



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Química

Instituto de Física

Faculdade UnB Planaltina

Faculdade de Educação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

André Luís Miranda de Barcellos Coelho

**ENTRE A INOVAÇÃO E O MAL-ESTAR: COMO PROFESSORES(AS) DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA LIDAM COM A DEMANDA POR MUDANÇAS NA
EDUCAÇÃO**

Brasília-DF

Setembro/2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Química

Instituto de Física

Faculdade UnB Planaltina

Faculdade de Educação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

**ENTRE A INOVAÇÃO E O MAL-ESTAR: COMO PROFESSORES(AS) DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA LIDAM COM A DEMANDA POR MUDANÇAS NA
EDUCAÇÃO**

André Luís Miranda de Barcellos Coelho

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa 2 – Formação de Professores de Ciências, no eixo Narrativas, Cultura e Saberes na Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza de Araújo Gastal.

Brasília-DF

Setembro/2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME: ANDRÉ LUÍS MIRANDA DE BARCELLOS COELHO

TÍTULO: **ENTRE A INOVAÇÃO E O MAL-ESTAR: COMO PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS DA NATUREZA LIDAM COM A DEMANDA POR MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO**

Texto apresentado à banca examinadora como requisito parcial para obtenção de título de doutor conforme consta do regulamento do Programa.

Aprovada em 29 de Agosto de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Maria Luíza de Araújo Gastal
(Presidente da Banca - IB/PPGEduC/UnB)

Maria Rita Avanzi
(Interno – IB/PPGEduC/UnB)

Ademir Henrique Manfré
(Externo – UNOESTE)

Assicleide da Silva Brito
(Externo – UEFS)

Patrícia Fernandes Lootens Machado
(Suplente - UnB)

RESUMO

A noção de inovação está bastante presente na educação contemporânea. Apesar da demanda crescente por inovação na educação, no entanto, suas significações raramente estão evidentes. A constante e frequente pressão para que os(as) professores(as) inovem apresenta importante potencial de engendrar crises identitárias nesses sujeitos. Nossa pesquisa gravita em torno desta ideia. Nosso objetivo é compreender como professores(as) de ciências lidam com a frequente demanda por inovação na educação contemporânea e como se sentem diante dela. Fazemos isso a partir de relatos de vida e experiências de professores(as) reconhecidos(as) por suas comunidades escolares como inovadores(as), bem como gestores de escolas com o mesmo reconhecimento. Conduzimos entrevistas semi-estruturadas, além de entrevistas abertas com elementos de entrevista biográfica com dois gestores e seis professores de ciências. Trata-se de uma pesquisa (auto)biográfica em que buscamos interpretações inéditas sobre a relação entre inovação e o mal-estar docente. Primeiro, identificamos como esses(as) professores(as) compreendem a ideia de inovação na educação e, em seguida, buscamos compreender se eles(as) expressam a ideia de mal-estar docente e de que forma esse estado é traduzido por eles(as). Exploramos a fragilidade do termo "inovação na educação" e concluímos que o conceito é complexo, polissêmico e problemático. Apesar dessa diversidade, a demanda por inovação no campo educacional é crescente, e os(as) professores(as) são frequentemente acionados(as) para promover tais mudanças. Outro conceito central em nosso trabalho é o de identidade na contemporaneidade, com foco nas crises identitárias atuais. Baseados em obras de Zygmunt Bauman (1997)(2001)(2005)(2008) e Stuart Hall (1997)(1997b)(2006)(2008), caracterizamos a contemporaneidade como um tempo em que os indivíduos podem ter múltiplas identidades, que são construídas por meio de um processo narrativo. A partir do trabalho de Manfré (2014), que investiga o mal-estar docente, chegamos à noção de crise identitária relacionada à questão da "inovação na educação". O mal-estar docente é entendido como um estado, e não apenas um fenômeno, neste contexto. Nossos achados apontam para o fato de que o sentimento em relação à demanda constante e frequente por inovação na educação é de mal-estar. Em maior ou menor grau, a demanda por inovação é compreendida como insatisfação sobre quem são ou se propõem a serem. A percepção dos(as) professores(as) é de que é imprescindível para realizar a demanda por inovação na educação, possuir algum domínio técnico. Não fica evidente, entretanto, sobre o que exatamente versa tal domínio. Uma maneira de lidar com o sentimento de mal-estar que identificamos é estabelecendo compromissos de aprendizagem com seus alunos. Por fim, esses(as) professores(as) reivindicam, fundamentalmente, um lugar de pertencimento.

Palavras-Chave: Mal-estar docente; inovação na educação; identidade docente; pesquisa autobiográfica.

ABSTRACT

The notion of innovation is quite present in contemporary education. Despite the growing demand for innovation in education, however, its meanings are rarely evident. The constant and frequent pressure for teachers to innovate presents a significant potential to engender identity crises in these individuals. Our research revolves around this idea. Our goal is to understand how science teachers deal with the frequent demand for innovation in contemporary education and how they feel about it. We do this through life stories and experiences of teachers recognized by their school communities as innovators, as well as school administrators with the same recognition. We conducted semi-structured interviews and open interviews with elements of biographical interviewing, with two school administrators and six science teachers. It is an (auto)biographical research in which we seek novel interpretations of the relationship between innovation and teacher discontent. First, we identify how these teachers understand the idea of innovation in education, and then we seek to understand if they express the idea of teacher discontent and how this state is translated by them. We explore the fragility of the term "innovation in education" and conclude that the concept of "innovation in education" is complex, polysemic, and problematic. It does not have a clear definition, and its meaning varies in different contexts. Despite this diversity, the demand for innovation in the educational field is increasing, and teachers are frequently called upon to promote such changes. Another central concept in our work is contemporary identity, focusing on current identity crises. Based on the works of Zygmunt Bauman and Stuart Hall, we characterize contemporaneity as a time when individuals can have multiple identities, which are constructed through a narrative process. Drawing from Manfré's work (2014) that investigates teacher discontent, we arrive at the notion of identity crisis related to the issue of "innovation in education." Teacher discontent is understood as a state, and not just a phenomenon, in this context. Our findings point to the fact that the feeling regarding the constant and frequent demand for innovation in education is one of discontent. To a greater or lesser degree, the demand for innovation is understood as dissatisfaction with who they are or propose to be. The perception of teachers is that possessing some technical expertise is essential to attend the demand for innovation in education, but it is not clear exactly what such expertise entails. One way to deal with the feeling of discontent that we identified is by establishing learning commitments with their students. Ultimately, these teachers fundamentally claim a sense of belonging.

Keywords: Teacher discontent; innovation in education; teacher identity; autobiographical research.

AGRADECIMENTOS

Não estou certo de que conseguirei expressar em palavras a gratidão que sinto neste momento. O percurso do meu doutorado foi tremendamente desafiador. A quantidade de dor, trauma e mal-estar que experimentei... Mas também encontrei o amor, a compreensão e a esperança de tantas pessoas! Tantos encontros e desencontros, chegadas e partidas... Chegar até aqui seria absolutamente impossível não fosse a contribuição de muitos.

Neste sentido, expresso meu sincero agradecimento à Secretaria de Educação do Distrito Federal por proporcionar o afastamento remunerado para estudos, tornando possível minha permanência no programa de doutorado.

Sou grato também ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília que me acolheu e apoiou de maneira afetuosa e sincera, especialmente nos momentos mais sensíveis e delicados dessa jornada.

Agradeço profundamente e sinceramente a minha querida e estimada orientadora Maria Luiza de Araújo Gastal, cuja presença e orientação foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma e significado. Sem ela nada disso seria possível e sou imensamente grato por sua dedicação e sabedoria ao longo desta jornada.

À minha amada mãe sempre tão presente, tão afetuosa e tão inspiradora. Seu exemplo me ensinou a ser o professor que sou. Sem você nada disso seria possível... Que privilégio é ser seu filho, mãe!

Ao meu amado pai que por toda a vida nos inspirou e motivou a perseguir nossos sonhos, nos amou intensamente e me ensinou, mesmo na morte, o valor de um professor. Que privilégio é ser seu filho, pai!

Minha profunda e eterna gratidão à minha amada esposa Carolina pelo imensurável amor, respeito, parceria e carinho que me sustentaram em cada etapa dessa trajetória. Sem você, nada disso teria sido alcançado de forma tão significativa.

Minha gratidão mais profunda é destinada à minha amada filha Ana Clara que nos inspira e nos ilumina diariamente com sua força e vontade de viver inigualáveis. Agradeço aos médicos e médicas, enfermeiros e enfermeiras, técnicos e técnicas, enfim... todos e todas profissionais que salvaram e cuidaram de nossas vidas no mais agudo e crítico momento de nossas existências até aqui. Sem vocês, eu não chegaria aqui certamente.

Aos meus amigos, amigas e colegas de profissão a quem devoto sincera admiração e respeito, meu muito obrigado! Esse trabalho foi feito para vocês e, em boa medida, por vocês.

SUMÁRIO

ABERTURA.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMO UMA QUESTÃO.....	17
UMA EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	20
O QUE SIGNIFICA INOVAR?.....	20
SOBRE A FINALIDADE DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE.....	23
SOBRE A (FRÁGIL) INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	28
INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: SOLUÇÃO OU PROBLEMA?.....	33
CAPÍTULO 2 : IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE.....	37
IDENTIDADE: POR QUE DEFINIR?.....	37
UMA QUESTÃO: O QUE É IDENTIDADE?.....	40
UMA HISTÓRIA: AS TRÊS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE DE STUART HALL.....	49
UM CONTEXTO: A MODERNIDADE LÍQUIDA DE ZYGMUNT BAUMAN.....	56
UMA IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE.....	70
CAPÍTULO 3: IDENTIDADE, DIFERENÇA E MAL-ESTAR DOCENTE.....	73
IDENTIDADE E DIFERENÇA: O DOCENTE (NÃO)INOVADOR.....	74
MAL-ESTAR DOCENTE: UM ESTADO X UM FENÔMENO.....	81
CAPÍTULO 4: MEIOS DE PESQUISA.....	90
MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO.....	91
UM VALOR DAS HISTÓRIAS DE VIDA (ORGANIZADO EM TRÊS PERÍODOS HISTÓRICOS).....	92
UM VALOR DAS HISTÓRIAS DE VIDA PARA AS CIÊNCIAS.....	95
ESCOLHENDO CAMINHOS.....	99
O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	103
CAPÍTULO 5: INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E MAL-ESTAR DOCENTE SOB A ÓPTICA DE GESTORES ESCOLARES.....	113
UMA CONVERSA COM DIONES.....	114
UMA CONVERSA COM OLIVER.....	122
CAPÍTULO 6: INOVAÇÃO E MAL-ESTAR SOB A ÓPTICA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	136
O RELATO DO PROFESSOR WILLIAM: UM PROFESSOR INERRANTE E UM PROFESSOR MAKER.....	136
O RELATO DA PROFESSORA ROSE: UMA FLOR NO MEIO DOS ESPINHOS QUE NÃO É RECONHECIDA.....	159
CAPÍTULO 7: NO FINAL DO PERCURSO, ONDE ESTAMOS?.....	175

PÓS-ESCRITO: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
APÊNDICES.....	198
Apêndice 1 - Roteiros de entrevistas e outros textos.....	198
1.1 Roteiro das entrevistas prévias.....	198
1.2 Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com os gestores.....	199
1.3 Texto 1 - Propaganda de uma escola que se entende como uma escola inovadora...	199
1.4 Texto 2 - Relato de um professor reconhecidamente inovador.....	200
Apêndice 2 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	202

ABERTURA

“A primeira vez a gente nunca esquece’. Quem nunca ouviu essa frase? Esta sempre me soou como um convite a experimentar. Às vezes, um convite à experiência, às vezes um convite a uma conclusão. No limite do que se pode experimentar, o valor de uma primeira vez me parece ser absoluto. É para aquela experiência que serei remetido quando voltar a experimentar. É sobre ela que edificarei minha relação com o objeto e/ou sujeito da experiência.

Está presente, contudo, no decorrer da experiência inaugural um certo olhar infantil. Uma certa inocência, mas sobretudo uma disposição para se surpreender... típico das crianças. Daí o porquê - e talvez por conta dessa presença - uma primeira experiência ser diferente de todas as outras. Não sabemos exatamente o que esperar. O que sentir. O que fazer. O que dizer. O que contar. O que pensar. O que?”

Extraído da narrativa autobiográfica intitulada

“A primeira vez que meu pai morreu”

André Barcellos (Agosto, 2020)

Esta é a primeira tese que me disponho a defender com a profundidade que se espera de um doutor. Neste percurso, o que me espera? O que contar? O que pensar? O que fazer? Quem já se dispôs a fazer o mesmo sabe que temos respostas a estas perguntas logo de partida. Mas que ingênuas costumam ser! É improvável sair ileso e incólume dessa incursão. Vamos, progressivamente, sendo constituídos. Por outros, de nós e de nossas experiências. Esta tese, no momento em que escrevo esta breve abertura, trata-se de um relato de descobertas que são costuradas a partir de uma experiência pessoal que confere a ele coesão e coerência, com alguma sorte.

Questões são construídas ao longo do trajeto. E, claro, respostas a elas são pensadas. A primeira e fundamental questão que encaro neste percurso foi formulada e respondida mais notavelmente por Umberto Eco (2009, original de 1995): “Como se faz uma tese?”. Com a profundidade e clareza que lhe eram típicas desenvolve um manual brilhante e, em boa medida, atemporal sobre a confecção desse tipo de produção intelectual. Suas recomendações e reflexões me aconselham permanentemente neste trabalho e revelar todos os momentos em que isto acontece pode ser um tanto enfadonho. Aproveito essas primeiras palavras, entretanto, para explicitar a intenção magna desse trabalho inspirada na leitura de Eco: escrevo para os(as) professores(as), sobretudo.

As implicações dessa decisão vão muito além de uma poíese da narrativa que escolho empregar neste trabalho. Implica o compromisso de tornar claros meus argumentos ao ponto de ser compreendido por qualquer docente que esteja interessado(a) no tema que desenvolvo e que seja capaz de compreender o que escrevo.

É evidente que quando digo que escrevo para os(as) professores(as) faço isso no campo das intenções e não dos objetivos. É improvável que este trabalho se torne, de fato, acessível a todos(as) os(as) docentes por muitos motivos, sobretudo culturais e linguísticos. Penso, entretanto, que as questões sobre as quais me debruço são valiosas para eles(as). Segue sendo assim uma intenção escrever para eles(as) e as implicações dessa escolha são um compromisso que estou disposto a honrar.

Sem a certeza de que cumprirei integralmente esta intenção, comprometo-me com ela ao máximo. Isto não significa, entretanto, me furtar do compromisso relacionado estritamente à cientificidade que se espera de uma tese de doutorado. Pretendo demonstrar, portanto, justificações para as escolhas (metodológicas, sobretudo) no que podemos chamar de plano epistemológico deste trabalho. Além disso, um outro aspecto que é muito caro ao empreendimento científico (e a mim também, por extensão) é a (auto)coerência da argumentação. Ao persegui-la tornarei o mais evidente possível as (inter)relações entre os conceitos e ideias presentes na tese, na esperança de, dessa maneira, tornar acessíveis e disponíveis as contribuições que este trabalho deve ser capaz de fornecer ao maior público que for possível.

INTRODUÇÃO

No meu contexto e experiência, inovar na educação é a “palavra de ordem”. Os professores e professoras inovadores(as) são facilmente reconhecidos(as) e tomados(as) como exemplos. Talvez por isso, nesse contexto profissional, saber exatamente no que consiste ser um(a) docente inovador(a) raramente é uma preocupação.

Algumas intensas experiências profissionais, anos antes do meu ingresso no doutorado, colocaram-me no bojo de um debate acalorado, controverso e urgente que se costuma referenciar como inovação na educação (ou correlato). Sinto e experimento uma crescente demanda para que se inove, que se mude a escola, que se atenda aos anseios de uma nova e inédita geração de estudantes (a chamada “geração digital”). Essa pressão para que os(as) professores(as) protagonizem mudanças intensas sempre me incomodou. A mensagem, ao insistentemente demandar que os(as) professores(as) inovem soa-me algo como: “Mude, professor(a)! Pois não estamos satisfeitos com quem você é”. Nossa pesquisa gravita em torno desta ideia.

Iniciamos essa incursão investigando o tema “inovação na educação”. O conceito “inovação” é polissêmico, mas, de modo geral, refere-se a uma mudança para melhor, nos processos ou nos produtos. No contexto empresarial, a inovação é razoavelmente bem definida e sempre exige um objetivo relativamente claro (FUCK, 2011; DE OSLO, 2005). Essa intenção quase teleológica é uma característica essencial do conceito de inovação e representa nosso primeiro grande desafio ao abordá-lo na educação. Compreender o propósito da escola na contemporaneidade e, em última análise, da educação, é importante para nossa pesquisa, portanto. Nóvoa (1991) destaca que a escola surgiu com o objetivo bem estabelecido que era o de preparar as crianças e jovens para o mundo do adulto. À medida que o mundo se tornou mais complexo, os espaços e tempos escolares se ampliaram. A contemporaneidade aprofunda as transformações sociais e é marcada por descontinuidades abruptas que produzem variedades absolutamente inéditas na história da humanidade. Essas mudanças colocam a escola em crise, pois como preparar os jovens para um mundo que nem mesmo os adultos compreendem? Paradoxalmente, a mesma demanda que originou a escola é a mesma que a coloca em profunda crise.

Neste contexto, surge uma questão: como pensar sobre inovação na educação? O conceito de "inovação" está fortemente atrelado à clareza de objetivos, enquanto as funções da escola na contemporaneidade enfrentam intensas incertezas. Quais significados são atribuídos ao conceito de "inovação na educação"? Através da metanálise de Tavares (2019), que examinou várias definições do termo na literatura especializada, e com base em argumentações, principalmente, de Battestin e Nogaro (2016) e Rios (1996), concluímos que o conceito de "inovação na educação" é complexo, polissêmico, problemático e frágil. Ele não possui uma definição única e não significa o mesmo em todos os contextos. Apesar dessa diversidade de entendimentos, há uma crescente demanda por inovação no campo educacional, e os(as) professores(as) são frequentemente acionados(as) para promover tais mudanças. Caracterizamos, assim, a referida demanda por inovação na educação.

Em nosso trabalho, um conceito central é a identidade na contemporaneidade, com foco nas crises identitárias atuais. Para essa caracterização, nos apoiamos principalmente em Zygmunt Bauman (1997)(2001)(2005)(2008) e Stuart Hall (1997)(1997b)(2006)(2008). Bauman vê a contemporaneidade como um tempo em que os indivíduos podem ter múltiplas identidades, que são construídas por meio de um processo narrativo. Essa identidade é moldada por uma lógica de consumo, buscando sempre o melhor custo-benefício o tempo todo e sobre todos os aspectos da vida. Contudo, a construção de uma identidade não se baseia apenas em afirmações sobre quem somos, mas, e talvez sobretudo, na negação de outras posições de sujeito. Dessa forma, a identidade não é o oposto de diferença, mas antes dependente dela. Nossa argumentação, inspirada pela análise de Kathryn Woodward (2014), ressalta que são as diferenças que marcam, sobremaneira, as identidades na contemporaneidade.

A partir do trabalho de Manfré (2014), que investiga o mal-estar docente, chegamos à noção de crise identitária relacionada à questão "inovação na educação". O autor realiza uma significativa metanálise da produção acadêmica sobre o tema e identifica que, tradicionalmente, o mal-estar docente é tratado como um fenômeno a ser superado. Essas pesquisas geralmente buscam indicar caminhos para alcançar o bem-estar. A partir desse diagnóstico, Manfré propõe uma leitura freudiana para mal-estar docente, entendendo-o como um estado e não meramente um fenômeno. Assim, o mal-estar é

visto como uma condição inescapável da experiência humana em uma civilização (FREUD, 2020, original de 1930). Conseqüentemente, a obtenção de bem-estar é considerada impossível.

A partir desse referencial teórico investigamos como professores(as) de ciências lidam com a demanda por inovação na educação na contemporaneidade. Realizamos isto a partir de uma perspectiva de pesquisa (auto)biográfica. Para esta tese de doutorado, optamos por esta abordagem por alguns motivos. O primeiro, e mais fundamental, é que fiquei sinceramente impactado com o potencial de uma abordagem que pudesse reconhecer valor de conhecimento na subjetividade dos sujeitos partícipes da pesquisa. Essa característica do método ressoou na minha própria experiência, que é marcada pela admiração por meus colegas de trabalho e uma disposição constante para aprender com eles. Como um colega muito querido uma vez me disse: “Todos somos profundamente ignorantes, basta mudar de assunto”. Essa postura que assumo enquanto profissional da educação, acredito, me predispôs a reconhecer grande valor nos métodos de pesquisas autobiográficas.

Outra razão é um certo desencanto com métodos mais tradicionais de pesquisa em educação que buscam validar asserções e inferências a partir de métricas, mais ou menos, objetivas. Um modelo bastante presente nas pesquisas educacionais estadunidenses, por exemplo, que buscam reconhecer padrões, causas e conseqüências com a finalidade de identificar potenciais fragilidades e fortalezas nos processos educacionais. Para tanto, se emprega instrumentos e métodos analíticos muito inspirados nas ciências “duras”, descartando (ou supostamente descartando), para isso, a subjetividade inerente ao campo prático da educação. O que enxerguei e me gerou o referido desencanto é que ao ignorar uma estrutura constitutiva do que se investiga, as conclusões a que se chega são, no mínimo, severamente limitadas, se não inválidas no contexto da realidade.

Essa maneira de pensar a pesquisa em educação é bastante nova para mim, e boa parte do tempo em que estive no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília foi dedicado a compreender minimamente seus pressupostos e métodos de pesquisa. Sinto que me falta mais experiência com o(s) método(s), ainda que avalie ser o suficiente para conduzir essa pesquisa. Como há diferenças

fundamentais sobre os pontos de partida entre os métodos citados, os pontos de chegada também não são comparáveis. O que buscamos no processo de investigação neste trabalho não são exatamente respostas completas a questões elaboradas “a frio”, nem confirmações ou refutações de hipóteses. Buscamos elaborar experiências correlatas com a inovação e o mal-estar docente, produzindo com isso interpretações inéditas sobre o tema.

Nosso trabalho, dessa maneira, pretende contribuir com diálogos já iniciados sobre formação docente em vistas ao mal-estar docente. Adiciona uma voz à interpretação de que mal-estar docente é um estado e não um fenômeno. E também é capaz de inaugurar uma interpretação única sobre a demanda por inovação na educação e o impacto dela nos(as) professores(as), e nos(as) de ciências em especial.

Queremos compreender como lidam e o que sentem professores(as) de ciências com a demanda frequente e constante por inovação na educação na contemporaneidade. Pretendemos fazer isso a partir de relatos de vida e experiência de professores(as) reconhecidamente inovadores(as) por suas comunidades escolares. Para isso, buscaremos, nesses relatos, primeiramente identificar como esses(as) professores(as) entendem a ideia de inovação na educação. Em seguida, compreender se expressam a ideia de mal-estar docente e de que forma esse estado é por eles(as) traduzido.

No capítulo 1, apresentamos a inovação na educação como uma questão. Desenvolvemos a argumentação de que inovação na educação é um conceito frágil e problemático, o que não impede de ser demandada constantemente, entretanto.

No capítulo 2, abordamos o conceito identidade na contemporaneidade. A partir de Stuart Hall e Bauman, sobretudo, caracterizamos este contexto histórico e demarcamos uma compreensão sobre o conceito de identidade.

No capítulo 3, o leitor encontrará um desenvolvimento importante sobre a relação entre identidade e diferença, a noção de crise identitária e sua aproximação ao conceito de mal-estar. Concluindo, desta maneira, nosso referencial teórico da pesquisa.

No capítulo 4 encontra-se nossa metodologia e meios de pesquisa, no qual descrevemos aspectos significativos de uma pesquisa biográfica, bem como os métodos utilizados para esta pesquisa.

No capítulo 5 e 6 estão registrados nossos achados, interpretações e reflexões a partir das entrevistas com gestores e professores(as) de escolas reconhecidamente inovadoras por suas comunidades escolares.

Finalizando esta tese, no Capítulo 7, oferecemos as últimas reflexões sobre nossa trajetória e sobre o processo de pesquisa. Esse capítulo encerra nossa contribuição para o campo da educação em ciências no âmbito desta pesquisa de doutorado, destacando os *insights* e conclusões obtidos ao longo do estudo.

No decorrer do texto, variamos o uso dos pronomes pessoais. Usamos a primeira pessoa do singular nos trechos nos quais o doutorando discorre sobre sua própria experiência e/ou percepção sobre um determinado tema. A primeira pessoa do plural é empregada no restante do tempo, ambicionando incluir não apenas os pesquisadores envolvidos na redação do trabalho, mas os sujeitos da pesquisa e, frequentemente, o leitor também.

CAPÍTULO 1: INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMO UMA QUESTÃO

O que me levou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília foi um incômodo profundo com um aspecto da minha experiência docente que na altura, entre 2018 e 2020, era inédito para mim. Uma experiência de crise, resultado da existência conflituosa do gozo de prestígio como educador inovador e de um mal-estar fruto da consciência de que eu era capaz de mudar, efetivamente, muito pouco.

Em 2018 fui um dos 20 selecionados para participar da Escola de Física CERN¹ daquele ano. Uma formação para professores de física no maior acelerador de partículas do mundo. Como não havia a possibilidade de financiamento por conta dos severos contingenciamentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) naquele ano, passei a arrecadar fundos para a viagem via *crowdfunding*. A campanha atingiu centenas de pessoas, rendendo o apoio da renomada professora pesquisadora dra Maria Cristina Abdalla, além de uma reportagem no Correio Braziliense (jornal local de grande circulação)². Consegui o suficiente para custear parte da viagem e no 2º/2018 fui à Suíça. Esta foi uma experiência transformadora. Como professor de ciências naturais, e de física especialmente, sempre foi um sonho conhecer o CERN. Visitar e conviver com cientistas que atuam no desenvolvimento de ciência de tão alto nível me fez repensar sobre que ciência eu ensinava. A tolerância ao erro, por exemplo,

¹ “O CERN, um dos maiores laboratórios de pesquisa em Física no mundo, recolocou em funcionamento, no ano de 2009, o grande colisor de prótons “Large Hadron Collider” (LHC). Dentre os seus diversos programas, o CERN mantém um de Educação, destinado a professores de diversos países da Europa, do qual constam visitas às suas instalações e laboratórios, além de cursos sobre tópicos de Física, ministrados no idioma dos participantes. No âmbito deste programa de Educação, desde 2007 o CERN tem mantido em suas instalações uma Escola de Física destinada a professores de escolas secundárias portuguesas, na qual são desenvolvidas aulas sobre Física de Partículas e áreas associadas, sessões experimentais e visitas aos laboratórios do CERN”. Texto retirado do site do programa <http://www1.fisica.org.br/~escolacern/>.

² “Físico brasileiro busca apoio para curso no maior laboratório do mundo” disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2018/08/21/ensino_en_sinosuperior_interna.701120/fisico-brasiliense-busca-apoio-para-curso-no-maior-laboratorio-do-mun.shtml. Acessado em 24/05/2023.

que é imperativa para o desenvolvimento das ciências naturais, tinha encontrado pouco espaço nas minhas salas de aula.

Ainda em 2018, fui um dos 25 selecionados fora do estado de São Paulo para participar do *workshop* “*Cutting Edge Physics for Teachers*”, oferecido pelo *International Centre for Theoretical Physics - South American Institute for Fundamental Research* (ICTP-SAIFR) em parceria com o Perimeter Institute, no Canadá. Neste *workshop* de um fim de semana, fui apresentado a atividades didáticas para o ensino de ciências altamente impactantes. Passei, desde então, a colaborar com a rede de professores e a ministrar cursos para professores de todo o Brasil.

Estes dois eventos representaram pontos de inflexões - momentos charneiras³ - na minha prática docente. De um lado minhas concepções sobre ciências foram profundamente revistas, revisitadas, reviradas, revividas... Por outro, minhas concepções enquanto educador passaram a incluir perguntas como: “O que estou ensinando?”, “Para quem estou ensinando?”, “Por que estou ensinando?”. Uma urgente necessidade de aprofundamento em questões que fossem para além do ensino estritamente técnico começou a surgir.

