

A MORTE DO(A) PROFESSOR(A) AUTOR(A) EM TEMPOS DE PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

THE DEATH OF THE TEACHER-AUTHOR IN TIMES OF PLATFORMIZATION OF EDUCATION

LA MUERTE DEL DOCENTE-AUTOR EN TIEMPOS DE PLATAFORMIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Raquel Santos Zandonadi¹

Lucila Pesce²

RESUMO: Este artigo buscou analisar os efeitos da plataformação da educação pública paulista sobre as condições de possibilidade da autoria docente, compreendida como núcleo epistemológico e ontológico da profissão. O estudo parte de uma abordagem teórico-analítica, fundamentada no materialismo histórico e na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, articulando contribuições da literatura sobre saberes docentes e profissionalidade. Inicialmente, discute-se a autoria como construção histórica e posição ética responsiva, para, em seguida, propor a noção de autoria docente como articulação entre mobilização de múltiplos saberes, escuta alteritária, integração subjetivo-profissional e responsabilidade ética situada. Na sequência, examina-se o fenômeno da plataformação da educação no contexto paulista, com base em estudos recentes, evidenciando sua vinculação a processos de centralização curricular, dataficação e monitoramento algorítmico do trabalho pedagógico. Os resultados da análise indicam que tais dinâmicas reconfiguram as margens decisórias do professor, restringindo sua mediação interpretativa e sua responsabilidade enunciativa. Conclui-se que a plataformação não constitui apenas inovação tecnológica, mas tensiona estruturalmente as bases epistemológicas e ontológicas da docência, colocando em risco a própria constituição do ser docente como sujeito autor.

1

Palavras-chave: Autoria docente. Plataformação da educação. Saberes da docência.

¹Mestre em Linguagens e Letramentos (Proletras/ UNESP- Assis) Doutoranda em Educação – UNIFESP.

²Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada IV do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

ABSTRACT: This article sought to analyze the effects of the platformization of public education in São Paulo on the conditions of possibility for teacher authorship, understood as the epistemological and ontological core of the profession. The study starts from a theoretical-analytical approach, grounded in historical materialism and the philosophy of language of the Bakhtin Circle, articulating contributions from the literature on teacher knowledge and professionalism. Initially, authorship is discussed as a historical construction and a responsive ethical position, in order to then propose the notion of teacher authorship as an articulation between the mobilization of multiple knowledge, alteritarian listening, subjective-professional integration, and situated ethical responsibility. Subsequently, the phenomenon of the platformization of education in the São Paulo context is examined, based on recent studies, highlighting its link to processes of curricular centralization, datafication, and algorithmic monitoring of pedagogical work. The results of the analysis indicate that such dynamics reconfigure the teacher's decision-making margins, restricting their interpretative mediation and their enunciative responsibility. It is concluded that platformization is not merely a technological innovation, but also structurally strains the epistemological and ontological foundations of teaching, jeopardizing the very constitution of the teacher as an authorial subject.

Keywords: Teacher authorship. Platformization of education. Teaching knowledge.

RESUMEN: Este artículo buscó analizar los efectos de la plataforma de la educación pública en São Paulo sobre las condiciones de posibilidad de la autoría docente, entendida como el núcleo epistemológico y ontológico de la profesión. El estudio parte de un enfoque teórico-analítico, basado en el materialismo histórico y la filosofía del lenguaje del Círculo de Bajtín, articulando contribuciones de la literatura sobre el conocimiento y la profesionalidad docente. Inicialmente, se discute la autoría como una construcción histórica y una postura ética receptiva, para luego proponer la noción de autoría docente como una articulación entre la movilización de múltiples saberes, la escucha alteritaria, la integración subjetivo-profesional y la responsabilidad ética situada. Posteriormente, se examina el fenómeno de la plataforma de la educación en el contexto paulista, con base en estudios recientes, destacando su vínculo con los procesos de centralización curricular, datificación y monitoreo algorítmico del trabajo pedagógico. Los resultados del análisis indican que dichas dinámicas reconfiguran los márgenes de decisión del docente, restringiendo su mediación interpretativa y su responsabilidad enunciativa. Se concluye que la plataforma no es sólo una innovación tecnológica, sino que además tensiona estructuralmente los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la enseñanza, poniendo en riesgo la constitución misma del docente como sujeto autoral.

Palabras clave: Autoría docente, plataforma de la educación, enseñanza del conocimiento.

INTRODUÇÃO

A história da docência, examinada sob o prisma do materialismo histórico e dialético de Marx (2006), é exemplar no sentido de ilustrar, *in stricto*, os pressupostos que esse autor definiu

como os motores que propulsionam os desdobramentos históricos de uma sociedade e a ela dão sua forma. Para arriscar uma síntese do programa em questão, evidentemente correndo o risco de uma simplificação, diríamos que, para o filósofo alemão, a conformação material (infraestrutura) de determinada sociedade é sempre responsável por definir o quadro mental (superestrutura) que a acompanha, seja sob os termos da lei, da moral, da religião, em suma, de tudo quanto compreende o campo imaterial. Desse modo, tal como um corpo necessita de um espírito que o anime, também um sistema de produção demanda um ideário que o justifique, sem o qual seu turno não cumpre a totalidade almejada. Esse equacionamento - de tão longo alcance e por isso mesmo incontornável à historiografia ocidental (White, 2019) - permite dimensionar, só para apresentar sua força, as razões que levaram à docência, sob os domínios da Igreja Católica, a ser definida sob signo de uma missão tanto moral quanto vocacional; e porque, em período de secularização, tal condição foi alterada para aquele(a) responsável pela transmissão do que a tradição acumulou ao longo dos anos; caminhando adiante, vale dizer, em atenção à consolidação e avanços do capitalismo, à agência responsável pela promoção de formações mais voltadas às dimensões técnico-laborais - movimento esse que, a despeito de irregularidades, entrechoques e resistências, não cessa de avançar seu turno até os dias de hoje, e que encontra na plataformização sua mais nova aposta, conforme veremos.

