica. Mesmo assim, podem-se, resumidamente, apresentar os seguintes passos metodológicos:

- a) primeiras seleções de dados;
- b) primeiras análises;
- c) identificação dos indicadores para conceitos concretos;
- d) elevação dos conceitos a categorias;
- e) reunião de novos dados com base nos primeiros resultados.

Concluem-se as considerações sobre o posicionamento metodológico com as palavras de Meyer:

Deve-se assinalar que, apesar de não existir uma metodologia coerente da ACD, muitas características são comuns à maioria dos enfoques da ACD: em primeiro lugar, se concentram nos problemas e não em elementos lingüísticos específicos. Não obstante, é obrigatório possuir uma capacidade lingüística para selecionar os aspectos que se tornam relevantes para os objetivos específicos da investigação. Em segundo lugar, tanto a teoria como a metodologia são ecléticas: ambas vão unidas desde que seja útil para a compreensão dos problemas sociais que se submetem à investigação (MEYER, 2003: 56, tradução nossa).

Segundo Fairclough (2001), há três itens principais que dariam conta de um trabalho com base na ACD: os dados, a análise e os resultados.

a. Os dados

Podem ser abordados com base nos tópicos: definição de um projeto, corpus, ampliação do *corpus* e codificação e seleção de amostras no *corpus*.

a1. Definição do projeto – O autor propõe que o discurso deve ser analisado segundo uma perspectiva interdisciplinar (Lingüística, Psicologia, Psicologia Social, Sociologia, História e Ciência Política), pois a concepção de discurso envolve os seguintes fatores: propriedades dos textos, produção, distribuição e consumo; processos sociocognitivos de produção e interpretação dos textos; relacionamento da prática social com as relações de poder; e projetos hegemônicos no nível social. A Sociologia, a Ciência Política e a História deveriam ser consideradas em primeiro plano para a definição dos projetos de pesquisa.

a2. Corpus – A seleção dos dados, a construção do corpus e a coleta de dados suplementares dependerão da perspectiva adotada pelo pesquisador, contudo há certos parâmetros gerais que deverão ser seguidos. O pesquisador pode se guiar apenas por uma decisão sensível em relação ao corpus ou pode ter “*um modelo mental da ordem do discurso da instituição, ou o domínio do que se está pesquisando, e os processos de mudança que estão em andamento, como uma preliminar*”

para decidir-se onde coletar amostras para um corpus” (FAIRCLOUGH, 2001: 277). O *corpus* sempre deve ser considerado como aberto à ampliação, mesmo depois que se inicie a análise.

- a3. Ampliação do corpus – A ampliação do corpus pode ocorrer através de julgamento de outras pessoas que estão em algum tipo de relação significativa com a prática social que se analisa, considerando-se os aspectos da amostra, ou através de entrevistas, a fim de que as pessoas envolvidas com as amostras do corpus possam emitir suas interpretações sobre o problema social em análise.
- a4. Codificação e seleção de amostras no corpus – O pesquisador pode codificar o corpus inteiro ou parte dele. Em outras palavras, pode resumir o discurso ou codificá-lo em tópicos ou, mesmo, pode decompô-lo em classes particulares de traços.

b. A análise

Segundo Fairclough (2001), em termos de análise, fica difícil definir o que fazer primeiro, se a análise textual, se a discursiva, se a social; pois essas três dimensões vão sempre estar superpostas na prática. Sendo assim, o autor sugere que adotar uma seqüência é sempre útil para coordenar o resultado. Corroborando essa posição de Fairclough:

Não há um consenso sobre onde iniciar a análise de um texto, se ao nível dos componentes lingüísticos, isto é, o texto em si, e das práticas discursivas envolvidas, ou se ao nível das práticas socioculturais associadas ao uso do texto, sendo possível iniciar com qualquer um desses níveis (MEURER, 2000: 161).

c. Resultados

Os resultados de uma pesquisa em ACD nem sempre podem ser controlados pelo analista, pois, dificilmente, ele poderá ter um controle de como eles serão utilizados depois que caírem no domínio público. Fairclough afirma que *“há um processo difundido de tecnologização do discurso, que usa a pesquisa sobre o discurso para redesenhar as práticas discursivas e treinar as pessoas para usar novas práticas discursivas”* (FAIRCLOUGH, 2001: 291).

O autor levanta a problemática de os resultados serem apropriados por quem trabalha com a “tecnologização do discurso”, já que essa é uma prática que estabelece uma ligação íntima entre o

conhecimento sobre a linguagem, o discurso e o poder. A conclusão a que chega Fairclough é que, mesmo considerando essa apropriação indevida, o analista não pode deixar de produzir conhecimentos.

CAPÍTULO 4

Análise discursiva das introduções de monografias.

Neste capítulo, serão analisadas, conforme o dispositivo tridimensional da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), as 05 (cinco) introduções de monografias (**ANEXO 2**) de autoria de alunos do curso de especialização já descrito neste trabalho. Estas monografias buscam na formação docente reflexiva uma alternativa para a melhoria da prática cotidiana dos professores; esta investigação, por sua vez, tem como objetivo central identificar e descrever como os alunos se apropriaram dos discursos sobre esse modelo formativo a ponto de desenvolver suas monografias em torno do tema.

Aqui, serão retomadas algumas considerações teórico-metodológicas, visto que a separação de teoria, metodologia e análise, para os propósitos desta investigação, não é possível, tampouco produtiva.

Como será exposto no decorrer do capítulo, do dispositivo analítico nem todas as categorias serão utilizadas, dados os objetivos da pesquisa, a natureza do corpus escolhido e a maior relevância de algumas categorias em relação a outras para a análise particular que se efetua aqui.

Reitera-se o conceito de discurso (FAIRCLOUGH, 2001) como uso de linguagem como prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isto tem implicações, a saber:

- o discurso é um modo como as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas; é um modo de representação;
- o discurso é uma relação dialética entre prática social e estrutura social: o discurso é moldado e restringido pela prática social;
- o discurso é representação e significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

O significado do mundo, por sua vez, revela funções do discurso no mundo social; são os efeitos constitutivos do discurso:

- ▶ função identitária: corresponde às identidades sociais e os posicionamentos discursivos dos sujeitos;
- ▶ função relacional: corresponde às relações sociais estabelecidas pelo sujeito;
- ▶ função ideacional: corresponde ao sistema de conhecimento e crenças manifestados pelo sujeito.

Assim o discurso, enquanto prática ideológica, constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. E o que se busca neste trabalho, como já citado, é identificar e descrever as estratégias (assimilação, controle, crítica e divulgação) usadas pelos alunos do curso, na introdução de suas monografias, que demonstram como eles se apropriarem dos discursos sobre a formação docente reflexiva, na ressignificação do seu processo formativo, a ponto de pesquisar sobre o assunto. Tais estratégias devem revelar, no discurso introdutório das monografias desses alunos, o significado que eles atribuem às teorias da formação reflexiva e ao mundo em que estão inseridos, para isso considera-se aqui a premissa de que todo discurso é ideologicamente marcado e historicamente situado.

4.1 A seqüência de análise das introduções.

Na Análise Crítica do Discurso (ACD), as três dimensões de análise (textual, discursiva e social) sempre estarão superpostas na prática, assim a escolha da seqüência para estudo dos dados dependerá dos propósitos e ênfases da análise. Nesta pesquisa, as introduções serão analisadas na seguinte seqüência:

- 4.1.1 análise das práticas discursivas (macroanálise), focalizando a intertextualidade (manifesta e constitutiva [interdiscursividade]) e a coerência das amostras discursivas. Está relacionada à função identitária do discurso.
- 4.1.2 análise dos textos (microanálise), destacando a função ideacional do discurso.
- 4.1.3 análise da prática social (macroanálise) da qual o discurso é oriundo, centrando-se em aspectos da função relacional do discurso.

Esta seqüência é útil porque permite ordenar a inserção de um sujeito em uma amostra discursiva particular antes de apresentá-la na forma escrita. Cria-se, portanto, uma progressão analítica da interpretação à descrição e de volta à interpretação: da interpretação da prática discursiva

(produção e consumo do texto) à descrição do texto e à interpretação de ambas conforme a prática social em que o discurso se situa.

Sinteticamente, eis o quadro de análise:

Dimensões de análise	Grupo de indicadores	Indicadores
Prática Discursiva	Produção do texto	Intertextualidade (manifesta e constitutiva)
	Distribuição do texto	
	Consumo do texto	Coerência / sentido
Prática Textual	Vocabulário	Criação de palavras
		Significado de palavras
		Metáfora
	Gramática	Modalidade
		Tema
Coesão	Transitividade	
Prática Social	Matriz social	Elos coesivos/argumentação
	Ordem do discurso	
	Efeitos político-ideológicos	

4.2 Os indicadores de análise.

4.2.1 Prática Discursiva: os textos são produzidos de formas particulares, em contextos sociais específicos, e consumidos diferentemente em contextos sociais diversos e assim contribuem para reproduzir ou transformar a sociedade.

Na dimensão de análise da prática discursiva, o grupo de indicadores é formado por produção, distribuição e consumo do texto. Deste grupo, a pesquisa destaca dois indicadores: a intertextualidade (manifesta e constitutiva ou interdiscursividade) e a coerência, por representarem unidades de produção e interpretação textual que se relacionam à função identitária dos sujeitos do discurso.

No que se refere à distribuição do texto, no decorrer da análise será especificado o público-leitor pretendido (audiência) pelos respectivos autores das introduções. Quanto às condições da prática

discursiva, os textos são individuais, portanto representam a significação que cada autor atribui à formação docente reflexiva a partir da forma como a compreende. O estágio da produção, por sua vez, é único, visto que o tempo contemplado nesta pesquisa é exclusivamente o de produção da monografia. Estes elementos permearão a análise da prática discursiva pelos indicadores da intertextualidade e da coerência.

Intertextualidade

Fairclough (2001) descreve a intertextualidade como a propriedade que têm os textos de se apresentarem com fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente e assim por diante. Ela pode ser de dois tipos:

- manifesta – recorre-se, em um texto, explicitamente a outros textos específicos; é marcada por traços na superfície do texto, como as aspas e o verbo *discendi*.
- constitutiva (interdiscursividade) – é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de ordem de discursos, ou seja, é o modo como convenções discursivas foram organizadas para entrar na produção do texto, como aspectos estruturais e estilísticos.

Nesta dimensão da Análise Crítica do Discurso (ACD), a intertextualidade ocorre tanto na produção como na distribuição e no consumo do texto. Na produção, ela acentua a historicidade do texto, ou seja, a maneira como ele constitui acréscimo às cadeias da comunicação verbal existentes, consistindo em textos prévios aos quais responde. Na distribuição, dá conta das transformações pelas quais os textos passam, como um tipo de discurso que se transforma em outro (discurso jurídico que se transforma, por exemplo, em reportagem). No consumo, a intertextualidade indica que o texto não é constituído apenas pelos que intertextualmente o compõem, mas também pelos textos que os analistas trazem à interpretação.

Pela intertextualidade se poderá descrever o quanto os autores das introduções, objetos dessa pesquisa, recorrem direto ou indiretamente a concepções dos teóricos estudados, que tipo de compreensão (crítica ou acrítica) apreenderam dos discursos de formação reflexiva e com que

frequência explicitam a própria compreensão da temática. A opção feita aqui é a de que a intertextualidade, comumente mutável no discurso, é fundamental para a compreensão da constituição dos sujeitos da pesquisa e das estratégias usadas por eles para se apropriarem dos discursos sobre a formação docente reflexiva a ponto de desenvolver pesquisas sobre o tema.

Coerência

Na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), a coerência deixa de ser uma propriedade da análise textual para se constituir como unidade interpretativa, afinal um texto só faz sentido para alguém quando lhe é possível interpretá-lo. Essas leituras, no entanto, podem apresentar os mais diferentes sentidos, inclusive o de resistência ao sentido que foi proposto pelo texto. Em todo caso, para que um texto faça sentido é preciso que os leitores reúnam seus vários dados em uma unidade coerente e significativa, mas não necessariamente exclusiva.

4.2.1 O exercício da Prática Discursiva nos textos introdutórios.

Os autores das introduções em análise aqui serão tratados como Informante 1, Informante 2, Informante 3, Informante 4 e Informante 5. É a estratégia adotada na pesquisa para preservar suas identidades reais.

Como a Introdução é uma das partes que compõem um gênero textual maior (a monografia), as que estão em análise nesta pesquisa apresentam-se organizadas em diferentes intervalos de páginas, em virtude da estrutura do trabalho em que estão inseridas. Assim, a Introdução 1 estende-se da página 7 à página 13; a Introdução 2, da página 9 à 11; a Introdução 3, da página 8 à 12; a Introdução 4, da página 9 à 11; e a Introdução 5, da página 1 à 3.

Para apresentar na introdução de sua monografia as contribuições da formação docente reflexiva aos professores que atuam em classes de aceleração, a Informante 1 utiliza-se de sete (07) páginas, nas quais alterna conceitos de formação com declarações sobre a própria experiência docente e as razões que o levaram a pesquisar o assunto.

A Informante 2, em três (03) páginas, apresenta o seu trabalho sobre as contribuições do curso de Especialização em Formação de Formadores para o crescimento profissional, pessoal e social dos alunos, destacando a capacidade de pensar, refletir e se auto-determinar para o exercício da docência baseado na reflexão crítica.

Na introdução da monografia da Informante 3, predominam nas cinco (05) páginas a descrição da própria trajetória como educadora e o relato da busca por uma nova perspectiva de formação para autonomia do professor e do aluno. Ao final da introdução, são ressaltados os objetivos principais da pesquisa: aprimoramento da ação docente da pesquisadora e contribuição para a formação do professor reflexivo.

A Informante 4 enfatiza na sua introdução uma das características da formação docente reflexiva: a formação contínua. Em três (03) páginas, ela afirma que a sociedade exige boa formação dos professores, para que estes possam corresponder às expectativas dos alunos. Para a pesquisadora, a formação necessária aos professores é aquela que lhes permita refletir sobre a própria prática e sobre a formação dos alunos, porque assim, na atividade diária, o professor se define e se afirma. Ela busca analisar como os professores da escola pública vêm desenvolvendo as suas aulas e se eles participam de cursos de formação continuada.

Na monografia do Informante 5, não se encontra o termo Introdução; ele utiliza a palavra Justificativa, que cumpre perfeitamente a função de introduzir/apresentar o gênero maior, ou seja, a monografia. Em duas (02) páginas, este Informante explica e justifica o objetivo de sua pesquisa: estabelecer relação que supõe existir entre a teoria do professor reflexivo, desenvolvida por Donald Schön, e o modelo de organização produtiva denominado de Toyotismo. Ele argumenta que nos meios acadêmicos há, predominantemente, aceitação da teoria do professor reflexivo, por isso propõe uma análise radical dos pressupostos teóricos defendidos por Schön.

4.2.1.1 Intertextualidade e Coerência no gênero introdutório.

No conjunto das cinco (05) introduções selecionadas para análise nesta pesquisa, ocorrem intertextualidades manifesta e constitutiva.

i. Análise do gênero introdutório da Informante 1.

A primeira introdução analisada apresenta dois (02) registros de intertextualidade manifesta.