Em 2019 me candidatei a aluno especial na disciplina “Fundamentos da Pesquisa em Educação em Ciências” e fui recebido pelas professoras Dra. Maria Luíza de Araújo Gastal e Dra. Maria Rita Avanzi. Nas intensas discussões sobre “como se faz uma tese de doutorado”, fui apresentado ao campo da Educação em Ciências. Os métodos e fundamentos de pesquisa, completamente novos para mim, me convidaram uma vez mais a repensar minha atuação. Agora, também na minha produção acadêmica. Evidentemente, as novas concepções e pontos de vista sobre educação científica passaram a ocupar espaço importante também em minha sala de aula.

Em meados de 2019 participei de mais duas importantes formações. Fui o único brasileiro presente no “*Einstein Plus - 2019*”, oferecido pelo Perimeter Institute, no Canadá. Por uma semana convivi com professores(as) de várias nacionalidades diferentes e tive contato com práticas muito interessantes e inovadoras no ensino de ciências, na área de física, em especial. Entre as novidades, além de tópicos de física

³ Momentos charneiras para Josso (2010) são “momentos de reorientação que se articulam com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos)” (p. 70).

contemporânea, temas como aquecimento global e processos da ciência estavam presentes. Uma semana antes, participei do *Fermilab Waves Sound Optics Workshop*, oferecido pelo Fermilab em Batavia, IL, Estados Unidos, um importante centro de pesquisa em física de partículas daquele país.

Ainda em 2019, conduzi um projeto chamado “Óptica com Ciência” com meus alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola privada de Brasília (DE BARCELLOS COELHO, 2022). Ele surgiu desse contexto e desse professor em (trans)formação. No alto dessas efervescentes transformações, este projeto acabou me rendendo o “Prêmio Educador Nota 10 - Edição 2020”, considerado o mais importante prêmio da educação básica brasileira⁴. Passei então a gozar de notável visibilidade, especialmente entre os meus pares. Passei a ser reconhecido como um professor inovador que é capaz de produzir projetos disruptivos, passo a ser ouvido com muito mais atenção, a ganhar espaços inéditos, produzir materiais didáticos inovadores, realizar palestras e debates sobre inovação na educação, especialmente a científica etc.

Essas intensas experiências me colocaram no bojo de um debate acalorado, controverso e urgente que se costuma referenciar como inovação na educação - ou algum correlato. Especialmente nos últimos anos, sinto e experimento uma crescente demanda para que se inove, que se mude a escola, que se atenda aos anseios de uma nova e inédita geração de estudantes (a famosa “geração digital”) etc. Esta pressão para que os(as) professores(as) protagonizem mudanças intensas sempre me incomodou, mas até então apenas desconfiava que algo nesta história estava fora do esquadro...

⁴ “O Prêmio Educador Nota 10 foi criado em 1998 pela Fundação Victor Civita. Reconhece e valoriza professores e gestores escolares da Educação Infantil ao Ensino Médio de escolas públicas e privadas de todo o país. Hoje, o Prêmio conta com a parceria de mídia da Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho, tem o patrocínio da SOMOS Educação e BDO, e o apoio da Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes e Unicef. Desde 2018, o Prêmio Educador Nota 10 é associado ao Global Teacher Prize, realizado pela Varkey Foundation, prêmio global de Educação”. Texto retirado do site do prêmio <https://premioeducadornota10.org/premiacao/>.

UMA EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

No meu contexto e experiência, inovar na educação é a “palavra de ordem”. Os professores e professoras inovadores(as) são facilmente reconhecidos(as) e tomados(as) como exemplos. Talvez por isso, saber exatamente no que consiste um(a) docente inovador(a) raramente é uma preocupação no meu contexto escolar. Só me ocorreu a necessidade de pensar mais detidamente sobre a questão quando fui convidado a participar do I Simpósio Web de Inovação Pedagógica de Sobradinho⁵ (organizado pela Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho)⁶. Organizando o argumento que iria apresentar na ocasião, me ocorreu que a expressão inovação na educação é polissêmica. Além disso, compreender suas significações me pareceu necessário. Dessa experiência decorre uma investigação mais aprofundada a partir de uma bibliografia que nos pareceu relevante sobre o assunto e das histórias de vida de colegas de profissão reconhecidamente inovadores(as).

O QUE SIGNIFICA INOVAR?

Uma peça de campanha publicitária de uma escola veiculada na rádio, em determinada altura, afirma: “Somos uma escola inovadora”. O teor da comunicação não deixa dúvidas, inovação é a palavra de ordem. Estou certo de que não é particularmente difícil encontrar esse discurso de que é urgente e necessário inovar na educação sendo reproduzido nos espaços escolares, sejam eles públicos ou privados. Este já era um movimento presente antes da pandemia⁷, inclusive. Em 2019, por exemplo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sob nova gestão, iniciou um projeto chamado

⁵ Sobradinho é uma cidade satélite de Brasília.

⁶ Pode ser encontrado no link <https://www.youtube.com/watch?v=s4F8iJuTjY&t=3067s>. Acessado em 09/01/2023.

⁷ Nos referimos à pandemia de COVID-19 que surgiu por volta de Fevereiro de 2020 e se prolongou até, pelo menos, meados de 2022. No campo educacional, essa pandemia ensejou um ensino remoto emergencial no qual os professores foram demandados a usarem tecnologias digitais que possibilitaram aulas remotas, remodelar suas aulas para este formato etc. Um discurso pedagógico bastante difundido que escutávamos na época dizia que a pandemia acelerou o processo de inovação nas escolas.

“Aprender Sem Parar”⁸ - vinculado a outro projeto chamado “Escola Que Queremos” - que contemplava ações de formação continuada, pesquisa e avaliação. No que tange a formação, a proposta era que esta seria “inovadora e de um desenho novo e ousado”⁹. Na época eu compunha uma das equipes de formadores e me lembro bem da ênfase, de fato, na ideia de inovação. A mensagem que se insistia repetir dizia que era preciso mudar, pois a condição atual da educação pública da cidade era inadmissível. Este último aspecto nos interessa especialmente: demandar mudanças rápidas e disruptivas para os(as) professores(as), comunica-nos uma mensagem muito clara: “Mudem, professores(as)! Não estamos satisfeitos com quem vocês são”. Nossa questão central de pesquisa gira em torno dessa mensagem. Queremos compreender como professoras e professores de ciências da educação privada e pública do Distrito Federal lidam e como se sentem a respeito da demanda contínua, frequente e constante por inovar na educação. Neste capítulo, em particular, pretendemos explorar a temática “inovação na educação” procurando compreender significados atribuídos a ela e caminhos para compreendê-la na contemporaneidade.

O termo inovação é bastante utilizado no vernáculo comum. Apesar de sua polissemia, “inovação”, em geral, significa mudança. Porém, não qualquer mudança! Uma mudança para melhor. Este conceito ganha contornos bastante evidentes no ambiente empresarial e lá é utilizado, com frequência, em associação à palavra “empreendedorismo”. O “Manual de Oslo: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação” (2005), que nos parece ser uma importante referência para a temática inovação no campo empresarial, afirma que:

Uma inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas. Essa definição abrangente de uma inovação compreende um amplo conjunto de inovações possíveis. Uma inovação pode ser mais estreitamente categorizada em virtude da implementação de um ou mais tipos de inovação, por

⁸ Mais informações disponíveis em:

<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/10/09/eape-abre-inscricoes-para-curso-aprender-sem-parar/> . Acessado em 29/06/2023.

⁹ Informação verbal do material de divulgação do projeto disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=qFF347SPOz8> . Acessado em 29/06/2023.

exemplo inovações de produto e de processo. (DE OSLO, 2005 p. 55-56)

De fato, é bastante corrente a noção de que uma inovação significa um produto ou processo melhorado. Este conceito é tão bem definido neste campo que abundam tipologias que pretendem criar categorias e subcategorias segundo as quais seja possível pensar sobre inovação em contextos mais específicos (p. ex. SCHUMPETER, 1942; ROGERS, 1995; TIDD e BESSANT, 2020; FREEMAN,1994). Uma tipologia que nos parece bastante representativa é a que divide inovação em duas categorias: a inovação do tipo incremental (SCHUMPETER, 2002) e as do tipo disruptiva (CHRISTENSEN, 2019). Uma inovação do tipo incremental, como o nome sugere, é aquela que aprimora processos ou produtos, adicionando a eles novidades que os permita cumprir seus objetivos com mais eficiência. Um dos exemplos mais citados é a criação do *GMail*, o serviço de correio eletrônico da Google que cumpria o objetivo de enviar e receber correspondências eletrônicas mais rapidamente e que, com o tempo, foi acoplando novas ferramentas e funcionalidades. Já as inovações do tipo disruptivas são aquelas que constituem novidades e inauguram, em geral, novos mercados a serem explorados. Os serviços de filmes, vídeos e músicas via *streaming* e as novas inteligências artificiais (como o *Chat GPT*) são exemplos desse tipo de inovação. Empresas como Spotify, YouTube e Netflix fabricaram um produto inédito que mudou a maneira como se consome e distribui esses conteúdos audiovisuais. O ineditismo é a marca mais proeminente da inovação do tipo disruptiva, na mesma medida que o aperfeiçoamento é a da inovação incremental.

No campo empresarial, inovação é uma demanda constante e frequente. Ali é uma necessidade, como apontado por Nogaro e Battestin (2016):

Sabemos que a ideia de inovação como tem sido concebida por muitos se origina no mundo da empresa, da produção, do espaço mercadológico onde inovar tem a ver com sobrevivência, com manter-se em sintonia com o desejo do cliente ou do consumidor. (NOGARO e BATTESTIN, 2016, p. 359)

Oliver Paulo Fuck e Anapátricia Morales Vilha em seu trabalho intitulado "Inovação Tecnológica: da definição à ação" (2011) também buscam definir o conceito "inovação" e destacar a importância da inovação tecnológica para o desenvolvimento econômico e

social. Segundo os autores, a inovação pode ser definida como a introdução de novidade no mercado, seja ela um novo produto, serviço, processo ou modelo de negócios. Os autores apontam ainda que a inovação tecnológica é um dos principais impulsionadores do desenvolvimento econômico e social, pois permite o surgimento de novos produtos e serviços que atendem as necessidades dos consumidores de forma mais eficiente e eficaz. Os autores ressaltam ainda que a inovação tecnológica requer investimentos em pesquisa e desenvolvimento e em capacitação profissional específica.

Seja qual for a categorização e o emprego da palavra inovação no campo empresarial, um aspecto é sempre presente: ela pressupõe um objetivo claro. Essa intenção quase teleológica sempre presente constitui uma característica indissociável do próprio conceito. Inovação, dessa forma, significa sempre uma mudança para melhor, seja nos processos, seja nos produtos. Para nós, este é o primeiro grande desafio ao pensar em inovação na educação. Compreender a finalidade da escola, e em última análise da educação, na contemporaneidade, é indispensável, portanto, para compreender do que se trata inovar na educação.

SOBRE A FINALIDADE DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

A peça de campanha publicitária a que nos referimos há pouco contextualiza sua mensagem final argumentando sobre o motivo pelo qual a escola é inovadora. Pinçamos uma ideia para prosseguir a prosa: “Como podemos preparar nossos filhos para os desafios dos próximos anos?”. Esta seria uma das primeiras funções atribuídas historicamente à escola: preparar as crianças e os jovens para o mundo dos adultos.

No livro “Teoria e Educação” de 1991, António Nóvoa analisa a gênese e o desenvolvimento da profissão docente e tece uma análise histórica sobre a função da escola ocidental ao longo do tempo. Ele inicia sua análise explorando a ideia de que a demanda por uma escola nem sempre existiu:

Na Idade Média, a socialização da criança, a qual compreende a educação não se fazia principalmente na família, mas num círculo comunitário mais amplo e com uma forte carga sentimental. Desde a mais tenra infância, a criança se distanciava da família que não era um “lugar de afeição necessária”, e fazia sua aprendizagem graças à

coexistência cotidiana com o mundo dos adultos (NÓVOA, 1991, p. 110)

A noção de “educação”, neste contexto, o autor vai defender, foi esquecida. A civilização medieval abandona a *paideia*¹⁰ grega e desconhece a educação moderna. A criança é preparada para o mundo do adulto vivendo no mundo do adulto. Neste contexto, “a ideia de mudança não tem sentido porque se vive num ambiente sócio-econômico relativamente estável e estático” (NÓVOA, 1991, p. 111).

O ressurgimento da preocupação educativa na modernidade é um importante evento que nos auxilia a compreender esse tempo. Essa preocupação ressurgiu em resposta à complexificação do mundo, que deixa de ser estável e estático e passa a promover mudanças ágeis.

Nos séculos XIV-XV, a sociedade está na confluência de dois universos: num mundo que até então não tinha comportado senão os clérigos e os agricultores (nobres ou trabalhadores), a cidade vai ser o feudo deste homem novo que será chamado o burguês. Com relação ao universo feudal, o burguês é um desviante: ele é portador de uma perspectiva de mudança e de uma nova relação com o mundo; ele introduz a noção de que o mundo é moldável, o que modifica não apenas a relação com a natureza, mas também a relação com o homem. (idem, p. 111)

É nesse contexto que podemos começar a responder a pergunta “qual é a finalidade da escola na contemporaneidade?”. Para Nóvoa,

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que a entendemos hoje. (idem)

¹⁰O conceito de *paideia* na Grécia antiga a que se refere Nóvoa nesse trecho, refere-se à visão abrangente de educação e formação desenvolvida ali. *Paideia* era entendida como um processo educativo que visava a formação integral do indivíduo (dominantemente masculino), abrangendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto o moral e físico. A *paideia* era centrada na ideia de que a educação não se limitava à transmissão de conhecimentos, mas envolvia a formação do caráter e a construção de virtudes (RUSSELL,2001).

A aprendizagem de condutas, normas e cultura passa progressivamente da família para o Estado, passando pela Igreja em determinados períodos e locais ao longo da história recente da educação. Nóvoa assim sintetiza esse processo:

Esquemáticamente, é possível distinguir três grandes etapas no desenvolvimento dos sistemas de ensino estatais, o qual não pode ser visto como um simples epifenômeno dependente de teorias exógenas:

1. Decolagem ou emergência do sistema, caracterizado pela concorrência entre dois macro-decisores, a Igreja e o Estado;

2. Controle progressivo do Estado sobre a educação formal, o Estado fazendo uso de um poder e de recursos muito mais importantes que os de qualquer outro grupo ou instituição;

3. Autonomização progressiva da instituição educativa e diminuição de sua regulação por outras instituições.

Uma questão atravessa todos os debates no fim do século XVIII: a quem pertence o direito e a responsabilidade de educar as crianças e os adolescentes? Uma vez excluída a possibilidade de deixá-los ao livre empreendimento individual, três respostas se apresentam: 1)às famílias e às comunidades; 2)à Igreja; 3)ao Estado. Apresentadas numa perspectiva sincrônica, estas respostas recobrem muito bem a análise diacrônica da educação: de um período onde a idéia de educação não existe e onde a aprendizagem de saberes e de normas faz-se no cotidiano familiar e comunitário, passa-se, a princípio, à efetivação de uma *demarche* educativa intencional dirigida pela Igreja, e depois à instituição de um sistema controlado pelo Estado (não é preciso dizer que a ação desses diferentes atores sociais faz-se sentir sempre, mas seu papel e capacidade de decisão mudam consideravelmente de um período histórico para outro. (idem, p. 117)

A escola surge, portanto, de uma demanda social evidente. De um “mundo do adulto”, cada vez mais complexo que exige mais preparo e cuidado da infância. Os tempos escolares, por exemplo, se estenderam e se intensificaram ao longo desse processo para atender essa crescente necessidade. Do ponto de vista das identidades dos sujeitos na modernidade, as transformações sociais a que os papéis sociais estavam submetidos precisavam acontecer sem descontinuidades, isto é, o contexto ainda necessitava ser estável e confiável o suficiente. Por isso, a escola neste período, nos parece, possuía um propósito claro. Os papéis, como nos lembra Bauman, eram atribuídos, ainda que precisassem ser vividos (BAUMAN, 2005). A escolarização, portanto, se presta, na altura, a instruir os sujeitos a cumprirem seus papéis sociais. Neste

período, “havia poucas dúvidas, se é que havia alguma, sobre a forma da vida que se deveria viver para ser, digamos, um burguês - e ser reconhecido como tal” (BAUMAN, 2005, p. 32).

A contemporaneidade, entretanto, aprofunda as transformações sociais e é marcada por descontinuidades abruptas que produzem variedades absolutamente inéditas na história da humanidade (HALL, 2006). A escola entra em crise. Como preparar a juventude para o mundo dos adultos, se esse mundo não é compreendido nem pelos próprios adultos? Paradoxalmente, a mesma demanda da qual se origina a escola a coloca em profunda crise. Não à toa este período coincide com uma franca desvalorização do papel social da escola e, por conseguinte, do(a) professor(a) (NÓVOA, 1991).

Por parte dos(as) professores(as), que são os(as) agentes motores desse processo educativo que acontece na escola, sua luta por se constituir como grupo com identidade própria atinge uma maturidade inédita na modernidade. A escola, pelo exposto anteriormente, passa a ser um campo de disputa (principalmente entre Igreja(s) e Estado) e os(as) professores(as) não foram (nem são) agentes passivos neste processo. A luta, neste período (final do XIX, início do XX) se refere, em síntese, segundo Nóvoa:

- à melhoria do estatuto (condições de entrada mais exigentes, formação mais longa e mais reconhecida academicamente, tratamentos mais elevados, sistema de seguridade social eficaz, etc.);
 - ao controle da profissão (participação em todas as decisões concernentes à atividade docente, autonomia nas questões escolares, liberdade com relação às escolhas pedagógicas etc.);
 - à definição de uma carreira (vias de promoção econômica e profissional bem estabelecidas, acesso às funções inspetorias e ao ensino nas escolas normais, etc.).
- (NÓVOA, 1991, p. 126).

Uma última contribuição do autor que gostaríamos de trazer à baila diz respeito a como ele enxerga os(as) docentes na contemporaneidade diante a referida crise institucional. Sobre isso, Nóvoa cria quatro categorias analíticas dos docentes segundo a imagem de profissão docente à qual aderem e que promovem. São elas:

1. **Os docentes que “esposam” as visões dos controladores sociais.** “Estes docentes agem de alguma forma na qualidade de ideólogos oficiais, sobretudo no

que concerne à imagem exterior da profissão, e enquanto transmissores das idéias dominantes no interior do corpo docente.” (idem, p. 128)

2. **Os docentes inovadores e críticos.** “Este grupo vai tentar contrariar o discurso oficial através da adoção de uma postura autônoma e de uma ética independente com relação ao Estado.” (idem, p. 129)
3. **Os “pedagogistas”.** “Estes docentes procuram definir sua identidade profissional em torno do ato educativo e de suas originalidades. Seu objetivo é a reconstrução de uma identidade de atores/praticantes do ensino, o que implica uma inserção da profissão docente em seu “ambiente natural”, isto é, “a ação pedagógica”.” (idem p. 129).
4. **Os docentes sem opção deliberada.**

Este quarto grupo não se situa no mesmo nível que os três primeiros, pois, contrariamente àqueles, ele é largamente majoritário e reúne a “massa” dos docentes. Ele se distingue do grupo dos militantes oficiais, políticos e pedagógicos, mas não possui um discurso próprio e, assim, quando quer dizer “alguma coisa” é obrigado a tomar emprestado a um dos três outros. (idem p. 129)

Essas categorias nos indicam primeiras significações ao termo “inovação na educação”. A inovação na educação está vinculada, para o autor, a uma postura crítica, a uma atitude disruptiva e autônoma do professor. Trata-se, portanto, de uma concepção sobre o que é inovação que se afasta de uma lógica meramente mercadológica. Nem os processos, nem os produtos estão em evidência nessa concepção. Trata-se de uma heurística que contrapõe visões de mundo dominantes e permite ao docente agir e pensar a partir de uma determinada ontologia. Inovação na educação, Nóvoa nos parece sugerir, está vinculada ao oposto do que se pretende na inovação empresarial: mudanças contra o *status quo*, contra a lógica mercadológica que é marca da contemporaneidade. Dessa maneira, ao inovar na educação não se quer aprimorar processos e/ou produtos existentes, nem inaugurar novos mercados a serem explorados. Pelo contrário, deseja-se constituir um espaço alternativo ao discurso dominante, um espaço capaz de ser crítico e autônomo ao que propõe a contemporaneidade. Passemos, motivados por essa indicação de Nóvoa, a investigar mais profundamente o tema “inovação na educação”, procurando significações e demarcações mais proeminentes.

SOBRE A (FRÁGIL) INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Voltemos à peça publicitária a que me referi no início do capítulo. Um questionamento é respondido e a argumentação é concluída. “Que momento é esse?”, a que se segue: “inovações que não param de surgir” e “um mundo que se recria a cada dia”. O argumento é centrado na ideia de que é preciso “entender esse mundo novo” e é isso que uma boa escola deve ser capaz de fazer, o que só é possível inovando.

Investimos esforços, então, para compreender significados para inovação na educação na contemporaneidade. A bibliografia sobre o tema nos parece indicar uma grande polissemia e fragilidade sobre o conceito. Apesar disso, professores(as) e escolas são facilmente reconhecidas como (não)inovadoras. O que buscamos, entretanto, não é exatamente conceituar inovação na educação, mas antes compreender como professores e professoras lidam com a demanda por inovar. Por isso, nos parece imprescindível compreender alguns significados atribuídos à inovação na educação.

Terezinha Azerêdo Rios em seu trabalho “Significado de ‘Inovação’ em Educação : Compromisso com o novo ou com a novidade?” avalia que “a inovação pressupõe que haja um compromisso” (RIOS, 1996, p. 2). A autora defende que esse compromisso educativo não pode ser feito isoladamente, pois a história não se faz solitariamente. E conclui seu raciocínio nos provocando:

Acho importante pensar que se trabalhamos na área da educação, se estamos pensando em inovar, e isso implica um compromisso, devemos ter a clareza do significado desse compromisso. Que compromisso? Com o quê? O que significa isso? [...]Penso que é aí que começa mesmo a nossa discussão, neste gancho com a noção de historicidade, de compromisso presente em nossa ação. O que caracteriza o novo? Será alguma coisa desconhecida? Será algo ainda não experimentado? (RIOS, 1996, p. 3).

Para alguns autores que investigam o tema no ambiente empresarial, inovar é sempre fazer algo novo (FUCK, 2011; ROGERS, 1995; TIDD e BESSANT, 2020). Eles representam uma crença muito presente naqueles que apostam nas novas tecnologias como principal via de inovação. Fica marcada, novamente, a ideia de que inovar na educação não apenas não é sempre o mesmo que inovar em outras áreas (nomeadamente, no ambiente empresarial), como também não encontra definição fácil,

ainda que, paradoxalmente, seja relativamente fácil reconhecer um(a) professor(a) inovador(a). E então, o que é inovar em educação?

Rios pretende encaminhar uma resposta à pergunta sobre o que significa inovar na educação no trabalho citado. Ela propõe que pensemos em duas perspectivas:

[...] primeiro, a de romper com o costumeiro, o elemento da acomodação, o conhecido já suficientemente – que pode ser bom, mas às vezes é paralisante –, criando perguntas. Não aquelas para as quais a gente já tem a resposta, mas as que nos estimulem a ir em busca de novas respostas. E depois, trabalhar no sentido de uma construção que seja coletiva, que seja mesmo interdisciplinar, que leve em conta a diferença, que leve em conta o outro. (RIOS, 1996 p. 16).

Ela pensa em inovação no contexto da educação como uma busca por maneiras de motivar um processo educativo que visa o bem comum, que busque “a originalidade na convivência, construção coletiva, direcionada para algo que se espera de nós socialmente” (RIOS, 1996 p. 16). E conclui que:

[...] a questão que se coloca para nós quando nós pensamos sobre a inovação e o compromisso que temos que ter com o novo – com a novidade, sim – se eles representarem essa busca de originalidade, uma originalidade que provoque o bem. Não um bem qualquer, abstratamente considerado, mas o bem comum, a possibilidade de todos partilharem, enquanto agentes, da criação e socialização da cultura e da história. (RIOS, 1996 p. 16).

Inovação na educação estaria vinculada a elementos estruturantes da própria área, como socialização da cultura e da história e a inclusão de todos no processo educativo. A novidade é uma expressão, para a autora, de um compromisso educativo capaz de ser inclusivo, bem contextualizado, crítico, transformador etc. Não constitui, portanto, algo inédito, mas antes algo relevante e significativo. Um tanto vago como definição (o que nos parece ser sintomático da fragilidade do termo), mas certamente deixa claro que o que se refere como inovação na educação não é muito diferente do que poderíamos denominar como “educação de qualidade” ou “boa educação”, uma educação capaz de cumprir seu papel formativo e social. Essa afirmação encontra respaldo na constatação de que notáveis referenciais proponentes do que se reconhece como inovação na educação, tais como Mazur (2015) e Bergman (2012), declaram que suas propostas surgiram de uma

demanda educativa real de seus estudantes.

Fernando Gomes de Oliveira Tavares em seu trabalho intitulado “O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária” (2019) realiza uma metanálise da produção acadêmica relevante sobre a temática “inovação na educação” procurando compreender como o termo é utilizado tipicamente¹¹. Sua metanálise assinala que a inovação na educação vem sendo compreendida e empregada de múltiplas e difusas formas. O autor conclui que o conceito “inovação” abrange uma ampla gama de significados, os quais estão ligados às diversas concepções epistemológicas e ideológicas sobre o processo educativo. Ele aponta ainda que:

Apesar do termo inovação ser bastante utilizado no campo educacional, nem sempre os autores explicitam o que estão querendo dizer com isso. Observa-se também a pulverização do termo em diferentes denominações como inovação educativa, educação inovadora, inovação com efeito educativo e, o mais comum e também utilizado na orientação deste trabalho, inovação educacional. (TAVARES, 2019 p. 2)

O autor desenvolve um breve histórico de como o termo “inovação na educação” (e correlatos) aparece na literatura especializada. Um destaque para o fato de que, no Brasil, inicialmente se propunha uma inovação na educação aos moldes da inovação empresarial,

associada a uma intenção de generalização de princípios e de criação de modelos experimentais. Dessa forma, perdurou por algumas décadas a concepção de inovação como um processo que poderia ser planejado e controlado desde a sua implementação” (TAVARES, 2019 p.4)

O autor ressalta que houve uma interrupção nessa perspectiva em meados da década de 1980 e, desde então, não há grandes avanços sobre a questão:

Após esse período, parece que as investigações iniciadas nesse campo temático foram interrompidas. Pode-se afirmar que não houve um avanço significativo da discussão acerca dos sentidos e contornos da inovação. Não apareceram outras obras de grande expressão que se propuseram debater sobre as diferentes acepções desse fenômeno dentro do contexto educacional.

¹¹ O autor seleciona e examina um conjunto de vinte e três artigos científicos, indexados em duas bases de dados internacionais (SciELO e Web of Science), publicados entre 1974 a 2017.

Seu trabalho se propõe, justamente, a compreender as significações atribuídas à inovação na educação na produção acadêmica afeta ao tema desde então. Ele chega em quatro categorias ou perspectivas sobre o tema mais prevalentes nesta produção intelectual. Uma primeira abordagem tecnicista, segundo a qual “percebe-se que [...] só será considerado inovador aquilo que obtiver resultados positivos segundo os objetivos definidos por uma apreciação daqueles que controlam o processo” (TAVARES, 2019, p. 10). Parece-nos uma perspectiva frágil, sendo os critérios de sucesso educacional subjetivos e permanentemente em disputa política. Trata-se de uma abordagem bastante inspirada numa lógica mercadológica e neoliberal, herança de uma perspectiva antiga assinalada pelo próprio autor na qual inovação na educação é compreendida de maneira muito próxima à inovação empresarial.