O que se pode reter até aqui, é que essa atenção a que os poderes dedicam à escola em geral, e à docência em particular, buscando invariavelmente definir seus contornos e modos de funcionamento, ocorre pelo entendimento de que, sendo esse o campo imaterial por excelência, e mais, espaço destinado a formar as novas gerações, pode ele representar tanto uma ameaça, caso venha a refratar os valores que os modos de produção intentam cristalizar, quanto um aliado estratégico, se organizado no sentido de justificar e preparar estudantes para atender a um modelo específico de sociedade.

Esse ângulo, inclusive, ajuda a contextualizar algumas razões pelas quais a profissão se viu no cerne de debates sobre o que, de fato, deveria definir sua composição. Em outras palavras, essa permeabilidade expunha uma fragilidade que o ofício apresentava, por carecer de solidez institucional. Logo, o centro das exigências dessa categoria, postas já ao início do século XX, tinha por objetivo imediato configurar a docência à categoria de uma profissão fundada no domínio de saberes específicos, premissa que lhe garantiria autonomia e oficialidade para atuar, como ensinam Nóvoa (2017), Roldão (2007), Contreras (2020), Tardif (2014), dentre outros teóricos do campo. Vale acentuar que o ensejo visou a não apenas regulamentar

institucionalmente a carreira, isto é, equipará-la às demais ocupações liberais - sem negar importância a essa frente - mas também firmar um núcleo epistemológico próprio da categoria, que prescrevia (melhor dizendo, “assegurava”) ao docente (poder) fazer uso de sua capacidade de interpretar, selecionar, organizar e produzir sentidos, de forma situada e dialogada sobre o conhecimento a ser ensinado (Roldão, 2007)

Na essência, o arcabouço assim posto, tal como se verá, aponta fortemente para o que iremos propor definir por “autoria docente”. Assim, no local de compreender essa autoria docente como uma criatividade que se realiza no plano individual ou como permissão para o exercício de uma liberdade metodológica total e irrestrita, propomos compreendê-la como princípio estruturante da docência, sem a qual seu núcleo epistemológico e ontológico se desfaz, dando a ver, novamente, a fragilidade do ofício.

Voltando ao centro daquilo que previa o núcleo epistemológico da docência, nele é dado ao professor assumir responsabilidades enunciativas sobre o currículo, realizar escolhas didáticas situadas e mobilizar saberes de várias esferas, como os pedagógicos e acadêmicos, para responder às singularidades do contexto escolar em que atua. Assim, se compreendemos que tais pressupostos convergem para a noção de “autoria docente”, argumentaremos, que não se trata esse de um atributo lateral ou acessório à docência em sua totalidade; pelo contrário, diz respeito ao cerne de sua definição, especificidade, sem a qual o ofício ficaria privado de sua legitimidade epistemológica e ontológica.

4

Propor uma definição de autoria docente ao mesmo tempo em que se busca estabelecer sua centralidade na atividade docente adquire graus de urgência, tendo em vista o que atualmente ocorre na Educação Pública do Estado de São Paulo, o que se define pelo nome de “plataformização da educação”. Mais do que uma ou outra arbitrariedade isolada, trata-se de uma maquinaria a operar de modo a alijar o docente de seu campo de atuação autônoma, rebaixando-o à função de mero operador, condição cuja fraseologia de cunho liberal nomeia de “mediador”, “facilitador”, “colaborador” e outros termos afins.

O que se assiste não é a disponibilização de tecnologias digitais a possibilitar que o docente possa se aparelhar delas de forma estratégica, em vista de obter uma melhoria de sua prática. Trata-se, isso sim, de um fenômeno mais profundo e pernicioso, executado por meio de estratégias impositivas, que se utiliza de aparatos tecnológicos para centralizar decisões curriculares, prescrever sequências didáticas, monitorar desempenhos (discente e docentes) e padronizar processos avaliativos. Nesse modelo, o planejamento, a seleção de conteúdos e a

organização do tempo pedagógico passam a ser orientados por arquiteturas externas à escola e ao professor, cujo funcionamento obedece a lógicas algorítmicas.

Desse modo, para além de definir autoria docente e defender sua centralidade no campo de atuação do professor, esse artigo propõe discutir o modo com que a plataformização da educação, ao inviabilizar a autoria docente, interdita e desconfigura a própria constituição do “ser docente”. Do ponto de vista metodológico, este estudo inscreve-se no campo das análises teórico-analíticas, isto é, investigações que operam pela reconstrução conceitual das condições de possibilidade que sustentam determinadas práticas sociais. Tal escolha decorre do entendimento de que a tensão entre autoria docente e plataformização da educação exige, antes de tudo, um exame de natureza epistemológica e discursiva, capaz de iluminar os deslocamentos estruturais que reconfiguram o lugar do professor no interior da escola contemporânea.

II. AUTORIA: CONDIÇÕES HISTÓRICAS E FUNDAMENTOS DISCURSIVOS

2.1 AUTORIA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Não se pode discutir “autoria docente” sem antes passar por um campo mais amplo de debates que, de modo geral, incide sobre a figura do autor de livros. Embora haja distâncias entre as duas vias, há também correspondências importantes que, por isso mesmo, convém anotar.

5

O ponto de partida dessa análise é reconhecer que autoria não constitui atributo ontológico do sujeito, mas posição historicamente produzida sob o critério de determinadas condições materiais de circulação do saber. Retomando o prisma histórico-materialista, compreende-se que as formas simbólicas, entre elas a noção de autor, estão imbricadas aos modos de organização social que estruturam a produção, a consolidação e a difusão do conhecimento. (Marx, 2006)

Investigando as possíveis origens da autoria, sua gênese relaciona-se à passagem da oralidade para o regime da escrita, movimento que completa seu turno com o advento da possibilidade de uma reprodução técnica ampliada. Em linhas gerais, a escrita, ao possibilitar que o texto se estabilizasse como objeto relativamente autônomo, e a imprensa, ao ampliar sua circulação, reclamaram um proprietário, seja para fins financeiros, seja para fins jurídicos.

Nesse contexto, a inscrição do nome próprio no texto passou a desempenhar função decisiva na economia da propriedade intelectual e do reconhecimento social.

Em vista disso, a assunção da autoria extrapola seu vínculo estrito à expressão de uma interioridade criadora; pavimentou seu surgimento à vinculação entre produção simbólica, individualização e responsabilização formal. De fundo, vê-se que a emergência da figura do autor anda de par com a prescrição do liberalismo, que estipula a distinção individual e a propriedade como princípios estruturantes das relações sociais. De tal sorte que uma obra deixa de circular exclusivamente como patrimônio comunitário e passa a ser identificada com um sujeito determinado, cuja assinatura confere legitimidade e delimita pertencimento.

