

(DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: EFEITOS BUROCRATIZANTES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Maria Julia Camargo Bocchio¹

Letícia Moraes Esposto²

Orientadora do trabalho: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini³

RESUMO

Apresentamos aqui o recorte de uma pesquisa, que teve como objetivo investigar quais são as condições de produção do desenvolvimento profissional docente dos anos iniciais (1º ao 5º ano) de escolas públicas. Nossas reflexões se apoiam nos conceitos de identidade, formação e profissionalidade, para então, definirmos o que constitui o desenvolvimento profissional. Durante o desenrolar da pesquisa, foram entrevistados dez professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I através de questionários semiestruturados. O referencial teórico-metodológico ampara-se na Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxiana e nas Ciências da Educação. As análises apontam que, muitas vezes, há no cotidiano escolar uma reprodução mecânica e padronizadora de ideais neoliberais que vai influenciando acriticamente os professores, transformando sua prática em mera burocracia. Com isso, temos a descaracterização do processo educativo, uma vez que, a educação pressupõe transformação e que algo do professor ressoe no aluno, este algo é o saber crítico historicizado transformado, o que é impossível em um fazer enquanto ferramenta, instrumento, já que ele não se transforma, apenas se desgasta.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; profissionalização; identidade docente

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa, que teve como objetivo investigar quais são as condições de produção do desenvolvimento profissional docente dos anos iniciais (1º ao 5º ano) de escolas públicas. Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, realizamos entrevistas semi estruturadas que nos levaram a questionar em que medida os afazeres burocráticos existentes nas escolas contribuem ou não para o desenvolvimento profissional e a (des)profissionalização dos professores

No campo educacional, o termo desenvolvimento profissional docente é amplamente discutido e difundido, com isso temos diversas produções e definições em torno desse conceito. Nos referimos a conceito pois não se trata de um termo isolado, mas sim de uma idéia que carrega em sua definição conexões e relações com outras

¹ Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação da FFCLRP-USP, maria.bocchio@usp.br;

² Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação da FFCLRP-USP, leticia-moraes@usp.br;

³ Professora orientadora: Livre docente da FFCLRP-USP, elainefdoc@ffclrp.usp.br.

idéias, como por exemplo, a de profissionalidade e a de formação, segundo Roldão (2017).

Por isso, nesta discussão traremos as articulações entre a formação, identidade e a profissionalidade para definirmos o que constitui o desenvolvimento profissional. Pois, segundo, Marcelo (2009, p. 12) “qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho.”

A partir do exposto, ressaltamos que o desenvolvimento profissional se assenta sobre a ideia de formação, de *continuum* e sobretudo sobre o que Roldão (2017) chama de profissionalidade docente, que é a capacidade e a abertura para reflexão em torno da prática e a consequente produção de saber, ou seja, o próprio motor do desenvolvimento.

Com isso, concordamos com Marcelo (2009), uma vez que se trata de um processo o qual nega o transmitivismo, onde o professor aplica algum tipo de saber de maneira instrumental, ao contrário, esta concepção se firma no imaginário de um professor que aprende ativamente ao implicar-se na prática (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Portanto, se refere ao movimento da produção de saber a partir do exercício do sujeito professor (ROLDÃO, 2017) que pode se dar individualmente e coletivamente apoiado em rigorosa reflexão sobre a prática mediada pela teoria, segundo Almeida e Pimenta (2014).

Isso significa que o desenvolvimento profissional tem como motor a produção de saber por um sujeito reflexivo que carrega conhecimentos prévios e endereça-os à construção de novos conhecimentos como forma de modificar sua prática (ROLDÃO, 2017). Dessa maneira, o desenvolvimento profissional não se dá no vácuo, no vazio, de forma espontânea, ele ocorre pelo enraizamento na prática docente, isto é, na devida contextualização.