Uma segunda categoria de trabalhos compreendem inovação na educação como sinônimo de mudanças e reformas educacionais. Sobre essa categoria o autor analisa:

Ao contrário dos autores apresentados pela primeira categoria de análise, estes assumiram uma visão mais crítica a respeito do processo de inovação, ao não adotarem um valor positivo ou negativo de antemão. Outro aspecto relevante reside no fato que ambos autores reconheceram as inovações nas escolas como detentoras de um caráter complexo e, por isso, decidiram interpretá-las como um processo e não como um evento. (TAVARES, 2019, p. 10)

Como já apontado, a inovação concebida no meio empresarial, lugar no qual é mais frequentemente utilizada, é sinônimo de mudanças para melhor. O termo inovação, nessa segunda maneira de abordar o conceito na educação, é um tanto despropositado e carente de sentido, portanto. Nessa abordagem, a inovação na educação estaria relacionada

à criação de novas ideias pedagógicas, materiais didáticos, tecnologias de informação, técnicas de ensino e diversas alterações do ambiente escolar. Nessa perspectiva, a inovação educacional se coloca como uma estratégia que parte do centro do sistema escolar, logo, um mecanismo a mais de ordenação pedagógica e social (TAVARES, 2019, p. 11)

Uma terceira maneira de compreender o tema, de acordo com o autor, relaciona inovação na educação com modificações de propostas curriculares. Isto é, estaria vinculada a mudanças nas estruturas organizativas das redes de ensino e das escolas. Está presente, nessa abordagem, a centralidade das tecnologias digitais e novos aparatos tecnológicos como propulsores de profundas mudanças nos ambientes escolares. O autor sintetiza essa terceira categoria ao afirmar que :

Inovar, nesse caso, é uma invenção vinculada ao desenvolvimento tecnológico nas escolas e que está condicionada, em grande medida, ao desenvolvimento econômico. Em todo caso, os autores permitem um certo nível de interpretação que demonstra a confiança na operacionalização de ferramentas para a regularização do papel dos agentes educacionais, como se fosse uma forma de legitimação profissional através da técnica. As novas tecnologias simbolizam para eles, com grande propriedade, o que a inovação representa para o mundo corporativo, onde inovar é permanecer vivo e não inovar é perecer. (TAVARES, 2019, p. 12)

Por fim, uma última categoria encontrada pelo autor que concebe a inovação na educação como uma alteração de práticas educacionais costumeiras em um determinado grupo social contexto. Ao discutir sobre os autores dos trabalhos que estão incluídos neste grupo, Tavares afirma que:

Esses autores distanciaram-se de todos os aspectos estabelecidos pelos outros trabalhos analisados acima. Eliminaram a crença no valor positivo da inovação. Apresentaram argumentos para distinguir inovação, mudança e reforma. Assumiram a inovação como uma atividade comparativa realizada em um determinado contexto. E não se restringiram ao exame da inovação apenas no campo das práticas de ensino, mas examinaram as condutas de diferentes agentes que compõem o processo educacional. (TAVARES, 2019 p. 13)

Dessa forma, inovação é compreendida não como originalidade e ineditismo, mas antes como novidade para um determinado contexto. Isto é, uma prática inovadora na educação não é necessariamente algo inédito, mas que constitui uma novidade em um contexto específico, ainda que a prática seja bastante antiga e conhecida fora dali. Visão apoiada por autores como Nogaro e Battestin (2016) que analisam a inovação na educação afirmando que ela “preocupa-se em buscar soluções diversas e refletir sobre que possibilidades existem e quais podem ser consideradas para uma decisão efetiva nas

didáticas, metodologias e novas estratégias para cada perfil de aluno” (NOGARO E BATTESTIN, 2016, p. 362).

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: SOLUÇÃO OU PROBLEMA?

Inovação na educação é um termo complexo, polissêmico, problemático e frágil. É o que apontam as principais conclusões do trabalho de Tavares (2019) que indica ainda que um grande número de pesquisas não definem claramente o que estão apontando como inovação e a “preponderância dos artigos que associam a inovação como um fim em si mesmo e como algo positivo para os problemas educacionais complexos” (TAVARES, 2019 p.15). Como apontado na última perspectiva detectada no trabalho, inovação na educação parece ser uma espécie de *slogan* ou “palavra aura”, que é um termo cunhado por Contreras (2002) e que nos parece muito apropriado neste contexto. Tratam-se de palavras

que evocam ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém, é provável que parte do êxito dos *slogans* [...] resida em que na verdade escondem diferentes expressões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo. (CONTRERAS, 2002 p.23)

Trabalhos como os de Rios (1996), Nóvoa (1991) e Battestin e Nogar (2016) evidenciam a distância entre os significados atribuídos à inovação no meio empresarial e os múltiplos (e contraditórios) significados atribuídos ao termo na educação. Algumas abordagens sobre o uso do termo inovação na educação sugerem que uma perspectiva baseada em uma heurística do mercado não parece ser apropriada para a educação. Apesar disso, ainda é presente a crença de que a inovação na educação deve ser compreendida e bem-vinda como é no campo empresarial. Essa disjunção é sintomática de um estado de coisas que é típico de um cenário de crise.

Apesar das múltiplas acepções e entendimentos acerca do tema, há uma crescente demanda por inovações no campo educacional. E os(as) professores(as) são frequentemente movimentados(as) a engendrar tais mudanças. Parece-nos, entretanto,

incongruente uma demanda mercadológica contemporânea ditar os rumos do trabalho pedagógico.

A partir de Paulo Freire, principalmente em “Pedagogia do Oprimido” (1971), somos capazes de compreender com mais profundidade e com mais criticidade essa relação entre mercado e educação. Ele defendia que a educação não deveria ser apenas um meio para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas um processo de libertação e transformação social. Para Freire, a educação deve capacitar os indivíduos a compreenderem criticamente a realidade em que vivem, questionar as estruturas de poder e participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa (FREIRE, 1971).

Freire alertava para o fato de que uma educação baseada no mercado tende a reforçar as desigualdades existentes na sociedade. Ele criticava o sistema educacional que tratava os estudantes como meros receptores de conhecimento, passivos e desprovidos de voz e autonomia. Para ele, a educação deve ser um processo dialógico, no qual os estudantes se envolvam ativamente na construção do conhecimento, relacionando-o com suas experiências de vida e contexto social.

Em sua obra mais conhecida, "Pedagogia do Oprimido" (1970), Freire desafia a visão “tradicional”¹² de educação bancária¹³, na qual o professor deposita conhecimento nos estudantes. Ele propõe uma pedagogia libertadora, na qual os estudantes são

¹² Entendida como a educação mais típica, mais amplamente presente como modelo educacional, caracterizada por ser autoritária, unidirecional e não dialógica.

¹³ Educação bancária é um conceito cunhado por Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (1970) para descrever um modelo de educação tradicional, autoritário e unidirecional, no qual o professor é visto como o detentor do conhecimento e os estudantes são tratados como recipientes vazios a serem preenchidos com informações. Como se o conhecimento fosse meramente depositado, tal como dinheiro em um banco. A educação bancária, para Freire, é estruturada em uma relação vertical de poder, na qual o professor deposita conhecimento nos estudantes, que são passivos e não têm participação ativa no processo educativo. Os estudantes são vistos como meros receptores e memorizadores de conteúdos, sem espaço para o diálogo, a reflexão crítica ou a construção conjunta do conhecimento. A educação bancária também é criticada por Freire por reforçar a dominação e a opressão. Ao tratar os estudantes como objetos passivos, ela impede a conscientização e a emancipação dos indivíduos, perpetuando assim as desigualdades sociais existentes. Além disso, ao priorizar a reprodução do conhecimento estabelecido, ela desencoraja a capacidade dos estudantes de pensar de forma independente, de questionar e de se tornarem agentes de transformação social. Em contrapartida à educação bancária, Freire propôs a pedagogia libertadora, que busca uma educação dialógica, participativa e crítica. Nessa abordagem, o professor e os estudantes são sujeitos ativos no processo educativo, colaborando na construção do conhecimento, levando em consideração as experiências e as realidades dos estudantes. O diálogo e a reflexão crítica são incentivados, assim como a conscientização e a ação transformadora da realidade. Em resumo, o conceito de educação bancária de Paulo Freire representa uma crítica ao modelo tradicional de educação autoritária, unidirecional e passiva, no qual os estudantes são tratados como meros receptores de conhecimento. Freire defende uma educação libertadora, baseada no diálogo, na participação ativa e na reflexão crítica, que busca a conscientização e a transformação social.

encorajados a questionar e refletir criticamente sobre a realidade, a fim de transformá-la. Essa abordagem enfatiza a importância da conscientização, da leitura crítica do mundo e da ação coletiva para a superação das injustiças sociais.

Para Freire, a educação não pode ser reduzida a uma mera preparação para o mercado de trabalho. Ela deve ser um processo de humanização, que desenvolve o pensamento crítico, a criatividade, a ética e a solidariedade. Ele enfatiza que a educação deve ir além da aquisição de habilidades técnicas e preparar os estudantes para uma participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática (FREIRE, 2003).

É nesse sentido que a visão de Freire sobre a relação entre mercado e educação é crítica. Ele alerta para os perigos de uma educação estritamente voltada para as demandas do mercado¹⁴, que pode reforçar as desigualdades sociais, promover a alienação e perpetuar estruturas de opressão. Em vez disso, ele defende uma educação libertadora, que capacite os estudantes a serem agentes de transformação social e a desafiar as injustiças sociais existentes.

Subscrevemos a crítica de Freire sobre a relação entre mercado e educação. Corre-se o risco de, sob a égide da inovação, deixar de cumprir importantes funções sociais da escola, aprofundando sua crise. E a escola em crise, implica o(a) professor(a) em crise. Parece-nos que a exigência por inovações na educação desempenha um papel importante nesta crise, na contemporaneidade.

Nosso interesse de pesquisa está, justamente, nessa crise de identidade dos(as) docentes incitada pela exigência por inovação na educação que parece se relacionar, também, a demandas do mercado. Queremos compreender com mais profundidade o impacto de tal exigência na constituição identitária de professores(as) de ciências. A questão que nos norteia é “Como lidam e o que sentem professores(as) de ciências com a demanda frequente e constante por inovação na educação na contemporaneidade?”. Para tanto, parece-nos indispensável compreender o que significa constituir-se como sujeito na

¹⁴ É importante ressaltar que a visão de Freire não nega a importância da empregabilidade e da conexão entre educação e mercado de trabalho. No entanto, ele argumenta que a educação não deve ser reduzida a uma mera preparação para o mercado, mas antes um processo de formação integral dos indivíduos, capaz de promover a consciência crítica, a cidadania ativa e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

contemporaneidade. Nos próximos capítulos, em vista disso, realizamos uma incursão na temática “identidade na contemporaneidade”.

CAPÍTULO 2 : IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Identidade, assim como inovação, é um conceito polissêmico. É preciso explicitar o entendimento que se tem sobre ele, sob o risco de ser mal compreendido. Como veremos, entretanto, esta não é uma tarefa simples. É preciso buscar um contexto dentro do qual este termo faz pleno sentido. Buscaremos fazer exatamente isso neste capítulo: organizar um contexto e explicitar entendimentos sobre o que é identidade na contemporaneidade.

IDENTIDADE: POR QUE DEFINIR?

“Quem é você?” Não era um começo de conversa encorajador. Alice respondeu muito tímida: “Eu... já nem sei, minha senhora, nesse momento... Bem, eu sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que mudei tantas vezes desde então...”

“O que você quer dizer com isto?” perguntou a Lagarta com rispidez.

“Explique-se melhor!”

“Acho que eu mesma não posso me explicar melhor, senhora”, disse Alice, “porque eu não sou eu mesma, compreende?”

“Não, não compreendo”, respondeu a Lagarta.”

Alice no País das Maravilhas (Lewis Carroll)

Identidade é um conceito amplamente utilizado em diversos âmbitos, do popular ao acadêmico. Basta lembrar dos (aparentemente) eternos debates que testemunhamos e participamos acerca do que significa ser mulher/homem, homossexual/heterossexual, nativo/imigrante etc. Não é preciso muita investigação para evidenciar que as questões identitárias, suas significações e implicações, estão sendo constantemente pensadas. Um

exame mais cuidadoso, entretanto, revelará, também sem muito esforço, que este termo é polissêmico (FEARON, 1999 p. 4-6). Diante da possibilidade do emprego variado desse termo, parece-nos razoável a necessidade de explicitar o entendimento que se tem sobre seus significados. Damos um passo para trás e nos perguntamos: por que definir identidade?

Para nos ajudar a começar a pensar mais detidamente sobre o conceito recorreremos ao trabalho de Phillip Gleason (1983) intitulado “*Identifying Identity: A Semantic History*” (“Identificando Identidade: Uma história semântica” em tradução livre). Neste artigo, ele busca desenvolver a ideia de que o termo “identidade” é usado de maneira casual demais e, apesar de estar no centro de questões sociais de mais alta relevância, não parece reclamar para si a necessidade de definição. Ele inicia seu texto com a seguinte ideia que ilustra este argumento:

Hoje dificilmente poderíamos dispensar a palavra identidade ao falar sobre imigração e etnia [por exemplo]. Aqueles que escrevem sobre esses assuntos usam-no casualmente; eles presumem que o leitor saberá o que significam. E os leitores parecem sentir que entendem - pelo menos não houve clamor por um esclarecimento sobre o termo. Mas, se for definido, a maioria de nós achará difícil explicar o que queremos dizer com identidade. A sua própria obviedade parece desafiar a elucidação: identidade é o que uma coisa é! Como podemos ir além disso para explicá-lo? Mas adicionar uma qualificação complica as coisas, pois como devemos entender a identidade em expressões como "identidade étnica", "identidade judaica" ou "identidade americana"? (GLEASON, 1983, p. 1, Tradução nossa)¹⁵

Podemos adicionar: e “identidade docente”? Parece-nos que Gleason tem razão ao dizer que uma identidade qualificada adiciona complexidade ao conceito. Vamos investir esforços para delineá-la no próximo capítulo, mas por hora voltemos ao curso da narrativa e retornemos à questão do momento: por que definir identidade?

¹⁵Do original: “Today we could hardly do without the word identity in talking about immigration and ethnicity [for instance]. Those who write on these matters use it casually; they assume the reader will know what they mean. And readers seem to feel that they do - at least there has been no clamor for clarification of the term. But if pinned down, most of us would find it difficult to explain just what we do mean by identity. Its very obviousness seems to defy elucidation: identity is what a thing is! How is one supposed to go beyond that in explaining it? But adding a modifier complicates matters, for how are we to understand identity in such expressions as "ethnic identity," "Jewish identity," or "American identity" ?” (GLEASON, 1983 p. 1)

Outro autor que busca uma definição para identidade é James D. Fearon. Em seu trabalho de título “What is identity (as we now use the word)” (“O que é identidade [da maneira que usamos a palavra atualmente]” em tradução livre) de 1999, citando Gleason (1983) ele inicia a discussão reforçando a ideia de que não encontramos fácil uma definição para este termo.

Apesar do interesse muito maior e amplo pelo [conceito de] “identidade”, o conceito em si permanece um enigma. O que Phillip Gleason (1983) observou 15 anos atrás permanece verdadeiro hoje: O significado de “identidade” como a usamos atualmente não é bem captado pelas definições de dicionário, que refletem os sentidos mais antigos da palavra. (FEARON, 1999, p. 1-2 Tradução nossa)¹⁶

Ele pensa, nesta altura, na questão “por que definir identidade?”. Esta é uma importante contribuição de James D. Faeron para nosso trabalho. Ele discute a relevância de compreender “identidade” de maneira mais clara e as implicações de não o fazer¹⁷. O motivo pelo qual perseguimos uma definição para identidade é, justamente, dar sentido pleno a uma proposição. Talvez, portanto, não seja desejável apenas utilizar uma definição de identidade “a seco”, mas compreender seus significados dentro e a partir de um contexto social e histórico. É com base neste entendimento que somos levados a pensar histórica e socialmente os significados de identidade. Antes, entretanto, gostaríamos de prospectar algumas impressões iniciais sobre o conceito de identidade.

¹⁶ Do original: “Despite this vastly increased and broad-ranging interest in “identity,” the concept itself remains something of an enigma. What Phillip Gleason (1983) observed 15 years ago remains true today: The meaning of “identity” as we currently use it is not well captured by dictionary definitions, which reflect older senses of the word.” (FEARON, 1999, p. 1-2)

¹⁷ Um exemplo sobre esta problemática que Fearon desenvolve em seu texto diz respeito à educação e nos parece muito elucidativo. O projeto de educação construtivista defende que “as identidades são socialmente construídas”. Sem a explicitação do que se entende por “identidade” e confiando apenas na compreensão de senso comum, esta afirmação fica um tanto misteriosa. De outro lado, se definirmos identidade como categorias sociais, por exemplo, esta afirmação passa a ter um sentido pleno. “Categorias sociais são construções sociais”. A frase passa a ter um significado claro: as categorias sociais variam com o tempo, historicamente e são produtos proeminentemente humanos (FEARON, 1999 p.. 14)

UMA QUESTÃO: O QUE É IDENTIDADE?

Etimologicamente a palavra identidade tem origem no Latim *identitas* que significa “a mesma coisa”, de *idem*, “o mesmo”. Aqui, uma polissemia nos aparece de partida. Numa primeira leitura podemos entender identidade como define o dicionário Michaelis: “Série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las” (IDENTIDADE, 2020). Outra leitura do mesmo dicionário define identidade como “estado de semelhança absoluta e completa entre dois elementos com as mesmas características principais” (IDENTIDADE, 2020). A (aparente) contradição que nos interessa aqui é a seguinte: Sendo identidade a soma das características que distingue os indivíduos entre si, poderia ela ser também uma semelhança absoluta? Neste caso, absolutamente semelhante a quê?

Neste contexto, sintetizamos um entendimento inicial, ainda que raso, sobre o que é identidade, compreendendo-a como a soma das características de um indivíduo que o difere de todos os outros, mas que se mantém em todos os momentos e circunstâncias. Identidade seria algo que um indivíduo faz diferente de todos os outros, mas idêntico a si mesmo (MIRANDA, 2015).

Atente-se, no entanto, para o fato de que identidade é um conceito recente e apesar de ser um tema central nas ciências sociais e humanas é escandaloso verificar a dificuldade de defini-lo (FEARON, 1999), impressão que outros autores subscrevem. Stuart Hall (2008), por exemplo, em “Quem precisa de identidade?” inaugura seu texto dizendo que “estamos observando, nos últimos anos, uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de “identidade”. O conceito tem sido submetido, ao mesmo tempo, a uma severa crítica. Como se pode explicar esse paradoxal fenômeno?” (HALL, 2008, p. 103).

Diante das dificuldades conceituais acerca do uso do termo “identidade”, tem-se preferido pensar em “identificação” (HALL, 2008; WOODWARD, 2014). Trata-se de um conceito próximo e é aqui entendido como processo de formação identitária. Neste

contexto, Hall discute uma ideia importante para nós, comparando uma visão naturalista¹⁸ com uma abordagem discursiva. Sobre a primeira posição, ele argumenta que “na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal.” (HALL, 2008 p. 105) . Em contraposição, a abordagem discursiva

[...] vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado - como algo sempre “em processo”. Ela não é, nunca, completamente determinada - no sentido de que não se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la” [...] A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. (HALL, 2008 p. 106).

Identificação é, portanto, uma prática de significação¹⁹. Isto é, identificação é um processo cultural que sempre “expressa ou comunica um significado” (Hall, 1997b p. 16). Hall parte da crença de que:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles

¹⁸ Uma nuance importante que aparece no discurso de Hall sobre identidade é a distinção entre “natural” e “essencial”. Esta distinção nos escapou numa primeira leitura e, por isso, acreditamos que possa ser útil para o leitor ser apresentado a ela. Quando o autor se refere a uma visão naturalista em relação ao processo de identificação, na qual a identidade é “construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (Hall, 2008, p. 106) isto não implica reconhecer que estas identidades são uma espécie de essência ou “núcleo estável do *eu* que passa do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história (idem, p. 108). Natural aqui se refere, nos parece, a um encaminhamento esperado ou ainda um “fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão” (idem, p. 105). Isto é, uma visão naturalista do processo de identificação reconhecerá a identidade como um produto típico, procedente ou talvez até inevitável de um determinado contexto social e histórico. Isto não significa assentir com uma visão essencialista que verá a identidade, parece-nos, como uma mônada imutável e estável que é inata ao sujeito e com ele permanece, inalterada. Esta distinção é enfatizada pelo próprio Hall, de passagem, quando caracteriza sua abordagem sobre o conceito de identidade no trecho: “O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional” (idem, p. 108). Como não é o foco do trabalho, preferimos não nos aprofundar nesta questão em particular. Ao invés disso, reservamos a noção de uma identidade essencialista para uma análise específica do próprio Hall sobre o que ele chama de sujeito iluminista. Essa distinção também nos será cara no capítulo 3, quando trouxermos Woodward e sua análise sobre identidade e diferença. Manteremos o cuidado de diferenciar o uso de “natural” e “essência”, portanto, porém sem detalhá-los.

¹⁹ “Prática de significação” é um conceito utilizado por Hall e outros autores no contexto dos “estudos culturais”. Em tal enfoque, a cultura tem centralidade nas análises e busca-se compreender as práticas sociais como dotadas de significados que são compreendidos pela cultura. Outro termo também recorrente é o “sistemas de significação” que inclui “variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros” (HALL, 1997 p. 16).

que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1997, p. 16)

É neste contexto que afirmamos que identificação é uma prática de significação. Entendemo-la como uma prática social carregada de significado que pode ser compreendida a partir da cultura da qual o sujeito participa. Dito de outra maneira, “as práticas de significação e os sistemas simbólicos, constituintes de um sistema de representação, atuam na constituição do sujeito, da sua subjetividade e identidade e na fabricação de formas de diferenças entre os elementos de um mesmo ou distinto grupo social” (GODOY e SANTOS, 2014 p. 34).

Outro elemento interessante sobre o processo de identificação é trazido pelo filósofo ganense Kwame Anthony Appiah. Ele define este processo como aquele “pelo qual os indivíduos intencionalmente moldam seus projetos - incluindo seus planos para suas próprias vidas e suas concepções de uma vida boa” (APPIAH, 2001 p. 322 Tradução nossa)²⁰. Isto é, identidade é uma espécie de sentido ou significado que os sujeitos constroem/projetam sobre si a partir de seus contextos e possibilidades. Há ainda uma declarada intencionalidade no processo de identificação e seus limites são definidos, por Appiah, em função do que ele chama de rótulos. Para ele, os rótulos desempenham um papel importante no processo de identificação, pois eles, de alguma maneira, moldam e determinam quais são as identidades disponíveis para determinado grupo. Para ele,

Uma vez que os rótulos são aplicados às pessoas, ideias sobre as pessoas que se enquadram no rótulo passam a ter efeitos sociais e psicológicos. Em particular, estas ideias moldam a maneira como as pessoas se concebem e [concebem] seus projetos. Então os rótulos operam para moldar o que podemos chamar de identificação, o processo por meio do qual os indivíduos moldam intencionalmente seus projetos, incluindo seus planos para suas próprias

²⁰ Do original: “the process through which individuals intentionally shape their projects-including their plans for their own lives and their conceptions of the good life.” (APPIAH, 2001 p. 322)

vidas e suas concepções de uma vida boa - por referência a rótulos disponíveis, identidades disponíveis [...] Parece correto chamar isso de identificação porque o rótulo desempenha um papel na formação da forma como o agente toma decisões sobre como conduzir a vida, no processo de construção de sua identidade.²¹ (APPIAH, 2001 p. 322)

Pensando, agora, propriamente sobre o conceito de identidade, voltamos a Fearon (1999) que busca defini-lo. Ele argumenta haver duas formas distintas²² - mas relacionadas - de entender identidade: uma social (mais antiga, mas ainda em uso) e outra pessoal (mais recente). Na compreensão mais antiga, identidade possui uma única dimensão e que diz respeito a categorias sociais. Trata-se de um conjunto de rótulos que distingue os sujeitos por regras que decidem a sua filiação a partir de (alegadas) características ou atributos característicos²³. Esses rótulos podem ser auto-impostos para designarem uma identidade que os identifica em um determinado contexto. Alcinhas como “Brasileiro”, “Americano”, “Francês”, “Professor”, “Pai”, “Homossexual”, “Cidadão” são alguns exemplos (FEARON, 1999). No campo da psicologia há um certo consenso de que esta prática de categorização encontra ressonância em bases cognitivas (LIMA, 2007) (JUNIOR, 2019). Este fato é também reconhecido no campo da sociologia, como nos assinala Woodward (2014) quando diz que:

Nas relações sociais, essas formas de diferença [identificação] - a simbólica e a social - são estabelecidas, pelo menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença

²¹ Do original: “Once labels are applied to people, ideas about people who fit the label come to have social and psychological effects. In particular, these ideas shape the ways people conceive of themselves and their projects. So the labels operate to mold what we may call identification, the process through which individuals intentionally shape their projects-including their plans for their own lives and their conceptions of the good life-by reference to available labels, available identities [...] It seems right to call this identification because the label plays a role in shaping the way the agent makes decisions about how to conduct a life, in the process of the construction of one's identity..” (APPIAH, 2001 p. 322)

²² Tratam-se, de fato, de *dimensões* identitárias como veremos a seguir.

²³ Essas categorias podem, ainda, ser compreendidas de duas maneiras: como naturais ou culturais (discursivas), como nos lembra Kathryn Woodward (2014). Categorias naturalizadas pensam as identidades a partir de fatos dados como certos e naturais (como a biologia de uma pessoa ou grupo étnico), enquanto categorias não-naturalizadas as pensam como construções culturais. A autora exemplifica a questão com o caso da identidade da mulher contrapondo essas duas maneiras de identificação. Na primeira, se defende que a mulher possui atributos e capacidades naturais e próprias que a distingue dos homens e, por isso, ela deve se comportar, pensar, agir etc de uma determinada maneira. Na segunda, a defesa recai sobre o fato de que a despeito das diferenças biológicas, mulheres e homens ocupam posições identitárias construídas socialmente por meio da cultura. Esta discussão será retomada na seção seguindo a partir da leitura de Stuart Hall sobre o problema da identidade na contemporaneidade.

a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos - nós/eles [...] eu/outro. (WOODWARD, 2014, p. 40)

Adicionalmente, segundo Fearon (1999), categorias sociais possuem duas propriedades importantes. A primeira: elas são definidas por regras de adesão implícitas ou explícitas, de acordo com as quais os indivíduos são atribuídos, ou não, a determinada categoria. A segunda: as categorias sociais são entendidas em termos de conjuntos de características considerados típicos de membros da categoria, ou comportamentos esperados (ou mesmo obrigados) de membros em certas situações, como no caso de funções como professor, aluno ou policial. Fearon chama esses conjuntos de características de conteúdos de uma categoria social. As regras de adesão e o conteúdo de uma categoria social podem, é claro, ser objeto de disputa (FEARON, 1999). Interessa-nos, especialmente, o debate sobre a “naturalidade” e “inevitabilidade” dessas categorias, como discutido anteriormente. Progredimos nesse debate nas próximas sessões; por hora examinemos o outro sentido para “identidade” que Fearon propõe como resposta à questão “o que é identidade?”.

O mais recente sentido²⁴ referido por Fearon (1999) e Gleason (1983) - denominado como identidade pessoal²⁵ - adiciona bidimensionalidade à questão identidade, adicionando-lhe uma matriz pessoal. Esta dimensão da identidade é entendida como alguma característica (ou características) distintiva da qual uma pessoa tem um orgulho especial ou vê como uma consequência social importante, mas relativamente imutável. Ela é entendida como um conjunto de atributos, crenças, desejos e princípios que uma pessoa pensa que a distinguem socialmente por um entre três motivos: (i) a pessoa tem um orgulho especial em tê-la; é neste sentido que "identidade" torna-se um substituto parcial e indireto para "dignidade"²⁶, "honra" e "orgulho". (ii) a pessoa não tem

²⁴ Para Gleason (1983), o então presente senso de “identidade” foi sendo construído desde a década de 1940, sobretudo, advindo da concepção de crise identitária de Erik Erikson. Retornaremos a este conceito de crise identitária no capítulo seguinte.

²⁵ O termo pode sugerir que trata-se de uma noção *individual* de identidade. Entretanto, como veremos, não faz sentido pensar em identidade individual, mesmo nesta compreensão mais recente que Fearon nos trás. Diríamos que trata-se, na verdade, de um esforço para adicionar complexidade ao conceito de “identidade” para dar conta de sua utilização corrente e, evidentemente, da prática cotidiana a que queremos nos referir quando pensamos em identidade.

²⁶ Aqui a definição de Kant para dignidade pode ser bastante elucidativa. Em seu livro *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* Kant ele analisa que “no reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Se uma

nenhum orgulho especial em tê-la, mas ela orienta seu comportamento, de tal forma que ela não sabe como agir e o que fazer sem ela; ou (iii) a pessoa sente que não a poderia mudar, mesmo que queira (FEARON, 1999, p. 11). Esta noção de identidade pessoal, nos parece, reivindicar para si uma não naturalidade que a primeira noção sozinha parece carregar.