A reflexão de Walter Benjamin (2012) acerca do declínio da experiência partilhada, para além de coincidir com o prognóstico acima, possibilita sublinhar uma distância entre essa autoria vinculada ao indivíduo e o que concebemos por “autoria docente”. No seu famoso ensaio sobre “O narrador”, Benjamin atribui o declínio da experiência partilhada, entre outros fatores, ao enfraquecimento da tradição oral, causado pelo desenvolvimento da capacidade de “reprodutibilidade técnica” que um texto obteve na modernidade (tanto o jornalístico quanto o romance). Nas sociedades pré-capitalistas de que fala Benjamin, por sua vez, marcadas pela oralidade, o narrador compreende o sujeito que acumulou tempo ou espaço e que, por isso, pode alterar sua experiência com os demais membros. E, não obstante haja distinção entre eles, tal fato não implica hierarquia, posto que o narrador não se distinguia radicalmente da comunidade que o escutava; pelo contrário, sua palavra integrava um circuito coletivo em que experiência e relato se entrelaçam sem a vigência da propriedade individual; em outras palavras, o saber circulava horizontalmente e a transmissão não exigia a fixação de um nome próprio como marca de exclusividade.

Em vista disso, autoria docente não passa pelo local de uma individualização isolada ou então de responsabilizações particulares - seja para punir ou para premiar o docente (política de bonificação) ou ainda pela ideia de propriedade intelectual. Pode-se dizer que ela (a autoria docente) se aproxima mais da figura do narrador benjaminiano, aquele cujas ações, superando hierarquias, objetivam agir sobre a totalidade.

Mas voltemos à nossa constatação inicial: se a autoria depende de regimes materiais e institucionais de circulação do conhecimento, então mudanças estruturais nesses regimes podem tensionar as condições de sua existência. E, como se sabe, transformações tecnológicas e organizacionais não incidem seu alcance apenas sobre instrumentos ou suportes; elas

redefinem posições subjetivas disponíveis no interior das práticas sociais. (Ricardo Antunes, 2020)

É nesse horizonte que se torna possível pensar a autoria docente como fenômeno igualmente condicionado à sua exterioridade material. Desse modo, a posição do professor como sujeito autoral é definida em meio a formas específicas de organização do trabalho pedagógico e de circulação dos saberes escolares.

2.2 AUTORIA COMO RESPONSABILIDADE ÉTICA E POSIÇÃO RESPONSIVA

A distinção fundamental entre autoria no sentido mais habitual do termo e autoria docente é que, se aquela implica um demarcador da individualidade, essa está circunscrita ao coletivo. Aprofundaremos ainda mais nosso eixo de análise, compreendendo autoria docente em um plano discursivo e ético, ou seja: autoria não será tratada como propriedade individual, assinatura de originalidade ou expressão psicológica do sujeito social, mas como posição enunciativa responsiva. Dizendo de outra forma, como modo singular de o sujeito social assumir responsabilidade pelos sentidos que produz, em condições concretas de interlocução. Trata-se de um deslocamento coerente com a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, para a qual o sentido não é imanente ao texto nem originado por uma interioridade soberana, mas nasce no espaço social da linguagem, atravessado por valores, tensões e alteridades (Bakhtin, 2017; Volochinov, 2021).

7

Uma nota antes de prosseguir: Bakhtin e o Círculo não formulam uma definição fechada de “autoria”. O conceito aparece de modo diluído, associado a fenômenos distintos (atividade estética, gêneros do discurso, polifonia, dialogismo) e sofre deslocamentos ao longo de sua obra. Por isso, ao tratar de autoria em Bakhtin, seus comentadores frequentemente descrevem linhas de desenvolvimento e acentuações teóricas e não exatamente uma definição mais acabada. Todorov (2017), por exemplo, no prefácio à obra *Estética da criação verbal*, chama atenção para a importância da exterioridade do autor em relação ao personagem, isto é, para a condição exotópica que permite conferir acabamento ao outro (Todorov, 2017). Faraco (2021), por sua vez, ao discutir “autor e autoria” no conjunto de conceitos-chave organizado por Beth Brait, enfatiza que a reflexão bakhtiniana sobre o autor se dá em articulação com categorias filosóficas e discursivas, não como teoria normativa do “criador”, mas como problematização do lugar do sujeito social na linguagem e na cultura (Faraco, 2021; Brait, 2013).

Assumir essa abertura não enfraquece a discussão; ao contrário, fortalece o argumento, ao explicitar que a autoria, na chave bakhtiniana, precisa ser reconstruída a partir de um conjunto de princípios. Entre eles, o mais decisivo é o dialogismo, que assim especifica: todo enunciado se orienta para o outro, responde a dizeres anteriores, antecipa réplicas e se inscreve em cadeias de circulação social. Nessa chave, a autoria não coincide com a simples presença do sujeito no enunciado — já que toda palavra carrega vozes sociais e acentos alheios —, mas se torna discernível quando o sujeito organiza um projeto de dizer, articulando intenção e realização e assumindo a direção axiológica de sua palavra (Bakhtin, 2017b). A autoria, portanto, não é sinônimo de “produzir de forma inaugural”, mas de agir discursivamente sobre discursos em circulação: selecionar, reordenar, reacentuar, negociar sentidos e produzir uma forma relativamente estável que responda a uma dada situação histórica.

É nesse ponto que a dimensão ética se torna incontornável. Na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2017b) sustenta que o ato é singular, irrepetível e comprometido com o mundo. Transposto ao problema da autoria, isso significa que o sujeito autoral não se exime dos efeitos do que enuncia; ele responde pelo valor que imprime à palavra, pelo horizonte que constrói e pelas consequências de seu dizer. A autoria, nesse sentido, pode ser definida como posição ética e responsiva na linguagem, na qual o sujeito assume, de modo situado, o encargo de produzir sentidos sob condições sociais determinadas, reconhecendo a alteridade como princípio constitutivo do enunciado.