Segundo Roldão (2017) é esta capacidade reflexiva que afasta o professor de um trabalho mecanizado, técnico e o coloca na condição de sua profissionalidade. Diante disso, o processo de reflexão embasado e produzido pela/na práxis, transforma o sujeito professor e o leva a assumir a profissionalidade na ressignificação dos sentidos que sustentam sua atuação profissional

Buscando investigar sobre a possibilidade dos professores assumirem-se enquanto profissionais reflexivos, que se afastam do trabalho mecânico e técnico, analisamos neste artigo alguns recortes de entrevistas, onde eles contam como se dão seus afazeres pedagógicos na escola. As análises se pautaram nos pressupostos da Análise de Discurso de matriz francesa e no campo das Ciências da Educação, mais especificamente nos estudos concernentes à formação docente.

1.1 ANÁLISE DE DISCURSO COMO REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Para sustentar tal investigação nos filiamos à Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana, a qual nasce na França nos anos de 1960 através dos estudos de Michel Pêcheux, os quais questionavam a língua com seu impetuoso estruturalismo, pois havia algo na exterioridade que afetava a significação. Por isso, através do enlace entre o Materialismo-histórico, a Psicanálise freudo-lacanianiana e a Linguística, o filósofo e seu grupo propõem um novo olhar sobre a língua na relação com a história a partir da investigação do discurso.

Com isso, a noção de ‘dizer’ ou de ‘enunciado’ é sustentada, antes, pela noção de discurso, o qual é designado não para abordar situações logicamente estabilizadas, mas sim, “o efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 2014, p. 170), aquilo que acontece nas tramas do simbólico, autorizado pela interpretação na materialização da língua. Em outras palavras, trata-se de uma incansável atribuição de sentidos sustentada pela ideologia, pela posição que o sujeito ocupa e pelo contexto sócio-histórico.

Desse modo, fica evidente que a AD pela contribuição da psicanálise não trabalha com ‘indivíduo’, mas sim com o ‘sujeito’, aquele que é atravessado pelo inconsciente, descentrado, morada do não-um. Portanto verificamos duas estruturas que conduzem o sujeito à significação, que são a ideologia e o inconsciente.

Assim, tais estruturas, por meio da própria dissimulação, oferecem ao sujeito sua estadia em uma formação discursiva (FD), ou seja, entrega-lhe uma posição a ser ocupada diante de um acontecimento simbólico, determinando “(...) o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma dada posição numa dada conjuntura (...)” (PÊCHEUX,

2017, p. 73). É importante destacar que as FDs não são puras, homogêneas e fronteiriças, mas, sim, habitam todas dentro de uma formação ideológica (FI), existindo enquanto espaços fluidos de deslocamentos.

Trata-se, a FD, da região disponível ao sujeito para filiar-se, é ali que encontramos a regionalização do interdiscurso, isto é, onde são disponibilizados ao sujeito outros ditos, uma memória sobre a discursividade na história, que no momento do dizer se materializa, dando corpo ao intradiscurso, isto é, ao fio do dizer.

Portanto, nossa sustentação teórico-metodológica compreende o discurso enquanto objeto simbólico o qual é configurado a partir da constituição do sujeito, isto é, pelos atravessamentos inconscientes e pelos atravessamentos ideológicos, os quais, provocam a manutenção da naturalização de sentidos. Tais atravessamentos ocorrem pelo movimento de identificação do sujeito com determinados sentidos, os quais compõem sua subjetividade.

Assim, é pela identificação, pela composição da subjetividade, que o sujeito insere-se em uma FD e não em outra, é nesse ponto em que constitui a própria identidade, ou seja, ao se identificar, o sujeito (des)costura uma identidade, sendo na FD que ele reconhece a si mesmo.

2. METODOLOGIA

Para compor o *corpus* foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, sendo que todos eram efetivos da rede estadual paulista de ensino. Esses professores atuavam em turmas de primeiro ao quinto ano. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assim sendo, as dez entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos entrevistados e, posteriormente, transcritas na íntegra. Com o questionário semiestruturado buscamos compreender a significação do trabalho docente, se este é vivenciado através de fazeres profissionalizantes ou não e como isso reverbera na identidade e (re)configura o desenvolvimento profissional dos professores.

