

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional


PUCPRESS

As identidades do professor de inglês no Ensino Médio integral: entre a língua estrangeira e o Projeto de Vida

The English language teacher's identities in full-time high schools: between the foreign language and the life project

Las identidades del profesor de inglés en la escuela secundaria integral: entre la lengua extranjera y el proyecto de vida

Gildete Cecília Neri Santos Teles ^[a] 

Aracaju, SE, Brasil

^[a] Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC-SE)

Thadeu Vinícius Souza Teles ^[b] 

Aracaju, SE, Brasil

^[b] Universidade Federal de Sergipe (UFS), Departamento de Secretariado Executivo

Como citar: SANTOS TELES, Gildete Cecília Neri; SOUZA TELES, Thadeu Vinícius. As identidades do professor de inglês no Ensino Médio integral: entre a língua estrangeira e o Projeto de Vida. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 227-240, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS13>

Resumo

Este artigo analisa as identidades dos professores de inglês no Ensino Médio Integral do estado de Sergipe, destacando os impactos da disciplina Projeto de Vida quando esta é parte da carga horária docente. O problema investigado é a tensão gerada pela sobrecarga do professor, que precisa ensinar uma língua estrangeira e, ao mesmo tempo, guiar os alunos na construção de seus projetos de vida, ainda que esta disciplina não tenha sido parte da sua formação inicial. A pesquisa foi conduzida a partir de uma metodologia qualitativa, com análise de

^[a] Doutora em Letras (UFS), e-mail: gcecilianeri@hotmail.com

^[b] Doutor em Educação (UFS), e-mail: thadeu@academico.ufs.br

documentos (Sergipe, 2016) e entrevistas com professores de inglês¹ a fim de compreender como essas exigências moldam as subjetividades docentes dentro de um contexto de racionalidade neoliberal (Laval, 2020). Os principais resultados indicam que o Projeto de Vida reforça práticas de controle e subjetivação neoliberal, mas também pode ser ressignificado como um espaço de resistência pedagógica (Gallo, 2008). Conclui-se que os professores enfrentam um dilema entre seu papel tradicional e as novas demandas emocionais e formativas, com oportunidades para práticas pedagógicas críticas.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Ensino de inglês. Identidades. Ensino Médio Integral. Neoliberalismo.

Abstract

This paper analyzes the English language teachers' identities in Full-Time High School in the state of Sergipe, highlighting the impacts of the Projeto de Vida (Life Project) discipline when it becomes part of the teaching workload. The investigated problem is the tension caused by the overload of the teacher, who needs to teach a foreign language while also guiding students in building their life projects, even though this subject was not part of their pre-service education. The research was conducted using a qualitative methodology, with document analysis (Sergipe, 2016) and interviews with English teachers to understand how these demands shape teacher subjectivities within a neoliberal rationality context (Laval, 2020). The main results indicate that Projeto de Vida reinforces neoliberal practices of control and subjectivation, but it can also be reinterpreted as a space for pedagogical resistance (Gallo, 2008). It is concluded that teachers face a dilemma between their traditional role and new emotional and formative demands, with opportunities for critical pedagogical practices.

Keywords: Life Project. English teaching. Identities. Full-Time High School. Neoliberalism.

Resumen

Este artículo analiza las identidades de los profesores de inglés en el Bachillerato Integral (EMI) del estado de Sergipe, destacando los impactos de la disciplina Proyecto de Vida cuando forma parte de la carga horaria docente. El problema investigado es la tensión generada por la sobrecarga del profesor, que debe enseñar una lengua extranjera y, al mismo tiempo, guiar a los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida, aunque esta disciplina no haya sido parte de su formación inicial. La investigación se llevó a cabo mediante una metodología cualitativa, con análisis de documentos (Sergipe, 2016) y entrevistas a profesores de inglés para comprender cómo estas exigencias moldean las subjetividades docentes dentro de un contexto de racionalidad neoliberal (Laval, 2020). Los principales resultados indican que el Proyecto de Vida refuerza prácticas de control y subjetivación neoliberal, pero también puede resignificarse como un espacio de resistencia pedagógica (Gallo, 2008). Se concluye que los profesores enfrentan un dilema entre su rol tradicional y las nuevas demandas emocionales y formativas, con oportunidades para prácticas pedagógicas críticas.

Palabras clave: Proyecto de Vida. Enseñanza de inglés. Identidades. Bachillerato Integral. Neoliberalismo.

¹ Comitê de Ética em Pesquisa sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 55452421.6.0000.5546, Parecer Consubstanciado de número 5.409.547, emitido em 16 de maio de 2022.

Introdução

Nas últimas décadas, o Ensino Médio brasileiro tem passado por diversas transformações, buscando atender às demandas de uma sociedade em constante mudança. Entre essas transformações, destaca-se a introdução do Ensino Médio Integral (EMI), uma modalidade que visa proporcionar aos estudantes uma formação mais completa, tanto no aspecto acadêmico quanto no pessoal com ampliação da carga horária de estudo. No estado de Sergipe, a implementação do EMI segue as diretrizes estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação (Sergipe, 2015), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe metas para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse cenário, uma das inovações trazidas pelo EMI é a inserção de novos componentes curriculares, como a disciplina Projeto de Vida (PV), que propõe guiar os estudantes na construção de suas trajetórias pessoais e profissionais. Para os professores de inglês, foco desta discussão, essa nova disciplina traz uma série de desafios. Além de suas funções tradicionais, eles precisam assumir o papel de orientadores, apoiando os alunos em reflexões sobre seus futuros. Conforme analisado por Moraes *et al.* (2020), o papel do professor nas escolas de tempo integral é redefinido para incluir uma dimensão emocional e de mentoria, colocando-o em uma posição de mediador entre o currículo escolar e o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Este artigo propõe uma reflexão sobre como essa mudança afeta as identidades dos professores de inglês no EMI de Sergipe. A pesquisa busca entender de que maneira os professores conciliam as exigências de ensinar uma língua estrangeira com as demandas emocionais e formativas impostas pelo PV. Considera-se, aqui, que a língua(gem) é uma prática social (Brandt; Clinton, 2002). Desse modo, implica tomar as ações pedagógicas ligadas ao ensino de inglês sob a perspectiva de agir no mundo e operar sobre a vida social, compreendendo a aprendizagem de maneira coletiva e política.