A linha de compreensão bakhtiniana se torna decisiva na medida em que articula autoria à responsividade ética e ao trabalho sobre a palavra social. Perspectiva que supera o vetor romântico (no sentido histórico do termo) da “criatividade” e a circunscreve a um quadro maior de análise, que passa por tomadas de decisão, mediação interpretativa e reacentuação valorativa.

Mas, se autoria docente nada tem a ver com atos inaugurais ou ações da pura criatividade, quando a ação do sujeito social é reduzida à execução de comandos e à repetição de sequências prescritas, não se elimina apenas a liberdade metodológica; compromete-se a própria possibilidade de um gesto autoral, entendido como responsabilidade pelo dizer. A partir dessa concepção dialética — reconstruída a partir da filosofia da linguagem bakhtiniana e de seus intérpretes — buscaremos propor algumas bases para se pensar na autoria docente como núcleo epistemológico e ontológico da profissão e, em seguida, problematizar sua tensão estrutural, em vista das atuais políticas de plataformização da educação.

III. AUTORIA DOCENTE: NÚCLEO EPISTEMOLÓGICO DA PROFISSÃO

3.1 CONDIÇÃO DIALÓGICA: MOBILIZAÇÃO DE MÚLTIPLOS SABERES

Para fixarmos a autoria docente na qualidade de um núcleo epistemológico e ontológico da profissão, há que se definir suas prerrogativas e coordenadas centrais, visto que ela não se limita a um saber único ou especializado em sentido restrito, mas se circunscreve em uma articulação dinâmica de conhecimentos de naturezas diversas.

A docência mobiliza um conjunto múltiplo, relacional e não hierarquizado de saberes que integram teoria, prática e experiência, constituindo aquilo que, na pesquisa doutoral em fase de finalização, denominamos *saberes em constelação*³. Tal concepção parte do reconhecimento de que o trabalho docente não se reduz à aplicação de conteúdos disciplinares, mas envolve uma trama complexa de referências formativas, culturais, institucionais e situacionais.

A literatura sobre os saberes da docência converge com tal entendimento. Tardif (2000; 2014) demonstra que os saberes docentes resultam da articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser, oriundos tanto da formação acadêmica quanto da experiência e da vida social. Gauthier *et al.* (1998) distinguem saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica, de modo a evidenciar a pluralidade que sustenta a prática. Roldão (2007) recusa a ideia de simples adição de competências, afirmando que o conhecimento profissional docente é de natureza compósita, constituído por incorporação mútua. Imbernón (2011) destaca a docência como conhecimento polivalente, situado e socialmente relevante, enquanto Nóvoa (2017) propõe a noção de um “terceiro conhecimento”, resultante da integração transformadora entre saber disciplinar e saber pedagógico.

É em meio a essa miríade intrincada de forças, por vezes complementares, por vezes em fricção contínua, que a dialogia bakhtiniana oferece fundamento decisivo. Se todo enunciado se constrói em relação com outros discursos, a prática docente é, por excelência, espaço de cruzamento de vozes. A heteroglossia — pluralidade irreduzível de discursos que atravessam a linguagem — manifesta-se na sala de aula quando o professor reinscreve saberes acadêmicos, curriculares e experienciais, em função das circunstâncias históricas e materiais dos alunos.

³ Na pesquisa doutoral em fase de finalização, realizou-se levantamento bibliográfico dos saberes da docência, organizados em cinco eixos constitutivos.

Não se trata de improvisação desordenada, mas de um trabalho consciente de recontextualização, no qual alteridade e intencionalidade pedagógica se articulam à escuta ativa do outro.

Nessa direção, a noção freireana de interação dialógica permite avançarmos o argumento. Para Freire, o diálogo não se confunde com mera conversação ou horizontalidade indiferenciada; trata-se de uma postura ética e epistemológica que articula investigação temática, tematização do conhecimento e problematização da realidade (Pesce, 2010). A interação dialógica, portanto, supõe intencionalidade pedagógica e direção consciente do processo formativo, sem que isso redunde em autoritarismo ou condescendência. Como observa Pesca (2010), o diálogo freireano implica que o professor não “faça algo aos alunos”, mas com eles, mobilizando conteúdos como instrumentos de compreensão crítica da realidade. Tal compreensão reforça a tese aqui defendida: a mobilização de múltiplos saberes não é dispersiva e tampouco improvisada, mas exige um gesto autoral que integra técnica, escuta e direção axiológica.

A autoria docente emerge precisamente nesse trânsito entre discursos diversos. Ao reorganizar, tensionar e ressignificar saberes em constelação, o professor realiza escolhas axiológicamente orientadas, conferindo direção ao processo formativo. Ainda que inserido em estruturas curriculares prescritas, seu gesto não é monológico: ele opera sobre a palavra social, atualizando-a segundo as demandas concretas da situação pedagógica. A docência, assim compreendida, configura-se como práxis por excelência, posto se consubstanciar como prática discursiva viva, marcada pela heteroglossia constitutiva da linguagem e sustentada por uma condição dialógica que torna possível a autoria em sala de aula.

3.2 CONDIÇÃO ALTERITÁRIA: ESCUTA E AVALIAÇÃO CONTEXTUAL

Se a condição dialógica evidencia que a autoria docente se sustenta na mobilização de múltiplos saberes, a condição alteritária explicita que tais saberes só ganham densidade quando atravessados pela relação com o outro. Trata-se de uma dimensão relacional que, mais do que complementar, perpassa todas as demais, pois diz respeito ao modo como o(a) professor(a) se constitui como sujeito, no interior da linguagem e da prática pedagógica.

À luz da filosofia bakhtiniana, a alteridade não é um elemento periférico da comunicação, mas seu fundamento. O sujeito social só se constitui na relação com as vozes que o antecedem e o interpelam; não há enunciação isolada, nem identidade discursiva

autossuficiente (Bakhtin, 2017b). Nesse horizonte, a autoria não pode ser concebida como gesto solitário de criação, mas como posicionamento situado em um campo de forças dialógicas. O outro — estudante, comunidade, cultura escolar — não é mero destinatário da palavra docente, mas instância estruturante do próprio ato pedagógico.