No primeiro, ao conceituar educação como transformação e emancipação social e pessoal de forma igualitária, a autora descreve as classes de aceleração como “*uma realidade que tem como propósito recuperar o atraso dos alunos escolarizados, porém não alfabetizados*” (pág.8). Nesta passagem do texto, ela recorre explicitamente (intertextualidade manifesta) a um fragmento textual de Arroyo (1996, 44): “*O programa de ensino acelerado tem caráter emergencial e temporário, é uma espécie de bombeiro contra o incêndio da reprovação*”.

O que se percebe aqui é que a autora explicita a afirmação do teórico para validar a descrição que fizera das classes de aceleração. Quando afirma que esse tipo de classe tem o objetivo de “*recuperar o atraso dos alunos escolarizados e não alfabetizados*”, ela aproxima o seu ponto de vista do pensamento do teórico, especialmente em relação ao trecho em que ele afirma ter o ensino acelerado um “*caráter emergencial e temporário*”. Assim, as duas expressões, no contexto de uso em que se encontram, pertencem ao mesmo campo semântico, ou seja, ambas indicam ação que se desenvolve em um período específico necessário para alfabetizar os alunos e reintegrá-los ao contexto padrão das salas de aula. Esta ação não tem, portanto, o objetivo de se tornar permanente. Logo, fica confirmado o seu sentido emergencial de recuperar os alunos escolarizados e não alfabetizados.

Neste caso, a intertextualidade manifesta funciona discursivamente para dar sustentação ao ponto de vista da autora do texto introdutório, dado o respaldo atribuído a Arroyo quando se trata de assunto relativo à alfabetização. Hipoteticamente, a autora considera que apenas o seu ponto de vista não dá a credibilidade necessária ao discurso, por isso recorre a um pensador renomado no assunto que ela aborda nessa passagem da introdução.

O segundo registro de intertextualidade manifesta é utilizado pela autora para definir “rotinas” ou “*habitus*” como elementos matizadores a serem revistos na ação pedagógica dos professores que refletem sobre suas experiências no trabalho profissional e sobre situações problemáticas no contexto de aprendizagem. Neste registro, a autora sequer esboça conceito próprio de “*habitus*”; ela recorre

exclusivamente a PERRENOUD (1993, 21), eximindo-se de qualquer responsabilidade sobre a construção do conceito.

Esta constatação sugere duas possibilidades: ou a autora da introdução em análise não se sentiu suficientemente segura para conceituar “*habitus*”, ou se limitou a reproduzir a definição de Perrenoud (1993, 21), colocando-se como leitora passiva e validando o conceito dele como um discurso de verdade.

Ainda na primeira introdução, encontram-se seis registros de intertextualidade constitutiva (interdiscursividade).

No primeiro, a interdiscursividade se dá com a LDB (s/d) e com Paulo Freire (s/d) a respeito da valorização que escola (e por extensão os professores) deve aferir à experiência extra-escolar (conhecimento tácito) do aluno; a autora afirma ainda que esta é uma questão constantemente abordada por Paulo Freire. A propósito do conhecimento tácito, ele é mencionado por Schön (1992:82) como uma concepção de conhecimento e de ensino, portanto, em sua teoria sobre a formação reflexiva, como um saber indispensável ao professor de fato preocupado com o desenvolvimento dos alunos:

Se o professor quiser familiarizar-se com esse tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1992:82).

O quinto interdiscurso é também com Schön (1992): a autora recorre a ele para definir reflexão e afirmar que ela “*tem sido sistematizada como uma atitude de importância na formação dos professores*” (pág. 11). Mais uma vez se nota a ausência de questionamento dos conceitos teóricos e de, ao menos, tentativa de construção autônoma do pensamento; o que há é aceitação do discurso que já predomina quando se aborda questões relativas à formação de professores.

Os registros dois, três e quatro de interdiscursividade fazem referências a pesquisadores que dedicam seus trabalhos à construção dos saberes necessários ao desenvolvimento da identidade profissional dos professores: GAUTHIER e TARDIF, 1995; CHARLIER e PERRENOUD, 1992; TARDIF e LAHAY, 1991; e GAULTIER, 1998. A autora lhes apresenta e confirma os vieses da sua pesquisa:

A presente pesquisa toma como pressuposto o fato dos conhecimentos, saberes, atitudes profissionais dos professores em formação (continuada, neste caso) estarem associados a situações da sua prática, assim como a não relação unívoca entre os saberes que os professores constroem/reconstroem no curso formativo com as necessárias mudanças de sua prática. (INFORMANTE 1, pág. 10)

Isso demonstra a forma acrítica com que a autora escolheu o viés da pesquisa, aceitando passivamente a posição teórica dos autores por ela mencionados e buscando neles o discurso necessário à fundamentação para o seu trabalho.

O sexto interdiscurso é uma continuidade do segundo, do terceiro e do quarto: a autora toma por base o pensamento de Carr e Kemmis (1986) para afirmar que é pela reflexão crítica que os sujeitos operam mudanças e promovem desenvolvimento na carreira. Ela afirma que o tempo da experiência não é o fator preponderante para a mudança, mas a reflexão crítica que o sujeito é capaz de fazer com o que vivenciou na experiência. Mais uma vez se encontra absoluta concordância da autora da introdução em análise com o pensamento teórico.

Nesta primeira análise de gênero introdutório, vê-se que, entre as estratégias (assimilação, controle, crítica e divulgação) escolhidas por esta pesquisa para descrever a forma como os autores das introduções se apropriaram de saberes sobre a formação docente reflexiva a ponto de desenvolver monografias sobre o assunto, as mais utilizadas foram a assimilação e a divulgação.

Para auxiliar na compreensão desses termos, listam-se abaixo os seus significados num dos mais respeitados dicionários brasileiros.

No dicionário Aurélio (versão eletrônica 3.0), **assimilar** significa

1. Tornar semelhante, ou igual; assemelhar.
2. Apropriar-se, compenetrar-se de (idéia, sentimento, etc.).
3. Compenetrar-se de; fixar, apreender, aprender (idéias, ensinamentos).
4. Elaborar a assimilação de; converter em substância própria.
5. Dar lugar à assimilação de.
6. Tornar semelhante; assemelhar.
7. Comparar; cotejar.
8. Tornar-se semelhante ou igual; assemelhar-se.

Divulgar, por sua vez, é

1. Tornar público ou notório; publicar; propagar, difundir, vulgarizar.
2. Tornar-se público ou conhecido; propagar-se, difundir-se.

Nesta primeira introdução, a autora anuncia a audiência: são os professores das classes de aceleração das escolas da Secretaria Executiva Regional VI do município de Fortaleza. Já no primeiro parágrafo ela afirma que, ao se trabalhar com professores, é preciso levá-los à reflexão sobre a prática para que não se limitem a reproduzir a educação bancária, “*na qual o saber do professor era depositado no aluno*” (INFORMANTE 1, pág. 7).

Este anúncio funciona como uma abertura para as concepções de formação docente apresentadas pela autora na introdução de sua monografia. Paulatinamente, ela argumenta a favor da formação reflexiva sem se posicionar criticamente em relação ao pensamento dos autores com os quais promove intertextualidade manifesta ou constitutiva. Portanto os significados de *assimilar*, listados acima, estão presentes no decorrer de toda a introdução em análise: o discurso na introdução é de tal forma semelhante ao dos teóricos da formação docente reflexiva que um se converte no outro e desaparecem as (possíveis) barreiras promovidas por leituras questionadoras e por circunstâncias espaço-temporais.

Ao mesmo tempo em que demonstra assimilação passiva dos conceitos de formação docente reflexiva, a autora divulga (ver sinônimos de *divulgar*) esses conceitos, seja para a audiência da sua pesquisa, seja para quaisquer outros leitores do seu trabalho, destacando a formação docente reflexiva e seus desdobramentos positivos (ver Capítulo 2) como um discurso de verdade capaz de produzir aos professores saberes suficientes à sua emancipação profissional. É o que se pode constatar em afirmações como as que se lê abaixo:

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus cotidiano (INFORMANTE 1, pág. 7).

Pode-se já remarcar que o professor, fazendo uso dos diversos saberes e mobilizando-os em contextos variados, certamente terá leituras e percepções variadas acerca das diversas situações sócio-comunicativas em que ele está inserido (INFORMANTE 1, pág. 10).

Como demonstração do objetivo maior da autora, a própria monografia, cuja introdução está em análise aqui, é apresentada como instrumento de auxílio à prática reflexiva do professor:

No segundo capítulo (Capítulo II), é apresentada a metodologia da pesquisa (...) incluindo a sugestão de uma proposta de ações interventivas, composta por atividades práticas, significativas, contextualizadas, em que o conhecimento é construído na interação professor-aluno (INFORMANTE 1, pág. 13).

Esta pesquisa não assume postura de concordância ou de discordância com as proposições da formação de professores baseada na reflexão como exercício teórico para a prática docente. O desejo desta investigação é exatamente encontrar e descrever de que forma os pesquisadores (autores das monografias) se apropriaram dos discursos sobre este modelo formativo a ponto de pesquisar o assunto em seu trabalho final no curso de especialização. E nesta primeira análise está evidenciado que a autora assimilou e divulgou os conceitos da formação reflexiva sem se reportar a possíveis aspectos negativos que esse tipo de formação possa trazer aos professores e/ou aos alunos (ver Capítulo 2, item 2.2).

O discurso da autora desta primeira introdução é sem dúvida coerente: ela mantém relação inequívoca de fidelidade às leituras feitas e isso se pode verificar na compreensão demonstrada na construção das intertextualidades. Considerando a coerência como unidade de interpretação de sentido, como o faz a Análise Crítica do Discurso (ACD), o discurso da autora neste texto em análise é seguramente coerente, porque resulta de uma leitura possível dos referenciais teóricos consultados. O efeito da coerência no texto da autora é de concordância com o pensamento dos teóricos, contudo não se pode esquecer que há possibilidades de que o discurso dos mesmos autores possa provocar leituras diferentes, como, por exemplo, a de resistência ao que eles propõem.

ii. Análise do gênero introdutório da Informante 2.

A segunda introdução em estudo é mais descrição dos conteúdos de cada capítulo da monografia do que propriamente apresentação dos fundamentos teóricos que da pesquisa. Nela, a autora apresenta apenas uma intertextualidade manifesta, com Freire, 2001) ao definir o professor reflexivo como aquele que se coloca “*como sujeito e objeto formador, que recebe os conhecimentos, ou seja, que compreende o viver do processo formador*” (INFORMANTE 2, pág. 9).

A coerência desta intertextualidade se dá pela compreensão que a autora demonstra do pensamento de Freire (2001) a que ela recorre: “*quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*”. O próprio léxico utilizado por ela, no conjunto da sua argumentação, aproxima o sentido do seu discurso daquilo que é afirmado por Freire, demonstrando, pela teoria do campo semântico, o quanto o seu discurso está contido no do educador pernambucano e o quanto é coerente com ele pela relação de concordância.

Quanto às estratégias de apropriação de saberes sobre a formação docente reflexiva, nesta introdução em análise, mais uma vez se destaca a assimilação acrítica e a divulgação: a autora descreve este processo formativo sem fazer-lhe qualquer restrição e sem mensurar os limites que lhe podem ser característicos enquanto teoria pedagógica:

...a formação encaminha-se pela capacidade de pensar, refletir se autodeterminar (sic) de maneira a conduzir a prática docente, fazendo desta forma uma autoconstrução do fazer ser e

vir a ser, ficando o caminho aberto para uma reflexão crítica no modo de ver, perceber e atuar na profissão docente de forma mais crítica e reflexiva. (INFORMANTE 2, pág. 09)

No parágrafo seguinte do texto, ao mencionar a importância da relação teoria e prática na formação docente, a autora afirma que as

bases estruturais para um bom desenvolvimento profissional verifica-se por meio da relação Teoria X Prática dos conteúdos cuja compreensão deve ser elaborada na prática formadora, focalizando que o ato de ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e sua construção. (IDEM).

Esses fragmentos da introdução da Informante 2 confirmam, portanto, que ela se apropria de conhecimentos sobre a formação docente reflexiva à base tão somente dos seus aspectos positivos, caracterizando a sua prática discursiva pela concordância com um conjunto de conceitos, o que permite pensá-la como uma prática de mera reprodução ideológica.

iii. Análise do gênero introdutório da Informante 3.

A terceira introdução analisada apresenta com riqueza de detalhes a trajetória da sua autora como profissional docente e a apreensão por ela de uma nova perspectiva de formação em busca da autonomia para quem ensina e para quem aprende: “...busquei compreender como o professor desenvolve a sua prática docente em direção à conquista da autonomia da criança”. (INFORMANTE 3, pág. 8) E é exatamente a nova forma de a autora compreender a referida busca que interessa a esta pesquisa.

Após descrever a sua trajetória profissional e a inquietação diante da postura autoritária de alguns educadores, a autora demonstra de que forma compreendeu os pressupostos da formação docente reflexiva abordados durante o curso de especialização.

A estratégia de apreensão dos conceitos é predominantemente a assimilação, no entanto a autora, embora de forma ainda bastante resumida, já faz uma crítica ao processo inicial de formação dos professores, indicando que eles sentem necessidade de aprimorar a sua formação logo após o

início da atuação como docentes. Com isso, ela demonstra sua compreensão de que não basta aos professores o conhecimento apenas das teorias; é preciso que eles busquem formação que lhes permita conciliar teoria e prática no exercício profissional.

Um dos maiores desafios dos professores, em geral, é saber como utilizar em sua prática os conhecimentos teóricos adquiridos a formação inicial e ao mesmo tempo como fazer dessa prática um instrumento que possa fundamentar o seu saber, ou seja, como desenvolver uma ação pedagógica de maneira reflexiva tendo em vista a transformação da realidade.

Ao concluírem a formação inicial, e levando em conta toda a bagagem teórica recebida durante o curso, muitos professores, inicialmente, consideram-se preparados para exercerem (sic) a carreira profissional. Entretanto, logo no início da atuação pedagógica, começam a perceber a necessidade de adequação entre teoria e prática e partem em busca de mecanismos que viabilizem a sua atuação docente. (INFORMANTE 3, pág. 10)

Como se vê, neste momento da introdução o ponto de vista da autora não expressa apenas assimilação passiva, ou seja, ela demonstra controle sobre a divulgação acrítica dos conceitos de formação docente reflexiva. Esta é uma diferença em relação às análises feitas até o momento. No entanto seu discurso, a seguir, retorna à prática de assimilação reprodutiva dos conceitos da formação reflexiva.

Compreendo que a formação do professor não se constrói somente por acumulação de cursos, de conhecimentos ou aplicação de técnicas, mas também por meio de uma prática de reflexão crítica coletiva sobre as ações desenvolvidas. Agindo assim, o professor estará permanentemente (re)construindo sua identidade pessoal e profissional, podendo conduzir suas ações de forma autônoma e, conseqüentemente, apropriar-se de subsídios que favoreçam a construção da autonomia das crianças. (IDEM, pág. 11).

Esse discurso da autora atribui ao modelo de formação reflexiva todo o aporte teórico e prático necessário para a realização pessoal e profissional dos professores. Embora inicie um processo de análise crítica desse tipo de formação, na sua introdução predomina um discurso de aceitação do modelo de formação reflexiva como discurso de verdade, desconsiderando as limitações desse modelo formativo apontadas por diversos autores.