Esse cenário, inserido em uma lógica neoliberal, tem transformado as políticas educacionais no Brasil, enfatizando a individualização e a responsabilização dos sujeitos por seu sucesso ou fracasso. A inclusão da disciplina PV nas escolas de tempo integral reflete essa racionalidade neoliberal, que desloca a ênfase do coletivo para o desenvolvimento pessoal, muitas vezes atrelado a uma visão mercadológica de educação (Freitas, 2018). Como destaca Moraes *et al.* (2020), os professores são colocados em uma posição de facilitadores do sucesso individual dos alunos, uma responsabilidade que extrapola o campo pedagógico e os envolve no desenvolvimento emocional e na construção de projetos de vida alinhados às exigências de uma sociedade competitiva e excludente.

Sob a perspectiva da educação linguística crítica (Zacchi, 2018), o professor de inglês não trabalha apenas com conhecimentos linguísticos, mas também com questões culturais e críticas, assim, a criação de uma nova disciplina para o professor conduzir poderia gerar tensões na definição de suas identidades profissionais. Então, além de examinar essas tensões, este estudo investiga as oportunidades de ressignificação pedagógica agenciadas por professores de inglês que conduzem e/ou podem vir a conduzir a disciplina PV. Embora inserida em uma lógica neoliberal que enfatiza a individualização e a autorresponsabilidade, essa disciplina pode ser reapropriada pelos professores como um espaço para promover reflexões críticas e debates mais amplos sobre as condições sociais e econômicas que influenciam a vida dos estudantes. Nesse sentido, o PV pode se transformar em uma arena para práticas pedagógicas que resistem às pressões hegemônicas e oferecem novas possibilidades de agência.

Esta pesquisa é parte da pesquisa de doutorado de um dos autores (Santos Teles, 2023) e a metodologia utilizada foi qualitativa (Holanda, 2006), baseada em análise de documentos do EMI sergipano (Sergipe, 2016) e entrevistas semiestruturadas com sete professores de inglês do EMI de unidades de ensino diferentes. As entrevistas foram realizadas por meio de grupo focal, permitindo aos docentes discutir coletivamente suas experiências com o PV. Em adição, a triangulação de dados

(Telles, 2002) incluiu a análise das narrativas dos professores e dos documentos oficiais, como o Plano Político-Pedagógico do EMI do estado (Sergipe, 2016) – mais bem desenvolvido na seção a seguir. Ao discutir as identidades dos professores de inglês no contexto do EMI em Sergipe, este artigo visa contribuir para o debate sobre as novas responsabilidades docentes e os desafios de conciliar práticas pedagógicas ligadas à sua formação inicial com demandas emergentes, tanto no campo educacional quanto no desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa para investigar as experiências dos professores de inglês no EMI de Sergipe, com foco nas dinâmicas criadas pela inserção da disciplina PV em suas responsabilidades. A escolha por uma metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar as subjetividades envolvidas e as representações sociais que esses docentes constroem em torno de suas identidades (Hall, 2014). Dessa forma, por meio de reuniões de um grupo focal, é possível captar as percepções e tensões vivenciadas pelos professores no processo de reconciliação entre suas práticas tradicionais e as novas demandas emocionais e formativas.

Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com sete professores de inglês que atuam no EMI em diferentes escolas da rede pública de Sergipe. São eles: Camila, James, Polanski, Ivone, Mari, Luna e Glória (nomes fictícios escolhidos pelos participantes a fim de preservar suas identidades pessoais). As entrevistas, conduzidas em formato de grupo focal, forneceram um ambiente propício para que os docentes discutissem abertamente suas percepções acerca das novas exigências relacionadas ao PV e as implicações dessas exigências em suas práticas e identidades profissionais. Importa dizer que um dos pesquisadores, condutora das sessões do grupo focal (Santos Teles, 2023) e uma das autoras deste estudo, também é professora de inglês no EMI e conduz aulas de PV. De acordo com Dal'igna (2014), os grupos focais possibilitam uma interação dinâmica entre os participantes, promovendo discussões mais aprofundadas e uma troca significativa de experiências.

As discussões do grupo focal foram organizadas em quatro sessões – às segundas-feiras às 19h30min dos meses de maio e junho de 2022 – divididos por tópicos. São eles: 1. Trajetória no ensino de língua inglesa; 2. Escolha e atuação no EMI-Sergipe; 3. Relação com os pares, gestão e alunos; 4. Demandas do ensino de língua inglesa e do EMI-Sergipe concomitantemente. Para este estudo, em especial, a concentração se dará sob as contribuições emergidas no último encontro por trazerem mais informações que relacionam as ações pedagógicas do professor de inglês com novos componentes curriculares, como o PV.

A análise dos dados foi realizada por meio de triangulação, combinando as informações das entrevistas com a análise de documentos oficiais, como o Plano Estadual de Educação de Sergipe (Sergipe, 2015) e o Plano Político-Pedagógico do Programa Escola Educa Mais (Sergipe, 2016) – programa que implementa o EMI em Sergipe –, a fim de entender o contexto em que esses professores atuam. Esse processo de triangulação, conforme Meyer e Soares (2005), é essencial para assegurar a confiabilidade e validade dos resultados da pesquisa, permitindo uma compreensão mais detalhada dos discursos institucionais e das práticas vividas no cotidiano escolar.