Para essa forma de abordagem do objeto (AD),

não é necessário que se acumule uma quantidade mínima aceitável de dados – amostragem significativa – para chegar a alguma conclusão válida, pois o dado não é uma realidade que tem valor por conta do tamanho de sua incidência ou repetição, mas por aquilo que ele indicia (GINZBURG, 1991), ou seja, pela realidade a que ele pode dar acesso. (PAULA e TFOUNI, 2013, p. 196).

A metodologia, para a AD, se estabelece num movimento contínuo entre teoria e a própria análise, em um ir e vir constante entre o corpus e os fundamentos. A respeito do analista de discurso, podemos dizer que este

(...) não só procura compreender como o texto produz sentidos; ele procura determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é objeto de sua compreensão, buscando distinguir que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos (e os sujeitos em suas posições) (ASSOLINI, 2003, p. 28).

Para as análises das entrevistas, selecionamos recortes que, de acordo com a AD, são entendidos como “(...) fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 2003, p.139). Detivemo-nos nesses recortes e, especificamente, nas sequências discursivas de referência (SDR), “enquanto manifestação da realização de um intradiscurso - como ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do corpus receberá sua organização” (COURTINE, 2016, p. 25).

Após selecionados os recortes e as SDR (COURTINE, 2016), o trabalho do analista consiste em relacionar esta sequência discursiva a um sujeito e a uma situação de enunciação determinada; mostrar como o sujeito da enunciação e circunstâncias enunciativas são atribuíveis (referenciáveis) aos lugares dentro dos aparelhos ideológicos de uma determinada conjuntura histórica (COURTINE, 2016, p. 25).

É necessário assinalar também que a AD trabalha com o paradigma indiciário, inaugurado por Carlo Ginzburg (1980), o qual nos ensina a considerar e valorizar também os indícios e vestígios que podem parecer insignificantes à primeira vista. No nosso caso, rastreamos, perseguimos e perscrutamos indícios linguístico-discursivos nos dizeres dos professores, os quais poderão responder às perguntas de nossa pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos recortes trazemos o depoimento de professores discorrendo a respeito de seu trabalho e seu fazer pedagógico:

Professor A: *É...A minha função é...hoje é... o nome dado é PROATEC né, professor de apoio à tecnologia da escola, trabalho 20 horas na escola é um projeto. O projeto a gente tem por finalidade auxiliar professores e alunos com acesso ao aplicativo né, novos que foram inseridos pelo estado que é o centro de mídias o CMSP é... auxílio com para os professores é.. [...] e assim, a gente ajuda em tudo [...]*

Após a supressão da materialidade, o sujeito professor diz sobre seu trabalho a partir do significante função, como podemos ver na SDR “*A minha função é*”, destacamos o significante *função* quando o objeto referente se trata de seu fazer enquanto professor da rede estadual paulista, o sujeito logo o define enquanto função, excluindo de seu dizer significantes como trabalho ou fazer, mas “escolhe” função. Com isso, percebemos o efeito de sentido sustentando um fazer voltado à funcionalidade.

É importante ressaltar, que a escolha por tal referente não é aleatória, mas designa a relação do sujeito com a língua e história, a partir disso, evidenciamos que o fazer deste sujeito professor mais se relaciona com a definição de um instrumento do que de um trabalho propriamente dito.

O trabalho por sua vez, funciona enquanto atividade que transforma não apenas a matéria, mas também o sujeito a partir da aplicação da força e de meios de produção, o que corresponde à uma atividade voltada para a práxis, isto é, “uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos” (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1977 p. 208), em outras palavras, para uma ação orientada que transforma a realidade.

Porém, é importante observar a deformidade da práxis quando esta tem um fim em si mesma e sua vivência não parte da análise do contexto, isto é, quando a reprodução torna-se mecânica e padronizada acriticamente, se transfigurando em uma práxis burocratizada.

