

O TRABALHO DOCENTE COMO PROCESSO CONSTANTE DE APRENDIZAGENS

Eliane Maria Cabral Beck*
Ediana Maria Noatto Beladelli**

Resumo

Este estudo apresenta reflexões sobre as mudanças ocorridas, nos últimos 10 anos, em relação ao trabalho do professor universitário em sala de aula, evidenciando os elementos emergentes sobre o processo de formação continuada que perpassa esse trabalho e desenvolve a profissionalização docente. Busca-se pensar sobre o papel da formação continuada no processo de profissionalização docente. Para tanto, faz-se um estudo bibliográfico sobre as críticas apresentadas aos programas de formação continuada ofertados aos professores no período investigado, considerando os pressupostos teóricos que os fundamentam. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em produções da área da educação que possam subsidiar o alcance do objetivo proposto e mobilizar reflexões sobre a temática de estudo. Nota-se que o discurso corrente é de que os professores possuem o conhecimento específico da disciplina, mas que não sabem desenvolver outros conhecimentos necessários ao exercício da docência. Conhecimentos esses relacionados ao saber pedagógico, que envolve o saber “dar aula” e dominar os elementos didáticos e metodológicos do trabalho docente e desenvolver esses elementos no contexto cotidiano. Em reuniões, encontros e palestras direcionadas para a formação continuada dos professores perpassam vozes, dizeres de outras formações discursivas (MEC, UNESCO, SEED etc.) com orientações da prática dos professores em sala que supostamente podem ser aplicadas. Há um discurso pedagógico circular voltado para um sujeito centrado, racional, capaz de fazer suas escolhas de forma consciente e de gerir o processo de ensino.

Palavras-chave: Ensino. Formação continuada. Discurso pedagógico.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação do professor e sobre como o trabalho deste profissional está sendo desenvolvido em sala de aula evoca muitos movimentos: dos próprios educadores, que buscam reformulações no processo de formação inicial e continuada; dos chamados especialistas, que discutem os problemas enfrentados pelos profissionais que estão na escola a partir das avaliações externas praticadas nos sistemas de ensino, como ENEM, ENADE, entre outros; e das políticas públicas, leis, pareceres, diretrizes que, nos últimos anos, definem como deve ser a formação de professores. Todos esses movimentos demonstram a necessidade de os educadores questionarem o seu papel de

* Doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste. Coordenadora do Curso de Artes Visuais na Uespar/Facitec. E-mail: eliane.c.b@uol.com.br

** Mestra pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Graduada em Pedagogia com especialização em Administração Estratégica de Pessoas e em Metodologia do Ensino Superior. Professora da Secretaria de Educação do Paraná- SEED. E-mail: edianabeladelli@hotmail.com

educador, seu trabalho e suas responsabilidades nessa sociedade com novas identidades culturais e sociais; há uma necessidade de crítica interna, no sentido de se analisar o próprio processo de formação.

Nesse sentido, as ideias discutidas neste artigo orientam-se a partir do movimento dos educadores que se voltam para sua prática em sala de aula, que se questionam sobre a relação que se estabelece entre o que se ensina e o que se aprende.

O profissional professor se desenvolve em um espaço, sala de aula, comumente legitimado como um espaço de ensino-aprendizagem. Há toda uma relação que já está estabelecida socialmente, ou seja, o papel de professor como aquele que ensina e do aluno como aquele que aprende; o professor fala e o aluno ouve. Nessa relação “pedagógica” são reproduzidos dizeres, que possuem origem desconhecida no sentido de que, ao dizer que não se sabe de onde eles vêm, ao falar do papel da mulher, da mãe, da moeda, da economia, o professor fala, muitas vezes, acreditando ser a origem dos saberes repassados, sem se dar conta se que aquilo diz é constitutivo de uma memória discursiva, de que tudo já foi dito em outro contexto, em outros momentos e que, ao serem atualizados, esses dizeres podem vir carregados de outros sentidos.

O professor diz e age conforme projeta a imagem do que é ser professor, do que é ser aluno. Tal jogo de imagem está vinculado a uma dada formação discursiva, a qual preconiza um determinado efeito de realidade, um efeito de evidência. O mesmo se dá em relação à imagem ou à ideia do que seja uma aula. Seu discurso se configura a partir de uma formação imaginária, o que ensina e o que aprende, construída a partir de outros discursos e do que seja o espaço de sala de aula.