É preciso, entretanto, atentar para a complexidade da realidade e não reduzir a questão a um mero maniqueísmo entre termos absolutos - de um lado a crença de que identidades são rótulos ou categorias dadas e inegociáveis e de outro que tratam-se de construções puramente individuais. Um exemplo para ilustrar este ponto é dado pelo próprio Fearon ao analisar que é possível que uma pessoa "se declare pertencer a muitas categorias sociais diferentes, a depender do contexto, portanto, podemos tentar uma abordagem que diga que a identidade pessoal é a categoria social mais importante para o modo de vida de uma pessoa" (FEARON, 1999 p. 22 Tradução nossa)²⁷. Análise semelhante que Stuart Hall faz e com a qual Kathryn Woodward concorda quando diz que:

Embora possamos nos ver, seguindo o senso comum, como sendo a "mesma pessoa" em todos os nossos diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo (HALL, 1997 apud WOODWARD, 2014, p. 31).

Em síntese, a leitura de Fearon sobre o conceito de identidade como a compreendemos mais recentemente tem um duplo sentido. Refere-se ao mesmo tempo às "categorias sociais e às fontes de respeito próprio ou dignidade de um indivíduo." (FEARON, 1999 p. 2 Tradução nossa)²⁸. A dimensão própria da tomada de decisão é chamada de identidade pessoal e as possibilidades de escolhas, de categorias sociais. É neste sentido que se argumenta que são dimensões ou componentes do mesmo conceito, "identidade".

coisa tem preço, pode-se pôr qualquer coisa equivalente, mas se uma coisa superar qualquer preço e desse modo, não permite equivalência, então ela tem dignidade." (KANT apud LIMA, 2016).

²⁷ Do original: "by declaring membership in many different social categories, depending on the context, we might try an approach that says personal identity is the social category that is most important to a person's way of life".

²⁸ Do original: "Thus, "identity" in its present incarnation has a double sense. It refers at the same time to social categories and to the sources of an individual's self-respect or dignity. (FEARON, 1999 p. 2)

Além disso, a questão relativa à falta de consenso sobre o que é identidade que Fearon discute nos parece de fulcral importância para o debate. Fearon defende que responder à pergunta “o que é identidade?” é equivalente a responder à pergunta “quem é você?” (FEARON, 1999). Note, entretanto, que ao pensarmos possíveis respostas à essa última pergunta, percebemos que variam com o contexto. Se um grupo de brasileiros está no exterior, pode se identificar como “brasileiros” ao invés de “brasilienses” ou “professores”. Um advogado japonês de férias no Brasil pode se identificar simplesmente como “turista” e assim por diante. Para Fearon, se o termo “identidade” for entendido dessa forma, a consequência imediata é que possuímos múltiplas identidades. Ao desenvolver essa consequência, ele afirma que:

Uma identidade é algo que se encaixa no lugar do X na frase ‘Eu sou um(a) X.’ Em termos lógicos, uma identidade é um predicado que se aplica (ou pode se aplicar) a uma pessoa, ou seja, uma qualidade ou propriedade de uma pessoa [...] Mas que tipo de predicado? [...] O que torna aquela árvore a mesma árvore que existia 20 anos atrás? Se você reconstruir um barco, tábuas por tábuas, ele permanecerá sendo o mesmo barco? Ou, em termos de pessoas, o que teria de ser diferente em mim para eu não ser mais quem sou? (FEARON, 1999 p. 12 Tradução nossa)²⁹.

Portanto, Fearon compreende que as identidades não são construções unicamente individuais, isto é, as identidades (seja como forem definidas) são sempre construções sociais. Subscrevemos esta noção de que não há sentido em pensar em uma identidade individual.

Até aqui trouxemos contribuições do campo da sociologia, que pensa sobre o sujeito e seu contexto social. A questão central sobre a qual nos debruçamos, entretanto, não é exclusividade dos sociólogos, evidentemente. Gostaríamos de trazer para o debate outro campo do saber que se ocupa, a partir de outras tradições, do mesmo conceito. Gostaríamos de explorar algumas contribuições da psicologia, e da psicanálise

²⁹Do original: “An identity is something that fits as X in the sentence “I am an X.” In logical terms, an identity is a predicate that applies (or may apply) to a person, that is, a quality or property of a person [...] But what sort of predicate? [...] What makes that tree the same tree that was there 20 years ago? If you rebuild a boat plank by plank, does it remain the same boat? Or, in terms of persons, what would have to be different about me for me to no longer be who I am?”

especificamente, justamente, porque a entendemos como um campo em que a questão “identidade” é também pensada.

Em palestra ao programa “Café Filosófico” produzido pelo Instituto Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL), o psicanalista Benilton Bezerra Jr provoca: “O que é que faz de um *ser* um *sujeito*?” (informação verbal em JUNIOR, 2018). Esta é uma pergunta lapidar para o esforço que se nota no campo da psicologia que, diga-se, convive com múltiplos paradigmas, o que significa dizer que dá múltiplas respostas a essa questão. O que, no entanto, marca uma abordagem psicológica e a distingue de uma abordagem sociológica, por exemplo, é que o indivíduo é investigado como sujeito e este, ainda que não dissociado de seu contexto social, ganha destaque. Assim, parece que a psicologia (e a psicanálise, especificamente) nos diz algo sobre o conceito de identidade e identificação *a partir do* e *para o* sujeito. Parece-nos, ademais, uma apropriada e potente maneira de detalhar processos e estruturas que estão envolvidas na construção identitária e que nos permitirão entender o tema com a profundidade que se propõe esse trabalho. Além de uma intenção clara do que esperamos da psicologia como campo de investigação identitária, escolhemos referenciais que sejam capazes de dialogar com as escolhas teóricas do campo da sociologia que fizemos em nossa pesquisa.

Inspiramo-nos, principalmente, na comunicação oral do dr. Jurandir Freire Costa (2019) sobre o tema “Identidade e desenraizamento”. Por ele, somos apresentados à psicanálise que pensa sobre identidade e identificação de maneira tão particular quando diz que:

Identidade, do ponto de vista psicanalítico, é uma forma de subjetivação [...] Subjetivação é todo o processo psicológico que faz com que nós tenhamos autoconhecimento e autoconsciência de quem somos. A identidade é uma forma de subjetivação particular porque ela nos permite ter acesso e aceder aquilo que a gente sente e vive como sendo a nossa unidade. Existem outras formas de subjetivação: sonhos, atos falhos, impulsos, lembranças, sentimentos... Tudo isso são formas de subjetivação. São maneiras que o psiquismo tem de marcar nossa singularidade e nossa idiosincrasia. Nenhuma delas, no entanto, é tão potente para nos dar o sentimento de unicidade [que identidade nos dá]. (Informação verbal em COSTA, 2019)

Aqui, uma breve vírgula, para pontuar o exame que Woodward (2014) faz sobre a questão “subjetividade” versus “identidade”, no campo mesmo da psicanálise. Ela faz uma

distinção importante entre os termos e - mais importante para nós - estabelece uma relação entre eles. Ela diz que:

Os termos “identidade” e “subjetividade” são, às vezes, utilizados de forma intercambiável. Existe, na verdade, uma considerável sobreposição entre os dois. “Subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, assujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (WOODWARD, 2014, p. 55-56)

Essa aproximação à questão “identidade” pela subjetividade é, justamente, o que nos interessa do campo da psicologia. Isto porque:

O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares. (WOODWARD, 2014, p. 56)

Em relação à estrutura da identidade pessoal, Costa menciona, num primeiro momento, duas dimensões. “A identidade-ipse é a dimensão que nos fornece a experiência de que nossa existência é única em meio a unicidade de outras existências. É, por assim dizer, uma unidade no espaço. Uma unidade diferencial com outras unidades.” (Informação verbal em COSTA, 2019). É uma identidade sincrônica, passível de mudanças ao longo do tempo, mas que mantém sua unidade a partir de uma posição reflexiva sobre si. Já a identidade-idem “é aquela que nos dá a unidade no tempo, apesar das mudanças que nós sofremos. [...] é aquilo que faz com que a gente ache que é o mesmo, ou pense que é o mesmo.” (Informação verbal, idem).

Na sequência, o autor traz uma nova dimensão identitária, a histórico-cultural. Trata-se de uma dimensão que não é comum a todos nós. “Também é uma dimensão bifronte, entre identidade privada e identidade pública.” (Informação verbal em COSTA, 2019). Estas categorias de identidade - privada e pública - segundo ele, nem sempre existiram. Como veremos na próxima seção, foi a modernidade europeia pós-revolução francesa que inaugurou essas duas esferas. A identidade pública é partilhada com o coletivo. Aqui estão as identidades profissionais (professor, advogado, médico etc), políticas, de gênero etc. A identidade privada, por outro lado, é o espaço de liberdade individual. É, para Jurandir Costa, o “espaço da imaginação, da particularidade afetiva, cognitiva e intelectual” (Informação verbal em COSTA, 2019).

UMA HISTÓRIA: AS TRÊS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE DE STUART HALL

“Todo mundo tenta fazer de sua vida uma obra de arte. Essa obra de arte que queremos moldar a partir do estofado quebradiço da vida chama-se identidade.”

Zygmunt Bauman

Para organizar o debate em torno do conceito de identidade em uma perspectiva histórica, apoiamo-nos na leitura de Stuart Hall sobre a formação identitária, especialmente na pós-modernidade.

Em “A identidade cultural na pós-modernidade”, Hall (2006) organiza o debate sobre a identidade em três períodos históricos. O primeiro é marcado pela presença do que ele denomina “sujeito Iluminista” para o qual a noção de identidade é marcadamente individualista. O segundo período é a modernidade que vai do final do século XVIII até a primeira metade do século XX e que abriga o “sujeito sociológico”, concebido e localizado na interface sujeito/sociedade ou indivíduo/coletivo. E, por fim, um terceiro período denominado pós-modernidade que se inicia na segunda metade do século XX. Este

período é marcado pelos poucos contornos da(s) identidade(s) do sujeito passando ela a ser volátil, impermanente e fragmentada.

Ao fazer essas distinções, Hall nos alerta: “Deve-se ter em mente que as três concepções de sujeito acima são, em alguma medida, simplificações.” (HALL, 2006, p. 24). Apesar de serem simplificações, a perspectiva histórica em que são apresentadas nos será muito útil por dois motivos: (i) ela nos permite adicionar complexidade ao entendimento de formação identitária, (ii) ela organiza a argumentação não apenas em uma perspectiva histórica, mas sobretudo cultural. Como Hall defende:

[...] esta formulação simples tem a vantagem de me possibilitar [...] esboçar um quadro aproximado de como [...] a conceptualização do sujeito moderno mudou em três pontos estratégicos, durante a modernidade. Essas mudanças sublinham a afirmação básica de que as conceptualizações do sujeito mudam e, portanto, têm uma história. (HALL, 2006, p. 24)

Hall define cultura como “os valores, os sentidos e os símbolos do mundo que o sujeito habita” (HALL, 2006 p. 11). Esses valores, sentidos e símbolos são mediados sempre por outras pessoas. A argumentação que ele desenvolve nesta obra gira em torno da mudança gradual de cultura e os efeitos dessas mudanças sobre as formações identitárias (mais propriamente, o papel das “crises de identidade” nestas formações), sobretudo consequência do processo de globalização. Com este conceito central claro, podemos nos debruçar com mais profundidade nos sujeitos imaginados por Hall organizados historicamente.

O primeiro sujeito, ou concepção mais antiga de identidade³⁰, é o que Hall chama de sujeito Iluminista. Para o autor ele:

[...] estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a

³⁰ Apesar de não se prestar à tarefa de definir identidade na obra em análise é possível inferir o entendimento do autor sobre o seria identidade com certa facilidade. Ele pensa continuamente em identidade como uma “narrativa do eu” que podemos compreender como “sistemas de significação e representação cultural” (HALL, 2006, p. 13).

identidade de uma pessoa. [...] pode-se ver que essa era uma concepção muito "individualista" do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade dele: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino). (HALL, 2006, p. 11)

Este sujeito surge em contraposição a um sujeito de sociedades tradicionais. Sobre elas Anthony Giddens, que é citado por Hall (2006, p. 14), argumenta que:

Nas culturas tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição [...] É um meio de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, estes por sua vez sendo estruturados por práticas sociais recorrentes. A tradição não é totalmente estática, porque tem que ser reinventada por cada nova geração à medida que assume sua herança cultural das anteriores.(GIDDENS 2003, p. 37)³¹.

O indivíduo como o pensamos hoje simplesmente não existia nas sociedades tradicionais e, por isso, a noção de identidade não pode ser pensada como pensamos hoje (HALL, 2006)³². Ao invés disso, os sujeitos encontravam categorias sociais naturalizadas às quais eram assimilados. Tais categorias produziam um sujeito apoiado nas tradições que funcionavam como estruturas sociais estáveis.

Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O status, a classificação e a posição de uma pessoa na "grande cadeia do ser" - a ordem secular e divina das coisas - predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. (HALL, 2006, p. 25)

A noção de individualidade (e de identidade como é pensada modernamente) surge, portanto, a partir de uma crise social que a precede. Para Raymond Williams:

A emergência de noções de individualidade, no sentido moderno, pode ser relacionada ao colapso da ordem social,

³¹ Do original: "In traditional cultures, the past is honoured and symbols are valued because they contain and perpetuate the experience of generations. Tradition [...] is a means of handling time and space, which inserts any particular activity or experience within the continuity of past, present, and future, these in turn being structured by recurrent social practices. Tradition is not wholly static, because it has to be reinvented by each new generation as it takes over its cultural inheritance from those preceding it." (GIDDENS 2003, p. 37)

³² O projeto transhistórico e transcultural de Fearon possui limites, evidentemente. Seria anacrônico pensar identidades (como as pensamos hoje) de sujeitos em sociedades em que a ideia de indivíduo simplesmente não existia (pelo menos não com o sentido corrente atual).

econômica e religiosa medieval. No movimento geral contra o feudalismo houve uma nova ênfase na existência pessoal do homem, acima e além de seu lugar e sua função numa rígida sociedade hierárquica. (WILLIAMS apud HALL, 2006, p. 29)

Ao desnaturalizar as antigas estruturas que o impunham um destino divinamente estabelecido, o sujeito do Iluminismo centra seus sistemas de significação e representação cultural - identidade - na noção de indivíduo³³. Apesar disso, nos parece, os conteúdos e as regras de adesão não deixaram de ser naturalizadas (numa perspectiva essencialista). Isto porque, compreendia-se que a estrutura social permanecia sendo uma extensão de uma essência individual, ainda que não divina, em um processo de identificação sediado na subsunção. Raymond Williams sobre esta naturalização identitária (ou essencialismo) afirma que

O argumento começava com os indivíduos, que tinham uma existência primária e inicial. As leis e as formas de sociedade eram deles derivadas: por submissão, como em Hobbes; por contrato ou consentimento, ou pela nova versão da lei natural, no pensamento liberal. (WILLIAM apud HALL, 2006 p. 29)

Com a evolução do contexto social, relações mais complexas ocuparam o lugar do antes estável e (aparentemente) imutável. A formação de grandes cidades e as intensas transformações sociais do século XIX impeliram a uma reavaliação nos sentidos e significados de identidade e identificação. Neste contexto,

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com 'outras pessoas importantes para ele', que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava. (HALL, 2006, p. 11)

O sujeito sociológico surge no novo paradigma, que clamava que a "identidade é formada na 'interação' entre o eu e a sociedade" (HALL, 2006, p. 11). A constituição do "indivíduo" como ente distinto de "sociedade", herança do sujeito Iluminista, ainda atua neste novo cenário, entretanto, este núcleo interno ou "eu real" agora é modificável. O

³³ É neste contexto que a famosa afirmação de Descartes *cogito ergo sum* ("penso, logo existo") é plenamente significativa. Ao vincular a existência do sujeito ao pensamento, desloca-se o sujeito como uma presença no mundo para uma presença no pensamento.

sujeito pós-iluminista se transforma a partir de suas interações com o exterior, mais propriamente com a cultura e as identidades que o mundo lhe oferece (HALL, 2006). A identidade seria formada na interface interno/externo, eu/outros ou indivíduo/sociedade. Diferente do que se compreendia no contexto do sujeito iluminista em que as identidades eram naturais e os processos de formação identitária preservavam uma espécie de essência ao longo da vida, aqui as identidades são formadas também a partir dos indivíduos que não sai mais incólume de sua interação com o mundo. Observe que o mundo ainda medeia, pela cultura, as categorias sociais. Entretanto, estas não são as únicas agentes que dotam os sujeitos de sistemas de significação. Ao pensar que as identidades são formadas na interação entre o sujeito e o que lhe é externo, inaugura-se também um não “essencialismo” importante: os sujeitos se transformam no processo de identificação. Todavia, essa transformação tem um sentido bastante claro, que é o de gerar estabilidade, tanto pessoal quanto social, o que permitiria a produção de identidades estáveis. Em síntese:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ - entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2006, p. 11-12)

Este sujeito moderno³⁴ (ou sociológico) constitui-se a partir de uma paisagem social estável, ainda que seja mutável. Disto decorre que as transformações sociais a que as categorias sociais estão submetidas precisam acontecer sem descontinuidades, isto é, o contexto ainda necessita ser estável suficiente para que aconteça o processo de identificação nesta chave sociológica. É o tempo das grandes narrativas que preenchem a paisagem social e cultural dos sujeitos (BAUMAN, 2008). Narrativas como o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels surgem nesse contexto. Elas

³⁴ Aproveitamos o emprego deste termo para esclarecer que “moderno” não é usado neste trabalho como sinônimo de “contemporâneo”. Moderno diz respeito ao período do sujeito sociológico identificado por Hal (entre o século XVII e meados do século XX).

propunham, cada uma pensando à sua maneira, que a História possui uma direção e, portanto, um sentido de existência. Os sujeitos, então, se constituíam solidamente, baseados em certezas e convicções que frequentemente encontravam ressonância social (BAUMAN, 2001). Referindo-se a este período e ao projeto do sujeito moderno, Bauman argumenta que:

Em grande parte, como essa ordem global que coletivamente subscreveu os esforços individuais pela vida (abrangente, coesa, coerente e contínua), a identidade do indivíduo foi lançada como um projeto, o projeto de vida [...] A identidade devia ser erigida sistematicamente, de degrau em degrau e de tijolo em tijolo, seguindo um esquema concluído antes de iniciado o trabalho. A construção requeria uma clara percepção da forma final, o cálculo cuidadoso dos passos que levariam a ela, o planejamento a longo prazo e a visão através das consequências de cada movimento. Havia, assim, um vínculo firme e irrevogável entre a ordem social como projeto e a vida individual como projeto, sendo a última impensável sem a primeira. (BAUMAN, 2008, p. 30)

Observamos que a transição do sujeito iluminista para o sujeito sociológico significa mudanças, mas também manutenções. A principal mudança diz respeito à concepção essencialista. Um “eu real” imutável e natural dá espaço a um eu “interno” passível de mudanças. E a manutenção mais notável diz respeito à necessidade de estabilidade, tanto social quanto pessoal, para a produção de uma identidade forjada na interface entre o que é interno ao sujeito com o que lhe é externo. É justamente contra este último ponto que se estabelece o desenvolvimento do sujeito pós-moderno que aqui é pensado como o sujeito contemporâneo.

Na modernidade tardia (a partir de meados do século XX) - Hall (2006) vai argumentar - as próprias estruturas sociais estáveis sobre as quais as identidades se constituíam começam a ruir. Testemunhamos o fracasso das grandes utopias sociais, principalmente com as grandes guerras mundiais, e com elas uma paisagem social estável e segura. Além disso, “o próprio processo de identificação, através do qual projetamo-nos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006 p. 12). Ao pensar este processo de identificação na contemporaneidade, Bauman analisa que:

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso. (BAUMAN, 2005, p. 30).

A grande novidade nesta nova forma de pensar identidade e seu processo de formação é que agora o sujeito é constituído de múltiplas identidades - o que reflete a enorme complexidade de um mundo em constantes (mas não necessariamente contínuas) e rápidas transformações (WOODWARD, 2014). Se o sujeito sociológico possuía uma identidade que variava no tempo, o sujeito pós-moderno possui múltiplas identidades. Este sujeito:

assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. [...] Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu'. (HALL, 2006, p. 13)

Essa noção de que identificação é um processo narrativo e que a identidade seria apenas uma “estória sobre nós mesmos” construída sempre retrospectivamente é bastante cara para nós neste trabalho. Para nós, esta é a argumentação mais importante para articular uma compreensão sobre o contexto dos sujeitos de investigação com o método proposto para investigá-los.

A organização histórica de Hall (ou categorias de Hall) sobre as diferentes concepções de identidade é dividida em três períodos (o do sujeito iluminista, o do sociológico e o do pós-moderno) e duas variáveis (estabilidade e constituição). A identidade do sujeito Iluminista seria uma essência imutável de cada indivíduo, e o processo de identificação um processo estável de subsunção. O sujeito sociológico mantém a ideia de que há um mundo interno e outro externo aos sujeitos. O mundo interno não seria constituído por um “eu real” imutável e invariável, pelo contrário, pela interação com o mundo externo o interno se modificaria continuamente. Nesta forma de pensar identidade, ela seria produzida na interface entre o que é interno e o que é externo ao sujeito. Mantém-se, entretanto, a noção de que o processo de identificação é um processo que busca estabilidade tanto dos sujeitos quanto das categorias sociais que os abrigam, num processo de sutura entre o indivíduo e a sociedade. Por fim, o sujeito

pós-moderno é pensado em um contexto no qual estabilidades não existem (ou existem muito provisoriamente). É um sujeito que admite possuir múltiplas identidades simultaneamente, acompanhando as intensas, rápidas e disruptivas transformações do mundo que o cerca. A concepção da existência de um “eu real” é completamente erradicada para dar lugar a um constructo identitário sempre provisório, instável e até contraditório.

UM CONTEXTO: A MODERNIDADE LÍQUIDA DE ZYGMUNT BAUMAN

“Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?”

“Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato.

“Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice.

“Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato.

“...desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice, explicando.

“Oh, esteja certa de que isso ocorrerá”, falou o Gato,

“Desde que você caminhe o bastante.”

Alice no País das Maravilhas (Lewis Carroll)

Voltemos nossa atenção às transições entre os sujeitos propostos por Hall (2006) na seção anterior. O processo de identificação do sujeito da modernidade - ou sujeito sociológico - depende, fundamentalmente, da interação entre o indivíduo e a sociedade. Sua identidade é formada na interface entre estes dois entes. Portanto, este projeto de sujeito moderno constitui-se numa contraposição ao projeto de sujeitos em sociedades tradicionais, nas quais suas identidades eram naturalizadas e categorizadas a partir de uma lógica essencialista. A oposição entre “natural” e “social”, lembra Bauman (2005), atualmente pode não estar clara, uma vez que a ideia de cultura pode estar associada à uma noção também essencialista e, portanto, que naturaliza as categorias sociais e a dinâmica mesma da sociedade. Porém, Bauman nos alerta que:

a palavra “cultura” entrou em nosso vocabulário dois séculos atrás como portadora de um significado totalmente

oposto: como antônimo de “natureza”, denotando características humanas que, em clara oposição aos obstinados fatos da natureza, são produtos, resíduos ou efeitos colaterais das *escolhas dos seres humanos*. (BAUMAN, 2005, p. 67)

Para Giddens “a modernidade é uma ordem pós-tradicional, mas não uma ordem em que as certezas da tradição e do hábito tenham sido substituídas pela certeza do conhecimento racional” (GIDDENS, 2002, p. 10). Sobre este aspecto transicional entre uma ordem tradicional organizada sobre certezas naturais e/ou divinas e uma ordem moderna organizada também sobre certezas, mas reconhecidamente construídas socialmente, Giddens ainda analisa que:

Na ordem pós-tradicional da modernidade, e contra o pano de fundo de novas formas de experiência mediada, a auto-identidade se torna um empreendimento reflexivamente organizado. O projeto reflexivo do eu, que consiste em manter narrativas biográficas coerentes, embora continuamente revisadas, tem lugar no contexto de múltipla escolha filtrada por sistemas abstratos. (GIDDENS, 2002, p. 12)

Em mais uma síntese, Bauman comenta Giddens afirmando que

O projeto moderno prometia libertar o indivíduo da identidade herdada. Não tomou, porém, uma firme posição contra a identidade como tal, contra se ter uma identidade, mesmo uma sólida, exuberante e imutável identidade. Só transformou a identidade, que era questão de atribuição, em realização - fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo. (BAUMAN, 2008, p.30)

É neste contexto que Zygmunt Bauman (2001) pensa a modernidade em duas fases. A primeira - que coincide com o sujeito sociológico de Hall - é denominada modernidade sólida. A solidez a que o autor se refere advém exatamente dessa necessidade em manter estabilidade em um contexto de mudanças contínuas (isto é, sem descontinuidades). Apesar dessa estabilidade, “as sociedades modernas [...] não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única ‘causa’ ou ‘lei’” (HALL, 2006, p. 16). Esta é a revisão dos princípios de formação identitária do sujeito Iluminista que é conduzida pela modernidade sólida (sujeito sociológico) a que nos referimos na seção anterior. Não há uma lei natural a partir da qual decorra diretamente a constituição de uma ou outra

identidade de um sujeito. No lugar disto, há uma miríade de categorias sociais em contínua mudança. Este período da modernidade é marcado pela segurança³⁵ sobre a qual se ancoravam as identidades. Segurança provida por mecanismos culturais diversos que forneciam pano de fundo estável o suficiente para que o processo de identificação tivesse como produto uma identidade (aparentemente, pelo menos) coesa e estável. Os papéis sociais eram “de clareza cristalina”, analisa Bauman (BAUMAN, 2005, p. 56). Contudo, o projeto moderno substituiu os estados (identitários) pelas classes (que passaram a mediar o processo de identificação). Ao fazer isso, “as identidades se tornaram tarefas que os indivíduos tinham de desempenhar” (idem), isto é, não bastava ter nascido como burguês (ou pertencente a qualquer outra classe), mas era preciso viver como burguês (idem). Este processo, que alguns sociólogos chamam de autoidentificação (BAUMAN, 2005; GIDDENS, 2013), consiste num esforço individual cuja possibilidade foi outorgada pela liberdade sem precedentes que o Estado contemporâneo foi capaz de engendrar. Apesar dessa mudança em relação à constituição da identidade dos sujeitos, “havia poucas dúvidas, se é que havia alguma, sobre a forma da vida que se deveria viver para ser, digamos, um burguês - e ser reconhecido como tal” (idem). Bauman complementa afirmando que

Fazer da “identidade” uma tarefa e o objetivo do trabalho de toda uma vida, em comparação com a atribuição a estados da era pré-moderna, foi um ato de libertação - libertação da inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas preestabelecidas e das verdades inquestionáveis (BAUMAN, 2005, p. 56)

Longe, porém, de ser sinônimo de liberdade de escolhas individuais em relação à construção de sua própria identidade, Zygmunt Bauman nos alerta que “a tarefa dos indivíduos livres era usar sua nova liberdade para encontrar o nicho apropriado e ali se acomodar e adaptar: seguindo fielmente as regras e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar” (BAUMAN, 2001, p. 9-10). O pressuposto basal que permitia essa tarefa era o de que as categorias sociais (suas regras de adesão e seus conteúdos) fossem estavelmente construídas, ainda que passíveis de mudanças, e então

³⁵ Esta nova realidade não pôde prescindir de três aspectos que acompanham esta evolução: uma, igualmente inédita, confiança em si mesmo, nos outros e na sociedade (leia-se: “em sua sabedoria coletiva, na confiabilidade de suas instruções, na durabilidade de suas instituições”) (BAUMAN, 2005). É isto que chamamos de segurança no contexto da modernidade sólida.

oferecidas para os indivíduos constituindo um característico processo de construção identitária.

O período que sucede a modernidade sólida (pós-modernidade) é marcado, justamente, por uma supervalorização da liberdade em detrimento à segurança. Para Bauman este é um período em que “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultados. O segredo foi revelado.” (BAUMAN, 2005, p. 22). Aqui, na contemporaneidade,

não se acredita mais que a “sociedade” seja um árbitro das tentativas e erros dos seres humanos - um árbitro severo e intransigente, por vezes rígido e impiedoso, mas de quem se espera ser justo e de princípios. Ela nos lembra, em vez disso, um jogador particularmente astuto, ardiloso e dissimulado, especializado no jogo da vida, trapaceando quando tem chance, zombando das regras quando possível [...] Seu poder não se baseia mais na coerção direta: a sociedade não dá mais as ordens sobre como se viver - e mesmo que desse, não lhe importaria muito que elas fossem obedecidas ou não. A “sociedade” deseja apenas que você continue no jogo e tenha fichas suficientes para permanecer jogando. (BAUMAN, 2005, p. 58)

As possibilidades de escolha se elevam a um nível sem precedentes. A tarefa de autoidentificação ganha novos contornos, como dizem Zbyszko Melosik e Tomasz Szkudlarek, “viver em meio a chances aparentemente infinitas (ou pelo menos em meio a maior número de chances do que seria razoável experimentar) tem o gosto doce da “liberdade de tornar-se qualquer um” (BAUMAN, 2001, p. 72). É o período tardio da modernidade chamado por Bauman de modernidade líquida e que coincide com o período do sujeito pós-moderno de Hall.

