

IDENTIDADE DOCENTE: O QUE É SER PROFESSOR

¹Luís Gabriel Venancio Sousa

²Bernardo Alexandre Intipe

Vivemos contemporaneamente diferentes modos de ser e estar no mundo ou, nas palavras de Moita Lopes (2013), novos modos de viver a vida social, fatores que nos levam a ser “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades³ possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 12). Assim, a linguagem, os textos e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, viabilizando pensarmos a linguagem e quem somos no mundo social em outros eixos (MOITA LOPES, 2013).

Nesse cenário, estamos imersos a uma “sociedade do desempenho” (HAN, 2019b[2017]), coagidos a saber e ouvir mais e a viver várias vidas em uma só, onde os sujeitos são caracterizados por desempenho e produção, acarretando em cansaço e esgotamento excessivo até chegar ao infarto da alma (HAN, 2019a[2017]).

Esses aspectos contribuem para a precarização do trabalho e nas diferentes formas de ocuparmos espaços no mundo. Antunes (2018), por exemplo, ao discutir a precarização do trabalho na modernidade recente, ressignifica o trabalhador contemporâneo discutindo como as tecnologias digitais proporcionaram uma nova maneira de trabalho, dando origem a um novo proletário de serviços, caracterizado como: heterogêneo, fragmentado e instável. Aliado a isso, há também a redução de salários, o aumento da carga horária, a precarização das condições de trabalho, bem como a terceirização, informalização. Todas essas condições podem ser relacionadas aos professores horistas ou de

¹ Doutorando em Linguística (UFSC), Mestre em Estudos de Linguagens (UTFPR) e Graduado em Letras Português/Inglês (FAE/PR). Atualmente é Coordenador do curso Letras Português e do Programa de Letramento Acadêmico (PROLAC), na Faculdade Unina/PR.

² Licenciado em Letras e Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB - Campus dos Malês. Mestrado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Lavras, MG.

³ Tomamos como conceito de identidade, neste ensaio, a concepção de Hall (2019[2014], p. 111-112 - grifos do autor): “Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.”

reforço escolar, aos freelancers, aos prestadores de serviços na EaD etc., sem que tenham vínculo empregatício ou direitos trabalhistas formais às instituições de ensino.

Por essa lente, toda essa problemática vai gerar, além da crise das condições de trabalho (ANTUNES, 2018), a crise da identidade e de comportamentos sociais, não deixando de fora, é claro, a escola e o professor, conforme observa Geraldi (2010),

Seria absolutamente tolo imaginar que no entrecruzamento das crises [e transformações], a escola não estaria implicada. E a identidade da profissão de professor permaneceria intocada. [...] há crise nos processos de produção de conhecimentos, há crise nas formas de inserção social da juventude sufocada pela destruição dos lugares possíveis de trabalho e convívio. Não poderia deixar de haver crise na identidade da profissão de professor (p. 92).

Essa crise foi intensificada durante o período de pandemia por coronavírus/Covid-19, quando foi desvelada uma grande fissura na educação brasileira. Enquanto toda a sociedade foi impactada pelas consequências da pandemia, precisando se recolher em suas casas, em isolamento social, as aulas até então ministradas de forma presencial foram adaptadas para o ensino remoto, por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Assim, enquanto no ensino presencial o professor atuava como um mediador ou curador (BRASIL, 2018; ARAÚJO, 2019; VENANCIO SOUSA, 2021) elaborando estratégias didáticas para a sua práxis⁴; no ensino remoto, o docente passou a exercer funções diluídas em diversos atores da EaD, como: tutor, editor, câmera *man*, professor conteudista etc. Atribuiu-se ao docente bem-sucedido requisitos como: saber gravar vídeo, compartilhar tela, disponibilizar materiais em plataformas *on-line* etc.

Surgiram, nos espaços digitais⁵, gêneros discursivos como: tutoriais de domínio de técnicas digitais, *lives* de como ser um professor de sucesso nesse período, dentre outros suportes que auxiliassem o professor a superar as dificuldades enfrentadas para lecionar. Concomitante à exigência de um alto consumo

⁴ Compreendemos a práxis como a relação professor-conhecimento-aluno.