O professor repete palavras de outros, conhecimentos produzidos em outros momentos e em outras condições. Suas palavras trazem sentidos e significados nem sempre mensuráveis na prática docente,

mas que influenciam no exercício da docência como prática específica da profissão professor. Em suas falas, demonstra seu jeito de pensar sobre o conhecimento que socializa no processo educativo, configurados, muitas vezes, por comportamentos contraditórios: o que diz que faz e o que realmente faz em sala de aula. A aula se expressa como um momento discursivo de tudo o que permeia o ser professor e o ser aluno como sujeitos de um universo complexo. Nesse sentido, “a aula se faz, marcada por um contexto, situada por determinadas circunstâncias, nas quais o saber e o conhecimento se constroem coletivamente no exercício de fazer a aula” (CAMPOS, 2007, p. 39). Exercício que demanda saberes pedagógicos para se entender o processo educativo como processo de formação humana e profissional do ser professor.

1. O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Críticas sobre a formação do professor têm sido comuns, sejam elas realizadas a partir de questionários a acadêmicos, sejam a coordenadores de curso. Se, por um lado, os professores alegam que os alunos não aprendem o que é ensinado, por outro, o que se costuma ouvir é que os professores possuem conhecimento, mas não têm didática, não sabem ensinar, ou que usam uma única metodologia em sala. Há um predomínio de programas, bibliografias e aulas expositivas que estão de acordo com a estrutura de ordem social, ou ainda, estão de acordo com as práticas ideológicas de uma dada conjuntura.

O trabalho docente na educação superior, nos últimos anos, apresenta uma visão de trabalho do professor como integrante da estrutura de poder da sociedade, com o objetivo de, ao assumir uma disciplina e, conseqüentemente, ir para a sala de aula, já que este se caracteriza como o espaço onde se dá o trabalho docente, repassar informações, transmitir conhecimentos científicos que estão de acordo com os programas predeterminados.

As faculdades que foram criadas no Brasil, desde seu início e nas décadas seguintes, voltaram-se para a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados em que constavam apenas os conteúdos que interessavam diretamente ao exercício daquela profissão (MASETTO, 2003).

E quem era esse professor? Inicialmente, havia uma noção cristalizada de que o professor era o guardião dos bons costumes, aquele que apontava o caminho do bem e da razão (CUNHA, 2005). Compreendia-se a docência como uma atividade superior, uma missão posta acima dos interesses materiais. Provavelmente, esta construção imaginária vem da origem histórica do magistério, ligada à catequese, na qual o valor maior estava na vocação. O trabalho docente talvez nem merecesse este nome, em se entendendo o termo trabalho em uma perspectiva de mais valia (CUNHA, 2005, p. 99). Aranha (1996, p. 135) diz que “o catolicismo foi o cimento da nossa unidade”, e que a educação baseada nos ideais religiosos, principalmente dos jesuítas, contribuiu com esse formato atual de aula, de exposição oral, do gosto pela oratória, visão esta corroborada pela teoria humanista, segundo a qual a sala de aula deveria estar disposta de forma a colocar o professor no centro. A educação era voltada para o desenvolvimento de valores morais, cívicos e religiosos.

As mudanças ocorridas na sociedade, nos últimos anos, alteraram essa visão da figura do professor como detentor “da moral e dos bons costumes”, porém, ainda se mantêm, em termos de organização de espaço, o professor no centro e as aulas expositivas. Essa prática é exercida até hoje nas instituições de ensino e isso se deve muito mais a circunstâncias administrativas, por ser uma estratégia econômica, flexível, rápida, do que por trazer resultados positivos no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem.

Em relação aos cursos propostos pelas instituições de ensino, principalmente pelas faculdades isoladas, que

tiveram ampliação nas décadas de 1960 e 1970, geridas com recurso privado, também são, ainda, voltados para a formação profissional, ficando de fora as discussões da prática pedagógica. Assim, tem-se, de um lado, um discurso de que é preciso debater e discutir a formação do professor e, do outro, instituições que respondem às necessidades do mercado.