Conhecido também como modernidade tardia (LACLAU, 1990) ou pós-modernidade (HALL, 2006) e aqui é nomeada como contemporaneidade, a modernidade líquida (BAUMAN, 2001) é marcada por descontinuidades abruptas que produzem variedades absolutamente inéditas na história da humanidade. Em relação à identidade, sua integralidade não é garantida e certamente não há unidade homogênea possível. Sobre isto Hall argumenta que:

As sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” - isto é,

identidades - para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente, não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. (HALL, 2006, p. 17)

Novamente pensamos na liberdade de escolha individual e possibilidade de construções de auto-identidades. Estas descrições da contemporaneidade podem sugerir que o sujeito encontra-se em um condições únicas de liberdade individual causadas por estas contingências históricas abruptas a que nos referimos há pouco. Entretanto, alerta Bauman, a falta de referenciais sociais (padrões, códigos e regras) fixos

quer dizer que estamos passando de uma era de “grupos de referência” predeterminados a uma outra de “comparação universal”, em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo. (BAUMAN, 2001, p. 10)

Propriamente sobre a formação identitária na modernidade líquida, Bauman analisa que

como tudo o mais, a imagem de si mesmo se parte numa coleção de instantâneos, e cada pessoa deve evocar, transportar e exprimir seu próprio significado, mais freqüentemente do que abstrair os instantâneos do outro. Em vez de construir sua identidade, gradual e pacientemente, como se constrói uma casa - mediante a adição de tetos, soalhos, aposentos, ou de corredores -, uma série de "novos começos", que se experimentam com formas instantaneamente agrupadas mas facilmente demolidas, pintadas umas sobre as outras: uma identidade de palimpsesto. (BAUMAN, 2007, p. 36 e 37)

A imagem de identidade como um palimpsesto³⁶ nos parece absolutamente sugestiva. Para ser apagado não pode ser escrito com força demais, nem com tinta grossa. Da mesma maneira, a identidade do sujeito contemporâneo é volátil, frágil, temporária e leve. Para Bauman, nesta condição de “deslocamento”:

³⁶ Palimpsesto é um tipo de pergaminho que teve sua escrita raspada para ser reaproveitado outras vezes.

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece pendente. (BAUMAN, 2005, p. 19)

Análise esta que nos remete à dialética “identidade pessoal” x “categoria social” e a identificação como processo de construção identitária desenvolvida nas seções anteriores, processo que o autor comenta ao complementar essa ideia de identidades que flutuam no ar:

Quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição de reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem, menos grandiosos os desafios e menos irritantes os efeitos. Pode-se até começar a sentir-se chez soi, “em casa”, em qualquer lugar - mas o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa” (BAUMAN, 2005, p. 19 e 20)

Ainda sobre o processo de identificação, Bauman, abordando o aspecto procedural da questão posta, argumenta que:

Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menos, se não mais, importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade do campo de visão da inalterada câmara da atenção, e em que a própria memória é como uma fita de vídeo, sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens, e alardeando uma garantia para toda a vida exclusivamente graças a essa admirável perícia de uma incessante auto-obliteração. (BAUMAN, 2007, p. 36 e 37)

Esta ideia de um aprendizado “leve” como requisito para a contínua adaptação (para sobrevivência) nos parece muito cara para o contexto que almejamos investigar, que é o de formação e crise identitária de professores(as) de ciências. Como vimos no capítulo 1, este período em análise por Bauman coincide com uma franca desvalorização do papel social da escola e dos(as) professores(as). Esses(as), por sua vez, são levados(as) a uma situação permanente de crise (lida aqui neste contexto como necessidade contínua de se adaptar). Quais seriam as consequências consubstanciadas na identificação e identidade

docente? E como esses atores (os(as) professores(as)) lidam com este contexto? Essas, dentre outras perguntas, nos nortearam nesta incursão inspirada na leitura de Bauman sobre a contemporaneidade. Por ora, voltemos nossos esforços para compreender a condição contemporânea a que os sujeitos estão submetidos, segundo Baumann.

Em contraposição a uma modernidade sólida, pesada e durável, a modernidade líquida permite (e mesmo exige) uma notável mobilidade ou, como Bauman prefere, leveza. Este aspecto é particularmente importante para compreender sua tese sobre a contemporaneidade social. Para o autor:

Mover-se leve, e não mais aferrar-se a coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade e solidez - isto é, por seu peso, substancialidade e capacidade de resistência - é hoje recurso de poder. [...] Numa notável reversão da tradição milenar, são os grandes e poderosos que evitam o durável e desejam o transitório, enquanto os da base da pirâmide - contra todas as chances - lutam desesperadamente para fazer suas frágeis, mesquinhas e transitórias posses durarem mais tempo. (BAUMAN, 2001, p. 17-18).

Em uma entrevista para Alba Porcheddu publicada no “Cadernos de Pesquisa”, em 2009, Bauman utiliza uma metáfora elucidadora sobre essa característica da modernidade líquida:

Segundo o que há muito observou Ralph Waldo, quando se patina sobre gelo fino a salvação está na velocidade. [...] No mundo mutável da modernidade líquida, onde dificilmente as figuras conseguem manter a sua forma por tempo suficiente para dar confiança e solidificar-se de modo a oferecer garantia a longo prazo (em cada caso, não é possível dizer quando e se se solidificarão e com que pequena probabilidade, no caso de isso ocorrer), caminhar é melhor do que ficar sentado, correr é melhor que caminhar e surfar é melhor que correr. As vantagens do surf estão na rapidez e vivacidade do surfista; por outro lado, o surfista não deve ser exigente ao escolher as marés e deve estar sempre pronto a deixar de lado suas habituais preferências. (BAUMAN por PORCHEDDU, 2009, p. 664)

Esta necessidade permanente de se movimentar sobre “gelo fino” tão marcante na contemporaneidade, nos convida a pensar seus desdobramentos. É fascinante reconhecer que o objetivo que a modernidade líquida nos oferece é o processo, o movimento da metáfora de Bauman, e não propriamente o lugar onde se quer chegar. Aliás, Bauman vai argumentar que, de fato, não se quer chegar a lugar algum por tempo

suficiente para, de fato, alcançá-lo (BAUMAN, 2001). A imagem do surfista que em troca de rapidez e vivacidade deve estar sempre disposto a deixar de lado suas preferências habituais nos remete ao fato de que no contexto contemporâneo as identidades dos sujeitos não podem ser pesadas ou sólidas demais. As categorias sociais precisam ser abundantes para garantir este movimento perpétuo. As identidades pessoais precisam obedecer uma lógica de consumidor que opera na mentalidade “melhor custo-benefício” (BAUMAN, 2001). Esta lógica ganha contornos mais agressivos na contemporaneidade sobre a qual Bauman analisa que:

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa. [...] Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. [Isto] também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado. (BAUMAN, 2001, p. 33-34)

Para Bauman o modo de pensar do consumidor é a lógica de vida do sujeito da contemporaneidade (BAUMAN, 2001). Isto implica pensar o sujeito pós-moderno como sendo, em tempo integral, um consumidor. Sua identidade pessoal, pensando esta dimensão identitária trazida por Fearon na segunda seção deste capítulo, opera numa lógica de consumo sustentada por um desejo infundável e constantemente nutrido. Para Bauman, esta sociedade de consumidores “representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas” (BAUMAN, 2008, p. 71).

Esta tese é central na argumentação de Bauman sobre a modernidade líquida e seus processos identitários e nos parece muito valiosa como chave de compreensão de uma contemporaneidade tão amorfa, multifacetada e imprevisível. Apronfundemo-nos, portanto, nesta tese.

Um aspecto importante desta referida lógica que rege o sujeito pós-moderno é a valorização do processo em detrimento ao produto. Bauman argumenta que “a escolha do consumidor é hoje um valor em si mesmo; a ação de escolher é mais importante que a

coisa escolhida, e as situações são elogiadas ou censuradas, aproveitadas ou ressentidas, dependendo da gama de escolhas que exibem” (BAUMAN, 2001, p. 101). Inferimos que há uma necessidade imperativa de termos à disposição muitas escolhas para nutrir e sustentar esta predileção. Escolhas, neste panorama, são quase sinônimos de identidade, quando o que é escolhido são os sistemas de significação e auto-imagem. É preciso ter cuidado, entretanto, para não compreender, neste contexto, as categorias sociais como os produtos disponíveis no mercado e as identidades pessoais como os produtos adquiridos (consumidos) da vez. A metáfora do consumo de produtos como processo de identificação possui severas limitações, como nos alerta Jurandir Freire Costa (2004) em seu texto “Perspectiva da juventude na sociedade de mercado” (COSTA, 2004) produzido pela degravação de uma conferência que conduziu no âmbito do curso Juventude, Cultura e Cidadania, organizado pela Unesco. Primeiramente, ele lembra que o termo “consumo” possui uma origem e acepção biológica: “Na verdade, as únicas coisas que consumimos são substâncias metabolizáveis, como alimentos, fármacos etc.” (COSTA, 2004, p. 2). A partir desse entendimento quando empregamos o termo “consumismo” para denotar uma prática social implicamos invariavelmente a compreensão de que os consumidores são razoavelmente idênticos entre si. Em contraposição a esta noção, Freire Costa argumenta:

Entretanto, se olharmos o consumo como equivalente ao poder de comprar, não é isso que acontece. Comprar não é uma ação regida por necessidades biológicas, mas um ato com implicações sociais. Diante de atos desse tipo somos todos diferentes e desiguais. (idem).

Passamos, nesta nova maneira de examinar o consumo, a compreender que empregamos o termo “consumismo” no contexto das relações sociais que Bauman está interessado não como um impulso biológico homogeneizante, mas antes como uma ação que obedece uma lógica própria, ainda que análoga a esta sobre alguns aspectos. Para Costa, o consumismo, longe de tornarmos iguais, configura uma prática discriminatória, uma vez que:

Adquirir mercadorias por meio de compra já define “quem é quem” no universo social. A maior parte da população tem um poder de compra extremamente reduzido e alguns, para possuir o que desejam, roubam ou furtam. Os chamados objetos de consumo, dessa forma, nem são consumíveis

nem estão igualmente disponíveis para todos os indivíduos. A produção de objetos é seletivamente organizada de maneira a ser seletivamente distribuída pelos que têm muito dinheiro, pouco dinheiro ou nenhum dinheiro. (COSTA, 2004, p. 2)

Sobre isso Bauman disserta longamente em sua obra. Uma síntese do entendimento do autor sobre o assunto consta no capítulo VI do livro “Mal-estar da pós-modernidade” intitulado “Turistas e vagabundos: os heróis e as vítimas da pós-modernidade”(BAUMAN, 1997, p. 106 - 120). Nele, o autor desenvolve uma metáfora para a vida contemporânea baseado em um contraste entre o turista e o vagabundo. Para ele “a oposição entre os turistas e os vagabundos é a maior, a principal divisão da sociedade pós-moderna” (idem, p. 119). Retomando a ideia de que as identidades na modernidade líquida precisam ser “leves e ágeis” e que não podem ser “demasiadamente firmes”, Bauman analisa que “o eixo da estratégia de vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se - mas evitar que se fixe.” (idem, p. 114), realidade para a qual a “figura do turista é a epítome” mais apropriada. Isto porque:

Antes e acima de tudo, eles [os turistas] realizam a façanha de não pertencer ao lugar que podem estar visitando: é deles o milagre de estar dentro e fora do lugar ao mesmo tempo.[...] Viajando despreocupadamente, com apenas uns poucos pertences necessários à garantia contra a inclemência dos lugares estrangeiros, os turistas podem sair de novo a caminho, de uma hora para a outra, logo que as coisas ameaçam escapar de controle, ou quando seu potencial de diversão parece ter-se exaurido, ou quando aventuras ainda mais excitantes acenam de longe. (BAUMAN, 1997, p. 114)

Recuperando a tônica que se atribui à modernidade líquida - a liberdade como valor máximo - o autor caracteriza o turista como um viajante que preza, acima de tudo, a liberdade, a autonomia e a independência, sendo essas as condições imperativas de tudo o que lhe move enquanto sujeito (idem). Para ilustrar e descrevê-los, Bauman pensa o que constitui a estrutura lógica da história de vida desses indivíduos. Para Bauman, um evento é nada mais que um episódio para os turistas. “O episódio é um evento fechado em torno de si mesmo. Cada novo episódio é, por assim dizer, um começo absoluto, mas seu fim é igualmente absoluto: “não ser levada adiante” é a última frase da história.” (idem, p. 116). Turistas são, em uma segunda análise, viajantes que colocam os sonhos da nostalgia acima das realidades do cotidiano como estratégia de vida, considerando as

circunstâncias da contemporaneidade (idem). Igualmente viajantes são os “vagabundos”, mas ao contrário dos turistas, esses são impelidos a viajar a contragosto. São indivíduos que foram “desenraizados por uma força demasiadamente poderosa, e muitas vezes demasiadamente misteriosa, para que se lhe resista” (idem, p. 117). Eles são “os restos do mundo que se dedicaram aos serviços dos turistas” (idem). Postos em comparação, o autor explicita que constituem propriamente contrastes um do outro:

Se os turistas se movem porque acham o mundo irresistivelmente *atractivo*, os vagabundos se movem porque acham o mundo insuportavelmente *inóspito*. [...] Os turistas viajam porque *querem*, os vagabundos, porque não têm *nenhuma* outra escolha. Os vagabundos, pode-se dizer, são turistas involuntários. [...] o vagabundo é o alter ego do turista - exatamente como o miserável é o alter ego do rico, o selvagem o alter ego do civilizado, ou o estrangeiro o alter ego do nativo. Ser um alter ego significa servir como um depósito de entulho dentro do qual todas as premonições inefáveis, os medos inexpressos, as culpas e auto censuras secretas, demasiadamente terríveis para serem lembrados se despejam. (BAUMAN, 1997, p. 118-119)

É neste sentido que o “turista” só existe se houver o “vagabundo”. O autor examina a questão afirmando que “pode-se viver com as ambiguidades da *incerteza* que saturam a vida do turista só porque as *certezas* da vagabundagem são tão inequivocamente asquerosas e repugnantes.” (idem, p. 119). Esta ideia de que a identidade é construída a partir da negação de outras identidades é desenvolvida em “Identidade e diferença” (SILVA, HALL e WOODWARD, 2014) e será apropriadamente desenvolvida no capítulo 3 desta tese.

Bauman faz um último alerta sobre a questão: “turistas e vagabundos são as metáforas da vida contemporânea. Uma pessoa pode ser (e frequentemente o é) um turista ou um vagabundo sem jamais viajar fisicamente.” (idem, p. 118). Além disso, retomando a forte asserção sobre a realidade dessa metáfora, o autor diz que:

Estamos todos traçados num contínuo estendido entre os pólos do “turista perfeito” e o “vagabundo incurável” - e os nossos respectivos lugares entre os pólos são traçados segundo o grau de liberdade que possuímos para escolher nossos itinerários de vida. (idem, p.118).

Retomando o exame que Jurandir F. Costa faz sobre o consumismo entendido como prática social contemporânea, ele nos provoca perguntando por que acreditamos

que “comprar” é o mesmo que “consumir” e se pergunta “por que nos deixamos convencer de que somos consumidores, a ponto de criar códigos de defesa específicos e a assumir alegremente tal identidade social?” (COSTA, 2004, p. 2). Essa questão parece estar no centro da argumentação de Bauman quando defende a tese de que o exercício da cidadania na modernidade líquida se converteu na prática de consumidores. Para tal questão, Costa responde:

A explicação padrão para esse fenômeno diz o seguinte: comprar se tornou equivalente a consumir porque o ritmo de produção das mercadorias nos obriga a descartá-las depois de um breve uso. Consumo é uma metáfora que alude à rapidez com que adquirimos novos objetos e inutilizamos os velhos. Ou seja, tratamos os objetos industriais como tratamos substâncias que se prestam à reprodução dos ciclos biológicos, donde a assimilação do ato de comprar ao de consumir. A explicação elucida o “quê”, mas não o “por quê”. Entendemos o sentido metafórico da palavra consumo aplicado ao ato de comprar, mas não às causas do hábito que o tornam inteligível. Por que os sujeitos adotam atitudes consumistas se podiam se conduzir de modo diferente? A resposta usual é, nesse caso, decepcionante: por causa da moda! A moda, no entanto, não é um fenômeno moderno [ou, mais apropriadamente, contemporâneo]. Moda e propaganda existem desde o início do capitalismo industrial. A réplica a isso é que a produção em larga escala ainda não existia. Depois das grandes revoluções tecnológicas e econômicas, a produção capitalista, para ser escoada, teve e tem de ser vendida em um fluxo contínuo. Os indivíduos, portanto, têm de comprar as mercadorias para que a máquina do lucro não pare. Entretanto, o que significa a expressão “ter de comprar”? Não conhecemos, no Ocidente capitalista, casos de pessoas arrastadas à força para adquirir objetos industriais. É claro que não, pode-se contra-argumentar! Os consumidores não são fisicamente forçados a comprar o que não desejam, são “seduzidos” pela propaganda comercial! (COSTA, 2004, p. 3)

O que nos levou a examinar a argumentação de Costa é que ele busca compreender o fenômeno de consumismo como uma “necessidade psicossocial”. Sobre isso, ele desenvolve:

Sugiro que os indivíduos se deixam seduzir pelo consumismo porque esse hábito atende a reais necessidades psicossociais. Essas necessidades derivam, entre outros fatores, da nova moral do trabalho e da nova moral do prazer. Dito de outro modo, a publicidade não é onipotente. Os indivíduos não são fantoches manipulados pela propaganda, como se costuma pensar. Se grande

parte deles se deixa persuadir pela propaganda é porque, em certa medida, encontra na posse dos objetos industriais um meio de realização pessoal. (COSTA, 2004, p. 3)

Avaliamos que esta compreensão é bastante elucidativa, pois confere à noção de que a identificação na pós-modernidade opera sob a lógica do consumidor um significado mais profundo.

Esse processo de auto-identificação, além disso, centra no indivíduo toda a responsabilidade por seu próprio sucesso ou fracasso e, em última análise, por sua própria formação identitária. Bauman avalia que “a tarefa é o consumo, e o consumo é um passatempo absoluta e exclusivamente individual, uma série de sensações que só podem ser experimentadas - vividas - subjetivamente” (BAUMAN, 2001, p. 112). Isto seria causado pela incerteza do tempo presente, que “é uma poderosa força *individualizadora*. Ela divide em vez de unir, e como não há maneira de dizer quem acordará no próximo dia em qual divisão, a ideia de “interesse comum” fica cada vez mais nebulosa e perde todo o valor prático.” (BAUMAN 2001, p. 170). Para o autor, “a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” (ou *estado*, como argumentado há pouco) em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e sobre as consequências de sua realização. (BAUMAN, 2001, p. 24). Em síntese:

A privatização do impulso [modernizante] significa a compulsiva auto-crítica nascida da afeição perpétua: ser indivíduo [...] significa não ter ninguém a quem culpar pela própria miséria, significa não procurar as causas das próprias derrotas senão na própria indolência e preguiça, e não procurar outro remédio senão tentar com mais e mais determinação. (BAUMAN, 2001, p. 28)

O autor conclui sobre viver em tempos de excruciante incerteza:

Estas são algumas das dimensões, certamente não todas, da incerteza pós-moderna. Viver sob condições de esmagadora e auto-eternizante incerteza é uma experiência inteiramente distinta da de uma vida subordinada à tarefa de construir a identidade, e vivida num mundo voltado para a constituição da ordem. As oposições que nessa outra experiência asseguram e sancionam o significado do mundo, e da vida vivida neste, perdem na nova experiência muito de seu significado, bem como muito de seu potencial heurístico e pragmático. (BAUMAN, 2008, p. 37)

É neste sentido que se argumenta que ao indivíduo foram delegadas responsabilidades/expectativas cujas causas e consequências escapam-lhe o domínio, pois habitam o campo do incerto, do imprevisível e do contingente. Se ele não atinge seus objetivos a única causa razoável é individual, invariavelmente. O fenômeno dos *coachs*, ou conselheiros como Bauman gosta de chamá-los, é sintoma dessa nova demanda. Sobre eles, o autor escreve:

Não faltam, obviamente, pessoas que afirmam “estar por dentro”, e muitas delas têm legiões de seguidores prontos a lhes fazer coro. Tais pessoas “por dentro”, mesmo aquelas cujo conhecimento não foi posto publicamente em dúvida, não são, no entanto, *líderes*; elas são, no máximo conselheiros - e uma diferença crucial entre líderes e conselheiros é que os primeiros devem ser seguidos e os segundos precisam ser contratados e podem ser demitidos. Os líderes demandam e esperam disciplina; os conselheiros podem, na melhor das hipóteses, contar com a boa vontade do outro de ouvir e prestar atenção. [...] Outra diferença crucial [...] é que os primeiros agem como intermediários entre o bem individual e o “bem de todos” [...] Os conselheiros, ao contrário, cuidam de nunca pisar fora da área fechada do privado. (BAUMAN, 2001, p. 78)

Essa análise também nos parece valiosa para o objetivo da investigação a que nos propomos conduzir, uma vez que abundam os que afirmam “estar por dentro” e serem detentores de soluções efetivas para muitas agruras da educação. É sobre esta constatação que nos apoiamos ao identificar, primeiramente, a presença desses *coaches* no campo educacional e depois de nos interessar em investigar os desdobramentos (ou mesmo as causas subjacentes) na constituição identitária do professor de ciências da natureza em um determinado contexto sócio-histórico.

Em síntese, o sujeito contemporâneo está imerso em um contexto de incertezas e rupturas constantes. Diante dessas discontinuidades ele se volta para si decidido a mover-se o mais rapidamente possível, sobre “gelo fino”, o que o impele a manter-se em movimento (e cada vez mais veloz). Os processos são preferidos aos fins e são operados permanentemente a partir de uma lógica de consumidor que busca pautar todas as suas decisões e escolhas buscando o melhor custo-benefício. Suas identidades, que são múltiplas e impermanentes, são também escolhidas e (re)construídas a partir dessa premissa. Isto implica que escolhê-las é mais importante que constituí-las. Precisam ser

trocadas com frequência, revelando uma necessidade permanente de mantê-las inacabadas.

UMA IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

“Se você fica me instigando a declarar a minha identidade (ou seja, o meu “eu postulado”, o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos), esse é o máximo a que me pode levar. Só consigo ir até aí...”

Zygmunt Bauman em “Identidade”

Neste ponto da conversa retornamos à pergunta: o que é identidade? Desenvolvemos uma argumentação que sustenta o motivo pelo qual é preciso respondê-la. Além disso, descrevemos um contexto e uma história. Resta-nos, portanto, explicitar um entendimento próprio sobre a questão. Para tanto, primeiramente vamos costurar todos esses elementos em uma narrativa que busque torná-los coesos. Os autores que trouxemos nas últimas seções pensam no conceito de crise identitária (ou desenraizamento) como sendo a força motriz que desencadeia nossa necessidade de pensar identidade. Segundo Kobena Mercer, "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (Mercer abud Hall, 2006, p. 9). Sobre isso, Bauman, respondendo o jornalista Benedetto Vecchi em uma entrevista, ao analisar a emergência da questão “identidade” quando lhe foi negado um vínculo absoluto de origem e pertencimento nacional³⁷, afirma que “se não tivesse sido negado, dificilmente lhe ocorreria indagar-me sobre a minha identidade. E se você indagasse, eu não saberia que espécie de resposta você esperaria de mim” (BAUMAN, 2005, p. 17). Ele conclui:

³⁷ Zygmunt Bauman foi expatriado de seu país de origem, Polônia, em março de 1968 quando os judeus foram declarados inimigos do Estado (VASCONCELLOS, 2013).

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada.(BAUMAN, 2005 p. 17 e 18)

Como vimos na seção anterior, a liberdade de escolha (ou mais propriamente a possibilidade de escolhas) engendra uma questão fundamental que é a do pertencimento. E como foi desenvolvido por Bauman, as questões “pertencimento” e “identidade” comungam de uma mesma causa: a incerteza de origem e destino. Ele alerta, entretanto, que a questão “identidade” é um conjunto de problemas “e não uma campanha de tema único” (BAUMAN, 2005 p. 18).

Retomando os entendimentos dos autores que compareceram para nos auxiliar a pensar o conceito:

1. O senso comum, consubstanciado no entendimento de dicionários define identidade como “A semelhança de uma pessoa ou coisa em todos os momentos ou em todas as circunstâncias; a condição ou fato de que uma pessoa ou coisa é ela mesma e não outra coisa” (IDENTITY, 1989, Tradução nossa)³⁸
2. Hall usa o termo identidade como sendo sinônimo de “sistemas de significação e representação cultural” (HALL, 2006)
3. Gleason se refere a um uso antigo (mas ainda corrente) para identidade como sinônimo de categoria social (regras de adesão e conteúdos). Podem ser compreendidas como rótulos atribuídos aos sujeitos. (APPIAH, 2001)(GLEASON, 1983)(FEARON, 1999)

³⁸ Do original: “The sameness of a person or thing at all times or in all circumstances; the condition or fact that a person or thing is itself and not something else; individuality, personality.” (IDENTITY, 1989)

4. Fearon reclama que há um novo uso para a palavra identidade que é inspirado na noção de “crise identitária” de Erikson. Nessa acepção identidade é alguma característica (ou características) distintiva da qual uma pessoa tem um orgulho especial ou vê como uma consequência social importante, mas mais ou menos imutável. (FEARON).
5. Hall pensa na evolução histórica do conceito em três períodos (Iluminismo, Modernidade e Pós-Modernidade) e em respeito a duas variáveis (Estabilidade e Constituição). (HALL, 2006)
6. Bauman, ao pensar a contemporaneidade, pensa num sujeito capaz de possuir múltiplas identidades. A noção de uma identidade passa a ser subserviente a um processo narrativo. A identidade seria uma questão de escolha norteadas por uma lógica de consumo (melhor custo benefício). Para o autor “a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente ocultada.” (BAUMAN, 2005, p. 22)

A partir desses entendimentos, compreendemos identidade na contemporaneidade, fundamentalmente, como uma narrativa coerente do “eu” e que está constantemente sendo revista ou, pelo menos, é passível de o ser. Isto é, não há garantias no mundo contemporâneo que permitam os sujeitos constituírem suas identidades de maneira firme, invariável, imutável e nem que seja única. Compreendemos ainda que estas identidades possuem matrizes descritas pelas categorias de Hall que operam em respeito a dois parâmetros. O primeiro é em relação à sua origem propriamente, podendo ser naturais ou construídas socialmente (inventadas). O segundo diz respeito à estabilidade social sobre as quais se ancoram as identidades. Parece-nos ainda que a questão “identidade” ganha contornos inéditos na contemporaneidade, quando se designa ao próprio indivíduo a tarefa de produzir sua identidade, em um processo que chamamos auto-identificação.

CAPÍTULO 3: IDENTIDADE, DIFERENÇA E MAL-ESTAR DOCENTE

Após o exame dos conceitos de identidade que fizemos no capítulo anterior, sobretudo do ponto de vista sociológico, neste capítulo temos a ambição de pensar sobre uma identidade qualificada, nomeadamente a identidade docente. Ao adicionar uma qualificação ao conceito “identidade” o problema ganha novos e mais precisos contornos - não se trata de um conceito reduzido de identidade, como pode parecer numa primeira aproximação. Conceitos como “identidade nacional”, “identidade política”, “identidade profissional” etc, não são casos particulares de “identidade”, antes devem ser tratados como casos únicos por possuírem características próprias. Como lembra Bauman a “questão da identidade só surge com a exposição a “comunidades” da segunda categoria [fundidas unicamente por ideais ou por uma variedade de princípios]” (BAUMAN, 2005, p. 17), ideais e princípios estes que são desobrigados, por definição, de possuírem vínculos de causalidade comum. Além disso, ele analisa que “a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’;” (BAUMAN, 2005, p. 21-22). Assim, apenas quando conscientes de quais comunidades e de quais expectativas orientam o esforço por um objetivo identitário, somos capazes de compreender uma identidade (como categoria social, por exemplo) em particular.