⁵ Cabe ressaltar que os espaços digitais não são entendidos aqui como esferas discursivas, mas como espaços em que diferentes discursos e gêneros discursivos se aglutinam e hibridizam, com “profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (ARAÚJO, 2016).

de informações e novas aprendizagens, os professores precisaram cumprir sua ressignificada e ampliada demanda docente, acarretando em exaustão, sobrecarga de trabalho, frustração, perda de autoestima e possíveis adoecimentos, materializando, assim, as sociedades do desempenho e do cansaço, cunhadas por Han (2019a[2017], 2019b[2017]).

Desse modo, esse período, particularizado pela modificação repentina de se estar/viver o mundo, ficou marcado por novos confrontos entre a classe docente e a sociedade de modo geral, promovendo uma arena discursiva em que se materializaram, de maneira acentuada, discursos depreciativos em relação à identidade e à atuação do professor, manifestados em diferentes posicionamentos axiológicos. Questionaram a qualidade das aulas, culpabilizaram o professor pela ineficácia da aprendizagem, julgaram a falta de domínio de técnicas de aplicativos e plataformas digitais, dentre tantos outros discursos negativos propagados quanto à identidade e ao trabalho docente.

Rodrigues (2011) ressalta que

[...] neste início de século XXI, estamos vivendo uma época em que o professor é um profissional desacreditado, alvo de um discurso ideológico hegemônico, fundamentado nos resultados dos indicadores alardeados pela mídia que responsabilizam o professor pelos fracassos da educação e desqualificam seu trabalho cotidianamente (p. 201-202).

Esse imbróglcio discursivo impacta diretamente, além da construção de uma identidade docente, na práxis do professor, pois a forma como a identidade da profissão do professor é constituída socialmente condiciona os modos como ele agirá em relação a esses elementos da sociedade e consigo mesmo, influenciando diretamente em sua práxis em sala de aula (KLEIMAN, 2006).

Vale ressaltar que a identidade docente já faz parte dessa arena discursiva há muito tempo na história, quando, ao longo do tempo, foram sendo condicionadas ao professor perfis que indicam a forma como ele deveria atuar em sala de aula: pesquisador, mediador, antropólogo, transformador social, dentre tantas outras possíveis.

Nesse sentido, muitas vezes o próprio professor não compreende qual a sua atuação e se desenvolve profissionalmente buscando reflexões sobretudo para a sua prática pedagógica, deixando a reflexão teórica e filosófica em segundo plano, fator que contribui consideravelmente para uma possível falta de

consciência de sua própria identidade profissional.

Portanto, nos ancoramos na perspectiva materialista histórico-cultural para defendemos, neste ensaio, o professor como um sujeito que, por meio dos conhecimentos históricos pré-estabelecidos, contribui decisivamente para a produção da humanidade nos seres humanos. No entanto, propomos um diálogo dessa concepção docente com os estudos pós-modernistas para justificar que as identidades atribuídas a ele socialmente vão gerar imbróglis na sua atuação, como apresentado adiante. Logo, não tomamos as teorias aqui relacionadas como antagônicas, mas que se conectam de modo a pautar a nossa posição quanto ao trabalho e à identidade do professor contemporâneo. Uma vez que percebemos que, de certo modo, ambas as teorias podem ser concatenadas para melhor compreendermos o papel do professor/o que é ser professor. E não só, mas também nos ampara a entender e a maximizar a nossa visão sobre a mobilidade identitária docente.

À luz deste ensaio, reconhecemos, sem juízo de valor, que o materialismo histórico-cultural e a visão pós-modernista sobre a identidade, nos outorga a possibilidade/direito de realizar as discussões que visam subsidiar a interação entre essas duas perspectivas. De modo tal que não cingimos nosso trabalho singularmente a uma concepção.

Dito isso, a noção da identidade docente é enigmática, sobretudo por minorizar a maneira que os docentes se (auto)definem face a seus ofícios. Dada a amplitude contrastiva da identidade e identidade docente, pretende-se, primeiramente, definir aquela. A definição da identidade incorporada aqui será marcada na visão pós-modernista de Stuart Hall, isto é, identidade do sujeito pós-moderno, uma definição em discussão e em incessante reconfiguração.