Em reuniões, encontros e palestras direcionados para a formação de professores perpassam vozes, dizeres de outras formações discursivas (MEC, UNESCO etc.) com orientações da prática dos professores em sala que supostamente podem ser aplicadas. Há um discurso pedagógico circular voltado para um sujeito centrado, racional, capaz de fazer suas escolhas de forma consciente e de gerir o processo de ensino. Os documentos oficiais, que trazem soluções para os problemas de sala de aula, muitas vezes, prescritivos, desconsideram a opacidade da linguagem, pois a veem como transparente, e não como um lugar de equívocos, de conflitos (BERTOLDO, 2009).

Exemplo disso pode ser um dos itens apresentados pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, de 1998, apresentado pela UNESCO, que orienta a missão da educação superior: “educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade”. Expressões como “pessoas altamente qualificadas” indicam que o objetivo é formar profissionais para o mercado de trabalho, já “cidadãs e cidadãos responsáveis” ou “que se adaptem” orientam para a formação humana, pessoal, nos moldes propostos pela estrutura social vigente.

O professor, portanto, que é contratado para ministrar aulas em uma instituição de ensino, encontra-se dividido. De um lado, é contratado para repassar os conhecimentos técnicos que possui: administrador de

empresa, advogado, matemático, psicólogo, filósofo, entre outros, um professor, que sabe e que irá repassar o que sabe para um aluno que não sabe, que não conhece, e que fará avaliações ao longo do curso que dirão se o aluno está apto ou não para exercer uma profissão. Não há por parte desse professor a preocupação em buscar a ciência ou aplicá-la, basta reproduzir os conteúdos determinados por uma ementa predefinida. Por outro lado, há um sujeito/professor que repassará valores humanos e que traz esses valores de sua própria formação, que apresenta visões de mundo a respeito da religião, de casamento, de sociedade, entre outros. Não há um professor dividido entre o que ensina teoria e o que ensina valores, isto ocorre no processo. O professor é um sujeito que vai inteiro para a sala de aula, com tudo o que é, diz, sente, pensa e faz.

Ao levar para sala de aula um texto teórico em que há uma discussão sobre a organização social do Japão, em que se fala do papel das mulheres na relação com os filhos, o professor não levará apenas a visão da ciência sobre tal comportamento social. Levará também todas as suas convicções expressas em suas falas e em seu comportamento como pessoa, sujeito formado pelas múltiplas interações sociais e históricas que o permeiam e o constituem.

Porém, sob o discurso de transmissoras de conhecimentos, as instituições de ensino propagam discursos socialmente estabilizados, sejam por aqueles que vêm respaldados pela ciência, sejam por aqueles que produzem “uma ideologia expressiva da prática social global”, que “sob a forma de discurso fragmentado, com coerência de uma neurose, sustentam uma função determinada relativamente ao todo complexo estruturado” (PÊCHEUX, 2012, p. 51).

As instituições contribuem, dessa forma, para a reprodução das condições sociais estabilizadas, disfarçadas no papel de neutralidade e repassadoras do conhecimento científico. Devido a isso, é preciso

prestar atenção ao funcionamento dessa cientificidade, que é repassada via discurso. Maingueneau (2008), ao considerar que os discursos se desdobram em um espaço institucional neutro e estável, afirma que é preciso pensar em prática discursiva, entendendo-a como “o sistema de relações que regula a localização institucional das diversas posições que pode ocupar o sujeito da enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 136).

O autor afirma que as instituições estão submetidas aos mesmos processos de estruturação do discurso propriamente dito. O procedimento discursivo é o mesmo da instituição e vice-versa. O discurso afeta a instituição e ela afeta o discurso. A organização não é o funcionamento institucional ou o discurso (um modo de enunciação), mas também um modo de relações humanas, de os homens interagirem. Os universos discursivos afetam toda a instituição: voz, tom, corpo, moradia, alimentação, dentre outros. A enunciação supõe uma rede institucional. O discurso não é um conjunto de ideias desencarnado, mas uma ideologia prática. O mundo, a instituição e o texto se fundem em uma mesma enunciação: dupla modalidade discursivo-institucional.