É a partir deste entendimento que examinaremos o conceito “identidade docente”. Para tanto, avançamos na discussão sobre o conceito “identidade”, inicialmente no campo da sociologia e, logo em seguida, no campo da psicologia.

Iniciamos esse esforço trazendo as contribuições de Kathryn Woodward em “Identidade e Diferença” (WOODWARD, 2014). Neste livro, ela desenvolve a noção de que a identidade de um sujeito, para além de uma afirmação de posição de sujeito, é também negação de outros estados identitários. Esta leitura avança o debate iniciado no capítulo anterior no qual desenvolvemos, fundamentalmente, os elementos sociais na contemporaneidade que levam os sujeitos a “escolherem”/”afirmarem” uma ou outra identidade. Escolhemos utilizar o mesmo recurso que a autora utiliza em seu texto, que é pensar a questão a partir de relatos de vidas, no caso de Woodward, sobre os conflitos entre sérvios e croatas. Em nosso caso, buscamos apresentar os conflitos entre

professores tradicionais e professores inovadores. A escolha se justifica na medida em que pretendemos também pensar sobre questões concernentes à formação identitária na contemporaneidade a partir de relatos de vida no curso de nossa investigação.

Logo após esta discussão, aproveitamos um aspecto trazido pela autora que caracteriza o estado contemporâneo das identidades, que é o estado de permanente crise. Exploramos-o, a partir de Freud e do conceito de mal-estar docente. Pretendemos com isso, apresentar este conceito central para nossa tese, o de mal-estar docente, e caracterizá-lo como um estado e não como um fenômeno apenas. Para afirmarmos isto, nos baseamos no trabalho de Manfré (2016) que mostra que o mal-estar docente vem sendo tradicionalmente estudado como um fenômeno em vistas de encontrar soluções que proporcionem bem-estar, enquanto que, por outro lado, este mal-estar pode, na realidade, ser um estado inescapável gerado pela própria civilização.

IDENTIDADE E DIFERENÇA: O DOCENTE (NÃO)INOVADOR

“O que faz vocês pensarem que são diferentes?”

O homem com quem estou falando
pega um maço de cigarros do bolso de sua jaqueta cáqui.

“Vê isto? São cigarros sérvios.
Do outro lado, eles fumam cigarros croatas.”

Kathryn Woodward, Identidade e Diferença

Desenvolvemos no capítulo anterior, a noção de que “identidade” é construída e que, além disso, depende de externalidades ao sujeito (rótulos, categorias sociais etc). Esta dependência é desenvolvida na análise de Woodward (2014) que examina como ela marca as identidades de tal forma que conhecer as diferenças que ressaltam as idiosincrasias é fundamental, se quisermos conhecê-las elas próprias. Para Hall (1997), as identidades só adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas. A linguagem sendo, predominantemente, dependente do

“outro” tanto para seu uso quanto para sua construção, e o mesmo podendo ser dito sobre os sistemas simbólicos, subscrevemos e aceitamos esta análise sobre o papel da diferença (e/ou do “outro”) no processo de identificação. Kathryn Woodward afirma que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40) e que essas diferenças ocorrem por dois meios: por sistemas simbólicos de representação e por mecanismos de exclusão social. A identidade, vista dessa maneira, não é o oposto de diferença, portanto, mas dependente da diferença. Para compreender a fundo a tese de K. Woodward e como ela pode nos ser útil na busca por compreender o que é identidade docente à luz do que foi discutido no capítulo anterior, utilizamos o mesmo recurso que a autora lança mão em seu trabalho e analisaremos um relato de vida.

Ao portal português de educação “Educare” o professor do primeiro ciclo, Miguel Gameiro Silva, descreve como é ser um professor inovador. Reproduzimos a seguir trechos de seu relato divulgado no portal.

Após muitos anos no ensino especial, em que trabalhei com crianças com necessidades educativas especiais moderadas e severas, decidi voltar ao ensino regular e enveredar por um Projeto Curricular de Turma inovador, de mudança e melhoria da nossa escola. A nossa escola padece de vários males, como bem sabemos. Em vez de escolher o discurso da lamúria (“antigamente é que era bom”) e uma postura comodista ou corporativista, resolvi transformar a minha sala de aula [...]. Tal como a maioria das turmas do 1.º ciclo [equivalentes ao período entre 1º a 4º ano no Brasil - crianças entre 6 e 9 anos], deparei-me com uma grande heterogeneidade (nunca encontrei, e duvido que encontre algum dia, uma turma homogénea)[...]. Nada que me desanimasse e desistisse do meu projeto, arranjando comodamente bodes expiatórios. Eu acreditava piamente que qualquer projeto teria de ter um olho muito atento à realidade e outro atento à utopia, porque não há projeto sem sonho e é a utopia que faz andar e melhorar o mundo. [...]Não demorou muito tempo para me aperceber que este projeto seria implementado de forma isolada. Dos treze professores existentes na escola, nem um se mostrou disponível - e com coragem - para realizar um ensino a pares e entrar nesta aventura inovadora. “Não me sinto segura”, dizia-me a mais nova. Não obstante ter facultado o meu número de telemóvel aos pais, ter-lhes enviado informação mensal sobre o processo de ensino-aprendizagem dos filhos, ter colocado um quadro, com fotos das atividades realizadas, na entrada da sala de aula, ou ter-lhes convidado para entrar na sala de aula e

assistir às aulas, a maioria dos pais torceu o nariz às carteiras em grupo, à aprendizagem cooperativa, à assembleia de turma, ao quadro dos direitos e deveres dos alunos, bem como à comissão de ajuda que pretendia desenvolver uma autodisciplina nos alunos e uma pedagogia cidadã: "Ninguém aqui faz isto!", "no meu tempo não era nada disto!", "Os alunos da professora do lado estão mais adiantados!", "Eu não quero saber se o meu filho ajuda o outro. Eu quero é que ele avance". Por sua vez, na sala de professores ouvia: "A aluna tem dificuldades por causa das maluquices dele."; "Isso é tudo muito bonito na teoria, mas na prática... Quantos anos de serviço tens?". Por fim, a afirmação do superior hierárquico: "O senhor não pode andar a fazer sozinho essas inovações. Ouvi dizer que os alunos fazem o que querem. Vai ser avaliado! O seu projeto vai ter que ser aprovado em conselho pedagógico. Caso não o seja, deverá aproximar-se das práticas mais tradicionais das suas colegas". No nosso (triste) país o docente que inova, que rompe com as rotinas, é normalmente acusado de ser presunçoso, é-lhe aplicado uma etiqueta desqualificadora, é chamado de ingênuo, apontam-lhe problemas emocionais e nega-se a viabilidade dos seus projetos (Guerra:2003). Tenho perfeitamente a noção de que nem todos os professores terão a resistência e o espírito crítico necessários para levar em frente um projeto de quatro anos, como este. Até porque, em abono da verdade, ele acarretou muitas horas extra que, compreensivelmente, muitos não estão dispostos a dar. Eu estava seguro das minhas convicções, não só pelo investimento que fiz no meu desenvolvimento profissional, como também pela rigorosa fundamentação teórica que constava no projeto. A teoria, tantas vezes criticada na escola, deve ser vista como um guia. Caberá ao professor, a meu ver, ser um líder e um artista com carácter e personalidade, fazendo a simbiose entre a teoria e a prática. Parafraseando Sebastião da Gama: "Apesar de a escola não poder resolver todos os problemas dos alunos, ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estarem interessados; a não se lembrarem que lá fora é melhor." (SILVA, Ser um professor inovador)

O relato do professor Miguel é sobre muitas coisas. É sobre insatisfação, luta, solidão, utopia, revolta, mal estar etc. Mas é também uma história sobre identidade(s). Uma história de duas identidades. De um lado, um “professor inovador”. Do outro, um professor não-inovador, capaz apenas de “práticas mais tradicionais”, talvez um “professor tradicional”. Essas são duas identidades claramente localizáveis. Um professor inovador é capaz de transformar sua sala de aula, não desanima nem desiste, tem resistência e espírito crítico, está disposto a trabalhar muitas horas extras, é um líder e um artista, é um bom professor, pensa ser capaz de melhorar o mundo, fornece o número de celular aos

pais dos alunos, informa os pais dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem, convida os pais a assistirem às aulas, apesar de não contar com o apoio deles para (quase) nada que propõe fazer etc. Além disso, é acusado de presunçoso, desqualificado e ingênuo. Já os professores tradicionais são a antítese dos professores inovadores, pois escolhem o discurso da lamúria, o corporativismo, uma postura comodista, não se sentem seguros para inovar, não têm coragem de ingressar em aventuras inovadoras, atribuem as dificuldades de aprendizagem à limitações naturais dos alunos entre outras características.

Em consonância a essa percepção do nosso professor narrador, em sua tese de doutorado com título “O docente inovador: Construção de um quadro referencial” (2018), André de Oliveira Garcia conclui sua investigação, que procurava avançar na compreensão do que seria um docente inovador, dizendo que:

Podemos concluir que, com base nesta pesquisa e no universo amostral estudado: O professor inovador é aquele que, com base num aprendizado e atualização constantes, possuindo uma disposição para a colaboração, experimentação criativa e motivado (“apaixonado”) pelo que faz, busca sempre o desenvolvimento de seu aluno, de forma parceira. (GARCIA, 2018, p. 115)

Acreditamos que o relato do professor Miguel é bastante representativo. Seu discurso sobre a identidade de um docente inovador, como é sugerido pelos resultados da pesquisa de Garcia (2018), é amplamente presente no discurso de muitos outros docentes. Debrucemo-nos, portanto, no que o relato do professor Miguel pode nos revelar sobre a identidade docente (não)inovadora.

Essa história mostra que uma identidade é construída a partir da relação com outras. O docente inovador, só o é porque o docente tradicional não o é. Ser um docente inovador é não ser um docente tradicional. Woodward poderia dizer, sobre isso, que “a identidade é, assim, marcada pela diferença.” (WOODWARD, 2014, p. 9).

De fato, a diferença é uma marca evidente na construção identitária, mas a autora nos alerta para uma nuance. Ela lembra que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares.” (WOODWARD, 2014, p. 11). Esta característica vemos aqui também. Dentre todas as diferenças, ao citar

Sebastião Gama, o professor Miguel insinua que o docente inovador é bom professor, enquanto que o docente tradicional não, respaldando-se, para isso, no fato de que o docente inovador leva seus alunos a estarem interessados a tal ponto que esquecem que “lá fora” é melhor.

As diferenças são marcadas. Entretanto, paradoxalmente, “no final do dia”, são todos professores, sejam eles inovadores ou não. Todos estão sujeitos às mesmas demandas. Miguel, por exemplo, foi lembrado que, assim como os demais, seria avaliado por um conselho pedagógico. Aqui observamos uma disjunção entre uma identidade profissional (docente) e uma identidade pessoal (inovador)³⁹.

Como nos lembra a autora, “identidade é marcada por meio de símbolos” (WOODWARD, 2014, p. 9). Trabalhar muitas horas extras e investir no desenvolvimento profissional, por exemplo, são características que marcam um professor inovador. Uma consequência possível é o uso muito mais proficiente e presente de ferramentas tecnológicas na prática laboral diária. Não é incomum professores(as) reconhecidamente inovadores(as) no meu círculo de convívio, por exemplo, utilizarem aparatos tecnológicos, como *tablets* e *smartphones*, em substituição ao tradicional quadro e giz. Os resultados da investigação de Garcia (2018), entretanto, sugerem a presença de mais um conflito aqui. Ao analisar os dados de entrevistas com professores reconhecidos como inovadores, o autor conclui que esses professores fazem “pouco uso das tecnologias, apesar de que, nas questões de auto avaliação[...], 74% declararem-se usuários das tecnologias para fim de ensino” (GARCIA, 2018, p. 96). A esta altura, essas incoerências e paradoxos não devem mais nos espantar. Lembremo-nos do diagnóstico de Bauman e Hall sobre a contemporaneidade e compreendamos estas constatações como marcas de um tempo. Afinal, Woodward nos lembra que “as identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas. [...] Pode haver discrepâncias entre o nível coletivo e o nível individual.” (WOODWARD, 2014, p. 14)

Outro elemento importante que o relato do professor Miguel nos lembra é o de que precisamos caracterizar bem os sistemas de representações se quisermos analisar as identidades que estes sistemas produzem. Isto é, temos que ter “alguma ideia sobre quais

³⁹ No citado exemplo analisado por Woodward no caso dos croatas e sérvios, a saber, “disjunção entre a unidade da identidade nacional (que enfatiza o coletivo “nós somos todos sérvios”) e a vida cotidiana (“somos todos lixo dos Balcãs”).

posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior” (idem, p. 17). A utopia a que se refere Miguel em sua fala, quando declara que “acreditava piamente que qualquer projeto teria de ter um olho muito atento à realidade e outro atento à utopia, porque não há projeto sem sonho e é a utopia que faz andar e melhorar o mundo”, nos parece sugestiva. É a partir dessa imagem de um certo “tipo-ideal” que as classificações se sucedem. O que significa ser um bom professor? O que significa inovar na educação? Quais são as consequências sociais de se inovar como docente? As respostas a este tipo de perguntas nos ajudam a caracterizar este sistema de representação e nos posicionar, enquanto professores(as), no espectro gerado. Em síntese, “a conceitualização de identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas; por exemplo, ela é dividida em ao menos dois grupos em oposição - “nós e eles”. (idem, p. 14).

Voltemo-nos a mais um aspecto presente no relato de Miguel e também na tese de K. Woodward sobre identidade e diferença. A noção de que uma identidade (por exemplo, docente inovador) é formada relativamente a outra (docente tradicional, por exemplo), é potente, mas possui limites. A tese estruturalista baseada em oposições binárias, utilizada até aqui como recurso narrativo, precisa ser explicitada nesta altura. Segundo essa tese, “uma característica comum à maioria dos sistemas de pensamento parece ser [...] um compromisso com os dualismos pelos quais a diferença se expressa em termos de oposições cristalinas - natureza/cultura, corpo/mente, paixão/razão.” (idem, p. 51). A oposição binária analisada até aqui pode ser nomeada como docente inovador/docente tradicional, mas o problema pode ser expresso de outras maneiras. Professor/aluno, docente/discente, educador/educando, professor/escola etc. O que todas essas dualidades têm em comum? Um dos pólos dessas dicotomias possui sempre mais valor que o outro. Esta é a principal crítica, segundo Woodward (2014), à tese de oposições binárias dos estruturalistas (como Saussure e Lévi-Strauss). “Sempre um é a norma e outro é o ‘outro’” (idem p. 51). No caso em análise (docente inovador/tradicional) a norma é, insistentemente, confirmada como o inovador e o “inimigo a se combater” é o docente tradicional. Esta mesma retórica se aplica a muitas outras díades, como analisa Hélène Cixous (1975) sobre o papel da mulher na oposição feminino/masculino, a díade natural/cultural por Kathryn Woodward, entre outras. Citando Derrida, Woodward analisa

que a alternativa é que “em vez de fixidez, o que existe é contingência. O significado está sujeito ao deslizamento.” (DERRIDA apud WOODWARD, 2014, p. 54).

Por fim, gostaríamos de trazer uma última contribuição de Woodward à discussão. Ela faz uma distinção importante entre “subjetividade” e “identidade”. Para ela, esses termos têm sido utilizados de forma intercambiáveis, quase como sinônimos. Há, entretanto, uma importante distinção entre esses termos. Ela argumenta que a

subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. (WOODWARD, 2014 p. 56)

Essa demarcação nos parece importante. A noção de subjetividade que Woodward (2014) nos traz é fundada na psicanálise de Freud e Lacan - neste último, sobretudo. A presença, portanto, de um psiquismo composto por consciência e inconsciência é justificada. A subjetivação, então, é um processo que transita por estes dois estados. A identidade, nos lembra Jurandir F. Costa (2019), é uma forma de subjetivação. Entretanto, diferente de outras formas de subjetivação, a identidade está fortemente vinculada à linguagem e à cultura e, por isso mesmo, é a forma mais potente de subjetivação capaz de nos fornecer uma unicidade enquanto sujeitos (COSTA, 2019). Ao colocar o problema de “identidade” nestes termos, somos capazes de localizá-la e caracterizá-la a partir da compreensão do contexto social (o que inclui linguagem e cultura) em que estes sujeitos estão imersos. Isso não seria possível se a pretensão fosse localizar e caracterizar a subjetividade, pois por definição o inconsciente é inacessível ao externo - na maior parte do tempo, inclusive, aos próprios sujeitos.

Desenvolvemos até aqui uma argumentação a respeito da formação identitária sob dois enfoques: (i) identidade como construção, como afirmação de uma posição de sujeito e (ii) identidade como negação, como rejeição de posições de sujeito. Resta-nos concatenar essas duas dimensões para, a partir daí, pensarmos sobre nossos sujeitos e

questões de pesquisa. Além disso, nos esforçamos para explicitar (especialmente no capítulo 2) que na contemporaneidade “identidade” é uma questão pungente. Recuperando a contribuição de Kobena Mercer quando nos diz que "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (Mercer apud Hall, 2006, p. 9 Grifos nossos). O desafio agora nos parece ser compreender esta crise, especialmente no caso dos docentes de ciências na contemporaneidade, e para tanto vamos à psicanálise freudiana a partir da tese de doutorado de Ademir Henrique Manfré (2014) intitulada “O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente: uma leitura frankfurtiana” que explora o conceito de mal-estar docente a partir de Freud. Pretendemos, assim, aproximarmos a ideia de crise identitária desenvolvida até aqui com a de mal-estar docente, como sugerido no seguinte trecho da referida obra: “quando o professor tem uma percepção negativa do trabalho ou de si próprio, desenvolve o que denominamos de ‘crise de identidade’” (MANFRÉ, p. 30).

Assim como o referido autor, buscamos compreender estas crises identitárias como um estado e não como meramente um fenômeno. Para tanto, vamos em Freud em “O Mal-Estar na Civilização” (FREUD, 2020 - original de 1930) para pensar o “mal-estar docente”. Conceito este que é capaz de reunir os aspectos afirmativos e negativos de uma formação identitária e quando atualizado por Bauman (1997) é bastante potente para pensá-la na contemporaneidade, como é nosso objetivo. Pelo exposto, vamos, a partir da metanálise de pesquisas sobre o tema “mal-estar docente” realizada por de Manfré (2014), compreender como esta temática é tradicionalmente trabalhada a fim de estabelecer nosso posicionamento em relação a esta questão.

MAL-ESTAR DOCENTE: UM ESTADO X UM FENÔMENO

O relato do professor Miguel é sobre muitas coisas. É sobre insatisfação, luta, solidão, utopia, revolta, identidade(s) etc. Trata-se também de um relato de um sujeito que experimenta um sentimento de mal-estar. Uma explícita insatisfação sobre si e/ou sobre sua condição de professor. Esta insatisfação, nos parece evidente, não é exclusividade de Miguel. Esta seria, entretanto, uma insatisfação que poderia ser eliminada? Seria possível

atingir um estado de bem-estar pleno no exercício de seu ofício? Em caso afirmativo, quais são os caminhos para se obter esta condição? Em caso negativo, quais são os motivos que nos impedem? Nesta seção, encaminhamos uma posição em relação a essas questões a partir da metanálise sobre o tema “mal-estar docente” e os desenvolvimentos do trabalho de Manfré (2014).

Ademir Henrique Manfré, em sua tese de doutorado de título “ O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente: uma leitura frankfurtiana”, identifica que “na bibliografia consultada o mal-estar docente é encarado como um “fenômeno” no campo educacional” (MANFRÉ, 2014, p. 22). É a partir dessa constatação que ele busca demonstrar que considerar o mal-estar docente como um “fenômeno implica em descaracterizar o mal-estar como um elemento inerente à própria subjetividade do professor.” (idem). A crítica de Manfré, fundamentalmente, entretanto, é que enquanto mal-estar se referir a uma incidental postura dos sujeitos, somos levados a crer que são estes mesmos sujeitos que devem buscar soluções para suas crises, como se eles fossem os principais agentes promotores e causadores de tais condições.

O termo “mal-estar” é amplamente empregado para denotar um sentimento de desgosto, indisposição, inquietação etc. Neste sentido, os trabalhos analisados⁴⁰ por Manfré buscam compreender a causa do mal-estar docente e apontar potenciais caminhos para sua prevenção/tratamento. Sobre isso, o autor escreve:

Reconhecido como um “fenômeno” internacional, a temática do mal-estar docente tem levado um número significativo de pesquisadores e educadores à produção de estudos investigativos em razão do elevado número de professores que vivenciam a angústia docente na prática do magistério. No Brasil, o problema não é diferente, pois sinais do mal-estar docente estão estampados nas atitudes de muitos de nossos professores. (MANFRÉ, 2014, p. 25)

De fato, constatamos com certa facilidade que a profissão docente é retratada e relatada através de eventos de mal-estar ocasionados “por situações de violência, abandono da sala de aula, estresse, crise de identidade, falta de apoio pedagógico e dos pais, dentre outros” (idem). As investigações analisadas buscam compreender

⁴⁰ Trata-se de 21 “pesquisas realizadas entre 2001 e 2010 envolvendo teses e dissertações de mestrado, disponíveis no banco de dados da CAPES” (MANFRÉ, 2014, p. 24).

primeiramente as causas desse fenômeno numa perspectiva de encontrar soluções. Em sua análise, Manfré afirma que:

É fato que a temática mal-estar docente tornou-se, na última década, um problema de saúde pública que tem pautado as discussões educacionais nacionais e internacionais. Desse modo, o mal-estar docente é encarado como algo que pode e deve ser remediado para solucionar os problemas escolares. (MANFRÉ, 2014, p. 28)

Nesta perspectiva, alguns trabalhos apontam para causas no próprio tecido social que são manifestadas nas relações de trabalho. Na década de 80, analisa Manfré, graças ao esforço da classe de professores, a identidade de categoria atinge seu ápice através da luta para o reconhecimento profissional. Entretanto,

Recentemente, [...] não há como desvincular a escola do âmbito maior da sociedade capitalista e ao enfraquecimento das suas redes de apoio, como os sindicatos, por exemplo. Isso levou as escolas e os docentes a se recolherem, voltando-se para os seus problemas cotidianos e o professor ficou numa posição de isolamento diante da realidade de seus alunos e de sua profissão. Assim, os professores, isolados em suas escolas, sofrem com a intensificação das cobranças atuais da sociedade tecnológica e sentem-se frustrados diante do pouco êxito do seu trabalho por não encontrarem um ambiente favorável ao desenvolvimento do seu ofício. (idem, p. 29)

Somada a isto está a retribuição financeira do trabalho docente. Marcadamente desvalorizado, “esse profissional que lutou para ser reconhecido e ter uma posição digna, capaz de manter sua sobrevivência teve que estender sua jornada de trabalho e postergar muitos de seus sonhos” (idem). Finalmente, os conflitos de nosso tempo, diagnosticados por Bauman (2001), Hall (2006) Woodward (2014) e tantos outros, chegam à escola. Para o autor este “descompasso entre o discurso da escola e as novas exigências requeridas pelo mercado de trabalho geram no professor uma crise de identidade” (MANFRÉ, 2014 p. 29). Ao que ele complementa afirmando que “quando o professor tem uma percepção negativa do trabalho ou de si próprio, desenvolve o que denominamos de ‘crise de identidade’. O docente não vê resultados positivos da tarefa que desenvolve e se

sente incompetente para reverter tal quadro.” (idem). Muitas causas são investigadas nesses trabalhos, entretanto,

nada é apontado sobre a subjetividade, os desejos e a percepção dos professores. Apenas a insatisfação dos professores em sua ação cotidiana junto à escola, como o esgotamento físico e mental, classes superlotadas, violência escolar, indisciplina dentre tantos outros elementos reforçados pelos autores em seus estudos são levados em consideração na geração do mal-estar docente, desconsiderando outros elementos constitutivos do sofrimento do professor, como exemplo o empobrecimento da experiência, ou melhor a negação da experiência dentro da escola. (idem p. 60)

Os mesmos trabalhos indicam as consequências desse mal-estar. Manfré (2014) sintetiza essas indicações em 12 pontos mais frequentemente levantados pelas pesquisas analisadas:

Uma graduação das consequências do mal-estar docente é identificada nos estudos dos pesquisadores brasileiros, nesta ordem:

1. sentimentos de desconcerto e insatisfação ante problemas reais da prática da educação, contradição com a imagem ideal que os professores queriam realizar;
2. desenvolvimento de esquemas de inibição;
3. pedido de transferência como forma de fugir de situações conflituosas;
4. desejo de abandonar a docência;
5. absentismo trabalhista;
6. esgotamento e cansaço físico permanente;
7. ansiedade como risco ou ansiedade de expectativa;
8. estresse;
9. depreciação de si, autoculpabilização;
10. ansiedade como estado permanente;
11. neurose reativa;
12. depressões.

(MANFRÉ, 2014, p. 61)

Como dito, é amplamente prevalente a perspectiva de que esse mal-estar é algo que pode ser superado. As pesquisas analisadas pelo autor apontam possíveis caminhos para se combater o mal-estar docente. Manfré os sintetiza em 9 mais relevantes:

1. desenvolver a capacidade de adaptação aos diferentes contextos [...]

2. desenvolver a capacidade de superação dos potenciais estressores [...]
3. potencializar a autoestima [...]
4. ser resiliente [...]
5. resolver positivamente os conflitos [...]
6. desenvolver intervenções motivacionais no processo educativo [...]
7. favorecer a auto-confiança do professor [...]
8. desenvolver a capacidade de avaliar/resolver as reações dos alunos [...]
9. entender a escola como um organismo social harmônico [...] (MANFRÉ, 2014 p. 61)

Há ainda trabalhos que apontam a formação continuada como um caminho de construção de bem-estar docente. A formação continuada, nesta perspectiva, deve “constituir uma oportunidade de construção do bem-estar a partir de um trabalho em equipe dentro de um processo relacional” (MANFRÉ, 2014, p. 62).

É notável como a responsabilidade por promover o bem-estar sonhado é praticamente exclusividade do próprio professor. Relembro Bauman, quando comenta sobre a busca de identidade na contemporaneidade e afirma que “as pessoas em busca de identidade se vêem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível” (BAUMAN, 2005, p. 16 e 17). Buscar o bem-estar docente é também buscar uma identidade docente na qual não estejam presentes sentimentos de desconcerto e insatisfação, esquemas de inibição, pedido de transferência como forma de fugir de situações conflitivas, desejo de abandonar a docência, absentismo trabalhista, depressões, neuroses, estresse, esgotamento e cansaço físico permanente etc. Transferir a inteira responsabilidade para o indivíduo é uma marca de nosso tempo. Como nos lembra o mesmo Bauman, a modernidade “só transformou a identidade, que era questão de atribuição, em realização - fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo.” (BAUMAN, 2008, p. 30)

Em síntese, sobre a tradição de pesquisa em mal-estar docente: “o que fica evidenciado nesta revisão de literatura é que o mal-estar é visto como um “fenômeno’ recente, assumindo hoje as características de seu entorno macrossocial e local.” (idem, p. 65).

Além disso, “nos estudos são destacados os elementos que os docentes devem ter/desenvolver para se evitar o mal-estar na escola, mas nada é apontado sobre a singularidade das produções subjetivas sobre tal aspecto.” (idem). A partir desse

diagnóstico, o autor foi capaz de avançar na compreensão do mal-estar docente, compreendendo-o como um estado de sujeito, instado pela própria civilização. Sendo assim, o bem-estar pleno é simplesmente impossível enquanto indivíduo civilizado. Fazendo da busca pelo bem-estar um exercício inócuo até certo ponto, uma vez que atribui ao indivíduo uma tarefa impossível. Tudo isso ainda é agravado pelo estado de coisas da contemporaneidade (BAUMAN, 2001). Isto posto, o que significa ser um estado e não um fenômeno? Quais são as implicações de compreender mal-estar docente nesta perspectiva? Buscamos em Freud (1930), uma indicação de respostas para essas perguntas.

Sigmund Freud, em 1930, escreve um ensaio de nome “O mal-estar na civilização” que versa sobre a tese de que o processo civilizatório implica, imperativamente, um estado permanente de mal-estar nos indivíduos. Para ele, mal-estar é esta espécie de sentimento de desamparo pela própria condição de existência, uma insatisfação ou ansiedade imobilizadora. Esta condição é uma imposição da civilização. Ser civilizado, portanto, implica mal-estar.