Essa visão é explicada por Faria e Souza (2011), na qual a identidade do sujeito pós-moderno é compreendida como o que não possui uma identidade fixa ou definitiva, mas sim, formada e transformada constantemente, sofrendo alteração. Ainda assim, essa identidade é influenciada pelas formas como ela é retratada ou explicada nos e pelas diferentes organizações culturais na qual se insere. Neste caso, segundo esses autores, a concepção do sujeito passa a adquirir perfil histórico e não biológico. E o sujeito exerce múltiplas identidades em distintos contextos “[...] que são, via de regra, contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas.” (FARIA; SOUZA, 2011, p. 38).

Percebe-se que a questão da identidade é vista em larga escala e tem constante reinterpretação. No entanto, tratamos da identidade docente conforme lembra Deniz-Pereira (2016),

A identidade docente constitui-se em relação ao “outro” – este “outro” concebido tanto como *instituições*, como por exemplo, o estado, as universidades e faculdades, os programas de formação docente, as escolas e sindicatos, quanto *pessoas* tais como estudantes, seus pais, outros professores, administradores escolares entre outros. Além disso, dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional (p. 14).

Em concordância com esse autor, o entendimento de Vaz (2021) sobre a identidade docente pressupõe necessariamente o contato entre *eu* docente e o outro/o grupo. Ou seja, a identidade docente não se trata de algo estático ou um produto acabado, mas de um universo de concorrências e conflitos, de criação de maneiras de ser e de estar no ofício, isto é, na profissão.

Deniz-Pereira (2016) explica a ideia desenvolvida por Popkewitz (1998) sobre o conceito de identidade docente. Segundo este autor, a criação da identidade docente “[...] é às vezes chamada de ‘descentramento do sujeito’. O lócus é como o ator (o sujeito e a subjetividade) é construído por meio de sistemas particulares de classificações que organizam os objetos que os professores agem sobre eles” (p. 15).

Desse modo, o professor é considerado “como uma pessoa socialmente e culturalmente estabelecida, constrói sua identidade profissional a partir de diferentes parâmetros” (DENIZ-PEREIRA, 2016, p. 15).

No entanto, “esse significado é constantemente reinterpretado quando professores estão em contato com as escolas, outros professores, pais, diretores e sindicatos, pois existe o significado que professores atribuem ao seu próprio ofício” (DENIZ-PEREIRA, 2016, p. 15). Significado esse alicerçado segundo sua história pessoal, seu percurso educacional e trabalhista, levando em consideração suas conveniências, seus afetos e valores, assim como suas concepções e sua compreensão (DENIZ-PEREIRA, 2016).

Nesse contexto de embates discursivos acerca da identidade do professor, tomamos o seguinte questionamento para este ensaio: qual a/o real função/papel do professor no cenário escolar, uma vez que a ele outorgam, histórica-

mente, diferentes identidades e funções, tanto nos discursos epistêmicos quanto nos discursos cotidianos?

Para responder a isso e defendermos, neste texto, a concepção de que não há uma identidade certa ao professor, mas uma posição certa, isto é, a de ensinar, nos apoiamos nas reflexões de Geraldi (2010) em que ele defende a premissa de que a escola precisa ser um espaço de construção de conhecimento e não apenas de reprodução ou transmissão de saberes pré-produzidos, ou seja, uma aula “entendida sempre como um ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos” (p. 81).

Geraldi (2010) ressalta que, ao longo da história, a identidade docente foi sendo alterada para atender às mudanças tecnológicas e às demandas sociais, políticas etc. de cada época, impactando diretamente na forma de o docente atuar em sala de aula, algo que podemos relacionar ao período de ensino remoto, como já salientado anteriormente. Vale destacar que essas mudanças estão atreladas ao liame professor-conhecimento.

De antemão, cabe salientar que antes de existir a escola como conhecemos nos dias de hoje, classificada por Patitit (1942) e endossada por Soares (2004) como uma instituição burocrática⁶, bem como de existir o substantivo “professor” para o sujeito que ensina, o processo educacional se dava por meio de debates entre os filósofos e os seus discípulos. Era o período conhecido como “escola de sábios”.

