

TOPOGRAFIA DA (AUTO)IDENTIDADE DOCENTE COMO AGENTE DE INCLUSÃO: INCLUÍDOS PARA INCLUIR

TOPOGRAPHY OF TEACHER (SELF)IDENTITY AS AN
AGENT OF SOCIAL INCLUSION: INCLUDED TO PROMOTE
INCLUSION

Elkerlane Martins de Araújo Moraes

Doutora em Linguística (UnB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4456595520862229>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9864-0804>

Email: elkerlane@ifto.edu.br

Graziani França Claudino de Anicézio

Doutoranda em Educação e Saúde (UNIFESP)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4954619906007053>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9538-2651>

Email: graziani@ifto.edu.br

Resumo: Dentro do escopo das Perspectivas Críticas para Repensar a Educação e a Inclusão, o objetivo deste trabalho é refletir sobre questões relativas à ação e à (auto)identidade docente como agentes de inclusão. A partir de conceitos provenientes dos Estudos Culturais (HALL, 1997) e da noção foucaultiana de discurso, discute-se como a (auto)identidade profissional do professor pode implicar tanto uma pedagogia da autonomia e emancipação quanto implicar uma crise identitária que inviabiliza o agir docente como mecanismo de inclusão, emancipação e autonomia. Como resultado das discussões, tem-se que, não obstante os impasses sofridos pelo docente no exercício da sua profissão, a assunção de uma (auto)identidade docente em consonância com a imprescindibilidade do seu trabalho é o caminho para garantir autonomia e emancipação ao professor e seus alunos.

Palavras-chave: (Auto)identidade. Topografia do agir docente. Emancipação. Autonomia.

Abstract: Within the field of Critical Perspectives for Rethinking Education and Inclusion, the objective of this work is to reflect on issues related to teacher action and (self)identity as agents of social inclusion. Based on the concepts from Cultural Studies (HALL, 1997) and Foucault's notion of discourse, we discuss how the teacher's professional (self)identity can promote both a pedagogy of autonomy and emancipation as well an identity crisis that makes teacher's action unfeasible. As a result of the discussions, it was observed that despite the impasses suffered by teachers in the exercise of their profession, the assumption of a teaching (self) identity in line with the relevance of their work is the way to guarantee autonomy and emancipation to both teachers and their students.

Keywords: (Self)identity. Teacher action topography. Emancipation. Autonomy.

Topografando o percurso do texto

Dentro do escopo das Perspectivas Críticas para Repensar a Educação e a Inclusão, este trabalho propõe refletir sobre questões relativas à ação e à (auto)identidade docente como agentes de inclusão. Com o propósito de, antemão, dar clareza ao leitor quanto às questões trazidas neste texto, intitulamos o trabalho como Topografia da (Auto)Identidade Docente como Agente de Inclusão: incluídos para incluir. Por topografia, que etimologicamente é um termo composto do grego *topos*, significando lugar, e *grafo*, com sentido de descrever, metaforicamente nos referimos como “ato de descrever o lugar, o espaço”, cuja (auto)identidade do professor circunscreve-se como agente de inclusão. Por identidade docente, faz-se referência à perspectiva dos Estudos Culturais (Hall,1997).

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (Hall, 2000, p.111-112).

Nesse sentido, a identidade é uma construção social intrinsecamente ligada aos discursos (Foucault, 2014) que circulam sobre as posições que este sujeito ocupa na vida social, ressaltando que o sujeito é também produtor dessa identidade, não sendo passivo durante esse processo.

Na mesma linha, referimo-nos às representações sociais em torno da carreira docente que, por sua vez, formatam a autorrepresentação que o próprio professor tem de sua profissão, aqui traduzida como (auto)identidade. Dessa feita, a opção por utilizar o termo de forma polissêmica é proposital e visa topografar as interfaces entre os aspectos social/cultural e individual que formam e condicionam a (auto)identidade docente. No curso do texto, discutimos como a (auto)identidade profissional do professor pode implicar tanto uma pedagogia da autonomia e emancipação, na esfera do agir docente, quanto implicar uma crise identitária que inviabiliza o agir docente como mecanismo de inclusão, emancipação e autonomia.

Topografia da inclusão nos documentos oficiais

Desde a criação dos documentos oficiais que regem a educação nacional são frequentes os debates, nesses documentos e em fóruns nacionais, de temáticas como inclusão de alunos com necessidades especiais, inclusão de gêneros, raça, etnia, inclusão digital, etc. Embora seja irrefutável a legitimidade dessas demandas a serem implementadas nos diferentes segmentos da educação, o grande impasse é quando o próprio agente de inclusão escolar, o professor, é excluído como mecanismo de inclusão, quer seja em decorrência das dinâmicas transformações trazidas pela pós-modernidade, que incidiram sobre os modos de fazer educação, quer seja pela falta de atualização nas políticas que podem prover o professor com as ferramentas para agir nesse novo tempo. Dentre essas ferramentas, incluímos a (auto)identidade como condicionadora da ação docente.

Derivando dessas questões problemáticas, a representação social em torno da profissão docente, vista como uma atividade sem prestígio no país, aponta para a necessidade de uma mudança na cultura que possa gerir uma (auto)identidade docente consonante com a relevância da profissão de professor. Ressalta-se, porém, que o reconhecimento da profissionalidade docente e de sua relevância para a sociedade é amálgama das relações que esse profissional tem tanto institucionalmente quanto pessoalmente.