A distinção bakhtiniana entre ato-tipo e ato-ocorrência ajuda-nos a compreender esse ponto. Enquanto o ato-tipo corresponde à generalidade normativa, repetível e abstrata, o ato-ocorrência refere-se ao acontecimento singular, irrepetível, que exige decisão concreta (Bakhtin, 2017b). A docência, quando investida de autoria, aproxima-se deste último: ela se realiza no encontro específico com sujeitos situados, de modo a demandar discernimento e responsabilidade. Nesse sentido, Tardif (2000) associa o saber docente à capacidade de julgar e decidir no cotidiano, atributo que não se esgota na técnica, mas envolve sensibilidade à contingência da situação educativa.

A noção bakhtiniana de exotopia complementa essa perspectiva. Para Bakhtin (2017b), compreender o outro requer uma posição externa, um excedente de visão que permita avaliar e preencher lacunas que o próprio sujeito social não alcança perceber. No caso do(a) professor(a), essa exterioridade não implica distanciamento indiferente, mas conjunção de envolvimento e análise crítica. A autoria docente emerge, assim, da capacidade de manter uma escuta ativa e sensível às dinâmicas escolares, ao mesmo tempo em que se adota uma postura reflexiva diante delas. Trata-se de um movimento duplo: implicar-se na experiência formativa e, simultaneamente, examiná-la sob perspectiva ampliada e alteritária.

É nesse ponto que se configura o que denominamos saberes da alteridade e da contingência: uma competência de avaliação contextual que ultrapassa a aplicação de instrumentos avaliativos e se traduz na leitura atenta das condições concretas de aprendizagem. O(A) professor(a) autor não ensina conteúdos em abstrato; forma sujeitos sociais por meio deles. Como afirma Nóvoa (2017, p. 1127), a missão de um(a) professor(a) de Matemática não é apenas ensinar Matemática, mas formar estudantes por meio da Matemática. Essa afirmação sintetiza a dimensão ética da alteridade: ensinar é sempre agir sobre e com alguém.

3.3 CONDIÇÃO DE INTEGRAÇÃO SUBJETIVO-PROFISSIONAL

A autoria docente abriga, ainda, outro cruzamento de eixos, por sua vez, incontornável à docência: a integração entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional. Conjuga-se na interioridade docente saberes culturais diversos, isto é, aqueles oriundos da história de vida, do repertório individual e acadêmico, das experiências escolares pregressas (seja na qualidade de estudante ou docente) e das marcas sociais que atravessaram e atravessam sua trajetória. Em resumo, o(a) professor(a) não ingressa na profissão como folha em branco: ele(a) carrega consigo crenças, representações e disposições sedimentadas ao longo de sua formação, como estudante e como sujeito social (Tardif, 2000).

Essa dimensão pessoal não é exterior à profissionalidade; ela a constitui. Nóvoa (2017) sustenta que a docência implica uma “disposição pessoal” que articula cultura, ciência e identidade docente, recusando a separação rígida entre o que o(a) professor(a) é e o que ele(a) faz. Sob a perspectiva bakhtiniana, tal articulação se compreende como processo dialógico: o sujeito docente se constitui pelas vozes sociais que o atravessam e pelas relações de alteridade que o interpelam (Bakhtin, 2017a). Não há, portanto, um eu privado que posteriormente se “profissionaliza”; há uma identidade em permanente processo de constituição, atravessada por discursos culturais, institucionais e formativos.

Entretanto, a racionalidade técnica que organiza as instituições modernas tende a operar uma clivagem entre o pessoal e o profissional, devendo aquele ser asfixiado em benefício desse. A crítica heideggeriana à submissão da ciência ao método define bem esse quadro, no ponto em que o filósofo critica a primazia do método em prejuízo do sujeito, apartado dessa equação. Larrosa (2017) e Carneiro (2019) evidenciam como essa operação assume contornos ideológicos no campo educacional, na medida em que desloca o(a) professor(a) à condição de mero(a) aplicador de protocolos e, conseqüentemente, o estudante a objeto de mensuração.

Um exemplo eloquente desse deslocamento é a substituição da figura do “professor transmissor” pela do “professor mediador”. Alcançada por um processo de prestidigitação retórica, tal investida aproveitou-se da crítica freiriana em relação à transmissão hierarquizada e monológica e a reduziu à necessidade de se superar à função formativa do docente. Além disso, subverteu a noção de mediação, esvaziando-a politicamente, ao concebê-la sob a ideia de um(a) profissional cuja especialidade consiste em executar procedimentos normatizados oficialmente. Nesse horizonte em especial, a reflexão de Bruno (2021) oferece um contraponto decisivo à clivagem tecnicista processada entre o pessoal e o profissional. Para a autora (Bruno, 2021), o(a) professor(a) é um sujeito social complexo e multidimensional, cuja identidade se

constitui na articulação de emoções, linguagem, história de vida e relações formativas. Não há, portanto, um “eu privado” que deva ser silenciado em nome da eficiência, mas um sujeito social em permanente processo de (trans)formação, cuja dimensão pessoal é condição — e não obstáculo — para o exercício ético e responsivo da docência. Tal compreensão recoloca a subjetividade no centro da profissionalidade, por reafirmar que a ação docente só se realiza plenamente quando integra o sujeito que ensina e o sujeito que aprende.

Ao integrar sua trajetória cultural às normativas da profissão, o(a) professor(a) constrói uma prática que não é espontaneísta e tampouco tecno-burocrática. Trata-se de um exercício reflexivo por meio do qual a subjetividade não é negada, mas elaborada criticamente no interior da função social que exerce. É nesse trânsito — entre identidade e instituição, entre experiência e norma — que a autoria docente se afirma como práxis por excelência, posto ser prática situada, ética e intelectualmente responsável.

3.4 CONDIÇÃO ÉTICA E TRANSGRESSORA: RESPONSABILIDADE, INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E ESTABILIDADE RELATIVA DA AULA

A autoria docente atinge seu núcleo mais sensível quando compreendida como prática ética situada. Assim, ensinar não é apenas organizar conteúdos de ensino ou selecionar metodologias eficazes; é agir em um campo de valores, disputas e responsabilidades. Os saberes éticos — dimensão do compromisso — indicam, desse modo, que a docência se orienta por princípios que ultrapassam a técnica, pois implicam escolhas que incidem diretamente sobre a constituição subjetiva dos(as) estudantes e sobre o horizonte social da educação.