Mesmo fazendo várias considerações a respeito da formação reflexiva, a autora não recorre explicitamente às intertextualidades para a construção do seu discurso; ela se utiliza de conceitos, mas não lhes atribui autoria. Pelo conteúdo da argumentação, é clara a influência que ela recebe dos adeptos do referido modelo de formação docente, mas estrutura o discurso como sendo apenas seu.

iv. Análise do gênero introdutório da Informante 4.

Na quarta introdução também se destaca a estratégia de compreensão dos conceitos por assimilação acrítica, salvo um único momento em que a autora afirma que “*O educador deve ter como objetivo, não só conhecer os conteúdos transmitidos nem tampouco (sic) apresentar um modelo ideal de professor, mas sim contribuir para uma discussão pragmática*” (INFORMANTE 4, pág. 10).

O que se percebe por este excerto é que, para a autora, o percurso de formação continuada do professor não deve ser considerado como o construtor de uma imagem ideal e finalizada de seu aprimoramento. Portanto deve-se admitir que, pela argumentação apresentada, o discurso da autora, neste momento da introdução, demonstra que o posicionamento dela é de que a formação reflexiva (continuada) não deve ser considerada suficiente para o professor superar todos os desafios do cotidiano profissional.

No entanto, os limites desse modelo de formação não reaparecem na continuidade do texto introdutório; o que vai predominar é a aceitação (assimilação) do discurso de que a formação contínua e reflexiva prepara suficientemente o professor para superar as barreiras impostas pela rotina de educador, como se vê no seguinte trecho: “*Fazer uma reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência na relação teoria/prática, visto que as duas devem estar sempre se relacionando*” (INFORMANTE 4, pág. 10).

No terceiro parágrafo do texto, a autora se mostra convicta quanto à eficácia da formação contínua e reflexiva: “*Cremos que uma boa prática pedagógica se faz também com uma boa formação. Uma formação que permita ao professor pensar e repensar sempre a sua prática, que permita ao professor fazer reflexões acerca do real rendimento de seus alunos*”. (INFORMANTE 4, pág. 9)

A propósito da intertextualidade, também na introdução ora em análise ela não aparece de forma explícita. Todavia a autora informa que o gênero maior da sua pesquisa – a monografia – está fundamentado no pensamento de autores como Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Terezinha Rios, Isabel Sabino de Farias, Maria Socorro Lucena Lima, entre outros.

É preciso ressaltar também que no sexto parágrafo do texto em análise, embora não seja mencionada explicitamente a intertextualidade, seja manifesta ou constitutiva, é notória a influência do pensamento de Schön (1992) a respeito do reconhecimento que os professores devem aferir à experiência prévia (conhecimento tácito) que os alunos detêm antes de inserir-se no universo da educação formal. A autora afirma que

O professor precisa estar preparado para lidar com essas mudanças [provocadas pela globalização diretamente na educação, na atividade e na vida do professor] em sala de aula e saber lidar com a experiência que seus alunos trazem. (sic) Deixando assim de ser o único portador do conhecimento, pois cada aluno traz consigo algum tipo de conhecimento (INFORMANTE 4, pág. 9)

v. Análise do gênero introdutório do Informante 5.

A quinta introdução selecionada para análise nesta pesquisa tem uma característica peculiar: ela se apresenta como Justificativa, mas cumpre a função de introduzir e apresentar o gênero maior do trabalho, a monografia. Portanto é tratada aqui como introdução.

O autor, logo no princípio do texto, apresenta o objetivo do seu trabalho: “realização de pesquisa em torno da relação, que se supõe existente, entre a teoria do Professor Reflexivo em Schön e o modelo de organização produtiva conhecida (sic) como Toyotismo”. (INFORMANTE 5, pág. 1).

A partir dessa informação, o autor tece comentários sobre os conceitos de professor reflexivo, nos quais demonstra que sua compreensão do tema está permeada por assimilação, crítica e controle.

As definições apresentadas (INFORMANTE 5, pág. 1) são coerentes com os fundamentos desse modelo de formação docente defendidos por seus adeptos (ver Capítulo 2), pois o autor do texto em análise se refere a elas como “*capacidade reflexiva inata ao ser humano*” enquanto produção do conhecimento e “*movimento teórico que tem como fito uma compreensão do trabalho docente*”.

Todavia a opção discursiva do autor foi criticar a forma massificada de absorção do conceito de professor reflexivo nos meios acadêmicos, especialmente nos cursos de formação de professores.

Ele argumenta que “*É patente uma reprodução do termo professor reflexivo com conteúdos distintos, além de discussões que tocam apenas superficialmente a questão*” (INFORMANTE 5, pág. 2). Com este excerto, o autor intensifica a sua crítica à maneira passiva e à abordagem simplista com que, segundo ele, as concepções desse modelo formativo vêm sendo divulgadas e analisadas.

É possível perceber que o discurso do autor desta introdução põe em evidência a falta de estudos dedicados à crítica contundente dos conceitos de formação reflexiva e a aceitação deste modelo como discurso de verdade. No quinto parágrafo, ele afirma que

As análises feitas pelos críticos deste conceito têm caminhado por trilhas que passam pela simples aceitação de seus pressupostos, pelas análises filosóficas e lingüísticas, deixando de lado, assim, a possibilidade dos reflexos da crise do capital serem o principal, ou mesmo, o único determinante deste modelo, ou seja, o novo perfil de profissional idealizado por Schön deve ser traçado para adaptar-se a um novo modelo de produção em processo de hegemonia – o Toyotismo (INFORMANTE 5, págs. 1 e 2).

Neste seu discurso, além de aspectos já mencionados acima, o autor assume outra posição crítica e de controle em relação às análises sobre a formação reflexiva. Ele admite a possibilidade de este modelo formativo ser decorrente da crise do capital e ter por objetivo tão somente atender às necessidades de um novo modo de produção, não correspondendo, portanto, aos reais interesses dos professores quanto à qualificação profissional.

Com este posicionamento do autor, o seu discurso o coloca como sujeito que se desidentifica com a compreensão da proposta de formação docente reflexiva que se faz presente nas quatro primeiras introduções analisadas nesta pesquisa.

Enquanto nos primeiros textos analisados predomina a assimilação e a reprodução dos conceitos tal qual são propostos pelos teóricos, nesta quinta introdução a assimilação da teoria se processa pela crítica e pelo controle dos referidos conceitos. Também ele faz a divulgação da teoria da reflexão enquanto processo formativo, mas com discurso de contestação, num posicionamento que o insere numa comunidade discursiva distinta daquela em que se enquadram os sujeitos discursivos das quatro primeiras introduções analisadas.

4.2.2 Prática Textual: ao se analisarem textos, sempre se examinam simultaneamente questões de forma e de significado, por isso a prática textual influencia a construção de sentido nas outras dimensões do modelo tridimensional de Fairclough (2001). Além disso, é descritiva e está ligada à tradição da análise lingüística.

Nesta seção do capítulo, o foco principal são os aspectos da análise de texto que se relacionam com a função ideacional da linguagem e com os sentidos ideacionais. Portanto a ênfase está no papel do discurso na significação (construção, reprodução, desafio ou reestruturação dos sistemas de conhecimento e crença) e na referência.

Os indicadores a serem analisados nesta dimensão da pesquisa são elos coesivos e argumentação, transitividade, tema e modalidade, e metáfora, significação de palavra e criação de palavra. Em termo de grupo de indicadores, os dois primeiros pertencem à coesão, os três seguintes à gramática e os três últimos ao vocabulário.

Por causa da simultaneidade com que se analisam os aspectos de forma e de significado na dimensão da Prática Textual, nesta etapa os indicadores não serão analisados separadamente como se fez na Prática Discursiva. Aqui cada grupo de indicadores será apresentado, e a análise envolvendo os indicadores estará em um texto único.

Coesão

Esta análise se inicia por certos aspectos da coesão textual e da estrutura das frases, porque tal procedimento fornecerá um meio de olhar para o tipo de argumentação usada nas introduções e os padrões de racionalidade que ela pressupõe no discurso dos alunos. Isso revelará os tipos de identidade social construídos nos textos introdutórios e o *ethos* que eles contêm.

A coesão focaliza as relações funcionais entre as orações através dos marcadores coesivos explícitos e implícitos (referência, elipse, conjunção ou coesão lexical). É por eles que se percebe o modo de argumentação e racionalidade e através dos quais a voz e o *ethos* são construídos.

Para Charaudeau e Maingueneau (2004), o *ethos* é a maneira pela qual o enunciador legitima o seu dizer, porque em seu discurso ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação com um saber. O *ethos* se manifesta também no tom, que se relaciona tanto ao escrito quanto ao falado. Portanto, nesta pesquisa, o *ethos* apresentará o modo de ser de cada um dos autores das introduções analisadas frente ao discurso da formação docente reflexiva.

A coesão é, portanto, um decisivo processo textual interno de construção dos sentidos, em busca da coerência. É a arquitetura do texto, formando passo a passo a textualidade.

Gramática

É pela gramática que se organiza a arquitetura das frases, mas não basta uma organização ou uma seqüência qualquer; é preciso que elas se dêem de maneira tal que as leituras sejam possíveis e os significados sejam construídos conforme as expectativas e as potencialidades dos leitores. Portanto, a arquitetura frasal também é responsável pela construção de sentidos no discurso. Assim, porque “*As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais...*” (FAIRCLOUGH, 2001: 104), pode-se dizer que toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais e textuais:

- significado ideacional: ocorre nas orações transitivas, as quais descrevem o processo de um indivíduo agindo sobre uma entidade.

- significado interpessoal: ocorre em orações declarativas com verbo no presente do indicativo, que é marcadamente autoritário.
- significado textual: ocorre quando se compara uma oração em estrutura de voz verbal ativa com outra em estrutura de voz verbal passiva. Quando se efetua essa transformação, muda-se a posição dos termos e conseqüentemente o tema ou tópico da oração, como se pode ver abaixo:

Banco Central reduz a taxa de juros. (oração na voz ativa)

Tema / Tópico

A taxa de juros é reduzida pelo Banco Central. (oração na voz passiva)

Tema / Tópico

No segundo caso, a voz passiva oferece ainda outra possibilidade: a omissão do agente, por julgá-lo irrelevante à ação, por ele já ser conhecido, ser desconhecido, ou com o intuito de deixar vaga a responsabilidade sobre a ação. Isto confirma a importância da estrutura da oração para a construção de significados e identidades sociais.

No grupo de indicadores da gramática estão contidos três indicadores de análise da Prática Textual:

- modalidade: é o indicador da gramática que explicita a relação de proximidade ou de afastamento em relação ao léxico científico. Nesta pesquisa se verificará se os termos usados nas introduções em análise correspondem ou não aos que a teoria de formação docente reflexiva emprega; também se investigará se os termos científicos são rebaixados pelo uso de expressões populares.
- tema: corresponde à observação dos modos pelos quais os elementos da oração são posicionados para a construção dos sentidos do discurso.
- transitividade: lida com os tipos de processos que são codificados em orações e com os elementos da oração envolvidos. Os processos podem ser dirigidos (um agente age em busca de um objetivo: sujeito + verbo + objeto) ou não-dirigidos (há um agente e uma ação, mas nenhum objetivo explícito: sujeito + verbo).

Vocabulário

Este elemento é responsável pela criação de palavras, pela ressignificação e pelo desvio no sentido delas (metáfora). Estas ações permitem ao analista descrever e interpretar as perspectivas teóricas, culturais e ideológicas presentes no discurso, por exemplo, pela análise do emprego de expressões da linguagem popular ou da linguagem científica e pelo efeito provocado pela metáfora sobre o significado do discurso.

4.2.2 Análise da Prática Textual segundo seus indicadores.

Nas introduções analisadas, a coesão se dá, explicitamente, pelas relações de causa (12 ocorrências), finalidade (12 ocorrências), explicação (16 ocorrências), oposição (04 ocorrências), temporalidade (03 ocorrências), conclusão (03 ocorrências), inclusão (03 ocorrências) e comparação (01 ocorrência). Esta análise se deterá aos três registros mais frequentes: causa, finalidade e explicação.

A coesão que se estabelece pela relação de finalidade indica o propósito da ação, e a mensagem transmitida é de segurança. Isto sugere que tudo o que é proposto se faz por uma boa razão, como se percebe no fragmento a seguir: *“Um dos maiores desafios dos professores é (...) desenvolver uma ação pedagógica de maneira reflexiva, tendo em vista a transformação da realidade”* (INFORMANTE 3, pág. 10).

Considerando-se os participantes das introduções (leitores e produtores), fica claro quem recebe essa segurança, que são os leitores. No entanto não é claro quem está oferecendo a segurança, visto que, com exceção do Informante 5, os outros constroem os seus discursos baseados na assimilação (reprodução) acrítica dos conceitos da formação docente reflexiva. Então, quem são os agentes dessa segurança, os Informantes ou os autores em eles se basearam para desenvolver as monografias?

As orações explicativas e as de finalidade ou propósito, apresentadas nas introduções na voz dos pesquisadores, constroem a argumentação que se pode esperar dos docentes, afinal, quando eles

pesquisam um modelo de formação de professores, o que se espera é que apresentem argumentos de autoridade, especialmente em se tratando de pesquisadores que foram alunos de um curso de especialização em formação de formadores.

Esses argumentos de autoridade nas orações explicativas têm, nas introduções analisadas, a função principal de o pesquisador assumir o posicionamento a favor da renovação dos modelos formativos e convencer o leitor a aderir à proposta da formação reflexiva, como se lê nos fragmentos a seguir:

A preocupação com uma melhor qualidade na educação, com os processos de ensino-aprendizagem nos contextos específicos, tem levado a questionar os modelos formativos dos professores, que pouco têm contribuído com as ‘esperadas mudanças’ (grifo da autora) do trabalho dos professores (INFORMANTE 01, pág. 10).

...uma boa prática pedagógica se faz também com uma boa formação. (sic) Uma formação que permita ao professor pensar e repensar sempre a sua prática, que permita ao professor fazer reflexões acerca do real rendimento dos seus alunos (INFORMANTE 4, pág. 09).

As relações causais, que também expressam razão e propósito, em conjunto com as de finalidade e de explicação revelam o domínio da voz e do *ethos* docente nas introduções, precisamente por ambas revelarem a argumentação da autoridade, ou seja, tudo o que é dito sobre a formação de professores visa mostrar aos leitores, especialmente os docentes, a necessidade de investir num modelo formativo que lhes possibilite renovação, ascensão e afirmação profissional.

No terceiro parágrafo da introdução do Informante 4, os objetivos descritos acima ficam evidentes quando o texto se refere à importância da formação contínua como característica da teoria pedagógica do professor reflexivo: “...vemos ser necessária uma formação contínua, pois, dessa forma, fica mais fácil para o professor pensar sua prática, **já que** (grifo nosso) é na atividade diária que o professor deve se definir e se afirmar” (INFORMANTE 4, pág. 10).

Além dessas relações coesivas enfatizadas, há outras nas introduções que também contribuem para a argumentação de autoridade e para a formação do *ethos* docente. Entre as que se seguem abaixo (relações de inclusão), as duas primeiras confirmam o *ethos* docente de adesão à formação reflexiva; a terceira diverge, desidentificando-se com ele e propondo um novo posicionamento, o de leitura crítica desse modelo de formação profissional.

A reflexão dos professores sobre as experiências de seu trabalho profissional e (grifo nosso) sobre situações problemáticas no contexto de aprendizagem, para nós, possibilita rever a ação pedagógica matizada pelas ‘rotinas’ ou ‘hábitos’ (grifos da autora) (INFORMANTE 1, pág. 12).