Na escola, por exemplo, produz-se a figura da instituição que torna possível a superfície discursiva. Tudo o que envolve as pessoas constitui a evidência primeira que torna o conteúdo e a enunciação de um discurso/prática discursiva em evidência. A instituição não é mero suporte e nem o discurso é um conjunto de ideias. Sem esquema mecânico de superestrutura como efeito da infraestrutura: elas são uma mesma coisa.

Há que se questionar o que circula nos discursos das instituições de ensino, por exemplo. Textos que são fundamentados a partir das comunidades discursivas, aqueles que são considerados pela Ciência como fundamentos e aqueles que são copiados, comentados, resumidos, refutados. Há, a partir daí, a difusão e distribuição desses discursos por meio daqueles que têm

a autorização para falar, para ensinar, conduzindo assim a uma circularidade discursiva autorizada.

Nessa perspectiva, Orlandi (1996) considera o discurso proferido pelo professor como um discurso circular, porque, segundo a autora, “é um saber institucionalizado, que garante a instituição em que se origina e para a qual tende” (ORLANDI, 1996, p. 28). A circularidade se reflete na reprodução dos conhecimentos já estabelecidos, as instituições se garantem em sua continuidade pela reprodução de conhecimentos que são autorizados, os conhecimentos científicos repassados nas diferentes áreas possuem a credibilidade da ciência. Mas que conhecimentos científicos são esses e como esses vão para a sala de aula? Que eles são reproduzidos não há como negar, já que estes vêm prontos, nas chamadas ementas das disciplinas, e os professores precisam se basear nestas para comunicar a “matéria”.

Em relação a essa reprodução, Bourdieu e Passeron (2012), em seus estudos, veem o âmbito escolar, pelas suas relações sociais, com a função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente nestas instituições. Demonstram que a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. Essa arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura, entendida em um sentido amplo, como “gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas etc. – que decorrem das condições de vida específicas das diferentes classes” (BOURDIEU, 2012). Sendo assim, a ação pedagógica contribui para a reprodução cultural e a social simultaneamente.

Nesse espaço de contradições, o professor se constitui e assume a disciplina que irá lecionar em uma instituição de ensino. E, dentre tantos conhecimentos que recebe ao longo de sua formação, seja acadêmica ou da chamada formação continuada, vai para sala, espaço físico, ministrar sua aula.

Para tanto, é preciso pensar a formação docente para além de um processo de “treinamento para dar aula”. Para ser professor, é necessário mais que uma instrumentalização técnica, mecanizada de ações pedagógicas descontextualizadas, pois demanda, entre outros saberes, os saberes éticos, sociais, humanos. É preciso pensar em uma formação integral do professor na qual se considere os aspectos pessoais e profissionais que perpassam o trabalho docente. Considerando que, ao assumir a docência, o professor traz consigo elementos condicionantes que interferem na sua prática por trazer a existência implícita na docência uma dimensão tácita da ação pedagógica, que se relaciona ao sistema de crenças e valores do professor, o qual se manifesta em sua conduta enquanto pessoa humana que se integra à pessoa humana profissional (CAMPOS, 2007).

2. O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A palavra formação “se refere ao ato ou efeito de formar, maneira pela qual se constitui uma mentalidade, um caráter” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 56). Formar, nessa perspectiva, corresponde a “instruir, educar, dar forma natural” e “forma se aproxima de configuração, feitio, feição exterior, modo particular de ser, modelo, estado, maneira” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 56). Formar e dar forma constituem a formação como partes de um mesmo processo. E formação é um processo de formar alguém ou grupo para exercer determinada função no seio da sociedade, e não somente determinar a maneira como esse alguém ou grupo deve exercer sua função no seio da sociedade.

As vozes que se manifestam no processo de formação docente, especialmente nos momentos denominados como formação continuada, trazem elementos discursivos que demonstram ser a formação

um treinamento para se aprender uma maneira específica de reprodução das condições estabelecidas socialmente, fazendo com que as instituições de ensino sejam espaços de reprodução ideológica do sistema social vigente. O sentido da formação passa a ser o momento de execução de tarefas, cumprimento de protocolos, discussões sem conexão com a realidade do trabalho docente organizadas sob determinados recortes de conhecimentos.