Na esfera dessas relações, Tedesco (2005) esclarece que subjetivamente há dois pilares de natureza ética e política que formam a identidade docente: acreditar no projeto da educação e acreditar na capacidade do (a) aluno(a). Dada a amplitude e complexidade dos dois pilares, neste trabalho nos dedicaremos ao primeiro item. Isso, porque, fundados na própria experiência docente, que enceta este trabalho, conjecturamos ser esse o pilar que move primeiramente o professor, e

a partir da qual decorre o segundo. Por essa razão, à luz dos documentos oficiais para a educação, atribuímos aos professores a função social imprescindível de interpretar as exigências sociais que compõem as pautas governamentais na atualidade.

A partir desse entendimento, os professores são agentes primordiais no desenvolvimento econômico do país, tanto concernente à formação de mão de obra especializada em todos os níveis, quanto à elevação da pesquisa nacional. Nesse sentido, Canário (2006) argumenta que as “consequências profundas nos modos de organização e divisão do trabalho, historicamente, estão associadas à configuração da profissão e da identidade docentes” (Canário, 2006, p. 47), algo que pode ser reiterado por meio da atuação docente no âmbito político e cultural, uma vez que a escola, por mais de dois séculos, representa o maior veículo de socialização e de formação nas sociedades modernas por meio de seus agentes, os professores.

Topografia da (auto)identidade docente no Brasil

Buscando compreensão sobre as esferas da atuação docente no país, relativo ao contexto da instituição dos documentos oficiais vigentes na educação, um estudo encomendado pela UNESCO (Gatti; Barretto, 2009) constituiu um mapeamento amplo sobre os professores atuantes no Brasil em todos os segmentos da educação previstos na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB). Segundo as autoras^[1] do documento, o processo dinâmico, ao longo de pouco mais de quarenta anos, em que se instituiu e disseminou a escola pública no Brasil, promoveu improvisos na regulamentação da carreira docente que carecem de ser reformulados para garantir a profissionalização e valorização da classe docente. Consequentemente, grande parte dos impasses gerados no processo de instauração da educação, e que são vivenciados pelo professor até os dias atuais, provém da luta de diferentes classes sociais reivindicando “o reconhecimento da identidade específica de grupos” (Paiva, 2006, p.11). Esses movimentos sociais incidem sobre a educação - considerada agente de promoção dos objetivos de tais grupos gerando uma disputa, sobretudo, respectiva aos currículos acadêmicos e, portanto, incidindo no agir docente.

No bojo dessas disputas, segundo Mattos (2006, p.152) surge de duas posições dicotômicas. De um lado, os economicistas que postulam que a solução para os problemas sociais do país está relacionada ao desenvolvimento econômico; do outro, os culturalistas defendem a ideia de que somente mudanças na cultura podem alterar aspectos, ou toda ordem social. Como principais agentes de acesso ao conhecimento no ambiente acadêmico, os professores transitam entre essas diferentes dicotomias, buscando comungá-las sem negligenciarem as diversidades de cada grupo, ao mesmo tempo em que lidam com sua própria (auto)identidade.

A respeito da (auto)identidade docente e sua interface com o ensino, Tedesco (1995; 2006) e Gatti (2007) advertem que o agir docente depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. Postulando que os professores intermedeiam em contextos de grupos identitários diversificados na esfera educacional, e considerando as nuances de sua própria formação, o que é exigido do professor é uma atuação em um contexto que subjaz apenas na experiência virtual (idealizada) do professor; por conseguinte, requer dele, além de uma constante superação das determinações culturais para transformação do ambiente social e do indivíduo, um autodidatismo no que tange a um conhecimento de práticas provenientes de uma realidade alheia a sua. Ou seja, o professor deve refletir sua prática sob uma perspectiva diferente da assumida até então para (re)criar um ambiente social pressuposto por ele. Sob o prisma da própria experiência docente, é possível perceber que o ambiente virtual condiciona e limita o agir do professor, suscitando, ao longo do exercício da docência, uma (auto)identidade que se vê incapaz de (re)agir em outras instâncias, o que pode constituir-lo uma mera peça na engrenagem de sistemas que não entendem nem atendem à diversidade. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Gomes (2007) pondera que,

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela

é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros (Gomes, 2007, p. 22).

No que tange ao diálogo parcialmente interior com outros, mencionado por Gomes (2007), encontramos na teoria do filtro afetivo de Krashen (1987) uma estreita relação com questões de (auto)identidade. Aplicada originalmente ao processo de aquisição de uma língua, a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1987) diz respeito ao processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, e a motivação do aprendiz para adquirir o novo conhecimento a ele proposto. Conforme o autor (1987), variáveis afetivas como motivação, autoconfiança e ansiedade condicionam a aquisição do conhecimento linguístico. Concernente à motivação, Krashen (1987) a destaca como um dos atributos chaves para a aprendizagem. Esclarecendo esse ponto, e tomando-o emprestado para aplicar à aquisição de conhecimento em geral, na concepção de Krashen (1982) a motivação que possibilita a aquisição de um novo conhecimento é aquela que produz o sentimento de identificação com o grupo. Em outras palavras, o aprendiz precisa sentir-se parte do contexto em que jaz o novo conhecimento, para que possa apropriar-se dele como algo que estava lá reservado também para ele, e não apenas para uns poucos. Nessa acepção, a motivação pode ser entendida como o sentimento de pertença a um contexto antes desconhecido, provido por meio do diálogo parcialmente exterior com outros, que, na prática, traduzem-se nos mecanismos de mediação e inclusão que propiciam um ambiente de aceitação e compartilhamento de conhecimentos àquele que está migrando de outro contexto. Entendendo que tais processos são formadores da (auto)identidade, as variáveis afetivas devem ser contempladas nas políticas de formação docente, sobretudo, porque, independentemente das transformações sociais, o contexto do agir docente já é permeado por fortuidades que exigem do professor capacidade de improviso para superá-las. Dentro desse escopo, Tardiff ressalta que,

O ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, às quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos. Tais condicionamentos não são problemas teóricos, como aqueles com os quais o cientista se depara, nem problemas técnicos, como aqueles encontrados pelo tecnólogo ou pelo técnico. Para o professor esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, essa capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* [...] que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (Tardiff, 2002, p.181).

Ao elucidar sobre a diversidade de impasses enfrentados pelo professor no exercício da profissão e sua capacidade de superá-los; e, considerando que esses problemas são formativos da “personalidade profissional”, somos instados a topografar quais efeitos podem produzir na formação da (auto)identidade docente, uma vez que circulam discursos¹ nas mídias, e sobre os quais há estudos (Silva; Ferreira, 2018), representando o professor como “professores sofredores”².

1 Bernadete Gatti e Elba de Sá Barreto, ambas da Fundação Carlos Chagas (UNESCO, 2009, p. 8).

2 Instagram e Papo de Educador (2019).

Topografia das condições do trabalho docente

A reestruturação das sociedades, encetadas pelos efeitos da globalização capitalista, fez emergir novos métodos de produção, os quais resultam em novas maneiras de interação social. Na área educacional, esse fenômeno é evidenciado pela integração da dimensão internacional do ensino superior, que engloba o ensino, a pesquisa e outros serviços, com os desafios impostos pela globalização. A partir disso, fica evidente que os compromissos assumidos em prol da educação surgem da estreita ligação entre as sociedades globalizadas e suas economias respectivas, criando demandas que se espera sejam supridas pelas instituições de ensino.

Decorrente da reorganização social em curso no mundo, emerge a Nova Sociedade do Conhecimento e essa, por sua vez, promoveu transformações no espaço laboral docente trazendo novos desafios. Sobre isso, o documento provido pela UNESCO (Gatti; Barretto, 2009) aponta um dos fatores que representa desafios para a educação, e seus agentes.

[...] urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna (Gatti; Barretto, 2009, p.12).

Agravando a situação, a demanda crescente por mão de obra especializada sobrevém no âmbito educacional exigindo formação propedêutica concomitante com formação técnica ainda na escola média. Assim sendo, a intensidade da era pós-moderna acelerou drasticamente o ritmo da vida escolar e acadêmica, forçando todos os elementos do sistema educacional a se adaptarem rapidamente às constantes mudanças educacionais, sem conceder a ninguém o tempo necessário ou a preparação adequada para essa adaptação.

No que tange às adaptações do ensino aos diferentes perfis de alunos que se apresentam na atualidade, Leffa (2016) argumenta que é fundamental que o professor possua três características essenciais para atender às diversas necessidades dos alunos: criatividade, intuição e paixão; e acrescenta, “devemos preparar os nossos alunos para o mundo que eles vão viver amanhã, não para o mundo em que nós vivemos” (Leffa, 2016, p. 80). A respeito, Moraes (2018) argumenta que,

É preciso ser criativo para fazer escolhas que promovam a sociedade integralmente, seja ela a sociedade da economia, do conhecimento, da cultura, da educação, da solidariedade, da diversidade etc. em vez de construir uma arena de lutas em torno de questões iminentes e igualmente relevantes. Além disso, o sistema educacional no qual militamos, não é perfeito, pelo contrário é igualmente excludente em sua prática. Por essa razão, acredito que as celeumas são necessárias para tomarmos posição e nos movermos em busca de soluções. É assim que vejo as exigências dessa nova recomposição societária, como uma oportunidade de trilhar novos horizontes (Moraes, 2018, p. 93).

Concernente às alternativas para viabilizar a transformação educacional, Hargreaves (2003) defende que só é possível mediante pequenas frentes estratégicas de políticas educacionais, sendo a mais prioritária, na concepção do autor, uma política autossustentável de capacitação de professores. O autor acrescenta que a natureza dessa política deve ser propositiva, promovendo uma cultura educacional propiciadora de uma (auto)identidade docente mais consciente da sua relevância, mais fortalecida para combater os discursos hegemônicos, e mais propensa a responder coerentemente aos desafios emergentes na atualidade.

Topografia da emancipação

Não obstante as complexas e dinâmicas transformações sociais da contemporaneidade, na

esfera da educação nacional, o fenômeno da previsibilidade tem sido recorrente e sua ausência é percebida com frequência como algo incomum. Essa previsibilidade, abordada aqui, permeia desde os métodos de instrução, com a tradicional utilização do quadro e giz, agora substituídos pelo quadro branco e canetas, nos quais o papel do professor é central, detentor do conhecimento, posicionado à frente e apresentando determinado conteúdo, até a disposição física convencional da sala de aula, onde os alunos são dispostos em fileiras e, naturalmente, mantidos em silêncio. Este modo tradicional de organização do ensino é transmitido de geração em geração, e evidencia um estímulo à falta de reflexão e à desorganização do pensamento, dado que tudo é pré-estabelecido até mesmo para o aluno, cuja única incumbência é a memorização mecânica dos conteúdos (Freire, 1996, p. 56) e sua aplicação sistemática.