A formação do professor não se constrói somente por acumulação de cursos, de conhecimentos ou aplicação de técnicas, **mas também** (grifo nosso) por meio de uma prática de reflexão crítica coletiva sobre as ações desenvolvidas (INFORMANTE 3, pág. 10).

É patente uma reprodução do termo professor reflexivo com conteúdos distintos, **além de** (grifo nosso) discussões que tocam apenas superficialmente a questão (INFORMANTE 5, pág. 2).

Referente aos indicadores transitividade e tema, nos textos dos Informantes 1, 3 e 4 predominam os processos de ação, as orações em voz ativa e em ordem direta de colocação dos seus termos. Isto significa que, de forma geral, os verbos descrevem ação de um agente em direção a um objetivo e a estrutura das orações é em ordem direta, ou seja, o tema equivale ao sujeito que age, e a ação é o objetivo. Assim, os pesquisadores atribuem aos sujeitos discursivos a maioria das ações descritas, assumindo a responsabilidade sobre a argumentação e colocando-se como protagonistas delas; é um posicionamento ideológico. São textos, portanto, estruturados conforme os procedimentos mais conservadores de composição.

O texto do Informante 2 se defere dos demais, uma vez que apresenta de forma destacada verbos na voz passiva sintética (ou pronominal). Nessa estrutura frasal, os verbos também descrevem processos de ação, no entanto o agente dela é omitido no discurso, ou porque o autor desconhece a

sua identidade, ou não pode, ou não quer revelá-la. Isto, por si, já é revelador de um posicionamento do autor do discurso: por alguma dessas razões, ele decidiu omitir o sujeito das ações.

O Informante 5 utiliza de maneira destacada os processos verbais de ação e duas estruturas de composição frasal: a oração em voz ativa e a oração em voz passiva sintética (ou pronominal). Ao utilizar a voz ativa, ele revela o agente, o tema e o objetivo da ação descrita; quando usa a voz passiva, os verbos continuam a descrever processos de ação, mas o agente dela já não é revelado. Neste caso, não é possível especificar o posicionamento assumido pelo autor do texto, visto que ele transita por duas possibilidades, colocando-se como autor de um discurso misto.

No que diz respeito à modalidade, que revela o grau de afinidade do autor com as proposições frasais, os cinco (05) Informantes mantêm correspondência coerente entre os termos utilizados em seus discursos e os que são comuns nos discursos dos teóricos da formação docente reflexiva. Além disso, cada um dos Informantes usa os termos científicos referentes a esse modelo de formação sem substituí-los por expressões de cunho popular.

Quanto ao vocabulário, os Informantes se mostram conservadores: eles não apresentam criação de novos termos e mantêm-se imparciais quanto a ressignificação de palavras. A linguagem se mostra objetiva, o que limita bastante a construção de metáforas. Por isso, os discursos nas introduções em análise são, ideologicamente, bastante semelhantes aos discursos dos adeptos e dos críticos da formação docente reflexiva.

4.2.3 Prática Social: considera o discurso em relação à ideologia e ao poder, ou seja, o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e de evolução das relações de poder como luta hegemônica.

Nesta dimensão, o grupo de indicadores é formado por matriz social do discurso, ordens do discurso e efeitos ideológicos e políticos do discurso; os indicadores são ideologia e hegemonia.

Não é possível organizar por tópicos a análise desta dimensão do quadro tridimensional da Análise Crítica do Discurso (ACD) proposto por Fairclough (2001) porque os conceitos se inter-relacionam intensamente. Sendo assim, os indicadores serão abordados como um todo, ou seja, as concepções de ideologia e de hegemonia presentes nas introduções dos cinco (05) Informantes comporão um texto único, sem a necessidade de se indicar um tópico para ideologia e outro para hegemonia. Inicialmente, todavia, apresentam-se aspectos gerais característicos da ideologia e da hegemonia, conforme Fairclough (2001).

4.2.3.1 Concepções de ideologia

Ao reconhecer as contribuições de Althusser para a constituição dos conceitos de ideologia, Fairclough (2001) se refere à importância deles para os estudos sobre discurso em três asserções, afirmando que a ideologia:

- a) tem existência material nas práticas das instituições e, portanto, permite analisar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia;
- b) interpela os sujeitos, tornando a constituição deles um dos mais importantes efeitos ideológicos;
- c) considera os aparelhos ideológicos do estado (Althusser, 1970) como locais e marcos delimitadores na luta de classe, o que confirma a luta no discurso e subjacente a ele. (FAIRCLOUGH, 2001: 116-117).

Assim, Fairclough entende que

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001: 117).

O conceito de ideologia adotado por Fairclough (2001) é o de que ela se origina nas sociedades cujas relações são marcadas principalmente por dominação de classe, gênero social e grupo cultural. Sendo assim, para ele, “à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades,

são capazes de transcender a ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001: 121). Neste sentido, o referido autor recusa o conceito de ideologia apresentado por Althusser (1970), segundo o qual a ideologia é geral, ou seja, uma espécie de ‘cimento social’ a que os sujeitos estão permanentemente assujeitados; e essa ideologia dá aos sujeitos uma autonomia apenas imaginária.

Fairclough concorda que os sujeitos são de fato ideologicamente posicionados, no entanto assegura que também são capazes de agir criativamente e criar as próprias conexões entre as diversas práticas ideológicas, reestruturando os seus posicionamentos nas práticas discursivas. Portanto, para este autor, há equilíbrio entre sujeito ‘efeito’ ideológico e sujeito ativo no conjunto das relações de dominação.

Ainda com relação a ideologia e discurso, Fairclough (2001: 119) afirma que “*os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais completos – são processos entre as pessoas – não apenas aos textos que são momentos de tais eventos*”. Para ele, “*a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam estruturas*”.

Para esta pesquisa, interessa saber se e até que ponto as introduções em estudo estão investidas ideologicamente, contribuindo para reproduzir ou para transformar o discurso da formação docente reflexiva, ou seja, como os pesquisadores se apropriaram do discurso sobre este modelo de formação de professores.

Os níveis ou aspectos do discurso marcados pela ideologia, comumente, são as pressuposições (posições tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ou dadas), as metáforas e coerência e os sentidos das palavras. Embora os textos apresentem traços dos processos e das estruturas ideológicas, não é possível ‘ler’ neles as ideologias. Isso porque os sentidos são produzidos pelas interpretações dos textos, e estes são abertos a várias interpretações, que podem diferir em sua ideologia. Portanto a análise aqui é feita a partir da interpretação sobre os conceitos de formação docente reflexiva que os pesquisadores apresentam em suas introduções.

4.2.3.2 Conceitos de hegemonia

Fairclough (2001) argumenta que as concepções de hegemonia elaboradas por Gramsci se harmonizam com o conceito de discurso da Análise Crítica, permitindo o estudo teórico das mudanças nas relações de poder. Ele afirma, então, que hegemonia é

- a) liderança e dominação econômica, política, cultural e ideológica;
- b) poder de uma classe sobre a sociedade;
- c) construção de alianças por concessões ideológicas;
- d) luta constante para manter ou romper alianças de dominação (FAIRCLOUGH, 2001: 122).

A prática discursiva dos sujeitos representa uma característica da luta hegemônica que contribui para a reprodução ou para a transformação não só dos discursos existentes, mas também das relações sociais. Isso porque a maioria dos discursos está presente nas lutas hegemônicas em instituições, como escolas, fábricas e famílias.

Na educação, por exemplo, os grupos dominantes exercem poder quando constituem alianças e interagem e não quando simplesmente dominam outros grupos. Os dominantes obtêm certos consentimentos dos dominados, na forma de um equilíbrio precário, e isto se faz por intermédio do discurso e, conseqüentemente, pela instituição de ordens e práticas discursivas.

Pode-se perceber esse tipo de relação quando se estuda a sobreposição de uma tendência pedagógica sobre outra, por exemplo o discurso dos educadores conservadores em oposição ao discurso dos progressistas. As duas últimas décadas do século XX e a primeira do século XXI são marcadas pelo discurso pedagógico chamado progressista (a formação docente reflexiva está nesse grupo), e esta relação se estabeleceu pela luta hegemônica entre os dois grupos, o que deu ao segundo a primazia dos processos de formação docente. Não se trata, logo, da dominação de um sobre o outro.

Portanto a obtenção de hegemonia por um grupo exige o mínimo de interação entre instituições e entre relações de poder. É quando as lutas locais passam a ser percebidas como lutas hegemônicas.

A propósito ainda das definições de hegemonia, Fairclough (2001: 126) afirma que

O conceito de hegemonia nos auxilia nessa tarefa [descrição da conexão entre prática discursiva e prática social], fornecendo para o discurso tanto uma matriz – uma forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relações de poder, isto é, se essas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemônias existentes – como um modelo – uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes.

4.2.3.3 **Prática social nas Introduções.**

No caso desta pesquisa, a hegemonia, enquanto relação de poder, está sendo exercida pelos adeptos da formação docente reflexiva em oposição aos discursos de crítica a essa teoria, conforme análise da Prática Discursiva (item 4.2.1), confirmada pela Prática Textual (item 4.2.2), dos autores das introduções ora em estudo.

Nas introduções analisadas, ao mesmo tempo em que o discurso de quatro Informantes se caracteriza por defesa e predominância do modelo de formação docente reflexiva e pela assimilação passiva (acrítica) dos seus conceitos, encontra-se no texto do Informante 5 a desidentificação em relação aos outros quatro textos, ou seja, um ponto de desequilíbrio na prática discursiva de quem pesquisa a formação reflexiva. Assim, no conjunto dos cinco (05) Informantes da pesquisa, percebe-se uma luta hegemônica entre os seus discursos, porque, embora o discurso deles trate da mesma questão geral, há discordância, por exemplo, quanto à origem dos conceitos.

Para o grupo das quatro primeiras Informantes, a formação docente reflexiva é um movimento e de qualificação profissional que permite ao professor superar as principais dificuldades que se apresentam no seu cotidiano. Para o Informante 05, a proposta de formação reflexiva é decorrente de

um modelo econômico representante da crise do capital, cuja característica predominante é a precarização do trabalho dos professores. Portanto, existem duas formações discursivas no conjunto das cinco (05) introduções em análise: uma formação se posiciona a favor dos conceitos de professor reflexivo como eles têm se mostrado predominantemente; outra formação questiona esses conceitos e propõe que eles sejam revisados. E assim se constitui a luta hegemônica: pelo desequilíbrio no posicionamento ideológico de duas ou mais formações discursivas.

A ordem do discurso estabelecida no corpus desta pesquisa revela dois aspectos importantes da relação entre a prática social e a prática discursiva: as estruturas e os eventos discursivos. As estruturas são as ordens do discurso, ou seja, os resultados de eventos passados; os eventos são os discursos atuais.

As introduções das Informantes 1, 2, 3 e 4 representam as estruturas (ordens do discurso); são resultados de discursos estabelecidos ideologicamente a respeito da formação reflexiva em oposição ao chamado discurso conservador. Nelas, as pesquisadoras reproduzem as ideologias que já aparecem nos discursos dos teóricos defensores desse modelo formativo.

Esta estratégia de apropriação do discurso do professor reflexivo por parte das Informantes tem efeito principalmente para eles e para os leitores das suas pesquisas. Por um lado, os Informantes demonstram que constituíram seus discursos sobre formação docente reflexiva através da assimilação reprodutiva dos conceitos, o que lhes dificulta a percepção sobre os limites desse modelo: *“supervalorização do professor como indivíduo, desenvolvimento de um possível praticismo, individualismo, hegemonia autoritária e modismo”* (PIMENTA E GHEDIN, 2002: 22). Por outro lado, esta reprodução conceitual do discurso dominante da formação reflexiva pode conduzir os leitores a tomarem-na como discurso de verdade, num sistema de produção, valorização, distribuição e controle da teoria pelo seu grupo de adeptos.

O risco, portanto, é o de esta proposta ser considerada pronta para proporcionar a emancipação formativa do docente. Sem crítica não há reformulação; sem revisão os conceitos não evoluem e se transformam em tecnicismo, prática abolida do próprio discurso de professor reflexivo.

No conjunto das introduções analisadas nesta pesquisa, é o discurso do gênero introdutório do Informante 5 quem provoca a possibilidade, pela luta hegemônica com os discursos dos outros Informantes, de mudança no sistema de conhecimento e crença a respeito da formação reflexiva. Ele questiona os conceitos desse modelo formativo e, implicitamente, convoca o leitor a avaliar as identidades sociais construídas pelo discurso da reprodução da teoria, assumindo um posicionamento de desidentificação com a prática discursiva dominante. Este seu discurso corresponde, ideologicamente, a um evento atual, em oposição em estruturas ou eventos passados, quando lhes questiona pela hegemonia.

A proposta de crítica aos conceitos de professor reflexivo apresentada por este Informante representa o equilíbrio entre o sujeito ‘efeito’ ideológico e o sujeito ativo, capaz de, embora posicionado numa concepção ideológica, desidentificar-se com ela e superá-la, na busca de uma nova identidade social.

O que se encontra na dimensão da Prática Social dos Informantes da pesquisa é a luta hegemônica entre dois grupos: aquele que ideologicamente se identifica com a reprodução dos conceitos da formação docente reflexiva (Informantes 1, 2, 3 e 4) e aquele que, também compreendendo esta teoria formativa, propõe a assimilação crítica dos seus conceitos (Informante 5). Não há o domínio de um grupo por outro grupo, mas a luta pela predominância de uma prática e de uma ordem discursiva.

Estas constatações foram possíveis porque, no discurso, os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos produzidos em determinadas condições e que estão de alguma forma presentes na maneira como se diz. É um modo para se estabelecer a relação do dizer com a sua exterioridade, ou seja, as condições de produção do discurso. Esses sentidos têm a ver com o que é dito no discurso, mas também com o que não é dito. Desse modo, as margens do dizer, no discurso, também têm grande importância na construção dos sentidos.

As condições de produção do discurso dizem respeito fundamentalmente ao sujeito, à situação e à memória. Consideradas em sentido estrito, elas correspondem às circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. Em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico-ideológico.

Nesta investigação, o contexto imediato dos Informantes é o espaço que constitui o curso, o grupo de professores e de alunos, o gênero textual em que aparecem as introduções analisadas aqui (a monografia) e o momento em que suas pesquisas foram realizadas. O contexto amplo é o que traz para a constituição dos efeitos de sentido elementos derivados da forma como o curso de Especialização / Aperfeiçoamento em Formação de Formadores concebe o processo formativo e a maneira como os alunos se apropriam dos discursos de professor reflexivo presente nos dizeres dos vários pesquisadores no assunto, revelando posicionamentos mais ou menos conservadores a respeito da forma como deve ser conduzido este processo de formação docente baseado na teoria de professor reflexivo.

Na teoria do discurso, a memória é o que se denomina de interdiscurso: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de já-dito, sustentando implícito ou explicitamente cada tomada de palavra (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004).