A partir disso, fica-nos evidente, que o sujeito professor não nomeia o seu fazer enquanto atividade voltada para a criação e transformação, isto é, enquanto trabalho apoiado em uma práxis criadora, mas sim, a partir de sentidos que evocam a funcionalidade, sustentando-o como instrumento, um acessório para que os fins definidos pelo outro sejam alcançados.

Assim, o instrumento é simplesmente o aporte, o meio, para a execução da atividade com vistas a um objetivo, isso significa, que ele pode ser de qualquer natureza, mecânica, física, etc, ou seja, sofrer modificações e até alterações desde que atinja os objetivos, que no caso é construído pela rede estadual paulista.

Nesse sentido, temos a descaracterização do processo educativo, uma vez que, a educação pressupõe transformação, pressupõe que algo do professor ressoe no aluno, este algo é o saber crítico historicizado transformado, o que é impossível em um fazer enquanto ferramenta, instrumento, já que ele não se transforma, apenas se desgasta.

Com isso, percebemos o caráter objetificado que o instrumento tem, o sujeito professor, a partir do significante função denuncia seu fazer enquanto uma atitude funcional, caracterizada pela instrumentalidade, se afastando, portanto, do trabalho.

Isso é evidenciado na SDR *“professor de apoio”*, nos levando a observar como este sujeito se define e identifica enquanto profissional, é de apoio, não é de intervenção, corroborando assim, para a sustentação do fazer objetificado.

A partir disso, é a práxis burocratizada que toma vigor no fazer pedagógico, uma vez que, ela consiste na reprodução mecanizada, na repetição com fim em si mesma, ela *“propicia a cristalização de princípios e procedimentos que acabam por dificultar a busca de soluções novas para os problemas que vão surgindo”* (PARO, 2012, p. 92).

Tal práxis pode ser observada através das tantas SDRs citadas em seguida, uma vez que, provoca no discurso o efeito de receituário, de manual procedimental, são elas: *“auxiliar professores e alunos com acesso ao aplicativo né”*, *“auxílio com para os professores é... acessarem o diário digital”*, podemos perceber por meio dessa listagem que define o trabalho do sujeito, um fazer pedagógico está voltado a uma organização de ações mecânicas.

Além disso, destaca-se os repetitivos significantes *“auxiliar”*, reforçando o caráter burocratizado, instrumental do fazer, assim sendo o sujeito professor mais está enquanto objeto, o qual reproduz os endereçamentos entregues a ele, que o sujeito de seu trabalho, o qual intervém na prática. Se trata portanto, de um cargo, no qual a profissão docente se torna ainda mais programática, sequenciável e secundária, se afastando da práxis criadora, já que o que lhe cabe é a reprodução de procedimentos

técnicos, pois, a “repetição favorece a produção em grande escala, promovendo a eficiência e a produtividade” (PARO, 2012, p. 90).

Desse modo, percebemos como o contexto sócio-histórico ideológico noliberal enquanto motor de acontecimentos na história, atravessa o sujeito, o colocando no lugar de objeto, o qual existe apenas para corresponder a endereçamentos vindos do outro, que no caso, se refere à paráfrase, à repetição de fazer e de sentidos sobre sua profissão. Portanto, percebemos pelo trabalho da ideologia, a naturalização dessa posição assumida pelo sujeito professor, o que nos remete a uma FD que reproduz dizeres endereçados a ele, isto é, não rompe com os sentidos parafrásticos sobre seu fazer.

Portanto, podemos observar a desapropriação do trabalho do sujeito como um trabalho educativo, na seguinte SDR: *auxílio com para os professores é... acessarem o diário digital*. Em tal SDR o sujeito entrevistado, formado em pedagogia, coloca os professores como sendo o outro, a posição exterior a ele, o lugar estrangeiro, quando na realidade ele também é professor.