A previsibilidade e imutabilidade do ensino se estende à universidade, espaço em que novos professores estão sendo preparados segundo métodos antiquados. O ambiente acadêmico universitário ainda está profundamente enraizado em práticas tradicionais, falhando em proporcionar aos futuros educadores as inúmeras possibilidades de transformação em sua prática pedagógica, que poderiam conduzir a uma educação mais libertadora e menos opressiva. Em vez disso, esses professores em formação muitas vezes se veem presos a um sistema de ensino desatualizado e carente de perspectivas, perpetuando um ciclo de inércia ao longo dos anos.

Os estudantes frequentemente expressam sua percepção da previsibilidade no processo educacional com a frase: “Professora, hoje tem aula normal?” Essa indagação nos leva a uma reflexão sobre o conceito de “aula normal”. O que é considerado “normal” é aquilo que se encaixa na rotina estabelecida, no que é previsível e esperado, como a utilização da lousa e giz mencionada anteriormente. É relevante ponderar sobre essa ideia de normalidade, e como tanto estudantes quanto professores se acostumam com o status quo, com a repetição constante, com o ensino que segue sempre o mesmo padrão. Em última análise, é conveniente para ambas as partes manter as coisas como estão, e é por isso que é crucial refletir e agir para romper com essa inércia. Nesse contexto, é essencial buscar a ruptura, pois permanecer estagnado não é benéfico nem produtivo.

Conforme Morin (2001, p.79) aponta, com o advento da pós-modernidade, foi constatada a ausência de perspectiva futura, ou seja, a incerteza substituiu as certezas tradicionalmente enraizadas. Nas culturas antigas, o método de ensino por imitação ou transmissão oral era transmitido de geração em geração, visando a preservação do saber ao longo do tempo. É evidente que, no curso natural da evolução das sociedades, todo conhecimento é influenciado pelas circunstâncias historicamente determinadas pelas condições econômicas e culturais prevalentes. Cada época apresenta uma maneira de se estabelecer o ensino.

Nesse contexto, é crucial destacar que a educação é um dos pilares da sociedade e requer uma constante revisão e adaptação para garantir o sucesso do processo educacional. O mundo está em constante evolução, com mudanças tecnológicas, urbanas e rurais, bem como transformações nos padrões de pensamento e comportamento. Jacques Delors (1998) enfatizou que, para o século XXI, a educação deve:

(...) organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 1998, p. 100).

A concepção atual da educação não está mais restrita à mera transmissão de conteúdos que frequentemente carecem de relevância. A educação no século XXI deve priorizar o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de ação e da formação integral do indivíduo, indo além dos limites físicos da sala de aula. Nesse contexto, enfatiza-se a importância do ensino significativo, no qual o aprendizado seja contextualizado e relevante para o estudante. Para alcançar esse objetivo, é essencial que os professores estejam atentos às mudanças em curso e às necessidades do seu público, que se diversificam e evoluem a cada ano.

Topografia das Possibilidades

Tudo isto realizo no imenso palácio da memória. Aí estão presentes o céu, a terra e o mar com todos os pormenores que neles pude perceber pelos sentidos, exceto os que já esqueci. É lá que me encontro a mim mesmo, e recordo as ações que fiz, o seu tempo, lugar e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. — Santo Agostinho, Confissões

A epígrafe de Santo Agostinho é utilizada com o intuito de mostrar o papel da experiência na composição da identidade e da práxis docente constituídas ao longo do exercício da profissão.

A experiência acumulada ao longo da prática docente desempenha um papel crucial em nossa atuação presente, pois nos permite visualizar uma variedade de abordagens, métodos e nos sensibiliza para as mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Nesse contexto, o professor gradualmente desenvolve uma consciência mais profunda do seu papel como educador, compreendendo o que está dentro ou fora de sua capacidade de influência. Aqui, estamos discutindo sobre o poder de fazer escolhas.

Ao se deparar com a realidade e aquilo que estava prescrito, o docente pode tomar rumos diferentes no seu modo de agir saindo da zona de normalidade apresentada no início desse texto. Encorajamos que se assuma uma (auto)identidade no sentido explicado por Leffa (2012):

Entendo por pós-método um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer; e finalmente vejo para o futuro uma mudança radical no papel do professor, que passa a trabalhar na invisibilidade (Leffa, 2012, p. 391).

De maneira similar, Pennycook (2006) destaca uma pedagogia transgressiva como uma tática de enfrentamento às restrições opressivas da dominação baseada em raça, gênero e classe. Observa-se professores que adotam uma abordagem transgressiva diante das fronteiras convencionais da pedagogia, incentivando seus alunos a desafiar as normas estabelecidas. Como mencionado por Seccato (2016), em relação ao autor,

O construto pedagogia como transgressão em Linguística Aplicada busca respaldo na ideia de que é preciso repensar o ensino de LE em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos (Seccato, 2016, p. 36).

Em outras palavras, os trechos anteriores destacam os desafios enfrentados pelos docentes ao buscarem uma compreensão crítica do conhecimento técnico necessário para suas práticas, ao mesmo tempo em que reconhecem que o estudo de uma língua envolve questões mais profundas, como acesso, poder, desigualdade, desejo, diversidade e resistência, dado que a linguagem é um dos principais instrumentos de dominação. Ao assumirem essa identidade subversiva e transgressora, que surge como resposta a um contexto de apatia no ambiente de ensino, sugere-se que os defensores da pedagogia como transgressão foram motivados pela mesma razão, buscando uma abordagem pedagógica mais humanizada e solidária. Por essa razão, o termo (re)agente³ pode ser usado para expressar a reação e resistência da profissão docente aos padrões de uma pedagogia globalizada pela lógica do capitalismo, em favor de uma pedagogia que promova a autonomia e a esperança, que promova a planetarização⁴.