Para a análise das entrevistas, utilizou-se o procedimento de codificação temática proposto por Saldaña (2016), no qual foram identificados padrões recorrentes relacionados à redefinição das identidades docentes, à sobrecarga emocional e ao potencial de ressignificação pedagógica do PV. Essas temáticas foram analisadas à luz do referencial teórico que discute a racionalidade neoliberal no contexto educacional, conforme abordado por Harvey (2011) e Dardot e Laval (2016). A racionalidade neoliberal impõe novas exigências aos professores, demandando deles habilidades emocionais e

formativas que, muitas vezes, não foram contempladas em sua formação inicial, o que pode gerar tensões e sobrecargas (Santos Teles; Souza Teles, 2024).

Essa metodologia permitiu não apenas identificar os desafios enfrentados pelos professores de inglês no EMI de Sergipe, mas também evidenciar as estratégias de resistência e agência que eles mobilizam em suas práticas pedagógicas, criando oportunidades para transformar o PV em um espaço de reflexão crítica sobre as pressões do sistema educacional neoliberal.

A racionalidade neoliberal no Ensino Médio Integral e o lugar do professor de inglês na disciplina Projeto de Vida

A racionalidade neoliberal é um modelo de organização social que privilegia o mercado e a responsabilidade individual, estendendo-se para além da economia e impactando políticas públicas e instituições. Sob essa lógica, o Estado desempenha um papel reduzido, e princípios como desregulamentação, privatização e competição tornam-se centrais. Dessa forma, áreas tradicionalmente ligadas ao setor público, como educação e saúde, passam a ser tratadas como mercadorias. Os indivíduos, por sua vez, são incentivados a agir como ‘empreendedores de si mesmos’, assumindo a responsabilidade por seu próprio sucesso ou fracasso, com pouca atenção dada a fatores coletivos e estruturais. O neoliberalismo, assim, promove uma organização social baseada na eficiência e produtividade, típica do mercado, influenciando diversas esferas da vida. Para Safatle *et al.* (2021), o alcance da agenda neoliberal se apresenta como uma força que atua não apenas no campo socioeconômico, nem

meramente como coerção comportamental, ao modo de uma disciplina que regula ideias, identificações e visões de mundo. Ela molda nossos desejos e, nesse sentido, a performatividade neoliberal tem igualmente efeitos ontológicos na determinação e produção do sofrimento. Ela recodifica identidades, valores e modos de vida por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios, e não apenas o que eles representam de si próprios (Safatle *et al.*, 2021, p. 11).

Ademais, a racionalidade neoliberal transforma subjetividades e práticas sociais ao reconfigurar as expectativas sobre o indivíduo. Ao discutir a noção de racionalidade, refere-se a uma ação direcionada para um propósito específico, articulada de maneira eficaz às práticas de governamentalidade. Contudo, como destaca Castro (2009, p. 197), "nenhuma forma dada de racionalidade é a razão", pois diferentes formas de racionalidade são possíveis. Isso ocorre porque elas resultam de construções discursivas (Foucault, 2013) que, analisadas genealogicamente, emergiram em determinados contextos históricos e sociais, produzindo efeitos de verdade que moldam nossa identidade, nossas ações e nossos modos de pensamento na atualidade. Como argumentam Dardot e Laval (2016), essa racionalidade molda não apenas as economias, mas também a maneira como as pessoas pensam sobre suas ações e relacionamentos.

No campo educacional, por exemplo, essa racionalidade faz com que o desempenho acadêmico e o sucesso profissional sejam vistos como resultados diretos do esforço individual, desconsiderando contextos sociais e econômicos. Assim, o fracasso é tratado como falta de iniciativa pessoal, reforçando a lógica meritocrática. Consequentemente, há uma desvalorização das políticas que buscam reduzir desigualdades coletivas, enquanto se fortalece a crença de que o mérito individual é o único fator determinante para o êxito. A racionalidade neoliberal na condução da disciplina PV no EMI é construída em torno da ideia de que o desempenho do aluno está diretamente relacionado à sua capacidade de traçar metas pessoais e de se planejar para o futuro.

Isso coloca tanto os estudantes quanto os professores em posições vulneráveis, pois o fracasso é frequentemente visto como uma consequência da falta de esforço individual, uma característica típica das narrativas neoliberais. Conforme Freitas (2018), a educação, dentro desse contexto, passa a ser entendida

como uma mercadoria, na qual o aluno é o principal responsável pelo seu destino. O EMI em Sergipe reflete a lógica neoliberal que orienta as políticas educacionais no Brasil. Esse modelo educativo não apenas redefine o currículo, mas também reforça a individualização e a superresponsabilização dos sujeitos pelo seu próprio sucesso. Ao incorporar disciplinas como o PV, o EMI exige que professores atuem como mentores emocionais e formativos, alinhando-se às demandas do mercado e da sociedade competitiva.

A inspiração para o modelo de EMI em Sergipe vem do programa Escola da Escolha, idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que foi pioneiro na implementação desse modelo em Pernambuco. O ICE, em parceria com instituições privadas como o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, além de grandes empresas, tem promovido a expansão do EMI para outros estados, incluindo Sergipe. A pressão recai sobre os professores, que enfrentam novas demandas não previstas em suas formações iniciais. Assim, no contexto do EMI em Sergipe, o desenvolvimento do projeto de vida do aluno influencia todos os anos que seguirão em sua trajetória.

Um projeto é a representação daquilo que é diante daquilo que potencialmente será. E Projeto de Vida na Escola Educa Mais é uma espécie de “primeiro projeto para uma vida toda”. É uma tarefa para a vida inteira, certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, que se inicia nesta escola (Sergipe, 2016, p. 297).