Assim, quando o discurso das Informantes 1, 2, 3 e 4 se identifica com uma formação discursiva que reproduz de maneira acrítica o discurso de professor reflexivo, revela ao mesmo tempo um não-dito (pressuposto) nas suas concepções ideológicas que valida aquela proposta de formação como suficiente ao professor, silenciando a (possível) necessidade de este modelo formativo carecer de revisão e aprimoramentos. Por outro lado, quando o discurso do Informante 05 se revela adepto de uma formação discursiva que propõe a revisão crítica da teoria de professor reflexivo, há um não dito ideológico que aponta imprecisões no modelo dominante.

A partir das estratégias usadas por cada Informante para se apropriar dos conceitos de professor reflexivo, demonstra-se a existência de duas formações discursivas no conjunto de autores do corpus desta pesquisa: uma de adesão e outra de oposição à abordagem predominante desta teoria de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto que um trabalho de pesquisa não chega a um ponto final que marcaria sua completude, num gesto finalizador retoma-se aquilo que foi referido na Introdução desta pesquisa: descrever as estratégias usadas pelos alunos do curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores oferecido pela Coordenação Lato sensu do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para se apropriarem dos discursos sobre a formação docente reflexiva, a ponto de desenvolver suas monografias a respeito do tema. Para a descrição dessas estratégias, utilizou-se a Análise Crítica do Discurso (ACD) em seu modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001).

A análise das introduções das monografias (conforme os indicadores das dimensões de Prática Discursiva, Prática Textual e Prática Social) permite afirmar que, quando se trata da formação docente reflexiva, predomina o discurso de reprodução (assimilação acrítica) das teorias que fundamentam esse modelo formação de professores, visto que, no conjunto das cinco (05) introduções analisadas, apenas uma (01) delas apresenta críticas contundentes a essa proposta de formação docente.

Esta constatação revela que no conjunto desse *corpus* analisado há duas formações discursivas: a dos pesquisadores (autores das monografias) que aderem de forma passiva à proposta de professor reflexivo, representada aqui por quatro (04) dos cinco Informantes, e a dos críticos desse modelo, formada por apenas um (01) dos Informantes.

Uma formação discursiva dada apresenta elementos vindos de outras formações discursivas, que por vezes contradizem, refutam-na. Portanto, uma formação discursiva não é homogênea, mas sim objeto de conflitos, de tensão, face às diferentes posições ocupadas por sujeitos que se contestam.

Por sua vez, os enunciados apreendidos na materialidade lingüística explicitam que o discurso se constitui da dispersão de acontecimentos e de discursos outros, historicamente marcados, que se transformam e se modificam. Na História e no social, observa-se uma dispersão de discursos e acontecimentos, que, na descontinuidade própria dos elementos e acontecimentos históricos, na

contradição e negação do que se pode dizer somente em determinada época e/ou lugar, encontra-se a unidade do discurso. Segundo Foucault (1999), todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem.

Esses elementos possibilitam a compreensão do surgimento de novos cenários socialmente organizados e/ou em organização, tendo em vista a transitoriedade característica do ser humano e da História, sempre passando por transformações sociais. O aparecimento de críticos à teoria da formação reflexiva, por exemplo, como grupo de sujeitos socialmente organizados, atesta uma formação social na história das tendências pedagógicas.

Para a Análise Crítica do Discurso (ACD), a linguagem não é poderosa em si mesma – ela adquire poder pelo uso que os agentes que detêm poder fazem dela. A linguagem classifica o poder, expressa poder e está presente onde há disputa e desafio ao poder. O poder não surge da linguagem, mas ela pode ser usada para desafiá-lo, subvertê-lo e alterar-lhe a distribuição.

Nesta pesquisa, uma das funções da Análise Crítica do Discurso (ACD) foi verificar como as formas lingüísticas foram usadas pelos autores das monografias; através dos indícios discursivos, textuais e sociais desse uso, foi possível descrever as estratégias de apropriação dos discursos sobre a formação docente reflexiva por parte dos Informantes.

Conforme o método de análise empregado na pesquisa, a descrição não se separa da interpretação. Assim, mesmo enquanto eram analisadas as monografias pelos indicadores da Prática Textual, ali de alguma forma já se construía a interpretação, uma vez que como analista sempre se está interpretando e não há fase da análise que seja pura descrição. Conseqüentemente, a análise textual é formada e ganha sentido pela interpretação de seu relacionamento com processos discursivos e com processos sociais mais amplos, ou seja, a descrição e a interpretação não apenas foram necessárias na pesquisa, a fim de revelar as estratégias de apropriação dos discursos da formação docente reflexiva pelos Informantes, mas também se interpenetraram para constituir a prática a social e ideológica.

São exatamente os efeitos produzidos por essas relações que permitem situar os Informantes dessa pesquisa em determinadas formações / comunidades discursivas de adesão ou de crítica à formação reflexiva de professores.

Ao posicionar os Informantes, podem-se analisar os seus discursos, que se constituem não apenas no percurso formativo de cada sujeito, mas também nas diferentes situações da vida profissional, evidenciando pontos de identificação ou contra-identificação com as teorias de professor reflexivo. A adesão ou a crítica a essas teorias constitui o movimento de formação profissional de cada um dos Informantes cujo discurso introdutório foi analisado nesta pesquisa.

Com a análise da Prática Discursiva dos Informantes, pôde-se constatar a frequência com que recorreram aos discursos dos teóricos da formação reflexiva e a forma como o fizeram. Em se tratando de uma dimensão de análise interpretativa, foi possível posicionar discursivamente os Informantes no que se refere à adesão ou à crítica deles ao referido modelo de formação de professores. Dos discursos dos cinco (05) Informantes, apenas um (01) se opôs à maneira como o discurso de professor reflexivo vem sendo tratado nas instituições de ensino; os outros demonstraram reproduzi-lo de forma passiva, recorrendo a ordens de discurso já estabelecidas sobre o tema.

Pela Prática Textual, que é descritiva e contribui para a construção de sentido nas outras dimensões de análise, verificou-se principalmente a existência da argumentação de autoridade e de racionalidade, sugerindo que tudo o que é proposto se faz por uma boa razão. Este procedimento lingüístico, aliado à manutenção do léxico comum aos adeptos da formação docente reflexiva, formou o *ethos* de cada um dos cinco (05) Informantes. Esta maneira como cada enunciação legitimou o seu discurso no gênero introdutório confirmou o posicionamento detectado pela Prática Discursiva e abriu espaço para a confirmação da prática ideológica e da luta hegemônica que se estabeleceu entre as Informantes adepta passivas da formação reflexiva e o Informante 05, que lhe faz críticas e propõe revisões dos conceitos desse modelo formativo.

Na análise da Prática Social dos Informantes, que é uma dimensão também interpretativa, confirmou-se o que fora anunciado pela Prática Discursiva e descrito pela Prática Textual: de um lado, estratégias de reprodução e manutenção (assimilação acrítica) da teoria do professor reflexivo (Informantes 1, 2, 3 e 4) e, de outro, controle, crítica e proposta de revisão desse conceito (Informante

5). Constituíram-se assim duas formações discursivas, reveladoras das práticas ideológicas de dois grupos que, no conjunto dos cinco (05) Informantes desta pesquisa, estabeleceram entre si uma luta hegemônica.

No conjunto dos discursos analisados, constatou-se que a maioria dos sujeitos (04) se apresenta “assujeitada” à ideologia dominante quanto ao modelo de formação do professor reflexivo. Entretanto, como um (01) dos discursos se opôs a essa predominância ideológica ao propor novas estratégias para o exercício de formação do professor conforme esse modelo, validou-se a metodologia escolhida para a pesquisa. Foi pelo dispositivo analítico da Análise Crítica do Discurso (ACD) que se percebeu a capacidade que tem o sujeito de contrapor, remodelar e ressignificar práticas discursivas. É precisamente este o conceito fundamental de sujeito defendido pela ACD.

O “assujeitamento” dos quatro (04) primeiros sujeitos pode ser explicado pelo fato de a teoria de professor reflexivo ainda se apresentar como novidade em alguns meios e pela forma como o seu discurso é imposto com princípio de verdade.

Todavia, pelas constatações desta pesquisa, não se trata da dominação de um grupo sobre o outro, mas de uma frágil estabilidade entre eles, em busca da supremacia de um discurso sobre o outro. É, portanto, uma formação discursiva que se sobrepõe à outra em determinados momentos históricos, decorrentes de dadas práticas ideológicas. E nos discursos analisados predominou o de adesão acrítica à formação reflexiva, o que não significa, a impossibilidade de mudança, visto que as identidades se constroem e reconstroem numa trama permanente, em caminhos sempre abertos a novas possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. D. *Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews*. 1996. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- ATKINSON, D. *Scientific discourse in sociohistorical context: the Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Mahwah, New Jersey: LEA, 1999.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *The life of genre, the life in the classroom*. In: BISHOP, Wendy; OSTROM, Hans (Ed.). *Genre writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth: Boynton-Cook Publishers/Heinemann, 1997.
- BHATIA, V. K. *Applied genre analysis: a multi-perspective model*. Ibérica, nº 4, 2002.
- CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- ENGUITA, M. A. F. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata/Paideia, 1993.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- _____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio – O Dicionário da Língua Portuguesa*. Século XXI. Versão 3.0. Nova Fronteira. s/d
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FREEDMAN, A., MEDWAY, P. *New views of genre and their implications for education*. In: _____ (Org.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.
- GARCIA, C. M. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992.
- _____. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GOODSON, I. F. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1997.

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da nossa época. V. 67).

_____. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. R. (Org.) *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001 (Coleção Magister).

LISTON & ZEICHNER. *Apud PIMENTA, S. G. & GUEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3ª ed. Campinas: Pontes / UNICAMP, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: conceituação, constituição e circulação*. Materiais para acompanhamento de curso. Recife: UFPE, 2002. (não publicado)

_____. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. DLCV: Língua, Lingüística e Literatura, João Pessoa, v. 1, nº 1, out. 2003.

_____. *Discurso, cognição e gramática nos processos de textualização*. In: SILVA, D. E. G. (Org.) *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade entre fronteiras*. Brasília: Editora da UnB, 2005.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

MEYER, M. Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

MOISÉS, M. *História da Literatura Brasileira – Origens, Barroco, Arcadismo*. Vol I. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 1 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992 (Coleção Temas de Educação).

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso – Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. & GIMENO SACRISTÁN, J. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. e ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação – vol. I.

REVEL, J. Michel Foucault: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos (SP): Claraluz, 2005.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água. 2002.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ed. Petrópolis (RJ): Vozes. 2003.

VASCONCELOS, T. M. S. *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora. 1997.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: —; MEYER, Michel (orgs.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.1993.

_____. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

ANEXO 1 – Documento do curso de Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores.



Universidade Estadual do Ceará - UECE Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPGPQ Centro de Educação - CED
Coordenação de Ensino Lato Sensu



**PROJETO DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO / ESPECIALIZAÇÃO EM
FORMAÇÃO DE FORMADORES - TURMA 04/FORTALEZA**

1.0. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
1.1. Nome do Curso: Aperfeiçoamento / Especialização em Formação de Formadores Parecer/Resolução: 2391 - CEPE de 11 de dezembro de 2001
1.2. Instituição Promotora: Universidade Estadual do Ceará - UECE Centro de Educação - CED
1.3. Coordenação: Coordenação de Ensino Lato Sensu Coordenador(a): Maria Socorro Lucena Lima Titulação: Doutora
1.4. Instituição Financiadora: Auto-financiado Instituição Financeira: IEPRO
1.6. Local de Realização: Campus do Itaperi - UECE Fortaleza - CE
1.6. Período de Realização: Início: Julho de 2007 Término: Janeiro de 2009
1.7. Funcionamento: Período intensivo de aula em janeiro de 2ª a 6ª feira no horário de 8h às 12h30min no mês de julho de 2ª a 6ª feira no horário de 17h às 21 h. Nos demais meses somente aos sábados no horário de 8h às 12h30min.
1.8. Endereço para correspondência: Centro de Educação - CED

Av. Paranjana, 1700 - Bloco dos Departamentos - Térreo
Campus do Itaperi
Bairro: Itaperi Cidade: Fortaleza - CE/Brasil
CEP: 60740-000
Telefone: (OXX85) 31019866/31019871
E-mail: ced@uece.broulatosen2@yahoo.com.br

2.0. JUSTIFICATIVA

A identidade profissional não é algo acabado, está em constante construção. Compreende-se portanto que, formadores e formandos estão constantemente construindo suas identidades individuais e profissionais.

A ação articuladora do professor formador se realiza em diferentes matrizes e contornos significando a possibilidade de fazer mediação entre: o conhecimento da universidade com o saber trabalhado no ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares; a formação acadêmica e a prática dos professores cursistas; as experiências dos docentes matriculados nos cursos com a proposta da disciplina a ser ministrada; as diferentes realidades, a questão organizacional dos sistemas de ensino com as propostas de formação contínua.

Essas dimensões podem fazer um intercâmbio de práticas e de teias que se inter cruzam, se chocam e se completam numa perspectiva de redimensionamento docente. Ao contrário podem cristalizar posturas tradicionais, psicologizantes e tecnicistas. É importante perceber-se como co-participante desse tempo histórico, em que outras relações se constroem e uma nova identidade para o professor formador se delinea.

Ao deixar os muros da universidade e do ambiente acadêmico e jogar-se nas mais diferentes experiências formativas em diferentes locais, o professor universitário passa por grandes mudanças tanto na metodologia, como na organização teórica dos seus conhecimentos. De acordo com Kuenzer (1999:164)

...provavelmente as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas públicas e as práticas educacionais, com base no que se configura o novo modelo de formação de professores, não são ainda suficientemente compreendidas pelos professores de educação médio e profissional.

O descompasso entre o que os alunos esperam do professor formador e suas possibilidades reais detona o choque de interesses e a densidade de um trabalho para o qual o docente não está preparado podendo-se aqui concordar com Nunes (2000:48) ao considerar que: *o resultado desses interesses divergentes detona infinitos conflitos de ordem social, política pública, cultural, pedagógica, que alunos e professores tem que enfrentar seguindo-se, em diversas soluções rápidas,*

criativas e inovadoras, as quais, em muitos sentidos revelam-se inconsistentes e inconseqüentes para superar zonas conflituosas. A denúncia do quadro de falência do ensino público brasileiro tem sido toda feita pela comunidade científica, acadêmica, escolar, política, quanto pelos expressivos meios de comunicação da massa, que nos informam, a todo momento, a precariedade do ensino público exigindo mudanças radicais nessa contextura.

Nessa perspectiva torna-se necessário preparar o professor formador a partir do contexto social, econômico, político, cultural e em um determinado tempo histórico. Esta necessidade surge em decorrência das *novas* políticas de formação contínua de professores, a qual alcança a seqüencial perda dos direitos historicamente adquiridos pelos docentes, da sua proletarização, e demais manobras de desmonte da escola pública.

Alarcão (1998) lembra que a formação contínua deverá conduzir os professores a um desenvolvimento profissional, que seja capaz de trabalhar a complexidade do contexto e, ao mesmo tempo, das particularidades desta própria formação. No caso dos formadores, os *professores estão a assumir a construção do saber e a "defesa da especificidade de seu saber e da sua identidade profissional"* (1998:106).

3.0. OBJETIVOS

Formar especialistas para trabalhar com a formação contínua de profissionais da educação;

Oferecer aporte teórico-metodológico visando suscitar interesses por pesquisas na área de formação de professores;

Compreender as políticas públicas direcionadas à qualificação e certificação dos profissionais e seus determinantes;

Construir uma proposta teórico-conceitual-metodológica e política para formação contínua.