A partir desses discursos, a formação continuada, que tem em sua essência a ideia de inacabada e constante, não pode ser pensada como um treinamento, o que implica um processo que considere as situações-problemas enfrentadas cotidianamente pelos professores (IMBERNÓN, 2010). Para que o momento de formação possa ser de fato um momento de formar o professor a partir do entendimento de sua função educativa, das suas práticas, de seus discursos, suas convicções, de seus saberes, a escola, nesse contexto, passa a ser um espaço de construção profissional e humana, espaço no qual ocorre o processo de “ação-reflexão-ação, como unidade básica de mudança e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

A formação continuada não deve ter caráter individualista, mas sim colaborativo entre os pares, os quais assumem coletivamente a responsabilidade de intervir sobre a realidade a fim de transformá-la, pois “o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional” (ROMANOWSKI, 2007, p. 131). Portanto, na perspectiva da referida autora, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão. Isso porque se faz necessário dar ênfase na prática dos professores e nos problemas que emergem dessas práticas, considerando como eixo condutor da formação continuada a própria realidade do professor.

A formação assume, assim, um conhecimento que lhe permite criar processos próprios de intervenção

em vez de dar instrumentalização já elaborada. “Para tanto, é necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função do seu valor prático e do seu grau de conformidade com a realidade, analisando-se os pressupostos ideológicos em que se baseia” (IMBERNÓN, 2006, p. 67). A compreensão crítica sobre a realidade e das condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais que permeiam essa realidade é fundamental para o exercício da docência. Isso porque o professor é um ser no mundo, não está isolado de tudo aquilo que configura a sua realidade.

Compreende-se que a formação é um fenômeno complexo, com pouco consenso entre as teorias que buscam entender as dimensões mais relevantes para sua análise (SOARES; CUNHA, 2010). Isso porque formação corresponde a um processo de superação das condições existentes, de suas lacunas e limitações, pois “a formação tem de nos levar para cima, para aquilo que não temos, para não ficarmos nos repetindo, aprisionados naquilo que já sabíamos” (CORTELLA, 2013, p. 21).

Essa superação corresponde a uma busca constante de entendimento sobre a própria profissão professor, sobre os elementos que constituem a docência como atividade específica do profissional professor. A formação profissional do professor implica entendê-lo em sua trajetória de vida e, emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, compromete-se reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente (SOARES; CUNHA, 2010). Em sentido mais amplo e historicamente, “as profissões se fazem, se desfazem e se refazem dinamicamente no interior de uma dada totalidade social, em vista da necessidade social por serviços competentes e especializados” (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 43).

Sendo assim, a finalidade da formação continuada, no contexto da Educação Superior, centra-se no processo de compreensão da finalidade da instituição de ensino superior, trabalho docente nesse contexto e do conhecimento como processo de formação humana e profissional. É necessária uma formação voltada aos discursos e práticas desenvolvidas na sala de aula e nas instituições de ensino e entender as representações e conceitos ideológicos que são materializados no processo educativo. Não pode ser uma formação isolada do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Para que a formação permanente se consolide, esta precisa ser entendida como um processo organizado a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior (ISAIA, 2006). É uma formação de caráter coletivo, capaz de reconhecer e transformar a instituição de ensino em uma comunidade de aprendizagem docente, capaz de criar condições para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas permitem perceber que o processo de formação de professores vai além de regulamentações legais ou cursos de treinamento. A formação desse profissional implica percebê-lo em uma rede de discursos, que circula ao longo de sua vida, oriunda da religiosidade, da família, das questões culturais e de todo seu processo de formação acadêmica.

Implica ainda questionar o que, como e quais saberes devem fazer parte da formação do professor, se não é necessário voltar-se para a formação inicial, mais do que à continuada. Começar a questionar o currículo, já que este expressa a visão de mundo, o projeto social dos diferentes grupos sociais que concebem a política educacional.

Pensar que os discursos proferidos pelo professor não são escolhas individuais, mas que são constitutivos

de sua história, que são carregados de imagens, de palavras de outros, de narrativas, de textos que indicam sua posição política, histórica, cultural e que não é possível propor cursos de formação para professores que desconsidere isso.