É relevante destacar, neste ponto, a incorporação da ideia de narrativa de si no Plano Político Pedagógico do EMI-SE (Sergipe, 2016). Para Bhabha (2003), a formação da identidade de si está ligada à prática de narrar-se, um processo que só ocorre ao evocar e projetar histórias anteriores, permitindo assim a construção de sentido. Nesse contexto, a “escolha” das histórias que moldarão as identidades dos alunos ao longo de suas vidas parece indicar uma subjetivação que favorece o desenvolvimento de habilidades voltadas à flexibilidade e adaptabilidade, necessárias para enfrentar a “seleção natural” imposta pelo mercado capitalista.

Conseqüentemente, para que o aluno seja inserido nesse paradigma, espera-se que o professor de PV tenha um “perfil” específico. De acordo com o programa, esse perfil envolve a capacidade de construir uma relação de confiança com os estudantes, permitindo que eles se sintam à vontade para compartilhar seus sonhos. Além disso, a ementa da disciplina sugere que o professor seja um mediador de conflitos, o que reflete a lógica neoliberal quando, por exemplo, ele deve incentivar o aluno a aspirar a uma carreira profissional. Como a disciplina – especialmente na terceira série – tem o objetivo de preparar os alunos para a vida após o Ensino Médio, seja no Ensino Superior ou no mercado de trabalho (Sergipe, 2016), há uma tendência a estimular carreiras acadêmicas, ignorando o fato de que nem todos os estudantes compartilham esse mesmo sonho. Além disso, os professores participantes desta pesquisa afirmam que a carga horária destinada ao PV varia entre as escolas do EMI e nem sempre é distribuída de forma democrática.

Ainda que o Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral (NGETI) da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe tenha oferecido brevemente formações pontuais durante a implementação do programa e no início do ano letivo para orientar sobre a disciplina, os professores relataram que não se sentiam seguros para ministrar as aulas de PV. Esse sentimento se deve às novas responsabilidades que fogem de suas formações iniciais – Letras –, por seu distanciamento teórico. Segundo os participantes, a condução das aulas de PV era ajustada durante o processo de prática, pois as formações oferecidas eram consideradas insuficientes e/ou improvisadas para uma demanda que desafiava as epistemologias que os professores movimentavam até então para as aulas unicamente de língua inglesa.

Assim, o fato de a prática docente ser definida e avaliada pela adequação às formações oferecidas pelo órgão superior evidencia uma tentativa de padronizar e controlar o processo educativo, silenciando a diversidade de projetos que poderiam incluir a agência autêntica dos professores (Freitas, 2018).

Esse desconforto foi discutido em uma das sessões do grupo focal, quando os professores abordaram as demandas tanto do ensino de inglês quanto do EMI.

PESQUISADORA: Como que é dada essa escolha de [...] quem é que vai ser o professor de projeto de vida? Há alguma análise pra isso? “Fulano de tal tem perfil pra isso, ou não”. Enfim, como é que é dada essa escolha nas escolas de vocês?

CAMILA: Escolha não, né? Sentença de morte, oh... [todos riem] Não tem escolha, o professor mais lascado pega bomba. Que é sempre o que? Artes, inglês, educação física, filosofia, sociologia, o lascado que pega o que sobra.

IVONE: É verdade.

O diálogo acima revela contextos de escolhas pouco democráticas, resultando na relutância das professoras Camila e Ivone em ver de forma positiva a responsabilidade pela disciplina de PV. Essa reação está relacionada ao alto nível de cobrança por resultados em termos de engajamento dos alunos nas atividades sugeridas pelos frequentes acompanhamentos que as escolas do EMI recebem. Além disso, a expectativa de que o professor desenvolva um relacionamento profundo com os alunos, necessário para o sucesso da disciplina, acaba precarizando o trabalho docente (Freitas, 2018), ao transferir para o professor responsabilidades que deveriam ser tratadas por profissionais especializados em psicoterapia.

Para ilustrar como a distribuição da carga horária dessa disciplina é naturalizada entre os professores de disciplinas com menor carga horária, sem considerar suas afinidades, Camila cita, com o apoio de Ivone, as formações dos colegas que assumem o PV em suas escolas: “artes, inglês, educação física, filosofia, sociologia”. Ao continuar o diálogo, Camila acrescenta que, na sua escola, a falta de revezamento na liderança dessa disciplina gerou desentendimentos entre os professores, que, sem compreender a demanda imposta, viram a situação como uma forma de hierarquizar os docentes entre os preferidos ou não pela equipe gestora.

CAMILA: Uma bomba, uma bomba! E no projeto de vida né, as professoras começaram a ficar com ciúme dos professores do projeto de vida, por isso que trocou. “Ain, o projeto de vida é o melhor professor da escola, eu quero pegar essa vaga” [a professora simula voz de uma terceira pessoa] e se ferraram, né? A de biologia pegou...

PESQUISADORA: Como é? Eu não entendi.

CAMILA: Eu tô sentindo que eles estão com inveja do professor. Porque na escola fazem pensar que o professor do projeto de vida é o melhor professor de todos, é o mais importante porque o projeto de vida é a base.

IVONE: É, ele é a base, mas não é a melhor disciplina pra se dar não.

CAMILA: Então, mas aí o pessoal começou a ficar com ciúmes. “Ah, mas porque as professoras estão desde que começou e nunca muda”. Pra mim não era pra mudar não né? Aí a coordenadora “ah, você quer mudar? Então vamos mudar”. Aí mudou. Aí esse ano eu fiquei com duas horas ociosas, por causa da gracinha que tomou minhas turmas, repare. [A pesquisadora sorri]. Aí eu “ah, vou ficar com duas horas ociosas mesmo, tem problema não, aí elas pegaram, pegaram a bomba que foi. Porque tudo sem formação nenhuma, com o que a gente passou pra elas. Como eu falei, o que a gente passa não é... primeiro, o que eu passei pro Pós-médio² foi o que eu inventei, porque eu não tive formação também.