4.0. ASPECTOS TÉCNICOS		
4.1. Modalidade do Curso	4.1.1. Carga Horária	4.1.2. Vagas
() Permanente	540 horas/aula: 450 horas/aula teórico-práticas	40 vagas
(X) Temporário	90 h/a Trabalhos Monográficos	
4.2. Caracterização da Clientela		
Profissionais de educação portadores de licenciaturas plenas e/ou bacharéis envolvidos em educação.		

4.3. Cronograma	
Julho de 2007	02 a 06,09 a 13, 16 a 20, 23 a 27
Agosto de 2007	04, 18e25
Setembro de 2007	01,15,22 e 29
Outubro de 2007	06,20 e 27
Novembro de 2007	03, 10 e 24
Dezembro de 2007	01,08,15
Janeiro de 2008	07 a 11,14 a 18, 21 a 25, 28 a 31
Fevereiro de 2008	02,09,16
Março de 2008	08, 15,22,29
Abril de 2008	05,12,19,26
Mai de 2008	03,10,17,24 e 31
Junho de 2008	07, 14,21 e 28
Julho de 2008	07 a 11,14 a 18, 21 a 25,28 a 31
Agosto a outubro de 2008	Orientação de monografia
Nov/ Dez/2008 e Jan/2009	Defesas de Monografia
4.4. Inscrição	
4.4.1. Local: Coordenação de Ensino Lato Sensu - Centro de Educação/CED	
4.4.2. Período: Fevereiro de 2007	
4.4.3. Valor da taxa: R\$ 50,00	
4.4.4. Requisitos:	
a) Fotocópia do diploma de graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia)	
b) Histórico do curso de graduação	
c) Curriculum Vitae (com comprovada experiência docente)	
d) Fotocópia dos seguintes documentos:	
- Carteira de identidade	
- CPF	
- Comprovante de residência	
- 1foto 3 x4	
4.5. Seleção	
4.5.1. Local: Coordenação de Ensino Lato Sensu - Centro de Educação/CED	
4.5.2. Data: Março de 2007	
4.5.3. Modalidade(s):	
Análise do Histórico	(x)
Análise do Curriculum	(x)

4.5.4. Resultado da Seleção:**4.6. Matrícula**

4.6.1. Local: Coordenação de Ensino Lato Sensu - Centro de Educação/CED 4.6.2. Data: Março de 2007

4.6.3. Início do Curso: Abril de 2007

4.7. Metodologia (descrição geral):

O curso assumirá a modalidade de ensino presencial, articulando momentos de:

- Seminários presenciais e coletivas de trabalho coordenadas pelo professor da disciplina com o objetivo de aprofundar o debate sobre temas e/ou questões objetos dos estudos orientados individuais;
- Orientações e acompanhamento de um professor por ocasião de realização do trabalho de monografia do aluno;
- Estágio supervisionado articulado com a pesquisa

4.8. Sistemática de Avaliação (descrição de formas e critérios)

O aluno estará submetido a um processo de avaliação caracterizado como processual e formativo, cuja aprovação deverá ocorrer em cada uma das disciplinas integrantes da proposta curricular, assim como no momento final do curso, por ocasião da apresentação da monografia.

Para cada disciplina, duas notas serão atribuídas, sendo a primeira correspondente ao cumprimento dos estudos orientados realizados individualmente e poderá ser exigida através de trabalhos individuais, fichamentos, apresentação de seminários ou outras formas de avaliação a critério do professor da disciplina. Das duas notas, deverá resultar uma média igualou superior a 7,0 (sete) para efeito de aprovação parcial ou por disciplina.

A aprovação por sua vez deverá ocorrer ao final do curso quando o aluno apresentará monografia individual a uma banca examinadora integrada por três professores indicados pelo(a) coordenador(a) do curso, estando incluído o professor-orientador. Para efeito de aprovação final será observado o conceito satisfatório ou não satisfatório conforme resolução da instituição de ensino.

4.9. Certificados (critérios):

O Certificado de conclusão de curso, expedido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa PROPGPq/UECE, será conferido ao cursista que cumprir os seguintes critérios:

Cumprimento de créditos correspondente às 450 horas/aula;

Assiduidade igualou superior a 75% (setenta e cinco por cento);

Nota final igualou superior a 7,0 (sete) em cada uma das disciplinas;

Elaboração, apresentação e aprovação do trabalho monográfico.

5.0. PROGRAMA CURRICULAR

5.1 Disciplinas e Corpo Docente

Disciplinas	Créditos	Docentes	Ins
	Horas/aula		
1. Desenvolvimento profissional do professor	30	Germana Zanotelli	C
2. Políticas de Formação	30	Isabel Maria Sabino de Farias	C
3. Novas Abordagens em Formação de Professores	30	Mônica Petralanda de Hollanda	C
4. Metodologia do Trabalho Científico I	30	Epitácio Macário Moura	C
5. Metodologia do Trabalho Científico 'I	30	Epitácio Macário Moura	C
6. Produção de Textos Pedagógicos	30	Pérsio Nakamoto	
7. Trabalho e Formação Docente face à Crise do Capital	30	Antonia Rozimar Machado e Rocha	C
8. Metodologia do Ensino Superior	60	Maria Marina Dias Cavalcante	C
9. Didática e Formação de Professores	45	Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga	C
10. Novas tecnologias e Formação de Professores	15	Pérsio Nakamoto	
11. Estado da Arte / Formação Continuada	30	Celina Maria Furtado B. Costa	
12. Estágio Supervisionado	90	Maria Socorro Lucena Lima	C
13. Estudos Monográficos	90		

5.2. Ementa das Disciplinas

Desenvolvimento Profissional do Professor

A formação contínua de professores enquanto possibilidades de desenvolvimento profissional e valorização do magistério: políticas e legislação.

Bibliografia Básica,

BARBOSA, José P.; PIMENTA, Selma G. Um olhar sobre o aluno, São Paulo, 2000, (mimeo),

CODO, Wanderley (Coord.), Educação, carinho e trabalho, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999,
 CUNHA, M, I. O professor universitário na transição dos paradigmas, Araraquara: JM, 1998.

Políticas de Formação

Estado, política e formação de professores na década de 90: Brasil e Ceará; organismos internacionais e os regimes educacionais em curso na América latina: impactos na formação docente.

Bibliografia Básica:

LISICA; PEIXOTO, Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas, São Paulo: DP & A, 2000.

MARTINS, Ricardo, A formação dos profissionais do magistério, In: GIÁGIO, Mônica; MATUI, Jiron, Cidadão e professor em Florestan Fernandes, São Paulo: Cortez, 2001, (Coleção questões de nossa época; v, 90).

VEIGA, Lima; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.), Formação de professores: políticas e debates, Campinas, SP: Papyrus, 2002,

Novas Abordagens em Formação de Professores

Tendências atuais na formação de professores, A contribuição da proposta reflexiva e do ensino compreensivo.

Bibliografia Básica:

Metodologia do Trabalho Científico I

Pesquisa e formação de professores; qualitativo e quantitativo na pesquisa educacional; níveis; tipos de fontes de pesquisa; elaboração do projeto e trabalho de campo; elaboração de relatórios de pesquisa; normas para apresentação de trabalho científico.

Bibliografia Básica:

BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em ciências sociais, São Paulo: HUCITEC, 1993.

ECO, Humberto, Como se faz uma tese, São Paulo: Perspectiva, 1993.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social, São Paulo: Atlas, 1987.

Metodologia do Trabalho Científico II

Conceitos fundamentais do método científico. Fase exploratória do processo investigativo. Construção do projeto da pesquisa. Sequência de momentos para a elaboração da monografia. A

sistemática da orientação e de exposição do trabalho final.

Bibliografia Básica:

CHIZZOTTI, Antônio, Pesquisa em ciências humanas e sociais, 2, ed, São Paulo: Cortez, 1995.

GONDIM, Linda M, D, (Org.), Pesquisa em ciências sociais: o projeto da dissertação de mestrado, Fortaleza: Edições UFC" 1999.

MINAYO, Maria Cecília, O desafio do conhecimento, 2, ed, São Paulo: HUCITEC, 1993.

Produção de Texto Pedagógico

Apresentar fundamentos teóricos e práticos para a elaboração de textos pedagógicos especificamente e também de textos em geral. Para isso, centrar-se-á em exposição, técnicas de redação, leituras diversas, produções escritas, reescritas e exercícios para fixação, noções de lingüística, formação da língua portuguesa, Noção de "erro" em língua portuguesa, Explicação dos termos alfabetização e letramento. Repetição: ecos dentro do texto, plural de modéstia e partícula apassivadora, generalização na escrita, coesão e coerência, dêiticos, conectivos, oralidade, pleonasma, ambigüidade, opinião, hipótese e argumento, parágrafo.

Bibliografia Básica

BAGNO, M. Preconceito lingüístico, São Paulo: Loyola, 1999.

BASTOS, I, K, Produção escrita e a gramática, São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BLICKSTEIN, I. Técnicas de comunicação escrita, São Paulo: Ática, 1989.

Trabalho e Formação Docente Face à Crise do Capital

As metamorfoses do trabalho: visão crítica das teorias explicativas da crise do capitalismo contemporâneo. A relação trabalho-educação na ordem do capital: a qualificação do profissional e a falácia da empregabilidade. A relação trabalho/educação e a atual lei de diretrizes e bases da educação brasileira: pressupostos básicos e principais polêmicas. Pontos e contrapontos do debate em torno do trabalho como princípio educativo: o determinismo tecnológico à educação unitária e politécnica. A classe trabalhadora hoje: impasses e desafios no campo da formação.

Bibliografia Básica:

Metodologia do Ensino Superior

A questão do ensino superior no Brasil. Aspectos do ensino superior. Históricos políticos, sociais e educacionais. Perspectivas e limites da didática no ensino superior. A formação do docente de ensino

superior. A relação ensino-aprendizagem e os processos avaliativos.

Bibliografia Básica:

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos e PIMENTA, Selma Garrido. Ensino Superior. Finalidades IN. **Docência no ensino superior**. São Paulo. Cortez, 2002 (Coleção: Docência em Formação).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo. Cortez.2003.

PIMENTA, Selma Garrido; Evandro Ghedin (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

Didática e Formação de Professores

Didática, escola e sociedade. O processo ensino-aprendizagem e as exigências da formação/emancipação humana. Os desafios do cotidiano da sala de aula: planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Bibliografia Básica:

ANASTAS/OU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção prospectiva)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Novas Tecnologias e Formação de Professores

Mudanças de paradigmas teóricos e metodológicos na formação docente. Educação e comunicação. Novas tecnologias, escola e currículo. A televisão e o vídeo como recursos didáticos. A informática educativa no ambiente de ensino-aprendizagem. Softwares educativos: conceituação e avaliação. Internet: usos e possibilidades.

Bibliografia Básica.

ALONSO, Kátia Morosov. **Multimídia, organização do trabalho docente e política de formação de professores**. In: MARTINS, Onilza Borges; POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. Fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância. Curitiba: MEC/SEED, 2000.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura**, traduzido por Roneide Venâncio Majer, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LÉVY, Pierre. As **tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

O Estado da Arte / Formação Contínua

As pesquisas na área de formação contínua de professores e suas tendências.

Bibliografia Básica:

ALMEIDA, Maria Isabel de; FUSARI, José Cerchi. **Educação contínua**. São Paulo, 2003. (mimeo)

LIMA, Maria Socorro Lucena. A **formação continuada do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARIN, A/da Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Caderno CEDES**, n. 36. Campinas, SP: Cedes, 1995.

Estágio Supervisionado

Como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente e da pesquisa.

Bibliografia Básica:

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria a aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1991.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANETTI, Elias. A **língua absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

6.0 RECURSOS
O Curso é auto-financiado. Os recursos serão provenientes de 17 parcelas mensais de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais), além da taxa de inscrição no valor de R\$ 50,00.
6.1. CUSTEIO
Discriminado na planilha financeira.
6.2. MATERIAL PERMANENTE

As instalações físicas e o material permanente necessário serão oferecidos pela UECE/CED e/ou pela instituição contratante.

- sala de aula;
- retroprojektor;
- TV /Vídeo
- Som

O material de consumo será financiado pelo próprio curso:

- água, café, copos descartáveis
- papel ofício, alçaço, madeira, 60kg
- pincel, álcool, apagador, giz.

7.0. - DADOS DE AVALIAÇÃO, APROVAÇÃO E REGISTRO

7.1.- APROVAÇÃO DO CEPE

Data da Aprovação:

Resolução de Aprovação:

7.2. CADASTRO NA PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO E PESQUISA

Data:

—

ANEXO 2 – Introduções das Monografias.

INTRODUÇÃO

*"Cada um de nós compõe a sua história
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz
e ser feliz"*

AJmír Sater, *Tocando em frente*

Trabalhando com os professores das classes de Aceleração das escolas da Secretaria Executiva Regional VI do município de Fortaleza, sente-se a necessidade de se realizar um trabalho de Acompanhamento Pedagógico que os leve a uma reflexão constante sobre a nossa prática. Esse trabalho visa principalmente a uma conscientização em relação à prática docente. A partir do momento em que houver um bom Acompanhamento Pedagógico não mais se reproduzirá o pensamento de Paulo Freire quando afirma que não se admite a prática metodológica da educação bancária, na qual o saber do professor era depositado no aluno.

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus* cotidiano. A reflexão sobre a ação refere-se ao processo de pensamentos que ocorrem retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões na ação produzidas pelo professor.

O projeto das Classes de Aceleração é destinado aos alunos do ensino fundamental do sistema público de ensino, que em sua vida escolar de sucessivas repetências, foram colocados à margem do fluxo regular de estudos. O objetivo principal do projeto é resgatar a autoestima dessas crianças, para que readquiram confiança em sua capacidade de aprender e possam ampliar suas possibilidades de aprendizagem, permitindo-lhes sua inclusão na trajetória do ensino regular.

Educar é buscar transformações e possibilitar a emancipação social e pessoal de uma forma igualitária. A partir dessa reflexão e por estar inserida num

contexto anti-reprovação, essas classes constituem uma realidade que tem como propósito recuperar o atraso dos alunos escolarizados, porém não alfabetizados. Arroyo (1986;44) destaca deste programa: *o programa de ensino acelerado tem caráter emergencial e temporário, é uma espécie de bombeiro contra o incêndio da reprovação.*

A atividade pedagógica desta pesquisadora permitiu vivenciar, dia a dia, com as turmas de aceleração, ouvindo as histórias de vida tanto dos outros professores como dos próprios alunos que nos despertou grande curiosidade em pesquisar sobre esses programas. Os educadores receberam algum tipo de formação para trabalharem com esses alunos? E, se receberam, porque esses alunos continuam com aprendizagem deficiente?

Acredita-se que esse programa tem por finalidade engrossar as estatísticas governamentais de uma aparente política educacional, a qual pretende esconder os índices de analfabetos e evidenciar de maneira positiva o programa governamental "Nenhuma criança fora da escola".

Fica clara a intencionalidade dos criadores desses programas que não estão interessados em qualidade do aprendizado e sim em quantidade de alunos na escola. Houve treinamentos para trabalhar com esses educadores, na verdade. o que deixa transparecer que não passou de um repasse de técnicas "mágicas supostamente eficazes" .