Primeiramente, com base em Perrenoud (2000), ponderamos que a parte educacional

³ Os sentidos do termo são esclarecidos na adiante, por Antunes (2002).

⁴ O termo foi adaptado de Jane Knight (2005) "Globalization is on the minds of policymakers, academics, and practitioners across sectors and disciplines. Education, particularly postsecondary education, as both agent and reactor to globalization, is a critical area of debate and study" (p. 6, grifo da autora).

que define e exige o trabalho de ser docente é uma necessidade social urgente. No entanto, é importante entender que eles também surgem do mesmo ambiente de onde essa necessidade surge. Isso significa que, embora os professores sejam responsáveis por ensinar, é mister lembrar que eles enfrentam os mesmos desafios, dilemas e incertezas que afetam a humanidade em geral. Além disso, nos dias atuais, onde uma cultura dominante e suas ideias estão sendo amplamente difundidas na sociedade, desafiando os conceitos de aprendizado e o valor do conhecimento, é fundamental ter uma mente crítica e aberta para lidar com essas questões. Uma mente crítica é necessária para separar o que é importante do que não é, enquanto uma atitude aventureira é crucial para se adaptar às mudanças, visto que o progresso pessoal, local e global sempre vem com algum grau de justiça e respeito pelas comunidades.

Nesse sentido, podemos considerar que as frustrações dos professores no ambiente escolar surgem dos mesmos problemas que afetam as ruas das cidades. Perrenoud (2000), citando Charles Péguy⁵ (1904), argumenta que a sociedade pós-moderna mostra sinais de fragilidade, pois não consegue educar a si mesma, o que a torna uma sociedade que não se ama, que não se estima. Seguindo essa linha de pensamento de Perrenoud (2000), conclui-se que, vindo da mesma sociedade que se resolve no seu embrutecimento⁶, a escola contemporânea não está preparada para libertar as pessoas, pois ela mesma está embrutecida.

Baseada nessa ideologia, aos professores cabe apenas a tarefa de “transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (Rancière, 2002) e mais nada. Portanto, a escola da era pós-moderna não capacita a sociedade para se libertar da violência, da crueldade, dos preconceitos e das discriminações enfrentadas diariamente, porque ela mesma, a escola, não está emancipada, mas sim focada em estabelecer e manter uma hierarquia no mundo intelectual, em vez de acolher o mundo de experiências trazidas pelos alunos.

Reconhecer e valorizar as experiências individuais promove uma transformação significativa na educação. Por meio do intercâmbio de vivências, ampliamos nosso conhecimento, somos emocionalmente impactados e compreendemos aspectos que frequentemente são negligenciados. É fundamental reconhecer que cada experiência está inserida em um contexto único, e que diferentes contextos de vida resultarão em impactos distintos. Nesse sentido, estamos também considerando os sentimentos e emoções envolvidos. Enquanto a educação desprovida de sensibilidade enxerga apenas conteúdos, aquela que é fundamentada na esperança reconhece o potencial e a singularidade de cada indivíduo. Segundo Freire (2019, p. 127) “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Conseqüentemente, compreendemos que a educação é intrinsecamente ligada ao amor, não apenas no sentido superficial frequentemente associado à remuneração do professor, mas sim ao amor essencial para confrontar a realidade e guiar os estudantes na compreensão de seu papel no mundo, tanto como cidadãos quanto como membros da sociedade. Além do amor, a educação deve incorporar sentimentos como empatia, solidariedade, respeito e tolerância, tornando-se assim verdadeiramente significativa.

Perrenoud (2000) considera que há incoerências entre os objetivos e a prática escolar e que essas incoerências visíveis em face dos problemas no mundo, submetidos ao sistema que rege, constituem um enfadonho conjunto de fórmulas vazias repetidas cotidianamente. Sobre tal recorrência de discursos vazios, que apenas alimentam a desesperança e a alienação, o autor indaga: “Deve-se por isso desistir, aliando-se à confusão e ao cinismo? Seria uma maneira irrisória de esquivar a contradição entre o que ‘prega’ um professor e o que vivem e veem as crianças reunidas em sua sala de aula” (p. 142). E acrescenta, nessa mesma página, dizendo que “O tempo do catecismo passou, nenhuma educação pode mais valer-se da evidência, mas deve enfrentar abertamente a *contradição* entre os valores que afirma e os costumes ambientes”.

No cotidiano, lidamos com uma mistura de rotinas e surpresas que desafiam as maneiras tradicionais de ensinar. Isso significa que precisamos adaptar as políticas educacionais para

5 O termo foi adaptado de Jane Knight (2005) “Globalization is on the minds of policymakers, academics, and practitioners across sectors and disciplines. Education, particularly postsecondary education, as both agent and reactor to globalization, is a critical area of debate and study” (p. 6. grifo da autora).

6 “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (Rancière, 2002 p. 25).

acompanhar essas variações. Pensamos variação como linguagem musical que se desenvolve, onde um tema simples se transforma em algo mais complexo ao longo do tempo, com a adição de novos elementos. Da mesma forma, os professores precisam se adaptar e evoluir em sua prática, como aponta Franco (2009).