² O Pós-médio é a nomenclatura recebida pela disciplina de PV para as turmas de terceira série do EMI.

PESQUISADORA: Oh Camila, e isso de que o professor do projeto de vida é o melhor professor da escola, quem é que faz acreditar nisso?

CAMILA: Eu não sei não, mulher. Porque nós somos de boa, as professoras que eram, a gente era de boas, entendeu? Mas eu acho que assim, por tudo ser o projeto de vida, ter que olhar o projeto de vida pra fazer eletiva, o professor do projeto de vida faz comentários, pede isso, fala que o aluno tá mal. Aí eu não sei se eles mesmos acharam que tinha algum tipo de poder nisso e queriam ser professores também, entendeu? Não sei. Eu gosto de dar aula de projeto de vida, mas quiseram, então tome [*faz gesto de afastar com as mãos*]. Vou fazer o que? Só não me dê coordenação de área, mas... enfim.

A ideia de que os indivíduos se tornarão mais produtivos se forem incentivados a competir entre si e de que serão "recompensados" caso se adaptem adequadamente (Foucault, 2010) é característica da racionalidade neoliberal, que busca desestruturar manifestações de agência coletiva entre os professores. Além disso, o fato de a formação em PV ser oferecida aos professores já atuantes nessa função pode servir como justificativa para a ausência de alternância entre os docentes, sob a crença de que apenas aqueles que receberam a formação são capazes de orientar a disciplina de maneira eficaz.

No contexto das lógicas empresariais, a estabilidade é vista como um obstáculo à produção de qualidade, uma vez que os resultados esperados dependem da manutenção de um ambiente de insegurança e competição (Dardot; Laval, 2016). Nesse sentido, a professora Mari expressa sua insatisfação ao perceber que a disciplina sob sua responsabilidade demanda competências que vão além de seu papel como docente, o que gera uma sensação de vulnerabilidade. Segundo a perspectiva neoliberal, essa fragilidade deve ser superada por meio da resiliência diante das adversidades (Freitas, 2018).

MARI: Ao contrário de Camila, eu sou professora do projeto de vida, e sinceramente, que bomba! Que bomba, boomba! Sinceramente, não gosto, não gostei. Apesar de conhecer os alunos pelo nome, já ensino na escola desde 2016, conheço todos os alunos, mas, meu irmão, trabalho demais. E essa coisa de você ser meio que psicóloga/ pedagoga/ educadora/ amiga/ tutora. Eu acho que ser coordenadora de área deve ser outra bomba, né? Mas projeto de vida... sinceramente, se ano que vem eu tiver escolha, porque eu não tive escolha, colocaram no meu horário. Então, se tiver essa escolha de mudar, eu vou dizer "não, vá na fé, vida que segue, aula de inglês, dou eletiva, faço qualquer coisa, mas... e eu achei a formação do projeto de vida bacaníssima, enquanto estava fazendo a formação, porque tava tudo online. Quando eu fui pra prática, com aquele material online, que nem impresso é, eu falei "geente, como é que eu vou botar essa música pra tocar na sala? Tenho que comprar uma caixa de som?", "ahh, como é que eu vou trabalhar esses assuntos aqui?", "documentário, assistir filme...". Então, assim, foi muita coisa de eu pegar o caderno e adaptar mesmo porque o trabalho não teve muita orientação. Depois que eu fui para a prática mesmo foi que eu achei que a formação ficou muito na base da teoria e da ideologia ao redor do projeto de vida, né? Eu acho que focaram muito na importância do projeto de vida para o projeto do integral. E não em coisas práticas de como trabalhar o projeto de vida. Eu sou uma pessoa extremamente prática, eu preciso de método, de didática. Então pode ficar a semana inteira falando da importância do projeto de vida, que eu vou pra sala de aula e vou falar "e agora? Se vira né, bebê?". Vai ter que fazer aqui porque não tem muito... não me ensinaram na formação. Isso é uma queixa da outra professora que é de artes [*ênfatisa lembrando um comentário anterior*], de projeto de vida. Sou eu de inglês e ela de artes. E ela fica dizendo "eu não sei o que fazer". Agora a gente tá no final, mas velho, foi muito tenso. Muito tenso mesmo. Mas é isso viu, na minha escola você não tem escolha. [...] Eu espero que eu não fique pra sempre porque se for pra eu ficar pra sempre vai ter pau, porque eu não fico não [*Todos riem*].

A fala da professora Mari sobre a necessidade de um direcionamento claro, uma espécie de "receita" que indique o caminho a seguir, pode ser interpretada como reflexo de uma formação que privilegia a reprodução de métodos sem espaço para problematização ou adaptação local. Ela reforça essa visão ao afirmar: "Eu sou uma pessoa extremamente prática, eu preciso de método, de didática". Ao narrar sua necessidade de método e didática como condições essenciais para prosseguir, Mari evidencia a urgência de uma rotina de formação continuada de qualidade na rede estadual. Essa subjetivação, que valoriza processos externos como garantia de qualidade, retira do docente a sua

agência como sujeito ativo, enquanto promove pacotes pré-fabricados, desenhados para contextos generalizados, homogêneos e controladores (Laval, 2020).

A racionalidade neoliberal presente no contexto educacional reduz a responsabilidade das instâncias que estão fora da prática docente direta, como o fornecimento de materiais adequados para a execução das propostas do modelo. Mari menciona a falta de recursos, como documentários, filmes e músicas, o que gera frustração por não ter as condições de trabalho necessárias. Para a professora Ivone, ser designada para ministrar as aulas de Projeto de Vida se assemelha a uma punição que todos tentam evitar, mas que acabam recebendo devido à forma como os horários são organizados no currículo.