De acordo com nossa pesquisa, através de observações e entrevistas, em primeira análise pode-se perceber a pouca eficácia desse programa, já que, reconhecendo que o programa de ensino acelerado tem caráter emergencial e temporário, seria necessário que os professores que nele trabalham logrem desenvolver uma atividade pedagógica de qualidade. Mas a qualidade dessas ações

8

não poderá ser feita ou alcançada sem uma preparação eficiente dos professores que atuam nesta área.

A experiência pedagógica e profissional é válida para sustentar uma grande

quantidade de professores que hoje desenvolvem o trabalho na sala de aceleração que não possuem a preparação suficiente para garantir a construção do aprendizado dos alunos. Frente a esta realidade, surgiu o **Problema Científico**, que direciona nossa pesquisa: Como a qualidade na formação dos Professores pode influenciar na aceleração da aprendizagem de alunos não alfabetizados?

No processo de solução desse grande problema e como parte da problematização, surgiram importantes interrogações que direcionaram a nossa pesquisa:

*Qual a preparação inicial que tem os professores para atuar na aceleração da aprendizagem dos alunos não alfabetizados?

*Quais as características da aceleração do aprendizado na escola pública?

*Qual a importância de uma formação continuada para os professores em exercício na aceleração da aprendizagem dos alunos não alfabetizados?

Com base nesses questionamentos, e refletindo sobre nossa formação, tentaremos discutir de que maneira os professores podem contribuir para melhoria dessa realidade.

A LDB (Lei Diretrizes e Bases) aborda uma concepção ampla e fundamentada no princípio da valorização da experiência extra escolar, e desta forma cabe à escola respeitar o saber que o aluno traz, idéia com a qual também concorda Paulo Freire e que é freqüentemente mencionada por ele; não basta apenas colocar em classe de aceleração de aprendizagem. Caso esteja fora de faixa, deve-se avançá-lo de série em qualquer época do ano, senão o trabalho não se efetivará eficazmente no desenvolvimento de aprendizagem desses alunos.

Temos como pressupostos hipotéticos o fato de que nem sempre os professores conseguem "acelerar" esses alunos. Mas isso talvez ocorra não porque

eles não queiram, mas por falta de uma formação permanente e contínua que possa atender plenamente ao programa de aceleração.

As discussões sobre a problemática da formação de professores têm crescido significativamente nos últimos anos. A preocupação com uma melhor qualidade na educação, com os processos de ensino-aprendizagem nos contextos específicos, tem levado a questionar os modelos formativos dos professores, que pouco têm contribuído com as "esperadas mudanças" do trabalho dos professores. Se for certo que o trabalho dos professores nos contextos educativos não se reduzem a sua formação inicial ou continuada, esta constitui um elemento de fundamental importância para o desenvolvimento de suas competências profissionais.

Desde o final dos anos oitenta, um movimento de estudos e pesquisas sobre saberes docentes foi constituído tendo ganhado muita expressão nos EUA e Europa (GAUTHIER, TARDIF, 1995; CHARLIER, PERRENOUD, 1992). Hoje, se compreende que os saberes dos professores são plurais e se apresentam como um "amalgama" de saberes vindos tanto da formação (inicial ou continuada) como da prática (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991). Sabe-se ainda que cada um desses saberes é interpretado e retraduzido na ação pelo docente, docente este com um perfil, história de vida profissional e com concepções bem variadas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Pode-se já remarcar que o professor, fazendo uso dos diversos saberes e mobilizando-os em contextos variados, certamente terá leituras e percepções variadas acerca das diversas situações sócio-comunicativas em que ele está inserido.

Esta diferenciação atribuível ao ensino é o que se pode chamar de "uma base pedagógica, isto é, um conjunto de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que o docente desenvolve a fim de instruir e de educar os alunos" (GAUTHIER, 1998).

A presente pesquisa toma como pressuposto o fato dos conhecimentos, saberes, atitudes profissionais dos professores em formação (continuada, neste caso) estarem associados a situações da sua prática, assim como a não relação unívoca entre os saberes que os professores constroem / reconstroem no curso formativo com as necessárias

mudanças de sua prática.

10

As pesquisas sobre formação de professores nos últimos anos têm focalizado seu centro de gravidade para questões relativas aos processos de construções de saberes pelos professores. O que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino? Quem produz conhecimento sobre o ensino? Gauthier (1998) chama a atenção para a necessidade de intensificar os estudos relativos à construção de saberes pelos professores em exercício, (que tipos e como são os processos de construção desses saberes), no sentido de contribuir a esclarecer os saberes específicos que podem conformar uma "base de conhecimentos", enquanto saberes formalizados, que são base das competências e de uma dada identidade profissional docente.

Isto nos leva a admitir que nosso objetivo de pesquisa está implicado, direta ou indiretamente, numa complexa trama que perpassa e envolve tanto a sociedade como um todo quanto o mundo da educação em particular. Podemos compreender, por exemplo, as pressões que são exercidas sobre os sistemas de educação para que ele responda às exigências cada vez maiores em matéria de tecnologia e conhecimento. Este fato permite imaginarmos muitas outras questões: que tipo de formação é preciso dar aos futuros professores que trabalham na aceleração para responder aos atuais desafios? Podemos profissionalizar o ensino sem "profissionalizar" os próprios modelos formativos e redefinir papéis e os argumentos-convicções daqueles que se envolvem na formação de quadros para o ensino? Como operar tantas mudanças? Com quais recursos?

Na presente pesquisa, não assumimos o trabalho da Didática numa posição por entendê-la, potencialmente, como importante espaço que favorece a reflexão consciente sob a base de novas construções teóricas e experiências refletidas nas ações dos professores no trabalho na disciplina. Porém a reconhecemos como disciplina que é o centro de diferentes saberes dos professores pode contribuir ao desenvolvimento de competências para o ensino.

A reflexão, característica a todo processo de aprendizagem, tem sido

sistematizada como uma atitude de importância na formação dos professores (SCHÖN,

11

1992). A reflexão dos professores sobre as experiências de seu trabalho profissional e sobre situações problemáticas no contexto de aprendizagem, para nós, possibilita rever a ação pedagógica matizada pelas "rotinas" ou "*habituS*" entendido este último como "sistema de esquemas de percepção e de ação que não está totalmente sob o controle da consciência" (PERRENOUD; 1993;21).

A intervenção-ação desta pesquisa orienta-se a partir de uma análise crítica das experiências, no diálogo entre teoria e prática, aberta à reconstrução dialética por meio da reflexão. Como assinalam Carr & Kemmis (1986), é a reflexão crítica sobre as experiências pelas quais os sujeitos passam na sua carreira o que promove mudanças e desenvolvimento, e o tempo de uma experiência não garante por si só o desenvolvimento.

Na presente pesquisa, junto aos autores destacados, tomamos por base o pensamento de autores como: NÓVOA (1991), PIMENTA (1992), PIAGET (1987), CANDAU (1996), SAVIANI (1992), e outros.

A partir dos pressupostos teóricos gerais destacados anteriormente, focalizamos, como objetivo geral desta pesquisa determinar como a qualidade de formação de professores pode influenciar nas classes de escola pública a aceleração da aprendizagem dos alunos escolarizados não alfabetizados. Os objetivos específicos são: explicar como a aprendizagem nas classes de aceleração na escola pública tem sido realizada e quais seus resultados; conhecer a qualidade da formação inicial de professores para atuação na aceleração de aprendizagem dos alunos não alfabetizados; detectar como a formação psico-pedagógica dos professores influenciará na aprendizagem dos alunos; justificar a importância de uma formação contínua para o professor em exercício na classe de aceleração de aprendizagem.

Os estudos feitos para direcionar esta pesquisa servem para constar que o problema

da aceleração da aprendizagem não é suficientemente pesquisado ainda, apesar de sua importância. E assim, que por ser um tema muito restrito a nossa realidade, a bibliografia é escassa. Além disso, a respeito da formação dos professores

12

que trabalham na aceleração da aprendizagem. a existência de bibliografia deixa a desejar e constitui um obstáculo para nossa pesquisa. Por outro lado em relação a formação de professores. existem ampla abordagens e literaturas, tanto local como nacional e internacional.

Sendo assim, a contribuição desta pesquisa está em localizar e sistematizar a bibliografia existente sobre aceleração. em descrever a realidade do processo de aceleração da aprendizagem e propor ação para incorporar na superação dos professores em exercício, voltado para a construção da aprendizagem e qualidade nas salas de aceleração.

O procedimento que utilizamos neste trabalho consiste na aplicação de questionários e observações em sala de aula. Serão estes os instrumentos que nos auxiliarão na construção de informações que possam sustentabilizar aquilo que nos propomos observar através desta análise.

Esta pesquisa esta estruturada em dois capítulos: O primeiro (Capítulo I) consta de uma retrospectiva da história da formação do professor e do processo da aceleração da aprendizagem, sua história, como esse processo tem se realizado e que resultados ele tem trazido.

No segundo capítulo (Capítulo II), é apresentada a metodologia da pesquisa, analisando os dados obtidos como resultado do trabalho de campo realizado em uma Escola Estadual do Município de Caucaia, em salas de Aceleração da Aprendizagem e incluindo a sugestão de uma proposta de ações interventivas, composta por atividades práticas, significativas, contextualizadas, em que o conhecimento é construído na interação professor-aluno.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para os estudos que se dedicam a aprofundar os trabalhos voltados à Educação, mais especificamente à formação de professores das turmas de Aceleração, já que se percebe a carência de estudos nessa área.

13

INTRODUÇÃO

Neste trabalho são abordados alguns aspectos que contribuíram para o crescimento profissional, pessoal e social dos alunos do curso de Especialização em Formação de Formadores realizado pela Universidade Estadual do Ceará, Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa (PROPGPq) no Centro de Educação - CED.

Realiza-se um estudo de caso, utilizando-se a entrevista semi estruturada aplicada a 10 (dez) alunos do curso. O processo de desenvolvimento e crescimento dos professores - alunos e sua relação com a busca pela Formação Contínua como possibilidade de crescimento profissional, constituíram-se nosso foco, visto que a formação encaminha-se pela capacidade de pensar, refletir se autodeterminar de maneira a conduzir a prática docente, fazendo desta forma uma autoconstrução do fazer ser e vir a ser, ficando o caminho aberto para uma reflexão crítica no modo de ver, perceber e atuar na profissão docente de forma mais crítica e reflexiva.

A reflexão crítica sobre a importância da formação docente com qualidade é um dos pressupostos relevantes deste trabalho, dando ênfase ao papel do professor crítico - reflexivo, sua formação e a prática educativa crítica cujas bases estruturais para um bom desenvolvimento profissional, verifica-se por meio da relação Teoria X Prática dos conteúdos cuja compreensão deve ser elaborada na prática formadora, focalizando que o ato de ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e sua construção. Colocando-se como sujeito e objeto formador, quem recebe os conhecimentos, ou seja, quem compreende o viver do processo formador, pois, "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado".

(Freire, 2001).

No primeiro capítulo abordam-se as teorias sobre o contexto histórico da formação contínua, a importância da formação inicial e permanente, as idéias do filósofo Pierre Furter sobre a formação permanente e sua contribuição para elevar as idéias de formação contínua no Brasil no início dos anos 80, os encontros realizados pelas associações que deram início a ANPED, ANDE, CEDES em 1980, registra também o Congresso Estadual sobre Formação de Educadores, realizado em São Paulo, dando início ao grupo de trabalho em Formação Continuada de professores. E uma perspectiva histórica a

10

importância da formação em serviço, seus múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. Retratam-se também os diversos lócus de formação na atualidade, trazendo assim conteúdos imprescindíveis para o entendimento da formação contínua.

No segundo capítulo, trata-se de uma visão panorâmica sobre o Curso de Especialização em Formação de Formadores, a estrutura do projeto com sua justificativa, seus principais objetivos, dando ênfase às tendências teóricas e práticas da pesquisa educacional e a reflexividade na formação de professores no tocante ao pensamento pedagógico, a epistemologia da prática e a autonomia crítica na formação de professores, comenta-se também as disciplinas e atividades realizadas no curso, carga horária, professores e sua titulação, ressalta-se também a importância da pesquisa na vida profissional do professor sua relação entre objeto, o campo de conhecimento e os sujeitos envolvidos no processo (professor - aluno), trazendo conteúdos sobre a apresentação fundamental do estágio sua ação reflexiva e sua prática para a vida profissional dos alunos do curso, objetivando confrontar e construir caminhos próprios e um jeito novo de trilhar as veredas da Educação tendo como base à formação contínua e a beleza de ser um eterno aprendiz.

Em seguida, apresenta-se a análise qualitativa dos dados no terceiro capítulo no qual esta retratado a contribuição real que o curso trouxe para vida prática dos profissionais de educação, e a possibilidade de desenvolvimento, crescimento e emancipação social, pessoal e profissional. Destacando a trajetória profissional dos professores - alunos, suas competências e habilidades adquiridas no decorrer do curso, marcas fortes do processo ,de

aprender e ensinar, elementos da formação que influenciaram no processo de trabalho, as abordagens das novas tecnologias e das políticas de formação, a importância do professor formador na vida dos alunos do curso e em resumo a idéia do contexto sobre formação contínua e sua potencial idade, seus caminhos de perspectivas e expectativas para o desenvolvimento global na vida dos alunos do curso.

Em resumo espera-se que estudo possa oferecer uma parcela de contribuição e uma visão do que foi o Curso de Especialização em Formação de Formadores sua prática por meio de aportes teóricos - metodológicos que o saber constituído a partir das ações conjuntas entre professores - alunos e formadores sirvam de referencial para a divulgação e crescimento da vertente formação contínua como possibilidade de crescimento profissional. Assim como contribuir para emancipação da construção contínua do saber.

11

INTRODUÇÃO

Buscando encontrar algumas respostas às minhas indagações acerca da ação pedagógica na Educação Infantil, conduzi este trabalho monográfico que tem como tema a formação do professor e sua influência na construção da autonomia das crianças. Por meio desse estudo, busquei compreender como o professor desenvolve sua prática docente em direção à conquista da autonomia da criança.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso que fornece dados no que tange diretamente a questão da autonomia da criança em um Centro de Educação Infantil, pertencente à Secretaria Executiva Regional 111 da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza e foi direcionada para uma turma de jardim 11 (cinco anos) do turno da manhã. Para a coleta dos dados foram utilizadas as seguintes técnicas: observação sistemática e entrevistas espontâneas, direcionadas às crianças e à professora respectivamente.

A escolha desse tema se justifica por uma longa trajetória na Educação Infantil, que

teve início em 1985, com a minha primeira experiência como professora de pré-escola em uma instituição privada. O contexto educacional dessa época ainda não exigia do professor um olhar direcionado para a criança, como um sujeito de necessidades e especificidades próprias de sua idade. A ênfase dada ao papel do professor era de cunho assistencialista, com prioridade aos cuidados. Logo, não era do meu conhecimento, nesse período, questões voltadas ao desafio hoje posto, de equilibrar as dimensões do cuidar e educar, mas foi o momento em que me interessei em estudar questões relativas à educação infantil.

Dando prosseguimento a essa trajetória, permaneci, durante o período de 1990 a 2000, desenvolvendo a função de coordenadora pedagógica na mesma instituição. O cenário educacional direcionado à educação infantil se definia, principalmente, em decorrência de novas concepções de infância, que sugeria algumas alterações no espaço escolar, na relação dos professores com os alunos e :>ara tanto, exigia uma mudança de postura por parte dos professores, estabelecidas por correntes pedagógicas estudadas e defendidas na época, como o construtivismo que foi fortemente absorvido pelas políticas públicas de educação infantil e pela instituição a qual me refiro.