[...] um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo (Franco, 2009, p. 26).

Todavia, é importante ressaltar que tanto o tempo quanto o espaço desempenham papéis fundamentais na construção da cultura escolar, constituindo-se em elementos estruturais que influenciam diretamente a dinâmica social e cultural do ambiente educacional. O tempo e o espaço escolares são, assim, considerados ordens a serem internalizadas e compreendidas, uma vez que funcionam como ferramentas pedagógicas que exercem impacto sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é imperativo reconhecer a relevância desses elementos ao planejar atividades educacionais.

A falta de atenção atribuída ao tempo e espaço no contexto educacional muitas vezes decorre da percepção errônea de que esses elementos são estáticos e imutáveis, devido à aparente rigidez dos horários escolares (tais como os horários das aulas e a distribuição das disciplinas ao longo do ano letivo) e à estrutura física das salas de aula (incluindo a disposição das carteiras e a organização dos espaços). No entanto, é crucial reconhecer que o professor tem o poder de moldar tanto o tempo quanto o espaço de forma a torná-los elementos essenciais no processo de ensino de determinado conteúdo.

O espaço físico pode ser adaptado e transformado através de simples ajustes, como a rearrumação das mesas e cadeiras para formar círculos, grupos, duplas ou equipes, ou mesmo a utilização de espaços externos à sala de aula, como o pátio, a quadra ou o refeitório. Essas modificações podem proporcionar novas dinâmicas e interações entre os alunos, favorecendo a aprendizagem colaborativa e a exploração de diferentes perspectivas.

Da mesma forma, o tempo pode ser flexibilizado e reorganizado, com a definição de períodos específicos para cada atividade, que podem ser concluídas dentro de uma única aula ou estendidas para além dela. Além disso, o tempo pode ser integrado de maneira interdisciplinar, permitindo a colaboração entre diferentes professores e a abordagem de temas de forma mais abrangente e contextualizada.

Portanto, é fundamental que os educadores reconheçam o potencial do tempo e espaço como recursos pedagógicos flexíveis e adaptáveis, capazes de enriquecer e diversificar as experiências de aprendizagem dos alunos.

Topografia das escolhas

A escolha, por sua vez, implica a presença de um *agente*, imbuído de livre arbítrio. Toda ação política decorre das escolhas feitas durante a tomada de decisões por agentes em sua consciência. [...] Na esfera política (e no direito), independente da fonte por onde emanam e se supõem emanar as escolhas decisórias, ao indivíduo são atribuídas, imputadas, certas intenções e com base nelas, responsabilidade pelas condutas (Rajagopalan, 2013, p. 35).

Quanto ao ato da escolha, que é deixado à discricionariedade do professor, Rajagopalan (2013) argumenta que “todo gesto político envolve uma questão de escolha - entre diferentes alternativas que se apresentam” (Rajagopalan, 2013, p.34). Essas alternativas consistem em readaptações políticas em políticas específicas, seja em nível macro ou micro, que representam lacunas em relação aos seus objetivos ou em decorrência de algum conflito de interesse, o que é mais provável.

Estas alternativas são adaptações políticas de políticas específicas, seja em nível macro

ou micro, que surgem de lacunas em relação aos seus objetivos ou devido a algum conflito de interesse, o que é altamente provável. Dependendo da origem do conflito, as alternativas podem não ser imediatamente evidentes, como no caso das diretrizes de cima para baixo, ou podem ser implementadas de forma discreta (de baixo para cima). Em relação a estas últimas, Elana Shohamy (2006) destaca o potencial que pequenas iniciativas, originadas das escolhas dos participantes do processo, têm de influenciar as decisões tomadas no nível superior.

Perrenoud coloca em questão se o professor deve “por isso desistir” ou “enfrentar de abertamente a contradição” entre o prescrito e a realidade. Como um exercício inerente à nossa existência no mundo, o desafio mais persistente e complexo enfrentado pelo professor é o da escolha. Compete a este, na qualidade de agente avaliador e facilitador indireto e concreto de diversas aspirações sociais, optar diariamente entre evadir-se da realidade ou confrontá-la plenamente, reconhecendo todas as suas facetas como elementos que fortalecem sua capacidade de desafiar e modificar as estruturas estabelecidas “para romper o cerco da estrutura” sempre que necessário para satisfazer a sede por conhecimento.

Nesse ínterim de tomada de decisões, é incumbência do docente decidir se deseja romper com uma pedagogia baseada no amor, na liberdade e na esperança, ou se prefere continuar a perpetuar o discurso das aflições, das dores, como a dor da passividade, a dor de ser manipulado, a dor por não saber fazer de outra maneira, e, conseqüentemente continuar sendo o professor sofre(dor). O discurso centrado nas dores geralmente emerge como uma escolha mais fácil, pois implica na atribuição dos problemas a questões que estão além da capacidade de intervenção do docente, cabendo apenas a políticas mais abrangentes a resolução. Assim, ao longo de muitos anos, o discurso do professor sofredor persiste, ecoando em todas as esferas públicas e privadas.

Essa perpetuação do discurso do professor sofredor tem implicações profundas na educação e na sociedade como um todo. Ao atribuir exclusivamente às políticas macroestruturais a responsabilidade pela resolução dos problemas enfrentados na educação, corre-se o risco de desvalorizar o papel do educador como agente de mudança e de subestimar sua capacidade de influenciar positivamente o ambiente de aprendizado. Essa mentalidade também pode contribuir para a desmotivação e o desgaste dos professores, afetando diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos.