Freud argumenta que o mal-estar resulta de um conflito fundamental entre as exigências pulsionais individuais e as demandas da cultura e da civilização. Ele sustenta que os seres humanos possuem impulsos e desejos primitivos, de natureza sexual e agressiva, que entram em choque com as restrições e repressões impostas pela sociedade. A civilização, de acordo com o autor, impõe uma série de restrições e proibições que buscam reprimir e controlar esses impulsos instintivos, a fim de estabelecer ordem social e harmonia. No entanto, esse processo de repressão pode gerar conflitos internos e uma sensação de frustração, uma vez que a expressão total desses impulsos é restringida.

A primeira ideia que nos parece cara é “como a cultura pode não tornar felizes os que dela participam” (FREUD, 2020, p. 46)⁴¹. Sobre isso, Freud desenvolve uma argumentação baseada na ideia de que o amor é o fundamento da cultura. Para o autor há duas formas de amor: o amor plenamente sexual e o amor inibido na meta. O primeiro, é a fonte das “mais fortes vivências de satisfação [do indivíduo], dá-lhe realmente o

⁴¹ Como nos lembra MANFRÉ (2014), Freud desprezou a distinção entre civilização e cultura. Por este motivo, neste texto também não faremos estas distinções.

protótipo de toda felicidade” (idem). O segundo, é um sentimento positivo entre sujeitos que são inibidos pela cultura que estabelece uma ética na qual a satisfação sexual é proibida, sentimento também denominado por Freud como ternura. Aqui se incluem o amor entre pais e filhos, entre irmãos de uma família etc. Para o autor, “o amor inibido na meta foi, na origem, amor plenamente sexual, e ainda o é no inconsciente humano” (idem, p. 48). Sobre essa díade, Freud analisa que “o amor genital conduz à formação de novas famílias, aquele inibido na meta, a “amizades”, que culturalmente se tornam importantes, pois escapam a várias limitações do amor genital - a exclusividade, por exemplo (idem, p. 48).

O argumento, então, de que a civilização instala nos indivíduos um mal-estar começa a ficar evidente. A tensão entre o empenho da civilização em recrutar um grande número de indivíduos e a resistência da família em ceder o indivíduo aparece com força. Sobre isso, Freud conclui que

A separação da família torna-se para todo jovem uma tarefa, na solução da qual a sociedade com frequência o ajuda por meio de ritos de puberdade e iniciação. Vem-nos a impressão de que estas são dificuldades inerentes a todo desenvolvimento psíquico (idem).

Fica evidente o esforço civilizatório em interditar as escolhas incestuosas de objeto, o que, para Freud, trata-se da “mais incisiva mutilação que a vida amorosa humana experimentou no curso do tempo” (idem, p. 49). Trata-se, efetivamente, de um estado inescapável, segundo essa análise.

Acontece que a repressão sexual instada pela civilização nos indivíduos promove uma reação no sentido contrário. Sobre isso, Freud desenvolve a argumentação de que nem todos os indivíduos são dignos de amor. Mais do que isso, a impossibilidade racional de amar a todos implica também na possibilidade real de hostilidade e até ódio. Essa agressividade “é o fator que perturba nossa relação com o próximo e obriga a civilização a seus grandes dispêndios” (idem, p. 57-58). Isto é, devido a esta permanente indisposição e hostilidade a integridade da sociedade é constante e continuamente ameaçada. Disso decorre que

A civilização tem de recorrer a tudo para pôr limites aos instintos agressivos do homem, para manter em xeque suas manifestações através de formações psíquicas reativas. Daí, portanto, o uso de métodos que devem instigar as

peçoas a estabelecer identificações e relações amorosas inibidas em sua meta, daí as restrições à vida sexual e também o mandamento ideal de amar o próximo como a sim mesmo, que verdadeiramente se justifica pelo fato de nada ser mais contrário à natureza humana original. (idem, p. 58)

Em síntese, a civilização provê a segurança e condições para vida sem precedentes, mas cobra-lhe um preço alto: a privação da satisfação plena. Dessa insatisfação decorre uma reação violenta que põe em risco a própria existência de uma sociedade. Em resposta a essa reação, a civilização impõe mais restrições e ameaças. Porém, o que recebe o sujeito em troca de tamanha inibição e frustração? A própria possibilidade de civilização (compreendida como agrupamento humano) é a primeira recompensa. De que outro modo indivíduos que naturalmente são libidinosos e violentos concordariam em cooperar pacificamente? Há outros ganhos, entretanto. A promessa de uma vida plena, ou a promessa da possibilidade de uma vida plena, por exemplo. Aqui a ciência e seus desdobramentos comparecem.

Em em uma palestra de nome “Mal-estar, sofrimento e sintoma”⁴², Christian Dunker (2017) faz uso de uma metáfora para descrever o sentimento de mal-estar que nos parece esclarecedora:

O cheiro é um ingrediente, assim... um traço perfeito para falar do mal-estar. Por que? Muito mais do que um monstro feroz que vai nos pegar... porque o cheiro não tem lugar! O cheiro não tem lugar.... O cheiro está por toda parte. [...] Ele não é localizável. (informação verbal, DUNKER, 2017).

Essa característica de difusão do sentimento de mal-estar que é acentuada na metáfora de Dunker traduz a ideia de que mal-estar é um estado. Não é exatamente localizável, não é responsabilidade de um sujeito específico... É uma condição que comparece difusamente, que não tem fonte conhecida, mas que certamente está presente.

Dunker, na mesma palestra, analisa o que significa a oposição de mal-estar nessa chave de compreensão. Ele diz que:

⁴² Disponível em

<<https://open.spotify.com/episode/7q029Bnnmutj5AnCal3hnS?si=dg284Wh5RE2cbFhsZSwplA>> Acesso em: 17/07/2023.

A negação do mal-estar não é o bem estar, essa é a hipótese neo-liberal. A negação é simplesmente estar... Não estar produzindo, estar fazendo, estar saindo, estar resolvendo etc. O sentimento de mal-estar é associado a essa percepção que eu não pertencço ao lugar que estou. (Informação verbal em DUNKER, 2017)

Ficam demarcadas, portanto, duas perspectivas para mal-estar e sua referente oposição. O mal-estar encarado como fenômeno encontra-se em oposição ao bem-estar. Esta, como revelado por Manfré (2014), é a abordagem mais prevalente na tradição de pesquisa sobre mal-estar docente. Já o mal-estar compreendido como um estado se opõe ao meramente estar no mundo. Parece-nos potente esta distinção, uma vez que a partir da leitura psicanalítica freudiana e sua atualização em Bauman (1997) o sentimento de mal-estar instalado pela própria condição de ser civilizado é inescapável e sempre presente, a perspectiva de produção de bem-estar docente nos parece impossível. Alinhamos-nos às análises de Manfré (2014), Freud (original de 1930), Bauman (1997) e Dunker (2017) sobre a compreensão de que o mal-estar, e o mal-estar docente portanto, que compartilhamos enquanto civilizados é um estado inescapável e que sua oposição é um sentimento de pertencimento, um sentimento de simplesmente estar no mundo.

Com essa última demarcação teórica, encerramos nosso referencial teórico para então podermos investigar a relação entre o mal-estar docente e a demanda frequente e constante por inovação na educação na contemporaneidade. No capítulo seguinte, descrevemos nossos meios de pesquisa e nos encaminhamos para a investigação propriamente desta tese de doutorado. Pretendemos, a partir de relatos de vida e experiência de professores(as) reconhecidamente inovadores por suas comunidades escolares, compreender como esses professores de ciências lidam e como se sentem em relação a demanda por inovação na educação. Para isso, buscaremos, nesses relatos, primeiramente identificar como os professores entendem a ideia de inovação na educação. Em seguida, compreender se expressam a ideia de mal-estar docente e de que forma esse estado é por eles traduzido.

CAPÍTULO 4: MEIOS DE PESQUISA

Para esta tese de doutorado, optamos por realizar uma pesquisa autobiográfica por alguns motivos. O primeiro, e mais fundamental, é que fiquei sinceramente impactado com o potencial de uma abordagem que pudesse reconhecer valor de conhecimento na subjetividade dos sujeitos partícipes da pesquisa. Essa característica do método ressoou na minha própria experiência, que é marcada pela admiração por meus colegas de trabalho e uma disposição constante para aprender com eles. Como um colega muito querido uma vez me disse: “Todos somos profundamente ignorantes, basta mudar de assunto”. Essa postura que assumo enquanto profissional da educação, acredito, me predispôs a reconhecer grande valor nos métodos de pesquisas autobiográficas.

Uma outra razão para essa escolha é um certo descontentamento com os métodos mais tradicionais de pesquisa em educação, os quais buscam validar certas afirmações e inferências por meio de métricas, que supostamente são objetivas ou aproximadamente objetivas. Esse modelo é bastante presente nas pesquisas educacionais nos Estados Unidos, por exemplo, nas quais se busca identificar padrões, causas e consequências para localizar potenciais pontos fracos e fortes nos processos educacionais. Nessa abordagem, são empregados instrumentos e métodos analíticos fortemente inspirados pelas ciências exatas, com o objetivo de eliminar, ou ao menos supostamente eliminar, a subjetividade inerente ao campo prático da educação. O que observei e o que gerou o descontentamento mencionado é que ao descartar uma estrutura constitutiva do que é investigado as conclusões alcançadas são, no mínimo, severamente limitadas e, potencialmente, inválidas quando consideradas no contexto da realidade educacional.

Acontece que essa maneira de pensar a pesquisa em educação é bastante nova para mim. Boa parte do tempo em que estive no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília foi dedicado a compreender minimamente seus pressupostos e métodos de pesquisa. Sinto que me falta mais experiência com o(s) método(s), ainda que avalie ser o suficiente para conduzir essa pesquisa. Escolhi, neste capítulo, condensar o que fui capaz de estruturar como um

método de pesquisa autobiográfico. Como há diferenças fundamentais sobre os pontos de partida entre os métodos citados, os pontos de chegada também não são comparáveis. O que buscamos no processo de investigação neste trabalho não são exatamente respostas completas às questões elaboradas a frio, nem confirmações ou refutações de hipóteses. Buscamos elaborar experiências coletivas correlatas às experiências múltiplas com a inovação e o mal-estar docente, produzindo com isso interpretações inéditas sobre o tema.

MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO

Na modernidade (especialmente na primeira metade do século XX), as ciências sociais enfrentaram uma séria crise de identidade. O paradigma neopositivista - que à época era hegemônico nas ciências sociais (FERRAROTTI, 1988) - começava a dar sinais de esgotamento. O valor de *episteme*, praticamente incontestável, das grandes narrativas começava a dar espaço às narrativas de vida e à subjetividade do indivíduo que até então, com algumas ressalvas, era considerada puramente *doxa*. Um proponente importante dessa crise, lembra Bolívar (2002), foi Husserl que, nos anos 30, analisou em sua fenomenologia como a ciência moderna (Galileu-Descartes) excluiu o "mundo da vida" da ciência. Bolívar assinala que importante representação desta maneira de pensar encontramos na obra "Crítica da Razão Pura", de Immanuel Kant, que enuncia a famosa frase "*De nobis ipsis silemus*" ("Sobre nós, nos calamos", em tradução livre) que exemplifica a postura citada por ele e criticada por Husserl, postura que podemos entender como uma busca atroz pela objetividade e a consequente exclusão da subjetividade.

O que está em debate é a validade e legitimação científica do conhecimento gerado na e a partir da subjetividade. Essa, até hoje, é uma questão em aberto, como apontam Passeggi e Souza (2017), ainda que se tenha avançado bastante sobre ela no campo epistemológico. Para orientar e organizar essas contribuições, apoiamo-nos, na seção a seguir, na leitura que Stuart Hall (2006) e Bauman (2005) fazem sobre o que eles e outros teóricos denominam pós-modernidade.

UM VALOR DAS HISTÓRIAS DE VIDA (ORGANIZADO EM TRÊS PERÍODOS HISTÓRICOS)

As histórias de vida, em diferentes épocas, eram valoradas de maneiras distintas⁴³. Na antiguidade clássica (grega, em especial) as narrativas eram, em geral, sobre deuses e heróis. Excluíam-se as histórias de vida dos sujeitos da produção intelectual da época, entretanto, por razões muito diferentes das que orientam modernamente a fazer o mesmo. A própria noção de indivíduo, naquele contexto, sequer pode ser compreendida como a fazemos atualmente (GIDDENS, 1990). A constituição do sujeito de sociedades tradicionais era, fundamentalmente, essencialista. Para Anthony Giddens, esta é a principal diferença entre as sociedades modernas e as tradicionais:

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes. (GIDDENS, 1990, p. 37-38)

A noção de sujeito Iluminista (século XVIII), segundo Hall, é essencialista por excelência, mas por razões diferentes das do sujeito do mundo clássico (ou tradicional). Aqui, no Iluminismo, reconhecemos a ascensão da razão como ferramenta única e suficiente para a constituição da autonomia do sujeito (predominantemente, masculino) e, por conseguinte, para a construção de conhecimento válido e legítimo. O famoso lema “*Sapere aude*” (que se remete ao poeta romano Horácio, inclusive) ilustra a diferença acentuada por nós. O essencialismo a que nos referimos no iluminismo tem a ver com o destino guiado pela razão e viabilizado pela educação - ao que Kant conceitua como maioridade (NORADI, 2011). A narrativa de vida do indivíduo, nesse contexto, é nada mais do que *doxa* (opinião) e apenas os elementos nomotéticos (que dizem respeito ao geral ou generalizável) são dignos de atenção para a ciência que surgia nesta época. Os

⁴³ Destacamos Hall quando diz que “deve-se ter em mente que as três concepções de sujeito [...] em alguma medida, simplificações.” (HALL, 2006). De fato, reconhecemos as severas limitações de nossas análises, especialmente nesta seção. A fazemos com o único intuito de explicitar ao leitor nossas posições a respeito das questões debatidas. Há muito em aberto e muitas controvérsias que propositalmente deixamos de trazer à baila pelo simples motivo de que este não é o foco de nossa pesquisa, ainda que julguemos ser necessário passar por estes temas.

imperativos categóricos de Kant, por exemplo, podem ser entendidos nesta perspectiva como generalizações, ou ainda como orientações teleológicas para o comportamento dos indivíduos que atingem a maioridade, minorando, dessa maneira, o valor da subjetividade.

Já na modernidade observamos algumas mudanças profundas nessas concepções sobre o sujeito e sua identidade. No contexto de uma crescente complexidade do mundo moderno, o sujeito não é auto-suficiente nem autônomo⁴⁴ - como era o desejo de Kant -, mas antes formado na relação com o outro. A identidade desse sujeito seria uma costura entre o indivíduo e uma estrutura social. O(s) outro(s) passa(m) a mediar para o sujeito os valores, sentidos e símbolos da cultura e, conseqüentemente, a constituí-lo como indivíduo. Sua identidade é constituída na interface entre o que é interno ao indivíduo e a sociedade com que interage. Isto é, a identidade é parte “eu” outra parte “eles”. Segundo Hall, “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11).

A narrativa de vida passa a ser examinada de outra forma, paradigmaticamente. O sociólogo típico neste paradigma do sujeito sociológico de Hall investiga o indivíduo a fim de compreender a sociedade que ele integra, num esforço ainda nomotético de encontrar o que há de comum e generalizável a partir do particular.

Em relação a esse esforço de encontrar leis sociais gerais, Ferrarotti tece importantes críticas. Estas são centradas em dois axiomas fundamentais das metodologias clássicas das ciências sociais, a objetividade e a intencionalidade nomotética (FERRAROTTI, 1988). A objetividade, já mencionada, porque exclui o sujeito e sua subjetividade como contribuinte para a construção de conhecimento, posicionando o que tem valor de *episteme* naquele que investiga em detrimento daquele que é investigado. A intencionalidade nomotética diz respeito à já citada busca por legitimidade e validade científica do campo sociológico. Sobre isso, Ferrarotti escreve que:

A pesquisa das ‘leis’ sociais tropeçou com dificuldades crescentes, por vezes com verdadeiras aporias. Nem por isso ela deixa de constituir para a maioria dos sociólogos a

⁴⁴ Autonomia mencionada neste trecho refere-se à concepção proposta por Immanuel Kant. Segundo Kant, a autonomia é a capacidade do sujeito de agir de acordo com uma vontade própria, livre das influências externas, pautada pela razão prática e pelas leis morais universais. A autonomia, nesse sentido, implica que o sujeito seja capaz de autogovernar-se e tomar decisões racionais baseadas em princípios éticos.

pedra de toque da cientificidade da sociologia. As suas críticas sublinham com vigor a inutilidade heurística e o formalismo dessas leis. (FERRAROTTI, 1988, p. 34).

Isto é, a busca por leis sociais gerais pelas metodologias clássicas das ciências sociais acabou por gerar um conjunto de constructos teóricos sem poder explicativo (quase) nenhum e, talvez ainda mais grave, segundo os critérios rígidos de demarcação da ciência clássica, sem poder de previsibilidade, tornando-as praticamente inúteis. Entretanto, a semelhança com a forma dos métodos das ciências naturais, nesta perspectiva, parece dar a legitimação de ciência que buscavam as referidas ciências sociais, pelo mesmo à época.

Argumenta-se, entretanto, que a estabilidade do sujeito sociológico que permitiria esta *nomotetia* está comprometida pelas impetuosas e ágeis mudanças das conformações sociais (tanto micro, como macro sociais) a que estão sujeitas as sociedades, assim chamadas por Hall de, pós-modernas. Este período (a partir da segunda metade do século XX) é marcado pela instabilidade do mundo cultural no qual o sujeito está imerso. A individualidade agora é multifacetada. O indivíduo não constitui uma única identidade, mas múltiplas, algumas mal-acabadas ou até contraditórias, alerta Hall. O indivíduo flerta ora com uma ora com outra sutura interno-externo (eu-outros), sempre de maneira provisória e variável. “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2006).

No contexto da pós-modernidade, a narrativa de vida passa a ter outro significado para quem a produz, especialmente. Narrar-se passa a desempenhar um papel fundamental para a constituição de uma identidade. Como Jerome Bruner propõe, “a criação do eu é uma arte narrativa” (BRUNER, 2014, p. 75). Isto é, atribuir sentidos às experiências de vida constitui, em última análise, o próprio sujeito que a atribui. Este processo, no contexto da pós-modernidade, é dinâmico e instável (HALL, 2006), o que significa que novos sentidos são atribuídos às mesmas experiências frequentemente produzindo novos entendimentos de si mesmo de forma recorrente. O mesmo acontece com novas experiências. Neste processo “autodialógico”, a autobiografia encontra espaço como meio caro de constituição de identidade. Como Souza e Passeggi definem:

“biografar-se é tornar-se um outro para construir-se como um si mesmo.” (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 10)

UM VALOR DAS HISTÓRIAS DE VIDA PARA AS CIÊNCIAS

Resta, entretanto, reconhecermos na narrativa produzida pelo sujeito que se narra um valor epistemológico legítimo no campo das ciências humanas e sociais. Isto implica reconhecer o valor de *episteme* das histórias de vida e, em última análise, da própria subjetividade.

Diante desse contexto de crise nas ciências sociológicas e as críticas a seus métodos, a pesquisa biográfica ganha vulto. A chamada “virada hermenêutica”, produzida nos anos setenta, possibilitou a legitimação (ou, pelo menos, a tentativa de legitimação) de uma abordagem interpretativa (hermenêutica) em detrimento da consolidada e problemática perspectiva analítica. Bolívar (2002), sobre este período diz que os:

Fenômenos sociais (e, dentro deles, a educação) serão entendidos como "textos", cujo valor e significado, principalmente, são dados pela auto-interpretação que os sujeitos relacionam na primeira pessoa, onde a dimensão temporal e biográfica ocupa uma posição central. (Traduzido) (BOLÍVAR, 2002, p. 4, grifo nosso)

Não apenas a sociologia, mas outros campos das ciências humanas e sociais abrem espaço para esta incursão. A antropologia etnográfica adotou com mais força essa perspectiva, reconhecendo-se como uma ciência interpretativa que busca significados (GEERTZ, 1994). Na psicologia, a interpretação narrativa também ganhou espaço (TAPPAN, 1997) examinando a vida como narrativa (como o já citado Bruner ou o psicólogo americano D. Polkinghorne). A educação como área de pesquisa também adota a investigação narrativa como uma possibilidade, direção que também permite utilizar as narrativas como dispositivos de formação profissional (JOSSO, 2010).

Ademais, a pesquisa narrativa não é apenas uma metodologia de pesquisa, mas antes uma maneira de ver o mundo, constituindo-se também como uma ontologia. Bolívar (2002) aponta o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer como o mais importante colaborador dessa nova ontologia subjacente à epistemologia da pesquisa narrativa. Além dele, segundo o mesmo autor, Charles Taylor e Paul Ricoeur defendem a posição de que

a narrativa constitui uma faceta importante da natureza humana. No contexto da pós-modernidade, em que as identidades não refletem univocamente uma realidade social, nem é possível, partindo de uma caracterização objetiva da sociedade, compreender na totalidade o indivíduo, a pesquisa biográfica responde ao anseio por compreender o “eu” e o “nós”. Reconhecendo a impossibilidade de explicar satisfatoriamente o indivíduo e a sociedade, essa perspectiva permite entender (no sentido de interpretar) estes entes.

No campo educacional, especificamente, Bolívar (2002) aponta a contribuição de Bruner como decisiva para iniciar uma sólida legitimação da pesquisa narrativa. Em seu trabalho “*Actual minds, possible worlds*” (“Mentes reais, mundos possíveis”, em tradução livre) Bruner (2009) descreve duas maneiras de conhecer e pensar. Uma é a forma paradigmática de conhecer e pensar que “é expressa em um conhecimento proposicional, normalmente regulado por regras, máximas ou princípios prescritivos” (BRUNER apud BOLÍVAR, 2002, p. 8). A outra é a forma narrativa de pensar “caracterizada por apresentar a experiência humana concreta como uma descrição das intenções, através de uma sequência de eventos em tempos e lugares, onde as histórias biográficas-narrativas são os meios de conhecimento e pesquisa privilegiados” (ibid, p. 9). Os dois modos de pensar, apesar de complementares, não são redutíveis entre si, diferindo fundamentalmente em relação a seus pressupostos e processos.

Trazendo essa leitura de Bruner para o campo da pesquisa, Bolívar defende que é possível distinguir claramente duas posições epistemológicas, ambas legítimas, mas irreduzíveis entre si. Uma interpretativa que busca em casos particulares elementos singulares que compõem a história a ser contada (interpretada). A outra propõe analisar as narrativas em busca de generalizações, se não globais, ao menos locais. Há, entretanto, como bem destacado por Passeggi e Souza (2017) uma grande diversidade de posições metodológicas intermediárias, perfazendo portanto um espectro em que em uma das pontas está uma perspectiva analítica e nomotética e na outra uma interpretativa e idiossincrática.

Neste trabalho, nos aventuramos numa investigação hermenêutica, privilegiando uma postura interpretativa e idiossincrática e tudo o que isso implica (ver BOLÍVAR, 2002). Partimos do pressuposto que narrar-se é também um processo hermenêutico, isto é,

narrar-se é interpretar-se. Dito de outro modo, ao narrar sobre si, o indivíduo significa e/ou ressignifica sua própria experiência, construindo ou reconstruindo, no ato, a si mesmo. Como lembra Delory-Momberger (2012): “o projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos?” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523)

Neste sentido, alinhamo-nos com esta intenção de investigar os processos de constituição de uma individualidade. Com isso buscamos explorar “os processos de gênese (nascimento) e de devir (constituição) dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, p. 524).

Nesta pesquisa, interpretamos e analisamos relatos de vida e experiência de professores e gestores de escolas reconhecidamente inovadoras por suas comunidades escolares. Cabe, portanto, esclarecimentos sobre o que significa, para nós, analisar e interpretar uma narrativa biográfica. Fazemos isso a partir de Bolívar (2002). Para ele, há graves problemas epistemológicos envolvendo o tratamento dispendido às narrativas biográficas nas ciências sociais. De partida, há duas posições extremas e antagônicas, segundo o autor, uma “que descreve desde dentro (primeira pessoa, fenomenológica) versus descrições desde fora (terceira pessoa, objetivistas)⁴⁵” (BOLÍVAR, 2002 p. 14 traduzido por nós).

Analisar uma narrativa biográfica pode ser compreendida, destarte, desde uma postura analítica categorial, na qual se pretende produzir categorias analíticas comparáveis e generalizáveis, até uma postura de “sacralizar o discurso” (BOLÍVAR, 2002 p. 15), mantendo-o intocado e apenas tomando nota e organizando-o. Entre essas posturas há, no entanto, uma miríade de possibilidades analíticas. Para Bolívar, “a tarefa consiste, por um lado, em decifrar significativamente os componentes e dimensões relevantes das vidas dos sujeitos e, por outro, em situar os relatos narrativos em um contexto que contribua para fornecer uma estrutura na qual ganhem um sentido mais

⁴⁵ Do original: “entre descripciones desde dentro (primera persona, fenomenológica) versus descripciones desde fuera (tercera persona, objetivista).”

amplo”⁴⁶ (BOLIVAR, p. 15-16, tradução nossa). Pretendemos, neste trabalho, adotar esta postura analítica. Queremos captar significados e elementos relevantes das vidas e experiências dos sujeitos da pesquisa a partir de seus relatos, mas também contextualizá-los em uma superestrutura social que os potencialize. Pois subscrevemos a análise de Bolívar quando diz que “no final das contas, os próprios relatos dos professores são construções sociais que atribuem um significado específico aos eventos e, como tal, devem ser analisados pela pesquisa”⁴⁷ (BOLIVAR, p. 14, tradução nossa). Entendemos análise, portanto, como a produção de um discurso capaz de, a partir de componentes e dimensões relevantes de vida e experiência relatados por nossos sujeitos de pesquisa, compreender um contexto mais amplo no qual esses sujeitos se inserem, conferindo a esses relatos significados mais profundos e representativos.

Para tanto, nos aproximamos de uma epistemologia mais hermenêutica, isto é, mais interpretativa sobre os significados dos relatos. O cuidado a ser tomado nesta postura de pesquisa, Bolívar desenvolve, é que as interpretações não podem “ficar aprisionadas dentro dos horizontes dos interpretados”⁴⁸ (BOLIVAR, p. 15, tradução nossa). Buscamos, por conseguinte, um equilíbrio “entre uma interpretação que não se limite apenas aos discursos dos entrevistados, de dentro para fora, nem tampouco uma interpretação, de fora para dentro, que despreze as nuances e modulações do discurso narrado”⁴⁹ (BOLÍVAR, p. 16, tradução nossa). Isto implica que “o pesquisador deve adentrar no complexo conjunto de símbolos que as pessoas usam para atribuir significado ao seu mundo e vida, alcançando uma descrição suficientemente rica onde obtenham sentido” (idem).

Feito este esclarecimento sobre os significados atribuídos à analisar e interpretar, nesta pesquisa, na seção seguinte iremos detalhar o percurso metodológico que fizemos.

⁴⁶ Do original: “La tarea es, por una parte descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio.”

⁴⁷ Do original: “Al fin y al cabo, los propios relatos de los profesores son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos y, como tales, deben ser analizados por la investigación.”

⁴⁸ Do original: “la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados”.

⁴⁹ Do original: “Actualmente, el asunto estriba en lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado. Superar el mero “collage” de fragmentos de textos mezclados ad hoc implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido.”

ESCOLHENDO CAMINHOS

Estava relativamente claro para nós que esta é uma pesquisa sobre mal-estar docente, entendido como crise de identidade docente. Mais especificamente, uma pesquisa interessada em compreender a constituição de uma identidade docente na contemporaneidade considerando o mal-estar docente como um estado, e não como um fenômeno, tal como propôs Manfré (2014). Além disso, eu já trazia uma vontade de investigar a inovação na educação como um sintoma da contemporaneidade a partir de Bauman. Isto porque, para mim, esta sempre foi uma fonte de mal-estar e com frequência identificava nos meus pares percepção semelhante. Minha primeira leitura sobre a demanda por inovação que há para os(as) professores(as) é a de que se trata de uma demanda um tanto ilegítima (mais mercadológica do que pedagógica) e até injusta, como se a culpa pelo estado atual da educação fosse exclusivamente dos(as) professores(as). A mensagem que se reforça quando se impõe que se inove, nessa primeira leitura, é: “Professor(a), mude. Pois não estamos satisfeitos com quem você é”.