IVONE: Lá no [nome de escola], a escolha de professor de projeto de vida foi por carga horária. Ficou para a professora de artes e para a professora de inglês. Para [professora conhecida por grande parte do grupo] porque ela voltou da gravidez, não tinha turma e deram pra ela projeto de vida, sem formação né? Não teve formação nenhuma e pegou aí essa batata quente para assar mais um pouquinho, tadinha. [...] Mas, assim, ninguém quer dar aula de projeto de vida não, eu já disse “eu também não quero”.

Como os profissionais precisam se ajustar ao ambiente empresarial estabelecido pelas novas condições de mercado, ainda que de forma antidemocrática, a não inclusão das aulas de PV no horário da professora Ivone pode ser vista, em suas palavras, como uma espécie de benefício — em contraste com a visão de Camila discutida anteriormente. Segundo Ivone, uma das professoras ‘punidas’ ao receber as turmas de PV não teve escolha, pois havia retornado recentemente de sua licença-maternidade e, na ausência de aulas de inglês disponíveis, teve de assumir essa responsabilidade sem a formação adequada.

Embora não seja o foco central deste estudo, isso levanta uma reflexão inicial sobre como as questões de gênero permeiam as relações entre o meio e o indivíduo (Laval, 2020). A licença-maternidade, garantida por lei, permite à equipe gestora prever o período aproximado de retorno da profissional, desde que não haja complicações. A partir da análise das falas de Ivone, é possível considerar que essa professora pode ter sido prejudicada na distribuição das horas de ensino de inglês por não estar presente durante a divisão, o que a impediu de contestar a atribuição da disciplina de PV, frequentemente evitada pela equipe.

No entanto, apesar das pressões neoliberais, o PV também pode ser um espaço para práticas pedagógicas críticas e de resistência. Os professores podem utilizar essa disciplina para promover reflexões críticas sobre as imposições da sociedade neoliberal, criando estratégias na formação e distribuição da carga horária de PV. Ao ressignificar o PV, os professores podem transformar essa disciplina em um espaço de resistência pedagógica de maneira coletiva.

Como imaginar práticas de resistência com o Projeto de Vida

Diferentemente da realidade compartilhada por Ivone, há também contextos escolares em que a equipe gestora distribui as horas de PV levando em conta as afinidades dos professores com a nova demanda. Na unidade de ensino do professor James, por exemplo, havia uma professora que focou sua dissertação de mestrado em questões relacionadas ao PV, o que a levou a assumir a disciplina. É importante que James destaque que essa docente leciona português, uma exceção, já que nas demais escolas observadas, essa responsabilidade era normalmente atribuída a professores de disciplinas com menor carga horária semanal, como inglês, artes ou educação física. Polanski, em consonância com James, relata que na sua escola o professor responsável por ministrar as aulas de PV aceitou essa função por escolha própria.

JAMES: O projeto de vida teve um fato interessante. Porque, assim, a professora, mesmo ela não tendo experiência com o programa, sendo a primeira vez que ela tinha entrado, ela tinha projeto de mestrado,

aliás a dissertação de mestrado dela se alinhava com a ideia do projeto de vida. Então, ela foi, assim, a primeira professora que disse assim “não, eu quero projeto de vida”. Mesmo sendo, assim, uma professora de português que tem uma carga horária maior e ela tá até agora com isso né?

POLANSKI: É... a professora do projeto é professora do projeto de vida desde de Adão e Eva, assim, nunca mudou. Ela é ela. Só que apesar de a gente ter toda essa coisa de não mudar, todas as formações que vêm para coisas que não são da BNCC, todo mundo faz. Todo mundo junto faz, entendeu? Então, assim, a gente já teve o curso do projeto de vida. Lá nos primórdios, quando começou, “ah, projeto de vida, êh! Quem que vai ser do projeto de vida? Professor do projeto de vida?” Aí todo mundo fez o curso de projeto de vida, a formação de projeto de vida e quem se familiarizou mais com a terapia disse “oh, eu me encaixo nisso aí”. Ou como eu mesmo falei “velho, não rola comigo”, porque eu acho que uma das coisas que professor do projeto de vida tem que ter é aquela aproximação com o aluno, pra saber da realidade do aluno dentro, fora, embaixo e em cima da escola, e isso eu faço questão de não ter, sabe? É... não me julguem.

Uma particularidade no contexto escolar do professor Polanski, que não foi mencionada nos relatos dos outros participantes do grupo focal, foi a iniciativa de resistir à regra de que apenas os professores já responsáveis pelo PV participem das formações oferecidas pelo NGETI. De acordo com Polanski, todos os docentes da escola comparecem às sessões de formação e, juntos, decidem quem tem interesse em assumir a disciplina. Entretanto, mesmo com essa resistência – como no caso de Polanski, que ironicamente compara o trabalho pedagógico no PV a uma tarefa terapêutica –, os professores conduzem a disciplina conforme as expectativas do programa, pois suas práticas são monitoradas regularmente em visitas de representantes da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura.

Para garantir sua permanência na escola, os docentes tendem a confirmar três características do *homo economicus*, que, ao se integrarem à lógica do sistema, tornam-se parceiros do governo: “1) ele aceita a realidade; 2) ele é manejável; 3) ele é governável” (Souza, 2018, p. 179). Dentro dessa racionalidade neoliberal, o indivíduo – e essa análise se aplica tanto a estudantes quanto a professores – é subjetivado para se tornar adaptável, não por ser diretamente subordinado, mas por internalizar práticas que o levam a gerir a si mesmo como um empreendimento (Souza, 2018). Isso ficou evidente nas narrativas que emergiram durante a discussão sobre a distribuição de carga horária para os professores de inglês no EMI.