Por fim, que as pesquisas desenvolvidas permitam intervir de forma efetiva no processo de formação inicial para que, ao adentrar na docência, o professor se perceba como um profissional que trabalha com o conhecimento, que é ideológico e, portanto, não pode ser pensado fora das relações de poder.

TEACHING WORK AS A CONSTANT PROCESS OF LEARNING

Abstract

The main goal of this paper is to discuss the teachers work, in classroom, that have happened in the last 10 years, pointing the emerging elements about the process of continuing education that permeates this job and develops the teacher professionalization. With this paper, it is tried to reflect some questions is the role of continuing education in the process of teacher professionalization. For this, it is made a bibliographical study about the presented critical to the continuing education offered to the teachers in the investigated period, considering the theory that bases it. This is a qualitative research that was done based in papers from the education area, which can help in the achievement of its main goal and mobilize reflections about the study. It is possible to see that the current discourse says the teacher has the subject specific knowledge, but they do not know how to develop other knowledge needed for teaching practice. These acquirements are related to the pedagogical knowledge, which

evolves the notion of “give classes” and master the didactic and methodological elements of teaching and developing these elements in everyday context. In meetings, appointments, lectures directed to the teacher’s continuing education, there are voices and sayings of other discursive formation (MEC, UNESCO, SEED, etc) with orientations of teacher’s practice in classroom, which, supposedly, can be applied. There is a circular pedagogical discourse that is turned to a centered and rational subject, who is able to make their choices consciously and manage the educational process.

Keywords: Education. Continuing education. Pedagogical discourse.

EL TRABAJO DOCENTE COMO PROCESO CONSTANTE DE APRENDIZAJES

Resumen

El presente estudio reflexiona acerca de los cambios ocurridos, en los últimos 10 años, en relación al trabajo del profesor universitario, en el salón de clase, evidenciando los elementos emergentes acerca del proceso de formación continuada que atraviesa por la profesionalización docente. Se busca pensar sobre el rol de la formación continuada en el proceso de profesionalización docente. Para eso, se hace un estudio bibliográfico acerca de las críticas presentadas a los programas de formación continuada ofrecido a los profesores en el periodo investigado, considerando los presupuestos teóricos que la fundamentan. Se trata de una investigación cualitativa, realizada en producciones del área de la educación, que puedan subsidiar el alcance del objetivo propuesto

y movilizar reflexiones acerca de la temática del estudio. Se nota que el discurso corriente es de que los profesores tienen el conocimiento específico de la asignatura, sin embargo no saben desarrollar otros conocimientos necesarios al ejercicio de la docencia. Conocimientos esos relacionados al saber pedagógico, que involucra el saber “dar clase” y dominar los elementos didácticos y metodológicos del trabajo docente y desarrollar esos elementos en el contexto cotidiano. En reuniones, encuentros, conferencias direccionadas a la formación continuada de los profesores atraviesan voces, dichos, de otras formaciones discursivas (MEC, UNESCO, SEED, etc.) con orientaciones de la práctica de los profesores en clase, que supuestamente pueden ser aplicadas. Hay un discurso pedagógico circular orientado a un sujeto centrado, racional, capaz de hacer sus elecciones de manera consciente y de gestionar el proceso de enseñanza.

Palabras clave: Profesionalización docente. Formación continuada. Discurso pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CAMPOS, C. M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CORTELLA, M. S. *Pensar bem nos faz bem! Filosofia, religião, ciência e educação*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ferraz & Cortella, 2013.

CORTELLA, M. S. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança*. São Paulo: Cortez, 2015.

CORTELLA, M. S.; DIMENSTAIN, G. *A era da curadoria: o que importa é saber o que importa*. Campinas: Papirus 7 mares, 2015.

CUNHA, M. I. da. Trabalho docente na universidade. In: MELLO, E. B. et al. (Org.). *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. A tensão entre teoria e prática na formação continuada de professores. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

IMBÉRNON, F. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2008.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. *Análise do discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados: Eni Orlandi Puccinelli. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 3. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. *Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. Ética e profissionalização docente. *Revista de Educação PUC*. Campinas, nº 22, p. 41-53, junho, 2007.

Enviado em 18 de novembro de 2016.

Aprovado em 20 de dezembro de 2016.