Autores como Hargreaves (1998, *apud* Tardif, 2014) entendem que a ética passa por uma ideia de política, já Beyer e Wood (1986, *apud* Tardif, 2014) defendem que a prática docente deva se ancorar em princípios de igualdade, liberdade e justiça. Shulman (2005), por sua vez, sustenta a ideia de que o(a) professor(a) precisa agir com integridade diante das injustiças e das demandas sociais, mesmo que isso implique rever planejamentos previamente estabelecidos. Nesse esteira, também Contreras (2020) reforça que a ação docente é sempre ética e política, exigindo prática reflexiva e comprometida. Em suma, a disciplina lecionada pelo(a) docente não pode prescindir de dimensões sociais.

Tornar efetiva essa dimensão ética implica reconhecer ou, melhor dizendo, lograr uma disposição para lidar com o que, na escola, corresponde ao contingencial. Na prática, significa

lidar com a estabilidade relativa da aula enquanto gênero discursivo, não obstante, buscando atuar em suas fissuras.

Uma aula apresenta traços socialmente reconhecíveis, repetíveis e relativamente estáveis. Tal estabilidade garante inteligibilidade à prática, mas não pode ser confundida com imutabilidade. À luz da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, toda forma comporta variações e reconfigurações, conforme o sujeito e o contexto de enunciação (Bakhtin, 2016). Desse modo, uma aula não encerra um molde fixo, mas diz respeito a um espaço de negociação entre a previsibilidade e a adaptação.

É nesse ponto que emerge a dimensão transgressora da autoria. Quando o(a) professor(a), orientado(a) por critérios éticos e por avaliação contextual, decide ajustar o currículo, reorganizar o espaço físico, flexibilizar o tempo ou alterar estratégias para responder às necessidades dos(as) estudantes, realiza ele um gesto autoral. Essa transgressão não se limita à ruptura arbitrária, mas se impõe como ação consciente que, ao visar objetivos específicos, negocia espaços com formas instituídas. Nessa perspectiva, a docência autoral exige conhecimento profundo dos conteúdos, sensibilidade às dinâmicas da turma e compromisso com a formação humana.

A autoria docente afirma-se, assim, na tensão entre permanência e mudança. A estrutura da aula só se torna significativa quando mediada pela intencionalidade do(a) professor(a) (Freire, 1997), que articula saberes pedagógicos e curriculares a uma postura ética responsiva. Ensinar, nesse horizonte, é assumir a palavra como ato responsável, ousando transgredir normativas que impliquem um impeditivo à formação discente.

As condições aqui delineadas — mobilização de múltiplos saberes, escuta alteritária, avaliação contextual, integração subjetivo-profissional, responsabilidade ética e intencionalidade pedagógica, bem como a possibilidade de transgressão no interior da forma relativamente estável da aula — não configuram atributos opcionais ou traços de excelência individual. Elas constituem, em conjunto, a estrutura de possibilidades da autoria docente.

Essa arquitetura autoral, contudo, não se sustenta em qualquer arranjo institucional. Se a autoria depende de mediação interpretativa, de espaço para reacentuação discursiva e de responsabilidade ética situada, importa indagar em que medida as atuais formas de organização da prática pedagógica preservam ou restringem tais condições. É precisamente nesse ponto que a discussão sobre a plataformização da educação se torna incontornável, pois ela incide

diretamente sobre as margens decisórias, sobre a circulação dos saberes e sobre o lugar do(a) professor(a) na arquitetura do processo formativo.

A questão que se impõe, portanto, não é apenas instrumental, mas epistemológica e ontológica: que tipo de docência se torna possível quando as condições estruturais da autoria são reconfiguradas?

IV- A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O CASO PAULISTA.

As novidades discursivo-metodológicas que, de quando em quando, aterrissam sob o solo da Educação Pública, via de regra por meio de decretos sem que o(a) docente e os(as) gestores(as) educacionais tomem conhecimento ou participem deles, se de um lado explicita a ausência total de poder deliberativo desse profissional (Rodriguez e Costa, 2020) l; de outro, oferece pistas se submetidas a um exame crítico que, completado seu turno, permitirá: 1) identificar a matriz ideológica originária do projeto em curso, fonte da qual deriva seu inventário de nomenclaturas e metodologias, 2) delinear suas intenções de fundo, isto é, aquelas cuja maquinação retórica busca camuflar por meio de uma gramática de tons modernizantes e, por fim, 3) apontar os efeitos e as consequências reais que tal investida acarreta para a comunidade escolar – no caso do presente artigo, sobretudo aquelas implicadas ao campo de atuação docente. Assim definidas essas três coordenadas, buscaremos, então, tratar do fenômeno da plataformação da educação, em atenção a elas, buscando assim definir o fenômeno *per se*, não obstante, sempre em atenção a um quadro maior de forças.

Os trabalhos que tratam do tema da plataformação na Educação Pública brasileira basicamente são unânimes em apontar a Pandemia de COVID-19 como um marco decisivo para sua concretização. Se a aludida Pandemia não necessariamente inaugurou a entrada das plataformas digitais para o contexto da escola pública brasileira, ela atuou como uma espécie de catalisadora brutal, posto se tratar de um acontecimento cuja amplitude tratou de acelerar os ponteiros de um relógio cujo curso natural, se já não apontava para os cenários mais promissores, ao menos nos levava a crer que haveria mais tempo. No caso da Educação do Estado de São Paulo, o ritmo foi de febre, de tal sorte que já no segundo semestre de 2023 as plataformas digitais deitavam suas raízes nas escolas paulistas.

Fruto de uma investida que mesclou autoritarismo, vigilância e punição, somam-se atualmente a presença de mais de trinta aplicativos⁴ nesse segmento. Daí o termo plataforma não figurar uma mera opção retórica abstrata ou genérica; na verdade trata-se de nomenclatura a mais justa e descritiva possível, no que diz respeito à fixação dos contornos desse fenômeno.