A partir disso, o sujeito denuncia sua constituição, a voz que fala nele é a voz que lhe atravessa, a voz que lhe constitui, portanto, é a voz do sistema estadual que ressoa no discurso do sujeito professor, o que nos coloca frente a um sujeito que, inseridos na FD burocratizada, se identifica com uma profissão mais voltada à repetição que à transformação, parafraseando sentidos como a instrumentalização de seu trabalho e a mecanização de seu fazer a partir de listagens prontas.

Tal FD burocratizada permite que o sujeito ao falar sobre como é este cargo ele busca fazer a partir da forma de leis pré estabelecidas e conhecidas de antemão, o que está assinalado na SDR *“trabalho 20 horas na escola é um projeto”*. Em tal SDR o sujeito escolhe a região de sentidos burocráticos no momento de definir o cargo, ou seja diante da infinidade de possibilidades do dizer, a sustentação deste ocorre por meio de uma informação técnica, *“trabalho 20 horas na escola”*.

Desse modo, o sujeito professor se identifica com os elementos de saber da FD burocratizada a qual mobiliza o sentidos na teia da funcionalidade ao mesmo tempo que indefine o trabalho do sujeito, assim como evidenciado na SDR *a gente ajuda em tudo*, o que nos mostra a descaracterização não apenas do trabalho do professor, mas também de sua identidade, visto que não há a especificidade da profissão docente, da atuação do

professor mas sim, a atribuição a um faz de tudo, nos apontando para a indeterminação do que de fato caracteriza a profissão professor.

Assim, notamos que os elementos de saber da FD burocratizada, a qual abriga sentidos que descaracterizam o trabalho docente não advém do vazio, mas sim de um processo de interpelação ideológica, isto é, de um movimento de identificação e quase alienação aos sentidos endereçados pelo estado.

Professor B: Sim, na verdade *quem cria minha própria aula sou eu mesma, né. Nós fazemos, nós montamos nossas aulas, né? em cima de uma apostila e a coordenadora vem e confere [...] Eu crio através do meu material didático, [...] aqui elas são mais organizadas elas te dão uma apostila com o semanário né, você pode fazer essa rotina, já te passa o calendário.*

O sujeito professor B ao enunciar *quem cria minha própria aula sou eu mesma* é possível delinear um sujeito criativo que desenvolve seu trabalho de maneira polissêmica. Entretanto, logo o sujeito denuncia a presença do material enquanto meio para a constituição do seu fazer, portanto, assume “*nós montamos nossas aulas, né? em cima de uma apostila*”.

Tal SDR evidencia uma prática compartilhada pelos pares, pois, o sujeito não se coloca sozinho, mas marca o nós, ele e os outros, e assim assume e atesta o imaginário do sujeito professor que necessita de um guia para que trabalhe, sendo o sujeito diluído no outro (material). Tardif (2002, p. 49) nos ilumina a respeito de tal constituição dos sujeitos professores nas tramas de suas projeções, em suas palavras, “ (...) formam um conjunto de representações a partir as quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas suas dimensões”.

Além disso, desponta-se no enunciado, a necessidade do sujeito coordenador, o qual não se faz pela presença apenas, mas pela posição que representa. Logo, não há trabalho sem controle, não há fazer que não necessite da fiscalização personificada na figura do sujeito coordenador. É ele quem tem a autoridade para dizer sim ou não, para autorizar ou interditar.

É importante observar que o sujeito professor B não rompe com tal projeção imaginária, mas naturaliza-a, sendo a evidência o resultado dessa ideologia a qual atravessa o sujeito. Isso nos mostra o conformismo pela burocratização de seu trabalho

(“elas te dão uma apostila com o semanário”; “já te passa o calendário”), gerando o apagamento das subjetividades e singularidades de tantos sujeitos envolvidos no processo de ensino, bem como, o aprisionamento em forma de normativas e documentos.

Desse modo, por meio de indícios e de filiações, percebemos as formas de apagamento dos sujeitos em detrimento à padronização, a fim de alcançar a tão desejada qualidade significada nas entranhas do capital. Apesar da insensível aparência de organização em torno de semanários e calendários, “no interior da sociedade capitalista a burocracia é instrumento de dominação” (ORLANDI, 2016, p. 216).