Vivenciando esse novo contexto educacional, participei de várias capacitações que contribuíram de maneira significativa para que eu redimensionasse alguns conceitos sobre educação infantil. E diante do vasto universo de temas que requerem estudo e aprofundamento, despertou-me interesse, sobretudo, a questão da autonomia da criança, tema este que, sempre foi motivo de reflexão nos encontros pedagógicos. Nesse sentido, muitas ações planejadas junto à equipe de professores dessa instituição foram direcionadas, e com bastante êxito, para favorecer a construção da autonomia da criança. No entanto, por algumas vezes, presenciei posturas contraditórias de professoras, em momentos que foram contrariadas ou em que surgiram situações de conflito entre as crianças. Na tentativa de solucionar o problema usavam expressões do tipo: *eu mandei?* Ou, *peça desculpas para o amiguinho!* Ou, *volte, ainda não é hora do parque!* Cenas como essas ou outras parecidas, sempre me deixaram bastante incomodada, mas naquela época eu não sabia como agir no sentido de contribuir para o professor perceber em sua atitude essa contradição. Decorrido algum tempo, trago comigo muitas dúvidas a esse respeito, por não compreender o que justifica a postura autoritária de um professor diante das crianças e de que forma posso sensibilizá-lo para perceber que sua conduta requer um novo direcionamento. São estas

algumas das indagações que ainda me inquietam.

Levando-se em conta que atualmente faço parte da equipe de Ensino Básico da Secretaria Executiva Regional III e que componho o grupo de técnicos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das instituições de educação infantil, resolvi direcionar essa pesquisa para o meu próprio campo de trabalho visto serem questões que circundam minha atuação pedagógica instigando-me a realizar uma análise da formação do professor e sua atuação junto às crianças, tendo em vista a construção da autonomia.

10

Considerando a realidade que vivencio atualmente, acredito que, dentre os educadores envolvidos com Educação Infantil, poucos incluem em suas prioridades educativas a construção da autonomia dos alunos. Essa é uma questão pouco lembrada e discutida, na ocasião dos encontros e planejamentos pedagógicos, onde várias temáticas são abordadas, como por exemplo: aprendizagem, conteúdos, avaliação, educar, cuidar, acompanhamento familiar, rotina diária, áreas de estudo, alfabetização e tantos outros termos que, sem dúvida, são de fundamental importância para a definição de uma proposta pedagógica que venha a contemplar os objetivos da educação infantil. Entretanto, a questão da autonomia é pouco lembrada.

Com algumas conquistas e direitos assegurados à criança por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96, os educadores incluíram em seus discursos oficiais em campanhas de divulgação de instituições de educação infantil, que a sua finalidade é, sobretudo o desenvolvimento integral da criança e a formação para a cidadania. Diante desses discursos, passei a sentir-me incomodada com a lacuna existente entre essa fala e a efetiva prática desenvolvida junto às crianças.

Um dos maiores desafios dos professores, em geral, é saber como utilizar em sua prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial e ao mesmo tempo como fazer dessa prática um instrumento que possa fundamentar o seu saber, ou seja, como desenvolver uma ação pedagógica de maneira reflexiva tendo em vista a transformação da realidade.

Ao concluírem a formação inicial, e levando em conta toda a bagagem teórica recebida durante o curso, muitos professores, inicialmente, consideram-se preparados para exercerem a carreira profissional. Entretanto, logo no início da atuação pedagógica, começam a perceber a necessidade de adequação entre teoria e prática e partem em busca de mecanismos que viabilizem a sua atuação docente.

Compreendo que a formação do professor não se constrói somente por acumulação de cursos, de conhecimentos ou aplicação de técnicas, mas também por meio de uma prática de reflexão crítica coletiva sobre as ações desenvolvidas.

11

Agindo assim o professor estará permanentemente (re) construindo sua identidade pessoal e profissional, podendo conduzir suas ações de forma autônoma e, conseqüentemente, apropriar-se de subsídios que favoreçam a construção da autonomia das crianças. A formação inicial, como a própria nomenclatura indica, abre caminhos para os primeiros passos em busca de saberes e aprendizagens que garantem a atuação do professor em sala de aula e passa a ser assegurada pela formação continuada que deve ser um processo dinâmico em busca de novos conhecimentos que favoreçam o aprimoramento da ação docente.

A Lei nº 9.394/96 coloca em seu artigo 29 que a educação infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social e, portanto, requer profissionais competentes e bem qualificados por serem eles responsáveis pela formação integral da criança. Defendo que, ao desenvolver um projeto pedagógico na educação infantil, um dos aspectos a serem contemplados diz respeito à construção da autonomia por parte das crianças, por acreditar que, ao exercitar sua autonomia, a criança estará conquistando a cidadania.

Nesse sentido, dedico o primeiro capítulo deste trabalho à apresentação de algumas idéias sobre a formação do professor de educação infantil com enfoque sobre a construção da identidade e o contexto histórico atual da educação infantil.

No segundo capítulo, apresento uma abordagem sobre a compreensão do ser

autônomo na educação infantil com ênfase no processo de construção da autonomia das crianças. Trago também as definições sobre desenvolvimento moral, segundo Kamii, baseada nas idéias de Piaget.

No terceiro capítulo, detalho a pesquisa realizada e faço algumas reflexões sobre a ação pedagógica desenvolvida no Centro de Educação Infantil e sua influência para a construção da autonomia das crianças. Ainda nesse capítulo, faço um breve relato sobre o posicionamento da professora no que diz respeito à autonomia por ocasião da entrevista a ela direcionada.

12

Por fim, apresento algumas considerações finais, sem, contudo, pretender apontar conclusões fechadas sobre o tema em estudo. Meu objetivo se fundamenta prioritariamente no aprimoramento de minha ação profissional, motivada por um desejo interior de mudança de postura no que se refere ao aspecto pessoal e profissional e, sobretudo, contribuir com a formação do professor reflexivo.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um assunto que vem ganhando significativa relevância no campo educacional nos últimos tempos. Vivemos em uma sociedade onde as atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais têm um impacto marcante na educação e no ensino, levando os docentes a pensar em sua postura enquanto educadores.

Na sociedade capitalista atual, cada vez mais é cobrada do professor uma boa formação, para que ele possa desenvolver seu trabalho junto aos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de ambos. A prática do professor deve se adequar às reais necessidades de seus alunos em cada situação, procurando fazer sempre seu trabalho de forma a incentivar seus alunos e procurar ajudá-los a progredir em seu desempenho.

Creemos que uma boa prática pedagógica se faz também com uma boa formação. Uma formação que permita ao professor pensar e repensar sempre a sua prática, que

permita ao professor fazer reflexões acerca do real rendimento de seus alunos. Nesse sentido, vemos ser necessária uma formação contínua, pois, dessa forma, fica mais fácil para o professor pensar sua prática, já que é na atividade diária que o professor deve se definir e se afirmar.

Um grande número de educadores se julgam capacitados para o exercício da docência e se lançam nas múltiplas atividades da arte de ensinar. Para eles a formação inicial que, já possuem, é suficiente para o exercício e o emprego de algumas competências. Porém muitas vezes a sua formação inicial não contempla todos os conteúdos que são exigidos para o exercício do magistério.

A problemática educacional vigente exige um educador comprometido com sua formação e com a formação de seus alunos e que tenha uma visão de educação que se enfoque na construção de um projeto emancipatório e na formação integral do aluno.

Também vemos que a globalização reflete diretamente na educação, na atividade e na vida do professor. Novas realidades e novas exigências dos novos tempos chegam também ao ambiente escolar. E essa nova realidade requer conhecimentos e metodologias mais abrangentes para podermos interpretá-las e melhor compreendê-las. O professor precisa estar preparado para lidar com essas mudanças em sala de aula e saber lidar com a experiência que seus alunos trazem. Deixando assim de ser o único portador do conhecimento, pois cada aluno traz consigo algum tipo de conhecimento.

Vemos, também, a necessidade de saber como o professor vê os cursos de formação continuada que estão sendo oferecidos tanto pelos órgãos públicos quanto pelas universidades

10

particulares; é preciso saber qual o compromisso realmente assumido pelo docente com a educação de seus alunos na escola pública.

É justamente nesse campo que, durante a minha atividade, enquanto professora da rede pública de ensino, venho me questionando e procurando constatar o papel do professor que trabalha no sistema público de ensino e qual o seu compromisso com a qualidade de sua formação para que possa também transmitir uma educação de qualidade para seus alunos.

Daí a importância de se fazer um estudo para avaliar como está sendo realmente assumida pelo professor a sua aula, a sua prática, à luz das contribuições dadas pelos teóricos da área em questão. O educador deve ter como objetivo, não só conhecer os conteúdos transmitidos nem tampouco apresentar um modelo ideal de professor, mas sim contribuir para uma discussão pragmática e, assim, despertar para a importância do compromisso assumido com a educação. Vale ressaltar que essa prática exige um esforço contínuo de atualização científica de cada disciplina curricular, sem perder de vista a interdisciplinaridade.

Fazer uma reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência na relação teoria/prática, visto que as duas devem estar sempre se relacionando; uma não pode se realizar sem o apoio da outra. E por isso que vemos a necessidade de uma formação contínua.

O objetivo do presente trabalho é analisar de que maneira os professores vêm desenvolvendo suas aulas na escola pública, como eles estão articulando a teoria com a prática, preparando suas aulas e continuando sua formação; se eles continuam participando de cursos de formação continuada e permanente para sua melhor qualificação; se compram livros e que outras formas eles procuram para se atualizar dentro da sua área de atuação. Enfim, analisar qual o investimento feito pelos professores na sua formação continuada.

O estudo em pauta envolve uma problemática que engloba esferas teórico-prática, ou seja, aspectos como concepções, quadro teórico, proposta pedagógica e análises de posturas etc. Portanto tem, em sua essência, a relação entre teoria e prática, pois somente assim, conseguiremos avaliar o que nos proponho na presente pesquisa.

Esse estudo foi realizado em uma escola pública do município de Maracanaú, com um grupo de professores do Ensino Fundamental I e II. O trabalho se efetivou em dois momentos. No primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico dos principais teóricos e suas respectivas contribuições/obras para a área em foco. O segundo momento destinou-se a uma pesquisa de campo, utilizando instrumentos que permitam analisar os elementos necessários à avaliação proposta. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário entregue aos professores para servir como fonte de pesquisa.

Nesta pesquisa o leitor encontrará como fundamentação teórica o pensamento de vários estudiosos deste assunto em questão, como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Selma Garrido Pimenta, Terezinha Rios, Francisco Imbemón, José Carlos Libâneo, Naura Syria Carapeto Ferreira, Isabel Sabino de Farias, Maria Socorro Lucena Lima, como também muitos outros que serão mencionados na referência bibliográfica.

Na primeira parte, é apresentado o cenário da pesquisa, enfocando aspectos gerais do município tais como: história do município, educação, cultura, infra-estrutura, saúde, economia, habitação, dentre outros. No capítulo seguinte, é apresentada a parte teórica da pesquisa, falando a respeito do assunto pesquisado, a formação continuada dos professores. Também são discutidas as perspectivas da escola pública, a sua função social, a formação continuada dos professores e a legislação (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; PNE - Plano Nacional de Educação). Vale destacar que foi analisada ainda nessa parte, a importância da formação reflexiva dos professores.

No próximo capítulo, são apresentados o processo metodológico, como a pesquisa foi realizada, sua estrutura, o processo de coleta de dados, a escola pesquisada e a população que foi escolhida para participar desta pesquisa. No quinto capítulo, são apresentados os resultados dos dados colhidos nos questionários realizados com os professores durante a pesquisa, como também são analisadas as questões por eles respondidas. Por fim, as considerações finais, as quais irão trazer ao leitor os resultados encontrados, apresentando as dificuldades, possibilidades e propostas sobre o assunto abordado ao longo do processo de pesquisa.

JUSTIFICATIVA

Este **projeto** propõe uma realização de pesquisa em torno da relação, que se supõe existente, entre a teoria do Professor Reflexivo em Schön e o modelo de organização produtiva conhecida como Toyotismo.

Tal pesquisa é de suma importância, visto que, percebe-se uma absorção desta teoria nos meios acadêmicos produzindo, em larga escala, reflexos no campo da formação de professores sem, contudo, identificar-se a realização de uma crítica radical de seus

fundamentos que vise desnudar os pilares que orientam seus escopos.

É patente uma reprodução do termo professor reflexivo com conteúdos distintos, além de discussões que tocam apenas superficialmente a questão. Percebe-se que de um lado alguns teóricos argumentam sobre a reflexividade partindo da idéia da própria capacidade reflexiva inata ao ser humano, passando pela questão da produção do conhecimento e, de outro, como um movimento teórico que tem como fito uma compreensão do trabalho docente. Por exemplo, Pimenta (2002: 18), uma das autoras brasileiras que mais tem produzido sobre o tema, afirma que falar em professor reflexivo nos anos 1990 não é falar em uma característica inata do ser humano, mas em um movimento teórico que busca a compreensão do trabalho docente.

Vê-se, diante deste quadro, que é apenas exemplificativo, que se faz necessário a realização de uma análise radical dos pressupostos apresentados por Schön, com vistas a desvendar as nuances de sua estrutura argumentativa e sua relação com as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas.

As análises feitas pelos críticos deste conceito têm caminhado por trilhas que passam pela simples aceitação de seus pressupostos, pelas análises filosóficas e lingüísticas, deixando de lado, assim, a possibilidade dos reflexos da crise do capital ser o principal, ou mesmo, o único determinante deste modelo, ou seja, o novo perfil de profissional idealizado por Schön, deve ser traçado para adaptar-se a um novo modelo de produção em processo de hegemonia - o Toyotismo.

A crise contemporânea, que abalou o binômio Fordismo/Taylorismo, expressa, em seu âmago, não uma simples crise do modelo em si, mas, a crise estrutural pela qual o capitalismo passa; dela pode-se destacar como uma das causas principais: a tendência decrescente da taxa de lucro (aspecto econômico).

Após um longo período de acumulação o capital começa a declinar tendo como causas: a queda da taxa de lucro; o esgotamento do padrão de acumulação

taylorista/fordista de produção; a hipertrofia da esfera financeira; a maior concentração de capitais; a crise do *welfare state* e o incremento acentuado das privatizações.

Para Robert Brenner (*apud* Antunes) as raízes da estagnação e da crise atual estão no excesso de capacidade e de produção fabril. Não obstante, há aí (...) por trás da aludida crise; neste caso, deve-se levar em consideração o potencial destrutivo da lógica do capitalismo percebida em dois pontos: a) a intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias; b) a incontornabilidade do sistema de metabolismo social do capital.

Com a crise instalada passou-se a reorganizar o capital e seu sistema político-ideológico, representado politicamente pelo neoliberalismo.

Ainda, segundo Holloway (*apud* Antunes), a crise econômica é apenas a manifestação do verdadeiro problema, ou seja, que a crise capitalista é uma (...) um padrão de dominação de classe, que, logo, diante do novel processo de definhamento de seu poder busca imprimir novos padrões de controle.