Há um vasto e abrangente campo de estudos acerca do par “plataforma-plataformização”; no entanto, revisitá-los, ainda que sumariamente, extrapolaria o escopo desse trabalho, de modo que, para o propósito deste artigo, a definição de Poell *et all* (2020) oferece uma síntese que, por ora, nos parece suficiente. De acordo com os autores, tal fenômeno compreende a “penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida. (Poell *et all*, 2020, p. 5). Dois movimentos aqui se destacam: deslocamento e expansionismo. O primeiro diz respeito ao modo com que ferramentas tecnológicas oriundas de alguns setores específicos (corporativos-mercadológicos, bélico, publicitário, para citar alguns casos) migram para outras esferas, trazendo consigo sua lógica própria de funcionamento e operabilidade; o segundo, consequência direta do primeiro, diz respeito ao modo com que os mais diversos campos da existência vão sendo submetidos aos seus sistemas.

16

Não por acaso, na Educação Paulista, as plataformas foram organizadas de modo a ocupar a totalidade dos espaços, a tal ponto que tudo quanto ocorre em uma escola, ao mesmo tempo em que é ditado por essas plataformas, é também submetido ao seu escrutínio implacável, por meio do *Super B.I.*, por exemplo. A noção de plataforma, dessa forma, descreve uma particularidade que é o nervo desse processo (ou projeto): trata-se do fato de essas ferramentas serem arquitetadas de modo a agir como um sistema integrado, permitindo aos seus operadores total controle do processo; tudo isso com base em uma série de gráficos e estatísticas. A plataforma torna possível ou, melhor dizendo, possui como seu melhor produto a “dataficação” (Poell *et all*, 2020, p.5) que diz respeito à operação de converter (reduzir) ações e experiência humanas a dados quantificáveis.

⁴ “Alura”, “Elefante Letrado”, “Khan Academy”, “Leia SP”, “Matific”, “Redação Paulista”, “SPeak”, “Tarefa SP” são algumas das plataformas, além disso há a *Super B.I. (Business Intelligence)* que centraliza, controla e avalia o uso geral das plataformas pelo professor e pelo aluno. Para um detalhamento desse processo ver: GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. Plataforma e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html.

Nesse ponto, contrastamos essa lógica de controle e prescrição com aquilo que a literatura crítica sobre docência em ambientes digitais tem defendido como condição mínima para que o trabalho pedagógico se realize em sua inteireza. Tanto a noção de mediação partilhada (Bruno, 2007, *apud* Bruno e Pesce, 2012) quanto o conceito de dialogia digital (Pesce, 2003, *apud* Bruno e Pesce, 2012) reiteram que, mesmo quando mediada por tecnologias, a docência só se efetiva quando há circulação de vozes, negociação de sentidos e coautoria no processo formativo. A mediação partilhada pressupõe que professores(as) e estudantes assumam, em diferentes momentos, a direção do trabalho pedagógico, instaurando uma dinâmica colaborativa que se afasta radicalmente de modelos prescritivos; a dialogia digital, por sua vez, atualiza para o ambiente virtual a tradição freireano-bakhtiniana da interação dialógica, exigindo problematização, responsividade e abertura à alteridade. O contraste com a plataformização é, portanto, absoluto, uma vez que, ao padronizar interações, prescrever sequências e reduzir o professor à função de operador, os dispositivos algorítmicos inviabilizam precisamente as condições que esses atores sociais identificam como estruturantes da docência contemporânea. Em outras palavras, a plataformização não apenas desautoriza o professor, mas suprime a possibilidade de uma docência dialógica, colaborativa e responsiva — que é o cerne da autoria docente.

V- A MORTE DO(A) PROFESSOR(A) AUTOR(A)

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que a plataformização da educação pública paulista não constitui apenas uma reorganização técnica do trabalho escolar, mas uma inflexão estrutural que incide diretamente sobre as condições de possibilidade da autoria docente. Se compreendemos a autoria como núcleo epistemológico e ontológico da profissão — por articular a mobilização de múltiplos saberes, escuta alteritária, integração subjetivo-profissional, responsabilidade ética e capacidade de transgressão situada —, então qualquer arranjo institucional que restrinja essas dimensões compromete não apenas a prática pedagógica, mas a própria constituição do ser docente. Nesse sentido, a plataformização da educação, tal como se materializa no contexto analisado, opera como um dispositivo que desloca os(as) professores(as) de sua posição autoral e os(as) reinscreve na função de operadores(as) de sistemas, simbolizando, assim, sua “morte” enquanto sujeito social, epistêmico e ontológico.

Como dissemos, a expansão das plataformas digitais nas escolas públicas paulistas não se limita à oferta de ferramentas de apoio, mas configura um sistema integrado que centraliza decisões curriculares, prescreve sequências didáticas, padroniza avaliações e monitora continuamente o desempenho de professores(as) e estudantes. Essa arquitetura algorítmica, ao converter a experiência educativa em dados quantificáveis, reduz a complexidade da prática docente a indicadores de cumprimento, engajamento e produtividade. Os(As) professores(as), nesse cenário, deixam de interpretar o currículo para apenas executá-lo; deixam de decidir sobre o tempo pedagógico para apenas segui-lo; deixam de avaliar contextualmente para apenas preencherem campos predefinidos. A mediação interpretativa — condição mínima para a autoria docente — é substituída por uma lógica de obediência técnica.

Nesse sentido, torna-se incontornável reconhecer que a plataformização da educação, ao reorganizar o trabalho docente sob a égide de prescrições algorítmicas e protocolos de execução, atinge diretamente aquilo que Pesce (2010) identifica, a partir de Paulo Freire, como o núcleo vital da prática educativa: a interação dialógica. Trata-se, como lembra a autora, de um conceito que não se reduz a um método ou a uma técnica em sala de aula, mas expressa a própria condição de possibilidade da constituição mútua entre educador(a) e educando(a), uma vez que, para Freire, o diálogo é “[...] o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam” (Freire, 1983, p. 43, *apud* Pesce, 2010). É nesse movimento, que articula investigação temática, tematização da realidade vivida e problematização crítica, que o(a) professor(a) se afirma como sujeito epistêmico, capaz de interpretar o mundo com os(as) estudantes e não para eles(as). Ora, quando as plataformas definem previamente os temas, os tempos e os modos de ensinar, inviabilizando que os(as) professores(as) investiguem a visão de mundo dos(as) estudantes, tematize o conhecimento a partir da concretude histórica que os(as) constitui ou problematize criticamente os conteúdos de ensino, aquilo que Freire concebe como interação dialógica se vê reduzido a um simulacro. Em outras palavras, se a dialogicidade exige abertura à alteridade, historicidade e práxis, a plataformização da educação opera em sentido inverso: fecha, homogeneiza, automatiza. E, ao fazê-lo, não apenas desautoriza os(as) professores(as), mas os(as) destitui de sua função autoral, pois lhes retira a possibilidade de produzir sentidos situados, éticos e responsivos. A morte do(a) professor(a) autor(a), portanto, não é senão o sintoma mais evidente da morte da própria dialogicidade freiriana, sem a qual a educação deixa de ser prática de liberdade para converter-se em mera administração de tarefas.