A partir disso, observamos um sujeito que se insere em uma FD na qual o trabalho é destituído de conhecimentos e configurado em um processo de procedimentos, por processos técnicos. Isto é, a ênfase está no como, isso nos mostra um sujeito professor que restringe o seu fazer enquanto produção de exercícios reafirmando a constituição de um interdiscurso com regras e tarefas.

Assim sendo, ainda que o sujeito se projeta enquanto criador e autor, recorre ao material didático para a construção de suas aulas, isto é, há a ilusão de ser a origem do fazer, mas na realidade, colocam em pauta uma determinada memória, interdiscurso, FD e FI, todos eles filiados a sentidos voltados para a padronização do trabalho, uma vez que, aposta-se em um material enquanto documento, enquanto normativa, o qual tem a verdade a respeito do que é melhor ensinar e como ensinar os alunos.

Portanto, a posição que os livros adotam dentro dessa FI, corresponde àquela em que seu guia funciona enquanto regime de orientações, agindo legislativamente sobre os sujeitos professores.

Diante disso, as FIs se distanciam da profissionalização, uma vez que, “faz parte da ideologia, no capitalismo, a existência de formas de onipotência no chamado domínio pessoal (...) e essa posição aparece como se sustentando na vontade e na consciência. No sujeito como origem e dono de si” (ORLANDI, 2016, p. 213).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar que o atual cenário enfrentado pelas escolas estaduais não oferece possibilidades para o deslocamento do sujeito professor em direção à produção

de saber enquanto práxis, mas sim, para a reprodução do cristalizado, o qual é sustentado a partir de FIs neoliberais e FDs burocratizadas. Com isso, a profissionalização enquanto capacidade reflexiva da realidade torna-se distante e pouco expressiva, colocando em evidência sujeitos professores constituídos por sentidos que enclausuram as práticas docentes.

Em outras palavras, tais condições de produção afetam as identidades docentes levando os sujeitos professores a se identificarem com FIs e FDs que afastam o trabalho docente enquanto um trabalho produtor de saber. A partir desse atravessamento, os sujeitos naturalizam a falta de autonomia, o silenciamento, a manutenção do cristalizado e, sobretudo, a desautorização da ressignificação de prática a partir da produção de saber, deslegitimando o professor enquanto autor.

Por isso, se já estava bastante presente no contexto sócio-histórico neoliberal o enfraquecimento do profissão docente enquanto produtora de saber e, portanto, profissional, com a interferência da pandemia tal contexto e condições de produção são aprofundadas, de modo que os atores multilaterais e empresariais atuam com mais consistência a partir da produção de discursos aparentemente neutros, propondo à organização escolar e à profissão, novos cargos, novos papéis e novos fazeres, os quais são estruturados e sustentados por sentidos técnicos e burocratizados.

Portanto, tais resultados acarretam para o desenvolvimento profissional o seu enfraquecimento, ou seja, já não faz mais sentido e nem torna-se necessário um sujeito professor produtor de saberes, afastando da prática docente a constituição subjetiva e identificada com sentidos profissionalizantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(2), pp. 7-31, 2014, CIEd - Universidade do Minho.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. Trad. Flávia Clemente de Souza e Márcio Lázaro Almeida da Silva. **Revista Policromias**, vol.1, n. 2, 2016.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1980, p.143-179.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, 2009, p.8-22.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3ª ed. Campinas SP: Pontes, 2016.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2003

PARO, V. P. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. Regularidade e Acontecimento no Funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 16/2, p. 193-213, dez. 2013.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso. 5ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2014a.

_____. Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2017. p.99-103.

ROLDÃO, M do C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de educação**. PUC-Camp, v.22, n.2, 2017, p. 191-202, 2017.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. Filosofia da práxis. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
SANTOS, B. de S. A Universidade do Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº 23, 2005 (p.137-202).

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.