As escolas eram espaços “em que [havia] reunião entre um sujeito que pensa com outros sujeitos, não como alunos, mas como discípulos, de que as escolas dos sofistas, a escola de Sócrates, a escola de Platão, são exemplos”. (GERALDI, 2010, p. 82) Eram reuniões para os participantes construir conhecimento a partir da filosofia de seu condutor principal. Não havia nesse período o ator “professor”, porque, de acordo com Geraldi (2010, p. 83) “não havia distinção entre o filósofo e o professor de filosofia. Ensinava-se filosofia porque se era filósofo”.

Só depois do Mercantilismo, por volta do século XVII, é que surge oficialmente a primeira identidade do professor, bem como a divisão do trabalho

⁶ “(...) na escola, instituição do tipo burocrático, os alunos estão organizados em categorias (idade, grau, seção, tipo de problema etc.), que determinam um tratamento escolar respectivo (horários, gênero e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, métodos de enquadramento, processos de avaliação etc.)”. (SOARES, 2004, p. 156)

educativo e a escola⁷. Geraldi (2010) estabelece que neste período há muitas pessoas que precisam aprender, mas a humanidade não dispunha de doutos em número suficiente para lhes ensinar. Assim, para suprir a necessidade educacional da época, os poucos doutos que havia preparavam materiais para que os responsáveis por transmitir esse saber instruísem os seus discentes de acordo com o que era contemplado nesses materiais. Em vista disso, “o professor não precisa[va] ser douto, mas saber tudo o que deve[ria] fazer, e este ‘tudo’ lhe [era] dado nas mãos pelos doutos, que preparariam o que ensinar e como ensinar” (GERALDI, 2010, p. 85).

É aqui que começam a surgir características da identidade docente presentes ainda hoje, como a concepção de deter conhecimentos para transmitir os saberes produzidos por outros intelectuais aos estudantes⁸. Nesse período, o professor organiza didaticamente os saberes para transformá-los em conteúdos de ensino e transmiti-los aos alunos. Há também a concepção de um profissional que precisa estar atualizado⁹ a todo tempo, buscando compreender e absorver o que os doutos produziam, enquanto o aluno é visto, de acordo com Geraldi (2010, p. 85), como um “receptáculo vazio a ser preenchido pela instrução escolar”.

Esta passagem de um sujeito que produzia para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, porque como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos por outros. É necessária uma contínua atualização para estar sabendo o que se produz de novo que, para se tornar objeto de ensino, passará pelo processo de sua transformação em conteúdo de ensino. (GERALDI, p. 85)

Esse perfil durou entre os séculos XVII ao início do século XX, mas ainda hoje temos resquício dessa constituição de um professor que precisa a todo

⁷É importante salientar que ao longo do tempo a escola teve mudanças significativas, como apontam Soares (2004), Geraldi (2010) e Sibilía (2012), por exemplo, mas ainda carrega traços deste período, como será discutido ao longo deste capítulo. Logo, não defendemos uma tese de estabilidade escolar ao longo da história, muito menos na modernidade recente, por melhor ou pior que ela seja, pois, como salienta Geraldi (2010, p. 83), “é sempre salutar enxergar o passado no presente, mas sem esquecer que o futuro não é reprodução do presente, por mais estabilizada que seja a estrutura. É da estabilidade das estruturas com a instabilidade das ações que se tece a diferença.”

⁸Adotamos os substantivos “estudante” e “aluno” como sinônimos.

⁹Essa perspectiva do professor atualizado está associada atualmente à formação continuada.

tempo estar atualizado. Entretanto, vale ressaltar que o docente não tinha uma formação específica para atuar muito menos critérios específicos de conteúdos para se atualizar, como temos hoje nos cursos de nível superior que formam profissionais específicos para cada área. Para ser professor, bastava apresentar, portanto, as seguintes características:

1. Ser hábil para ensinar mesmo não sendo muito dotado;
2. Sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio);
3. Para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar. (GERALDI, 2010, p. 85)

O docente era tido como alguém com talento/dom para exercer a profissão – discursos propagados ainda nos dias atuais (ver RUCINSKI; ROHLING 2017) –, além de ter um papel social de prestígio e ser respeitado pelo saber que ele detinha. Por isso, ele¹⁰ tinha o poder, inclusive, de aplicar regras e castigos aos filhos dos outros. Geraldi (2010, p. 86) aponta que nesse período o professor também assume um perfil de disciplinador, pois ele é “autorizado a falar, a impor disciplina e comportamentos”. O autor reforça que não é “incomum encontrar ainda hoje, pelo menos no Brasil, pais que digam aos professores: ‘a senhora pode puxar por ele, pode pô-lo de castigo’ (p. 86)”.