Ao impor trilhas de aprendizagem, roteiros de aula e sequências didáticas fechadas, as plataformas esvaziam a necessidade de mobilizar saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais, de forma integrada. Os(As) professores(as) não precisam mais interpretar, recontextualizar ou reacentuar conteúdos de ensino; basta seguir o que foi previamente definido externamente. A heteroglossia constitutiva da sala de aula — espaço de cruzamento de vozes, culturas e experiências — é substituída por uma monologia algorítmica que opera segundo parâmetros externos à realidade escolar.

No plano relacional, a plataformização da educação compromete a condição alteritária da autoria docente. Isso porque a escuta sensível das necessidades dos(as) estudantes, a avaliação contextual e a capacidade de responder às singularidades da turma são substituídas por métricas padronizadas que ignoram a contingência da situação educativa. Em termos práticos, quando os(as) professores(as) são obrigados(as) a cumprir metas de engajamento, registrar evidências em aplicativos ou seguir rigidamente o tempo previsto para cada atividade, sua ação deixa de ser responsiva e passa a ser reativa, e o outro — estudante, comunidade e cultura escolares — deixa de ser interlocutor e se torna objeto de monitoramento.

No plano subjetivo-profissional, a plataformização da educação opera uma cisão entre o professor-pessoa e o professor-profissional, de tal sorte que a subjetividade docente, longe de ser reconhecida como dimensão constitutiva da prática, reduz-se a ruído que atrapalha a eficiência técnica. Questões que passam pela história de vida, repertórios culturais, experiências acumuladas e vínculos afetivos estabelecidos são desconsiderados em favor de uma racionalidade impessoal que transforma os(as) professores(as) em profissionais da objetividade, cumpridores(as) de protocolos. A docência, nesse modelo, deixa de ser prática ética situada e se converte em tarefa burocrática.

Por fim, no plano ético-político, a plataformização da educação inviabiliza a dimensão transgressora da autoria docente. Se a aula é gênero discursivo relativamente estável, ela só se torna significativa quando o(a) professor(a), orientado(a) por princípios éticos e por avaliação contextual, decide reorganizar formas instituídas para preservar o sentido formativo da educação. No entanto, quando cada ação é monitorada, registrada e avaliada por sistemas externos, vale dizer, com poderes punitivos ao(à) docente que não cumprir seus termos, a possibilidade de transgressão responsável — ajustar o currículo, flexibilizar o tempo, alterar estratégias — é drasticamente reduzida ao ponto de se tornar impossível. Nesse cenário, a docência perde sua potência de resistência e se submete à lógica da conformidade.

Diante desse quadro, reconhecemos que a plataformização não representa apenas uma mudança tecnológica, mas opera uma reconfiguração profunda das bases epistemológicas e ontológicas da docência. Ao restringir as margens decisórias, ao padronizar a prática e ao submeter o trabalho docente à vigilância algorítmica, ela interdita as condições que tornam possível a autoria.

Assim, reconhecer essa morte simbólica da autoria docente não implica resignação, mas convite à reflexão crítica. Se a autoria docente é condição para uma educação comprometida com a formação humana, então sua defesa exige resistir a modelos que reduzam a escola a ambiente de execução técnica. Exige, ainda, recolocar o(a) professor(a) no centro do processo formativo, garantindo-lhe condições institucionais para interpretar, decidir, recontextualizar e assumir responsabilidade pelos sentidos que produz. Somente assim será possível preservar a docência como práxis por excelência, como prática viva, dialógica e ética — e, com ela, a própria possibilidade de uma educação que forme sujeitos sociais, para muito além de gerar dados.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M.. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2017a.
- BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato responsável São Paulo: Martins Fontes, 2017b.
- BENJAMIN, W.. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013, p. 85-102.
- BRUNO, A. R.; PESCE, L.. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. Atos de Pesquisa em Educação, v. 7, n. 3, p. 683-706, 2012.
- BRUNO, A. R.. Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. EDUFBA, 2021.
- CARNEIRO, S. Vivendo e aprendendo. In: CÁSSIO, Fernando (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CONTRERAS, J. A Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2020.
- FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educación & Sociedad, vol. 28, n. 99, maio/ago. 2007.

FARACO, C. A.. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2021.

FREIRE, P. (1969). Extensão ou comunicação? 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAUTHIER, C. *et al.* Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, F. Trad. Silvana Cobucci Leite Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez editora, 2011.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderly Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARX, K. e ENGELS, F.. Manifesto Comunista. Tradução de Álvaro Pinta. São Paulo: Boitempo, 2006.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, Junho 1999.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa 47(166), 2017. p.1106-1133.

PESCE, L. Interação Dialógica: conceito freireano que pode ser vivenciado na educação básica brasileira. Debates em Educação, v. 2, n. 3, 2010. p. 1-15. disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/62/45> Acesso: 01/12/2025.

21

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Plataformização. Revista Fronteiras, v. 1, 2020.

RODRIGUES, R. S.; COSTA, A. C. A (des)valorização do trabalho do professor: políticas e legislações no Brasil e no Estado de São Paulo. 1ª ed. Curitiba/São Paulo, Appris/Cultura Acadêmica, 2020.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SHULMAN, L. Signature pedagogies in the professions. Daedalus, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Trad. F. Pereira. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 05-24, 2000.

TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*, Trad. Paulo Bezerra. p. XIII-XXXIII, 2017.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

WEBER, M. Weber. Organizador: COHN, Gabriel. São Paulo: Editora Ática, 2004.

WHITE, H. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Edusp, 2019.