É crucial, portanto, que os educadores reconheçam o poder de suas escolhas e a importância de adotar uma postura proativa diante dos desafios enfrentados na sala de aula. Ao invés de se resignarem ao papel de vítimas das circunstâncias, os professores podem buscar alternativas criativas e eficazes para promover um ambiente educacional mais estimulante e inclusivo. Isso requer um compromisso constante com o aprimoramento profissional, a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e a busca por apoio e colaboração com colegas, gestores e outros profissionais da educação. Afirma Gomes que,

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros (Gomes, 2007, p. 22).

Ao desafiarem o discurso das dores e assumirem um papel ativo na construção de soluções, os professores podem não apenas melhorar sua própria qualidade de vida no trabalho, mas também contribuir significativamente para o progresso e a transformação do sistema educacional como um todo.

Trazemos aqui um exemplo de um projeto intitulado *Espanlisch* realizado pelo Instituto Federal de Educação do Tocantins (IFTO) no campus de Paraíso do Tocantins que já está em sua 10ª edição. O projeto em questão engloba os temas e discussões abordados, tais como o contraste entre o prescrito e a realidade da sala de aula, o papel do professor na tomada de decisões, a quebra da previsibilidade no contexto educacional, a aprendizagem significativa e a promoção da autonomia e esperança na educação.

O escopo do projeto *Espanghish* envolve a realização de uma feira de línguas inglesa e espanhola, concebida como uma competição entre alunos do Ensino Médio. Esta feira é realizada anualmente durante o segundo semestre, embora seu planejamento seja iniciado no início de cada ano letivo. O processo inicial inclui a seleção dos países anglófonos e hispanos, conduzida por meio de um sorteio público, com base no número de turmas participantes do ensino médio. Como parte integrante do projeto, os professores conselheiros das turmas são orientados pela coordenação geral da feira, com o propósito de assegurar a efetivação das atividades, mesmo aqueles conselheiros que não possuem formação na área de linguagem.

Após conduzirem suas pesquisas e estudos, os alunos procedem com as apresentações de dança e teatro em um palco especialmente preparado no centro da cidade de Paraíso do Tocantins, onde se apresentam vestindo trajes característicos do país que estão representando. Além disso, organizam uma tenda decorada com elementos típicos, incluindo comidas, bebidas e objetos culturais que representam a nação em foco. Nesse projeto, a previsibilidade típica do ambiente tradicional da sala de aula é subvertida. Os ensaios, as discussões, a produção de materiais e as apresentações não seguem a ordem temporal e espacial convencional da escola. Esse rompimento de paradigmas mobiliza toda a instituição escolar em direção a um único objetivo: a promoção da aprendizagem.

O projeto perpassa diversas disciplinas, como artes, história, geografia, biologia e sociologia, além das tecnologias tornando-se interdisciplinar. “O ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar. E é essa capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes” (Morin, 2008, p. 3). Nesse contexto, tanto o professor quanto o aluno se deparam com uma variedade de conhecimentos e significados em suas investigações. Ao longo do desenvolvimento do projeto, eles vão concatenando as informações e construindo uma abordagem que transcende o ensino meramente linguístico. A proposta da *Espanghish* é proporcionar uma aprendizagem significativa, partindo da premissa de que o aprendizado de uma língua estrangeira é enriquecido pela compreensão do contexto territorial, cultural e das tradições de outros povos.

Trata-se de um ensino imbuído de significado, no qual as fronteiras linguísticas são ultrapassadas ao se direcionar o olhar para além delas, ao se atribuir valor ao outro e à cultura do outro, compreendendo e vivenciando suas práticas e modos de vida enquanto estrangeiro. “Contextualizar o conteúdo que se quer aprender significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (Brasil, 2013, p.78).

Os estudantes, ao reavaliarem e reinterpretarem seus conceitos, selecionam materiais criativos e críticos, organizam, reinterpretam e contextualizam de acordo com seus interesses. Isso possibilita o estabelecimento de múltiplos significados e relações que ultrapassam a esfera individual para se tornarem um contexto de aprendizagem que valoriza a diversidade cultural e o outro.

É importante ressaltar que, nesse contexto, os diálogos e interações entre os estudantes não se limitam apenas a uma atmosfera harmoniosa; pelo contrário, é comum ocorrerem confrontos de ideias e pontos de vista, o que é particularmente saudável para o desenvolvimento dos adolescentes. Esse modo de colaboração conduziu a uma prática dialógico-problematizadora, conforme conceituado por Freire (2011b) e Bakhtin (2009), na qual as trocas de informações e conhecimentos entre os pares destacam conteúdos relevantes em um fluxo de ideias que questionam e desafiam todos os membros do grupo a produzirem uma obra de arte esteticamente valiosa e rica em conhecimentos culturais e linguísticos.

Freire (1996, 2011a, 2011b) propõe uma abordagem educacional centrada na prática da liberdade, concebendo seus estudos a partir de uma perspectiva libertadora que visa valorizar os conhecimentos individuais e coletivos em interação com a realidade social. Nessa visão, o autor enfatiza a importância da cooperação, do compartilhamento e da autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Para ele, “ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento, mas sim permitir que o educando construa seu próprio saber. Essa é a missão do educador» (Freire, 1996, p. 47).