Com o desenvolvimento tecnológico, a partir da segunda revolução industrial, no início do século XX, é construída uma nova identidade ao professor: a identidade do capaz. A estruturação dos saberes organizados didaticamente para ser transmitidos aos estudantes altera mais uma vez a forma como o professor atua em sala de aula, a partir desse período ele aprimora um conjunto de técnicas e de controle de sala de aula, aspectos centralizados da sua práxis. (GERALDI, 2010)

É nesse período também que o professor é conduzido por um roteiro gradativo de atuação, e a escola por um sistema seriado. Ele assume um papel de seguir alguns guias para a sua forma de ensinar, os quais determinavam o que, como e quando ensinar. Segundo Soares (2004), é a partir daqui que a escola transforma conhecimento em currículo e está “indissociavelmente ligada

¹⁰Situação indiferente da que ocorre no contexto guineense, sobretudo nas escolas públicas. O professor, até os dias atuais, pelo menos, no primeiro ciclo do ensino básico, ele tem a regalia de atribuir o castigo aos alunos. Pois ele é visto/considerado como o responsável em sala e tem toda a autoridade de executar as ordens/castigos sobre os estudantes.

à instituição de *saberes escolares*, que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (p. 155)”.

Se antes o professor detinha o saber produzido pelos doutos para transmiti-lo aos estudantes - utilizando materiais didáticos, mas buscando esse saber fora dos muros escolares - formando uma tríade “professor-conhecimento-aluno”, agora, o saber passa a estar centralizado apenas nos materiais didáticos e nos seus autores, sem que o professor tenha a responsabilidade ou incumbência de buscar o conhecimento produzido também fora da escola, isto é o docente não é o protagonista do ensino, mas coadjuvante.

A relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. (GERALDI, 2010, p. 86-87)

A organização do conhecimento, a curadoria dos saberes, as formas de mobilização desses conhecimentos etc. já não cabem mais ao professor e à escola. É possível apontar que o conhecimento fica gradativamente mais distante do professor, pois ele vai assumindo um papel cada vez menor de produzir conhecimento com seus alunos, o que exige dele mais atualizações e aprimoramento de técnicas para que os discentes entendam e se apropriem dos saberes aglutinados nos materiais didáticos. Quem assume a responsabilidade de saber, acompanhar e deter o conhecimento produzido pelas pesquisas científicas (os antigos doutos) são os autores dos materiais didáticos, enquanto

Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve “fixação” do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o “livro do professor”, onde exercícios e tarefas estão resolvidos e oferecem a chave de correção de qualquer desvio. [...] Restam [pois] ao professor controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir as respostas segundo um modelo dado, chamar a atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos. (GERALDI, 2010, p. 87)

Apesar de a atuação do professor estar atrelada aos currículos e aos saberes produzidos pelos autores dos materiais didáticos, ele tinha a autonomia de propor atividades e reflexões além daquelas apresentadas nos materiais

didáticos.

Geraldi (2010) explica que esse modelo de ensino permitiu que pessoas leigas lecionassem, pois não era mais necessário dominar conteúdos e deter os saberes, bastava aprimorar técnicas de controle de sala de aula e fazer o que está prescrito nos materiais didáticos.

Esse perfil se arrastou por décadas, mas ainda há profissionais que lecionam conduzidos única e restritamente ao livro didático, corrigindo atividades conforme respostas padronizadas no material e com foco em disciplinar os estudantes, mas também há discursos fora dos muros escolares que defendem a atuação do professor em sala de aula com essa práxis, muitas vezes primando pela quantidade de páginas do material didático escrita do que pelo conhecimento produzido.