LUNA: Então, no meu caso, me deram praticamente todas as turmas de inglês, inicialmente. Aí viram, segundo os colegas, que eu tinha perfil pra projeto de vida porque eu escutava muitos alunos né? E no ano seguinte me colocaram a maior parte da minha carga horária no projeto de vida. E, assim, gosto demais da disciplina, gosto muito.

PESQUISADORA: Mas não foi uma escolha sua?

LUNA: Não, me convidaram e eu aceitei.

PESQUISADORA: Mas tudo bem pra você?

LUNA: Tudo bem, fui viver a experiência [...] Pra mim realmente era a sensação que eu estava sendo avaliada né? E, assim, foi a parte mais chatinha, mas assim ao mesmo tempo a gente cresce muito porque a gente escuta, né? Sendo que se for realmente coerente, a gente cresce bastante. Então, assim, eu estava em pleno aprendizado como estou até hoje, em pleno aprendizado, então levei tudo de uma forma bem tranquila.

GLÓRIA: Na verdade, assim, os professores de projeto de vida são os mesmo desde sempre e eu acho que deveriam ser eles mesmos, são as pessoas que realmente têm o perfil. Eles gostam bastante e o negócio anda, né? E eles socializam muito com a gente, “Ah, aquele menino, o que é que você sabe sobre ele? Me conte alguma coisa, por que é que ele faz assim?”. E eles estão sempre dialogando com a gente e a gente gosta bastante, sabe?

Comentários das professoras Luna e Glória mostram que características pessoais também têm influência na distribuição da carga horária das disciplinas no EMI-SE. O estabelecimento de um “perfil” específico para ministrar as aulas de PV cria uma hierarquia entre os profissionais, classificando-os como mais ou menos adaptáveis e flexíveis. Estar fora desse grupo se torna problemático, pois, dentro do *modus operandi* neoliberal, isso pode ser visto como falta de engajamento na busca pela qualidade, que deve ser uma meta compartilhada. As temáticas abordadas nas três séries dessa disciplina incentivam a reflexão sobre como, mesmo sob a perspectiva de formação ontológica do sujeito, a prioridade acaba sendo a busca por um espaço no mercado de trabalho e/ou ingresso em um curso de ensino superior.

O processo de subjetivação, conforme proposto por Guattari (1992), abre novas perspectivas sobre as identidades, reconhecendo as condições que permitem que instâncias individuais ou coletivas emergjam como territórios existenciais autorreferenciais, em relação ou delimitação com uma alteridade subjetiva. Nesse contexto, os professores podem, em determinados momentos, sustentar modos de subjetivação que reforçam o *status quo*, vendo o ensino como um serviço guiado por metas e indicadores de qualidade, conforme destacado por Kapczynski e Böttker (2020). Em outros momentos, porém, eles podem ser convocados à resistência, agindo no campo da *Educação Menor*, que visa transformar a sociedade por meio de ações militantes e resistentes (Gallo, 2008).

Mesmo em um contexto pedagógico-social regido pelo modelo econômico, que exige flexibilidade e competitividade, é possível produzir subjetividades resistentes, como argumenta Lazzarato (2014). A resistência pode ser entendida através da metáfora do rizoma, descrita por Gallo (2008) com base em seis princípios: a *conexão*, que permite interações sem delimitação clara de início ou fim; a *heterogeneidade*, que valoriza a diversidade de elementos; a *multiplicidade*, que reconhece a infinidade de usos e usuários; a *ruptura assignificante*, que aceita as linhas de fuga para novas direções; a *cartografia*, que mapeia o rizoma sem fixá-lo; e a *decalcomania*, que permite a repetição, mas sem a necessidade de perfeição. Esses princípios podem ser observados na fala do professor Polanski, quando ele descreve a participação de sua escola nas formações conduzidas pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura.

POLANSKI: Eu sou desse jeito. Entendeu? Então, assim, “como é que vai ser?”. Teve formação para coordenador de área, o pessoal do NGETI se assustou porque foram todos os professores no dia da formação. E aí, a professora lá disse assim: “ah, mas a escola deveria enviar só os quatro coordenadores de área”. Eu disse assim “não, a gente enviou todos os professores porque o professor que se enquadrar nessa perspectiva que vocês estão colocando aí é o que a gente vai escolher pra ser o coordenador de área” e assim foi feito. Por exemplo, eu, hoje, tô como coordenador de área de Linguagens. E a mesma coisa, eu sou coordenador de área desde que a gente começou o integral.

Com base no excerto da narrativa, é possível identificar como rizomática a prática de considerar as afinidades e potencialidades dos professores na definição das demandas específicas do EMI em Sergipe, como coordenar uma das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e conduzir as aulas de PV. Embora a agenda neoliberal sugira uma sociedade de controle, conforme discutido por Foucault e ampliado por Deleuze (1992), que dá a falsa sensação de autonomia aos sujeitos, essa iniciativa, ao contrário, estabelece um controle mais sutil e difuso, mas igualmente poderoso, por estar infiltrado entre os próprios professores. A resistência, por outro lado, ocorre quando os docentes se recusam a ser distribuídos de forma objetiva, sem levar em consideração suas competências e experiências, garantindo uma gestão pública mais democrática.