De acordo com Bakhtin (2009, 2011), o diálogo é uma ponte que conecta o eu ao outro, formando e constituindo o “ser”, ao mesmo tempo em que é influenciado e influencia a linguagem. Assim, a realidade concreta se manifesta na interação entre o “eu” e o “outro” por meio da língua

e da interação verbal via enunciado. Nessa relação, ocorre o diálogo entre múltiplos e diferentes valores, sentidos e visões de mundo, caracterizando o debate de ideias em meio à conexão com as palavras dos diferentes emissores que participam de um mesmo discurso.

Dessa forma, percebemos a educação como um espaço de interação dialógica e problematizadora, que promove situações de diálogo, cooperação, criticidade e autonomia, baseadas na língua viva como prática social, legitimando assim ações inovadoras que buscam redefinir o ensino e a aprendizagem em todos os seus contextos.

Topografia da autonomia e da esperança: considerações finais

[...] **[A identidade docente] não é** um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade **é um lugar** de lutas e de conflitos, **é um espaço** de construção de **maneiras de ser e de estar** na profissão. Por isso, é mais adequado falar em **processo identitário**, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. E vice-versa. (Nóvoa, 1995, p.34, grifos e acréscimos nossos).

A construção da identidade docente ocorre ao longo da carreira do professor, sendo influenciada pelo ambiente em que atua, pelo contexto em que vive junto com seus alunos e pela comunidade onde está localizada sua escola.

Essa identidade docente é moldada por uma variedade de fatores, incluindo experiências pessoais, valores, crenças, interações com colegas e alunos, além das demandas e desafios do contexto educacional específico em que o professor está inserido. Ao longo do tempo, o professor desenvolve uma compreensão mais profunda de sua própria prática pedagógica, suas abordagens de ensino e seu papel na comunidade escolar. Essa construção contínua da identidade docente é fundamental para o desenvolvimento profissional e o impacto positivo na aprendizagem dos alunos.

À medida que enfrenta desafios e experiências diversas ao longo de sua carreira, o professor também pode reavaliar e ajustar suas próprias crenças e práticas, buscando sempre aprimorar sua atuação como educador. Essa jornada de construção da autoidentidade é dinâmica e contínua, refletindo o compromisso do professor com o crescimento profissional e o sucesso dos alunos.

Figura 1



Fonte: Vivimetalium

A imagem acima, nos remete a algo que seria improvável de acontecer, pois não se trata de um jardim regado e sim de uma fissura em uma terra seca. Muitas vezes, são esses caminhos, os de fissuras e sequeidão que são os do professor, lugares improváveis para florir. A flor é o professor, aquele que contraria todas as previsibilidades e se posiciona tornando possível o que não parecia possível.

Assim, com esperança, o trabalho docente deve seguir, buscando se ressignificar dentro de seu papel, de seu exercício diário de ser professor. Encerramos com um dos poemas do livro “Retrato Do Artista Quando Coisa” de Manoel de Barros:

Não aguento ser apenas um
sujeito que abre portas,
Que puxa válvulas,
que olha o relógio

Que compra pão às 6
da tarde.
Que vai lá fora, que
aponta lápis, que vê a
uva etc. etc.
Perdoai,
Mas eu
preciso ser outros.

(Manoel de Barros, 1998, p. 79)

Referências

AGOSTINHO, Aurélio (Santo Agostinho). **Confissões**. Tradução J. Oliveira Santos, S.J. e A, Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

ANTUNES, Ângela. **Leitura do mundo no contexto da planetarização** - por uma pedagogia da sustentabilidade. Produção de terceiros sobre Paulo Freire. Série Teses, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6a ed. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, Manoel de. **Retrato Do Artista Quando Coisa**. 1a ed. Rio de Janeiro. Editora Alfaguara, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Editora Penso, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidade de transformações no processo ensino-aprendizagem. Pró-reitora de Graduação, 2009. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno10.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 14a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1992.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009
- GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. Brasil/Mec, Brasília, 2007.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 103-131, 2000.
- KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and language learning**, 1987.
- LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, pp. 389-411, 2012.
- LEFFA, Vilson José. **Língua Estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2016.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5a ed. Lisboa: Stória, 2008.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- MATTOS, Patrícia Castro. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Anna Blume, 2006.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 67-84, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que se trata afinal? *In*: NICOLAÍDES, Christine; SILVA, Kleber; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hildorf (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, pp. 19-42, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle-Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SECCATO, Mariana Guedes. Ensino de língua inglesa nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro: uma análise documental através do ciclo de políticas. *In*: SÁ, Rubens Lacerda; SOUZA, Esther Maria Figueiredo; CRUZ, Giêdra Ferreira (Org.) **Educação Crítica de Profissionais da Linguagem para Além-mar: Políticas Linguísticas, Identidades, Multiletramentos e Transculturalidade**. Campinas: Pontes Editora, pp.19-40, 2016.
- SHOHAMY, Elana. **Language Policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SILVA, Josiele Oliveira; FERREIRA, Maira. Representação de professores em redes sociais: discursos sobre a docência e identidade docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, dez. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9963>. Acesso em: 23 de junho de 2024.

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

TEDESCO, Juan Carlos. **El nuevo pacto educativo**: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid, Anaya, 1995.

TEDESCO, Juan Carlos. A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente. *In*: FANFANI, Emilio Tenti (Org.). **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

Recebido em 15 de novembro de 2025

Aceito em 23 de fevereiro de 2026