Ainda, vale ressaltar que muitas vezes essas práticas baseadas em cumprir fielmente os conteúdos estampados nos livros didáticos sem que o professor seja criativo, acaba atrapalhando a progressão da prática profissional docente, pois os conteúdos dos livros didáticos nem sempre atendem ou correlacionam à realidade dos alunos. É por isso que, nas palavras de Kleiman (2007, p. 9), “[...] o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade.” Isso se deve à larga distância que os conteúdos curriculares apresentam em relação ao dia a dia dos alunos. E, por vezes, facilita os professores que não dominam a área que ensinam, uma vez que eles têm receita pronta para aplicar, só resta obedecer e executar os conteúdos incompatíveis em relação à vivência dos estudantes.

Fatores como esses trazem à baila o debate da crise instaurada no sistema educacional e na identidade que se constrói socialmente dos professores, bem como as suas práticas pedagógicas, onde características históricas, tão criticadas ao longo do tempo no campo da ciência, perpetuam ainda nos dias atuais. Tais discursos reforçam a culpabilização do docente no “fracasso” de aprendizagem dos estudantes (RUCINSKI; ROHLING, 2017) e não relacionam esse “fracasso” a um sistema estrutural de exclusão social que impacta diretamente na relação da tríade professor-aluno-conhecimento (GERALDI, 2010).

Afinal, depois da falsa democratização¹¹ do ensino no Brasil, no período

¹¹O Censo Escolar 2019 indica que cerca de dois milhões de crianças e adolescentes entre 4

pós-golpe e instalação da ditadura militar, e do massivo ingresso de pessoas periféricas à escola sem que ela estivesse estruturada para receber esse público, tanto à instituição quanto ao professor foi imposto o papel de “transformadores sociais”, além de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, isto é, a escola foi estabelecida como o polo civilizatório e de possível ascensão social.

(...) a escola se faz, discursivamente, uma instituição ‘tábua de salvação’. E como ‘salvação’ não sobrevive enquanto conceito sem associar-se à ‘culpabilização’, a escola tem sido culpada pelo insucesso de sua formação face às exigências do mercado. (GERALDI, 2010, p. 91)

A expectativa com essa massificação do ensino exige o Estado e a sociedade da responsabilidade no fracasso do aprendizado dos estudantes, além de transferir a culpa ao professor. Afinal, numa sociedade onde as desigualdades sociais são naturalizadas e estáveis, é a escola que assume a função de transformar o estudante para que ele consiga alcançar uma posição social diferente da sua realidade mais próxima.

Sendo assim, coagem o professor a assumir o protagonismo escolar dessa transformação, além de condicioná-lo às mais diversas identidades, materializando esse profissional como fragmentado (HALL, 2006), próximo à condição de trabalho uberizado (ANTUNES, 2018) e inserido no desempenho exacerbado de atribuições e responsabilidades inatingíveis, bem como fadado a perda da alma, representando a sociedade do cansaço estipulada por HAN (2019a[2017]).

É, portanto, com base nesse contexto de atribuir várias incumbências ao professor que associamos a concepção da identidade do sujeito pós-moderno

cunhada por Hall (1999), com a postura do professor face ao acontecimento desse caráter. Havendo isso, o professor passa a desempenhar várias funções e identidades.

Na contramão dessa fragmentação identitária, Kleiman (2007), por exemplo, sugere que o professor desempenhe a função ou assuma a identidade de um mediador em sala de aula para assim facilitar o processo de ensino e apren-

e 17 anos estão fora da sala de aula, logo, adotamos a concepção de que a democratização do ensino só será efetivada quando o número de pessoas fora da sala de aula estiver zerado ou bem próximo a ele.

dizagem da língua(agem) à/ao criança/aluno. Assim, o professor não se situa como protagonista¹², mas como um simples mediador e o mais experiente que busca guiar a conversação para que possa suceder assimilação do conteúdo.

Se o ensino tiver voltado à prática social, segundo Kleiman (2007), o papel do professor sofre alteração. Uma visão socialmente e contextualizada pode atribuir ao professor a autoridade no que concerne ao planejamento dos elementos do ensino e, principalmente, em fazer as escolhas de materiais didáticos com os quais pretenda se trabalhar. Atribui-se ao professor a autoridade¹³ no sistema educativo como agente que decide a respeito de um curso, baseando na observação, análise e diagnóstico de ocorrência.