Conforme o relato do professor Polanski, os docentes de sua escola reconhecem as conexões que cada um pode estabelecer nas demandas a serem atendidas, respeitando a heterogeneidade do grupo. Juntos, criam ligações em rede que são múltiplas e imprevisíveis. Além disso, a ausência de limites claros entre o início e o fim dessas relações heterogêneas resulta em um rizoma que se expande a partir

da postura inclusiva e democrática. O fato de todos os professores participarem das formações antes da definição de tarefas e cargos permite a proliferação de novos processos de agenciamento, que se compartilham com docentes de outras escolas, tanto nas formações quanto nas reuniões do grupo focal realizadas durante este estudo. Assim, ocorrem reproduções e ressignificações dessas práticas, adaptadas pelos participantes conforme seus contextos profissionais.

Considerações finais

Este estudo abordou as identidades dos professores de inglês no contexto do EMI em Sergipe, destacando as implicações da disciplina PV em suas práticas pedagógicas e subjetividades. A pesquisa revelou que a inserção dessa disciplina dentro de uma lógica neoliberal coloca pressões adicionais sobre os docentes, que são levados a assumir responsabilidades para as quais não foram inicialmente formados. Isso cria tensões entre o papel tradicional de ensino da língua estrangeira e as novas demandas emocionais e formativas impostas pelo PV. Contudo, o estudo também aponta para a oportunidade de os professores ressignificarem esse espaço, transformando-o em uma janela para ações mais reflexivas e críticas.

Um dos aspectos relevantes deste estudo foi o processo de resistência que emergiu quando os professores, de forma colaborativa, começaram a ressignificar suas práticas. A participação coletiva dos docentes nas formações antes da definição de tarefas e cargos permitiu a proliferação de novos processos de agenciamento, que, ao serem compartilhados com outros professores, tanto nas formações quanto nas reuniões do grupo focal, fomentaram revisões criativas dessas práticas. Esse compartilhamento resultou em uma reprodução e ressignificação de abordagens pedagógicas, que foram adaptadas conforme os contextos profissionais e as necessidades específicas de cada escola e professor. Essa dinâmica de resistência colaborativa possibilitou a construção de estratégias que desafiam a lógica de controle e individualização do PV.

Além disso, o impacto emocional e psicológico dessas novas responsabilidades também foi um aspecto central da análise. Muitos professores relataram sobrecarga emocional e frustração ao assumirem o PV, especialmente devido à falta de preparação específica para lidar com questões emocionais e pessoais dos alunos. Isso aponta para a necessidade urgente de suporte institucional e formação continuada que considere essas novas demandas, permitindo que os professores desenvolvam habilidades para equilibrar suas funções pedagógicas com o papel de orientadores de vida.

Por fim, o estudo revela que, embora o PV esteja inserido em uma lógica neoliberal, ele deixa brechas para práticas de resistência pedagógica. A colaboração entre os professores nas formações e nos encontros de grupo focal mostrou-se essencial para a construção dessas práticas, que desafiam as pressões individualizantes do sistema. Ao transformar a disciplina em um espaço de reflexão crítica, os professores conseguem criar oportunidades para questionar o *status quo* e promover práticas educativas mais inclusivas e emancipatórias. Assim, o PV pode ser ressignificado como um terreno fértil para a construção de identidades docentes e estudantis que resistam às pressões do mercado e que visem a uma educação mais crítica e transformadora.

Referências

- BHABHA, H. On writing rights. In: GIBNEY, M. *Globalizing rights: The Oxford Amnesty Lectures*. Oxford: OUP, p. 162-183, 2003.
- BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier, revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DAL'IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GUATTARI, F. *Coasmoze: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HARVEY, D. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HOLANDA, A. F. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise psicológica*, 3 (XXIV), p. 363-372, 2006.
- KAPCZYNSKI, A. L.; BÖTTKER, S. B. A profissionalização como tática para domar o professorado: percepções do estudo da obra de Masschelein e Simons no projeto Vivências Docentes. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Org.) *Leitura sobre Educação e Neoliberalismo*, Curitiba: CRV, p. 339-355, 2020.
- LAVAL, C. *Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal*. Tradução de Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.
- LAZZARATO, M. *Signs and machines: capitalism and the production of subjectivity*. Tradução de Joshua David Jordan. Los Angeles: Semiotext(e), 2014.

- MEYER, D. E.; SOARES, R. Modos de ver e movimentar-se pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. (Orgs.) *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 23-44, 2005.
- MORAIS, J. K. C.; MONTEIRO, L. F.; HENRIQUE, A. L. S. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: apontamentos acerca do papel do professor. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020.
- SAFATLE, V.; DUNKER, C.; SILVA JUNIOR, N. Introdução. In: SAFATLE, V.; DUNKER, C.; SILVA JUNIOR, N. da. (orgs.) *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SALDAÑA, J. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 3 ed. London: SAGE Publications Ltd., 339 p., 2016.
- SERGIPE. *Documento Base do Plano Estadual de Educação*, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/DOCUMENTO_BASE_DO_PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_DE_SERGIPE.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.
- SERGIPE. *Escola Educa Mais – Plano Político-Pedagógico*, 2016.
- SOUZA, P. Modos neoliberais de governar no discurso do Novo Ensino Médio. In: RESENDE, H. (org.) *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. – São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, p. 171-183, 2018.
- Teles, G. C. N. S. *As identidades do professor de inglês no ensino médio integral em escolas públicas do Estado de Sergipe em tempos neoliberais*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 253f, 2023.
- TELES, G. C. N. S.; TELES, T. V. S. A relação entre o público e o privado na educação básica pública como modalidade neoliberal de privatização: o caso do ensino médio integral de Sergipe. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 17, n. 36, p. e19942, 2024. DOI: 10.20952/revtee.v17i36.19942. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19942>. Acesso em: 21 out. 2024.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- ZACCHI, V. J. O terreno movediço da educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 241-251, 2018.

RECEBIDO: 25/10/2025
APROVADO: 28/01/2025
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 10/25/2024
APPROVED: 01/28/2025
PUBLISHED: 03/18/2025