Kleiman (2007) vai apresentar a capacidade decisória que o professor tem para incluir ou suprimir o que deve ou não ser ensinado no dia a dia escolar. Isto é, ele outorga o que é preciso. Vale salientar que, por mais que aconteça as ações que atendam ao anseio dos alunos, eles se apropriarão do conhecimento para aplicá-lo em seus ambientes de convívio.

No entanto, antes de haver as escolhas de conteúdos que possam adequar ou não à realidade dos alunos, deve-se, fundamentalmente, acontecer o processo de alfabetização. A alfabetização, segundo aponta Giacomim (2020), era entendida como um ensino pautado na codificação e decodificação da língua escrita. Porém esses aspectos (codificação e decodificação) se davam por meio de textos, e o processo de ensino-aprendizagem não aconteceria por intermédio de cartilhas, apenas por textos e, assim, maximizando as probabilidades de leitura e escrita.

À vista disso, a escola, como lembra Britto (2012), assume a função de descontextualização, ou seja, ela possibilita aos alunos a terem consciência de saber observar e analisar o que acontece em diversos contextos de sua convivência. A descontextualização, em outras palavras, trata-se em proporcionar aos alunos a dispuserem aos fenômenos do mundo, com vista a criticar e questionar o seu meio de convívio.

Ocorre, então, a crítica a partir da tomada de consciência do aluno a fim

¹² Entendemos a palavra protagonista aqui como o detentor. O professor que acredita ser o conhecedor e que o processo de ensino se deve essencialmente a sua competência. Ou seja, o professor que anula o conhecimento de seus alunos.

¹³ Sabemos que a palavra aplicada por nós carrega uma conotação talvez bem pesada. Mas a nossa compreensão a respeito dela se incide a quem possui a autonomia, responsabilidade em decidir o que ou não fazer, neste caso, o professor.

de participar na transformação da sociedade, isto é, seu meio social. Ainda, reconhecemos que essa transformação advém do conhecimento que

[...] representa um dos modos de *apropriação* do mundo pelo homem; além disso, [...] o homem deve desenvolver, como deve “preparar-se” para compreender e descobrir o *sentido* subjetivo e o *sentido* objetivo. [...] é possível, portanto, compreender o *sentido objetivo* da coisa se o homem cria para si mesmo um *sentido* correspondente. Estes mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social (KOSIK, 1976 [1926], p. 29, grifos do autor).

A partir da compreensão tida por Kosik (1976[1926]), a apropriação se dá por meio do conhecimento, e essa relação dos indivíduos (professor e aluno) é, antes de tudo, ancorada e, sobretudo, caracterizada por relação humana, isto é, a sócio-histórica como um viés da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A materialização da consciência acontece por meio de apropriação e por incorporação do conhecimento. Sendo assim, para que isso se realize, há que possibilitar a criança a ter “[...] contato com um ambiente provocativo, compreendendo-se que, graças à atividade criativa, construtiva, a criança construiria seu conhecimento por conta própria, o mesmo se dando em relação à linguagem e, mesmo, à linguagem escrita [...]” (MARTINS, 2012 [2004], p. 177).

Portanto, conforme essa autora,

[...] a linguagem é vista como uma atividade prática, tanto para o indivíduo como para as demais pessoas. Nenhuma atividade, aliás, pode ser compreendida de forma isolada, fora de vínculos sociais: é no contato com os outros que o indivíduo formula uma linguagem que serve para representar os objetos e o próprio processo de trabalho (p. 181).

Em concordância com a ideia apresentada pela autora, o nosso entendimento a respeito de apropriação da linguagem enquanto atividade prática, nos supõe a concluir que – se apropria do que conhece e o conhecimento é uma atividade/trabalho – esta visão é autenticamente marxista. No âmbito escolar, a apropriação da linguagem escrita precisa essencialmente do mediador, neste caso, o professor. Portanto, é por meio dessa mediação do docente que possibilita

[...] o estudante a perceber a língua e linguagem como fenôme-

nos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade (BRITTO, 2012, p. 84).

Conforme o autor, esse é o papel do professor face a sua prática pedagógica. Portanto, acreditamos que é nessa conjuntura que o professor passa a assumir sua identidade profissional, com vista a possibilitar o aluno a atingir ou conhecer/saber lidar com a língua(gem) em seu meio de convivência.

Portanto, findamos este ensaio com a nossa concepção quanto à identidade e ao papel fundamental do professor como mediador no qual ele exerce sua identidade enquanto docente, com a finalidade de fazer o aluno se apropriar do conhecimento sistematizado ou a assimilar a língua(gem) e saber utilizá-la em diversos contextos nos quais ele participa.

Por fim, vale ressaltar que tomamos o conceito de identidade como fragmentado, por acreditar que o sujeito se constitui socio-historicamente e ocupa vários espaços ao longo do tempo, mas refutamos os discursos que coloquem o professor fragmentado e responsável por todos “saberes e fazeres”, tampouco de um ator de transformação social.

Portanto, “Dai a César o que é de César” e Dai ao professor” o que cabe ao professor: a responsabilidade de saber como e o que ensinar!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Júlio. “**Reelaborações de gêneros em redes sociais**”. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs). Redes sociais e o ensino de línguas: o que temos a aprender? 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. **Curadoria Digital**: o importante papel do professor como curador de recursos educacionais digitais. In: FINARDI, K.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DALLAGNELO, A.; RAMOS FILHOS, E. (org.) Transitando n(a) linguística aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2019.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Lentes para o estudo da construção da identidade docente**. v. 7, n. 1, Viçosa: Educação em Perspectiva, p. 9-34, 2016. Disponível em: <[Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente | Educação em Perspectiva \(ufv.br\)](#)>.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores**. V. 15, n. 1. São Paulo: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, p. 35-42, 2011. Disponível em: <[SciELO - Brasil - Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores](#)>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013[1996].

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIACOMIN, Letícia Melo. **O ensino de conhecimentos gramaticais na escola: em busca de ressignificações**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Conceito de identidades e a identidade profissional docente**. In: *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p.42-53, 2018. Disponível em:

<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2481/2493>. Acesso em: 01.set.2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 1999. Disponível em: <[A identidade cultural na pós-modernidade - Stuart Hall - Google Livros](#)>. Acesso em: 1.set.2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. 15 ed. Petrópolis/RJ: 2019[2014].

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Gianchini. 2 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2019a[2017].

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da Transparência**. Tradução de Enio Paulo Gianchini. 2 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2019b[2017].

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo, v. 32 n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento –** In: Correa, Manoel Luiz Gonçalves e Boch, Françoise (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2006. p.75-91.

KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. *Filologia e Linguística Portuguesa, Brasil*, n. 8, p. 409-424, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*: Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965 [1976].

LURIA, Alexander Romanovich. *O Desenvolvimento da Escrita na Criança*. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV Alex N.. *Linguagem, de-*

envolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone - Editora da Universidade de São Paulo, 2010 [1988].

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. – In: Duarte, Newton. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012 [2004].

MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de. **Letramento e alfabetização**: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar. Dissertação de Mestrado. São Paulo: s.n., 2012. Disponível em: <[corpo.pdf \(usp.br\)](#)>. Acesso em: 01.set.2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente**: contextos escolares. In: _____(org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada e vida contemporânea**: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

RODRIGUES, Nara Caetano. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

RUCISNKI, Vilson Rodrigo Diesel; ROHLING, Nívea. “A missão de ensinar”: discursos sobre a identidade docente em comentários *online*. **Letras Magna**. v. 22. 2018. p. 295-316.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

VAZ, Avelino. **Identidade docente no relato de professores de português da Guiné-Bissau**. Dissertação de Mestrado. Lavras: [...], 2021. Disponível em: <[DISSERTAÇÃO Identidade docente no relato de professores de português da](#)

[Guiné-Bissau.pdf \(ufla.br\)](#) > Acesso em: 31 ago. 2021.

VENANCIO SOUSA, Luis Gabriel. **A curadoria na formação inicial do professor de Língua Portuguesa**: uma análise dialógica. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UTFPR, 2021.