O tempo no qual esta pesquisa de doutorado acontece também trouxe uma outra demanda antes não prevista: a de pensar a educação científica no contexto de um crescente negacionismo científico.

O tema “negacionismo científico” era um tema bastante candente no contexto histórico no qual essa pesquisa foi realizada. No período entre 14 e 20 de Março de 2021, por exemplo, as pesquisas sobre a palavra “Negacionismo” atingiram seu auge histórico, segundo o *Google Trends*⁵⁰. Um ano antes, em 11 de Março de 2020, a OMS declarou oficialmente a pandemia de COVID-19. Uma doença misteriosa, que já vinha sendo monitorada há alguns meses antes dessa declaração. No Brasil, em 15 de Março de 2020, o então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, mobilizou⁵¹ uma manifestação pró-governo, promovendo aglomerações e polêmicas. Alguns dias depois, em 17 de Março de 2020, o presidente afirmou que a pandemia era uma “histeria”. Naquele dia, o Brasil registrou 300 casos da nova doença e a primeira morte por COVID-19. No dia 20,

⁵⁰ Google Trends é uma ferramenta do Google que mostra os termos mais buscados em determinado período.

⁵¹ Nas palavras do próprio presidente: “Não tem preço o que esse povo está fazendo, apesar de eu ter sugerido, eu não posso mandar, a manifestação não é minha, o adiamento, dado esse vírus” (declaração de 15 de Março de 2020).

após ter testado por duas vezes negativo para a doença, declarou que não seria uma “gripezinha” que iria derrubá-lo. Neste mesmo dia realizou um discurso defendendo a famigerada imunidade de rebanho. Nas palavras do então presidente: “Como está vindo, ela tem que ser diluída, em vez de uma parte da população ser infectada em um período de dois, três meses, e vai ser, que seja entre seis, sete, oito meses”. Esta postura se intensificaria nos meses que se seguiram, como sabemos.

Um ano, 11.877.009 de casos e 290.525⁵² de óbitos por Covid-19 depois, o Governo Federal insistia em sua cruzada negacionista. De todas as análises sobre isso que pude acompanhar, a mais representativa e sintética aconteceu em depoimento para a CPI da COVID, no dia 19 de Outubro de 2021. Na ocasião, diversos sobreviventes da COVID e da política de Jair Bolsonaro depuseram. Um, em especial, gostaria de destacar. É o de Antônio Carlos Alves de Sá Costa, presidente da ONG Rio de Paz:

Perdoe-me fazer um desabafo ridículo para nossa democracia – ridículo! Incompetência, descaso e irresponsabilidade fizeram com que o Brasil se tornasse o segundo país do mundo em números absolutos de mortos pela pandemia e o sétimo em números absolutos de mortos. Há um lado luminoso nessa catástrofe. Nossa imprensa e movimentos sociais não deram trégua à classe governante, cobrando vacina, pão, ar e respeito. Milhares de brasileiros subiram o morro, expondo-se ao risco de contaminação, para levar cesta básica ao necessitado. Nossos caixas de supermercado e atendentes de farmácia impediram a interrupção do suprimento de comida e medicamento. O que falar dos nossos médicos, enfermeiros e demais profissionais de saúde? Como não pensarmos que adoeceram e morreram por anelar e cumprir sua vocação com coragem e excelência. Agora, uma pergunta: o que esperar daquele que ocupa o mais alto posto da República num cenário assustador e angustiante como esse, no qual tantos doaram suas vidas para que o pior não acontecesse? O que vimos foi a antítese de tudo o que se esperava de um Presidente da República. Jamais o vimos derramar lágrima de compaixão ou expressar profundo pesar pelo povo brasileiro. Não soubemos de favela que ele tenha visitado ou hospital para o qual tenha se dirigido, a fim de comunicar ânimo aos nossos profissionais de saúde. Nenhuma palavra de direção ou encorajamento às milhões de famílias aturdidas com a crise múltipla que se estabeleceu no nosso País. Para a nossa perplexidade e revolta, o vimos apoiar manifestações públicas antidemocráticas que fomentaram aglomeração, xingar jornalista, chamar o povo de maricas, fazer deboche com os

⁵² Esse número, no início de 2023, chegaria a quase 700 mil mortos...

que agonizavam pela falta de ar, andar de jet ski, jogar futebol, comer pastel em boteco, insuflar golpe militar, prescrever remédio sem eficácia comprovada, combater o uso de máscara, menosprezar o distanciamento social, trivializar o poder letal do vírus. Me perdoe mais uma vez o desabafo. Ridículo! Ridículo! Ninguém aceitaria isso em nenhuma nação livre e desenvolvida. Em suma, em dias de fome, doença, morte e luto, em vez de cuidar do povo que o elegeu, se dedicou tão somente a defender seu mandato e garantir sua reeleição. O que declaro resulta de ódio pelo Presidente? Não! Somente faço questão de ressaltar sua impressionante falta de empatia, a fim de que nunca mais sejamos governados da mesma maneira por quem quer que seja. Muito obrigado. (COSTA, 2021)

De todas as semanas e eventos ao longo desse doloroso período de nossa história, foi entre 14 e 20 de Março de 2021⁵³ que os brasileiros mais pesquisaram sobre o termo “negacionismo”, segundo o *Google Trends*. O que estavam procurando compreender, no auge da pandemia, era uma resposta indignada à obsessão por negar os fatos e constituir uma realidade paralela? A que, exatamente, o termo “negacionismo” se refere e como compreendê-lo na contemporaneidade?

Negacionismo científico não é exclusividade do nosso tempo presente. Em 2016, “pós-verdade” foi eleita pelo Dicionário Oxford a palavra do ano. Segundo o portal de notícias G1:

Todos os anos, a editora de dicionários da instituição britânica elege a palavra que, naqueles meses, atraiu um grande interesse. As palavras candidatas ao prêmio são debatidas por um júri, que, segundo a instituição escolhe o termo vencedor com base no "potencial duradouro" e na "significância cultural". (G1, 2016)

De fato, naquele ano havia acontecido o plebiscito do *Brexit*, no Reino Unido e a eleição de Donald Trump para a presidência dos EUA, ambos os fatos marcados por disseminação de desinformação, ódio e negacionismo. Em 2018, com as eleições brasileiras resultando na vitória de Jair Bolsonaro, seguindo uma guinada para a ultra-direita no mundo, este termo passaria a ter mais sentido para nós.

⁵³ Dia 17 de Março de 2021, uma pesquisa do Datafolha indicava que 54% dos brasileiros reprovavam o desempenho do Governo na pandemia. Naquela mesma semana, Bolsonaro vai ao STF para tentar derrubar os decretos em alguns Estados que imponham restrições para tentar conter o avanço da doença.

Segundo o próprio dicionário, o termo “pós-verdade” é “relacionado a uma situação em que as pessoas são mais propensas a aceitar um argumento com base em suas emoções e crenças, em vez de um baseado em fatos”⁵⁴ (POST-TRUTH, 2021). O que vimos desde então foi um debate público dominado por desinformação e por pessoas que negam os fatos em benefício à suas crenças. Por quê?

A pandemia, o ensino remoto emergencial, os movimentos anti-ciência (em especial, os antivacina), as crises políticas (particularmente a ascensão da direita ultraconservadora ao poder no Brasil e no mundo) etc, tudo isso - eu intuía - me parecia mais sintomas de uma causa comum, ou pelo menos, de causas próximas.

Neste ponto, as leituras, sobretudo de Bauman, auxiliaram-nos a encadear essas noções em torno do atual estado de coisas. Nos faltava, entretanto, uma compreensão mais robusta sobre e a partir da educação científica. Reunimos o que tínhamos e passamos a pensar sobre isso.

Minha orientadora sugeriu que perguntássemos para alguns(as) professores(as) sobre esses temas a fim de compreender com maior alcance essas temáticas e identificássemos potenciais questões relevantes. Essa incursão resultou em quatro entrevistas que denominamos “entrevistas prévias”, a partir das quais escolhemos um foco mais claro e preciso de pesquisa.

Dessas entrevistas emergiu uma percepção nova sobre os temas, que nos inspirou a mudar os rumos iniciais e nos concentrar na relação entre inovação na educação e mal-estar, compreendidos como sintomas da contemporaneidade. Parece-nos que as demandas por inovação na educação são pedidos enfáticos para que os(as) professores(as) mudem, sejam outros, pensem diferente, ajam diferente... e que essa demanda gera efeitos deletérios para o campo educacional.

Acreditamos que há um potencial interessante a ser explorado aqui. Como esses sujeitos se (re)constituem professores de ciências na contemporaneidade tendo em vista essa questão? Em que medida, a demanda por inovar na educação é fonte de mal-estar docente e como esses docentes lidam com isso? Essas são algumas das principais questões sobre as quais pretendemos pensar nesta pesquisa.

⁵⁴ Do original: “relating to a situation in which people are more likely to accept an argument based on their emotions and beliefs, rather than one based on facts”.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa se modificou profundamente ao longo de seu percurso. As principais mudanças foram de ordem metodológica, mas também os objetivos foram ficando cada vez mais claros para nós à medida em que investigávamos. Chegar até aqui, quero dizer, não foi trivial.

Apesar da organização um tanto linear que optamos por dispor na tese, definir os meios de pesquisa foi um enorme desafio. Fundamentalmente, porque à medida em que vivíamos e investigávamos os interesses e questões iam sendo afetados e modificados. Desde o início, queríamos investigar aspectos concernentes à identidade docente, mais propriamente à formação de uma identidade docente. Havia uma intuição, baseada em experiências pessoais do doutorando, de que a pressão por inovação na educação constituía um obstáculo importante para a consolidação de uma identidade docente na contemporaneidade. Não apenas a demanda por inovação, mas diversos outros fatores também produzem efeito semelhante, nos parece. Mais recentemente, por exemplo, a onda negacionista da ciência que se organizou e consolidou no Brasil parecia um outro fator interessante a ser investigado. Não estava evidente, entretanto, o que queríamos exatamente investigar nem que questões gostaríamos de tentar responder. Neste momento, fomos a campo e entrevistamos algumas professoras reconhecidas⁵⁵ por seus pares, gestores e/ou comunidade escolar como inovadoras, com o principal objetivo de estruturar uma proposta de pesquisa robusta o suficiente.

Este, refletindo retrospectivamente, constituiu o primeiro movimento efetivamente metodológico de nossa pesquisa. Buscávamos responder nas entrevistas prévias: “O que queremos perguntar sobre a formação identitária de um(a) docente de ciências da natureza na contemporaneidade?”. Imaginamos que professores(as) experientes e com

⁵⁵ Gostaríamos de aproveitar o uso desse termo e esclarecer nossa abordagem em relação a decidir se professores(as) e escolas são reconhecidos como inovadores. Não produzimos categorias ou quadros analíticos *a priori* para esse processo de identificação, como tipicamente encontramos em pesquisas em educação. O motivo para isso é duplo: o primeiro, e mais fundamental, é que não constitui o centro de nossa pesquisa a categoria “inovação na educação”, apesar de seu destaque na pesquisa. O segundo motivo, é a fragilidade e a polissemia do termo corrente como mostramos no capítulo 1 desta tese. Decidimos explorar exatamente esse aspecto nesta tese: nunca está evidente do que se trata, precisamente, inovar na educação, porém isto não impede que se demande por inovação na educação, nem que se reconheça professores(as) e escolas como inovadoras com facilidade.

algum sucesso reconhecido pelos pares e/ou comunidade escolar fossem os(as) melhores candidatos(as) para essa tarefa. Esses(as) professores(as) para serem convidados(as) por nós para colaborarem com essa pesquisa precisavam:

1. Ser reconhecidos(as) por seus pares, gestores e/ou comunidade escolar como inovadores;
2. Serem diversos em relação a sua atuação (escola pública e privada), gênero e disciplina (Física, Química e Biologia).

Isto porque gostaríamos de identificar múltiplos fatores que poderiam ser fontes da referida crise de identidade (assim chamávamos na época). Os dilemas sociocientíficos contemporâneos, principalmente aqueles potencializados com a pandemia de COVID-19, comparecem da mesma maneira e com a mesma força nas diferentes disciplinas científicas presentes na educação básica brasileira? O gênero dos(as) professores(as) é fator importante ao se pensar em crise de identidade docente na contemporaneidade? A escola pública é diferente da escola privada em termos de abrigar maior ou menor potencial de crises? Enfim, esse tipo de questões estava pairando sobre nossa pesquisa, apesar de não terem sido efetivamente formuladas na época. Nessa etapa, optamos por uma entrevista mais estruturada, com um roteiro de perguntas que orientaram as conversas. Tínhamos dois interesses principais em relação à fonte de crises identitárias que gostaríamos de investigar: a pressão por inovação na educação e o atual cenário sociopolítico associado ao crescente negacionismo científico potencializado pela pandemia de COVID-19. Na ocasião, elaboramos uma entrevista estruturada em dois blocos principais, um bloco sobre inovação e outro sobre negacionismo (ou, mais propriamente, a pós-verdade). O roteiro de tal entrevista encontra-se no Apêndice 1.1.

Para as análises e interpretações das entrevistas que fizemos para essa pesquisa, adotamos uma postura metodológica geral que constitui-se a partir de três elementos fundamentais:

1. Imersão nas narrativas: ao analisar e/ou interpretar as narrativas produzidas, mergulhamos o mais profundamente possível nas histórias e experiências compartilhadas. Exploramos nuances, momentos significativos narrados e buscamos identificar temas recorrentes que estavam presentes nos múltiplos

relatos. Esses temas recorrentes e/ou muito marcantes nas narrativas constituíram os elementos de maior interesse em nossas análises e interpretações.

2. Reflexibilidade: reconhecemos nossa posição como pesquisador diretamente implicada com os temas de estudo e os sujeitos da pesquisa. Isso significa que nossa própria história de vida comparece e, de alguma maneira, dialoga com os relatos de vida dos entrevistados.
3. Escuta atenta: estávamos sempre dispostos a nos surpreender com novas perspectivas e contribuições, ainda que esses relatos não dialogassem diretamente com nosso referencial teórico. Nesses casos, buscamos trabalhos e outras contribuições teóricas que nos permitissem compreender os elementos trazidos com mais profundidade.

Além dessas características heurísticas de nossa metodologia, em todas as entrevistas o seguinte procedimento propedêutico foi realizado:

1. Transcrevemos todas as entrevistas. Buscamos, ao máximo, registrar o que foi dito literalmente.
2. Voltamos a escutar as entrevistas na íntegra antes de iniciar a redação da análise/interpretação sobre ela. Ao longo da redação, consultamos com frequência o registrado em áudio, buscando ser o mais fidedigno e atento possível aos relatos.

Além disso, todos os participantes dessa pesquisa foram informados sobre sua condição de sujeitos de uma pesquisa de doutorado, leram, concordaram em participar da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) cujo modelo consta no Apêndice 2.

Especificamente para as entrevistas prévias, como cumpriam propósitos prospectivos nossas análises e interpretações foram mais gerais e superficiais do que nas demais entrevistas. Fizemos então, com esse grupo de entrevistas prévias, registros e comentários que nos ocorriam à medida que escutávamos os áudios e líamos as transcrições sem um compromisso forte de fazê-las dialogar com um referencial teórico que, inclusive, só viria a ser consolidado posteriormente e também a partir do que indicavam essas entrevistas. Para cada nova contribuição, buscávamos um referencial teórico que nos pudesse falar mais profundamente sobre e, ao final, as incorporamos no segmento desta tese que diz respeito a tais referenciais (capítulo 1 a 3).

Ao final das entrevistas prévias, perguntamos diretamente qual das duas temáticas (inovação na educação ou negacionismo científico na educação) mais interessava o(a) entrevistado(a) e o porquê. O intuito era avaliar qual das temáticas parecia ter mais valor naquele momento para aquelas pessoas. Com alguma sorte, poderíamos captar nuances e interesses que nos tinham passado despercebidos. Além disso, fizemos um convite para a possível participação de um grupo que, na ocasião, imaginávamos como nosso lugar prioritário de pesquisa. A ideia era constituir um grupo de professores e professoras em um curso de extensão oferecido pela Universidade de Brasília no qual pudéssemos, periodicamente, conversar sobre temas afetos à pesquisa que estávamos conduzindo. Essa ideia não prosperou por contingências na vida do pesquisador durante o período.

Tentamos alcançar um número razoável de docentes e que atendiam os critérios elencados⁵⁶ no início desta seção. Procuramos, dentro do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, indicações de colegas que atendessem esse perfil. Adicionalmente, convidei alguns colegas conhecidos que atendiam esse perfil também. Dentre os(as) professores(as) localizados(as), escolhemos oito professores (duas professoras de Biologia da rede pública, uma professora de Biologia da rede privada, um professor de Química da rede privada, um professor de Química da rede pública, um professor de Física da rede privada, uma professora de Física da rede privada e um professor de Física da rede pública). Desses, apenas quatro professoras puderam conversar conosco e constituem o que chamamos ao longo do trabalho de entrevistas prévias. Entrevistamos as professoras de Biologia Débora e Marina (ambas de escolas públicas do Distrito Federal), a professora de Física Tamara e a professora de Biologia Rose, ambas de escolas privadas do DF. Apenas Marina decidiu por manter seu nome real e não pediu anonimato.

Essas entrevistas aconteceram em Agosto de 2021, tiveram cerca de uma hora e meia de duração e foram *online*, pois ainda vivíamos um período de restrições ocasionadas pela pandemia de COVID-19. As entrevistas nos permitiram compreender que o tema inovação na educação é mais interessante para o que procuramos investigar

⁵⁶ A saber: 1. Ser reconhecidos(as) por seus pares, gestores e/ou comunidade escolar como inovadores; 2. Serem diversos em relação a sua atuação (escola pública e privada), gênero e disciplina (Física, Química e Biologia).

em relação à constituição de uma identidade docente, porque é mais fortemente presente em diferentes contextos escolares. As professoras apontaram uma demanda (advinda de múltiplas fontes) por inovação na educação, enquanto que em relação ao negacionismo científico e o papel da escola no seu combate, nem tanto. Nas entrevistas prévias, surgiu a percepção de que o sentimento em relação à inovação é o de que os professores estão em falta com o coletivo (ou sociedade, propriamente), como corolário é preciso que os professores mudem, reparem, supram suas faltas. Já em relação ao negacionismo científico o sentimento é no sentido contrário. Dessa forma, não nos pareceu que os professores estivessem se sentindo mobilizados pelo crescente negacionismo científico na sociedade, apesar de estar presente (e não apenas recentemente), especialmente nas aulas de biologia.

Dessa entrevistas emergiu, assim, nossa principal questão de pesquisa: “Como lidam e como se sentem professores(as) de ciências em relação à frequente e constante demanda por inovação na educação?”. No contexto da contemporaneidade, especialmente a partir de Bauman (1997)(2001)(2005)(2008) e Stuart Hall (1997)(1997b)(2006)(2008), essa questão, necessariamente, envolve a noção de crise identitária. A ideia central, nesse contexto, é de que "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (Mercer apud Hall, 2006, p. 9). Passamos então a perseguir essa noção de crise identitária. Primeiramente, pensando muito mais profundamente sobre identidade. No capítulo 2, encontra-se registrado esse desenvolvimento. Essa incursão nos levou à noção de mal-estar, primeiro a partir do próprio Bauman (1997) em “Mal-estar na pós-modernidade”, depois a partir de Freud (2020, original de 1930) em “Mal-estar na Civilização”. Pareceu-nos um conceito muito potente o de mal-estar docente. Procuramos compreender como esse tema, tradicionalmente, vem sendo tratado na área de pesquisa em educação a partir do trabalho de Manfré (2014). Esse trabalho também é central para nós, pois nos apresenta a ideia de que mal-estar docente como um estado e não meramente um fenômeno. A discussão completa encontra-se no capítulo 3.

O trabalho de pesquisa ganhou, assim, sua identidade, a partir da pergunta a respeito de uma possível relação entre mal estar docente e demanda por inovação na

educação. Faltava-nos um local no qual a pesquisa aconteceria. Na ocasião, eu estava há três semestres atuando como professor na disciplina “Metodologia do Ensino da Física”, disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Física da Universidade de Brasília. A disciplina propunha se inspirar na própria ciência como estrutura heurística da educação/ensino de ciências e vinha promovendo um espaço privilegiado de reflexões e diálogos entre diferentes atores educacionais. Futuros professores e professoras de física expressavam, no período em que fui professor da disciplina, com alguma frequência, uma preocupação que me chamou atenção: como lidar com o negacionismo científico e qual é o nosso papel no combate do mesmo? Não observamos a mesma preocupação (pelo menos não tão espontaneamente) entre meus pares, especialmente os(as) professores(as) de física, quando muito uma postura ativista e um tanto jocosa. Por outro lado, a inovação na educação era, em geral, encarada um tanto ingenuamente por esses estudantes. Os mais novos, pude notar, costumavam impetuosamente concordar com a necessidade de mudança e rapidamente aderem a uma ou outra estratégia pedagógica que lhes parece interessante. Os mais experientes, entretanto, tendiam a ser muito mais cautelosos e, com alguma frequência, alertavam para o fato de que a maior parte do que se reconhece como prática inovadora já é antiga, no máximo com uma “roupagem” nova.

Há, certamente, causas e relações mais complexas, as quais desejávamos investigar. Pareceu-nos, portanto, importante estabelecer essa disciplina como *locus* de investigação. Disciplina esta, da qual seria professor mais uma vez no semestre seguinte.

Levei essa proposta para a qualificação de doutorado e fomos aprovados. Havia ressalvas importantes em relação à clareza da proposta de pesquisa, principalmente, mas pareceu, de alguma forma, promissor. Eis que fomos surpreendidos com as contingências da vida e nossa pesquisa foi gravemente afetada.

Minha filha, então com quatro anos de idade, foi acometida por uma terrível doença provavelmente como consequência da COVID-19. Ficou internada na UTI, ao todo e em múltiplas ocasiões, por quase 60 dias nos dez meses seguintes. Ela passou a ter uma condição de saúde que nos exige cuidado constante e diligente. Meu espírito foi completamente abatido e não me encontrei em mínimas condições nem para terminar o semestre como professor da disciplina, nem para continuar a conduzir essa pesquisa. Foi

uma experiência de tal ordem acachapante e repentina que não pude fazer nada relevante para o trabalho por muitos meses.

Ao retornar, os planos de investigar no âmbito da disciplina não eram mais viáveis e era preciso repensar profundamente os rumos da pesquisa. Nesse momento, dedicamos-nos a reler a nossa produção e (re)escutar as professoras entrevistadas na esperança de reencontrar um eixo sobre o qual pudéssemos retornar. Foram várias semanas de muita dor e muita luta até que uma primeira proposta surgiu. Essa intensa experiência de mal-estar me desmobilizou completamente, mas me permitiu compreender, a partir da experiência, um sentimento forte de desenraizamento. As minhas certezas e convicções enquanto professor, por exemplo, foram todas postas em perspectiva. Na altura, não sabia que professor seria. Minha esperança era a de que essa experiência, de alguma maneira, me aproximasse da questão da pesquisa, na medida em que compreendêssemos que a demanda constante por inovação na educação também promovia um sentimento de desenraizamento, de mal-estar.

Decidimos por ouvir com mais cuidado e profundidade alguns(as) colegas que são reconhecidos por seus pares, por seus gestores e/ou por sua comunidade escolar como inovadores sobre suas experiências de dor e mal-estar enquanto professores(as) inovadores(as). Para chegar aos sujeitos de interesse da pesquisa, entrevistamos gestores escolares de escolas inovadoras com reconhecimento social (seja por prêmios ou presença na mídia, ainda que apenas *marketing*) ou que se identificam como inovadoras. O objetivo dessas entrevistas era duplo: i) entender como a inovação na educação é abordada do ponto de vista da instituição escolar e ii) localizar, a partir da instituição, professores(as) inovadores(as). As entrevistas foram semi-estruturadas, nas quais havia um roteiro com perguntas que guiaram a conversa. Uma entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados amplamente utilizada em pesquisas em educação. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador possui um roteiro de questões pré-determinadas, porém há também espaço para flexibilidade e adaptação durante o processo de entrevista. Isso permite que o entrevistador explore de forma mais profunda as experiências, perspectivas e opiniões dos participantes, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno em estudo (BONI e QUARESMA, 2005). A entrevista semi-estruturada oferece a vantagem de combinar a estruturação necessária

para obter dados consistentes e comparáveis, ao mesmo tempo em que permite a emergência de novos temas e *insights* por meio das respostas dos participantes.

Queríamos compreender nesta altura da pesquisa, em que medida, por exemplo, as instituições escolares pressionam seus professores a inovar, quais demandas são mais intensamente reforçadas em relação ao tema e como enxergam a inovação na educação dentro de seus contextos de vida e profissão. Além disso, solicitamos a esses profissionais a indicação de professor(a) inovador(a), para uma entrevista posterior.

A estrutura da entrevista semi-estruturada foi pensada a partir de nosso referencial teórico sobre o tema inovação na educação. Quisemos explorar a polissemia do termo e sua ampla utilização nos discursos pedagógicos. Iniciamos a conversa perguntando sobre o valor que a instituição atribui ao tema inovação e seguimos dali o roteiro que consta no Apêndice 1.2.

Foram cinco convites feitos para gestores e gestoras de escolas públicas e privadas do Distrito Federal que, de alguma maneira, eram reconhecidas como inovadoras ou se entendiam como tal, fosse porque sua propaganda explicitamente dizia isso, fosse porque tratava-se de instituição com múltiplos projetos inovadores premiados. Convidamos gestores e gestoras de duas escolas públicas e três escolas privadas. Apenas três convites foram aceitos, todos de escolas privadas do Distrito Federal. Uma das entrevistas teve que ser interrompida por questões técnicas e não conseguimos retomar. Por este motivo, ela não consta neste trabalho.

As entrevistas com os gestores aconteceram em 14 de Abril e 10 de Maio de 2023, foram presenciais e tiveram duração de, aproximadamente, trinta minutos. Nas ocasiões conversamos com os gestores escolares Diones e Oliver, ambos de escolas privadas do Distrito Federal. Apenas Diones decidiu por manter seu nome real no registro desta pesquisa e não optou pelo anonimato.

Para essas entrevistas, além do que descrevemos no início dessa seção sobre a metodologia geral adotada para a análise e a interpretação do material produzido a partir das entrevistas, utilizamos a diretriz metodológica a seguir:

1. *Em relação aos elementos que dialogam diretamente com nosso referencial:*
Procuramos analisá-los à luz de nosso referencial teórico desenvolvido nos capítulos 1, 2 e 3 desta tese. Fizemos análises comparativas, quando e se os

entrevistados examinaram os mesmos temas e conceitos que nosso referencial teórico (identidade, mal-estar docente e inovação na educação) e interpretações teóricas acerca de elementos apontados pelos entrevistados, mas não propriamente analisados por eles.

2. *Em relação aos elementos que não constavam no nosso referencial:* Estávamos abertos, como disposto na descrição da metodologia geral de análise e interpretação das entrevistas, a incorporar e desenvolver novas contribuições trazidas por nossos entrevistados. Nessas entrevistas com gestores, esses novos elementos que apareceram foram desenvolvidos à luz de novos referenciais teóricos e, em seguida, foi realizada uma aproximação com o referencial teórico já existente - quando pertinente e possível. Além disso, novas questões apareceram nessa formulação. Tais questões, foram levadas ao último momento de nossa pesquisa nas entrevistas com os professores inovadores indicados.

As entrevistas semi-estruturadas, bem como suas análises e interpretações, constam no capítulo 5 desta tese. Delas surgiram questões novas e importantes sobre, por exemplo, a formação docente para inovação na educação ou, melhor dito, qual é o papel atribuído pelos gestores para as formações (continuadas e iniciais) dos docentes concernentes à inovação na educação. Reforçaram algumas interpretações sobre o atual estado de coisas em relação à questão da inovação na educação e prepararam terreno para as entrevistas seguintes com os professores por eles indicados.

As últimas entrevistas, foram com esses professores indicados e reconhecidos por gestores como inovadores. Conduzimos com eles entrevistas abertas, com elementos de entrevistas biográficas. Uma entrevista aberta “atende principalmente finalidades exploratórias e é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados” (BONI e QUARESMA, 2005 p. 74). Trata-se de uma técnica de entrevista que visa explorar e compreender a fundo as experiências e perspectivas dos participantes da pesquisa. Ao oferecer espaço para narrativas pessoais e reflexões, a entrevista aberta permite uma visão mais holística e contextualizada dos fenômenos estudados. Já a entrevista biográfica, segundo a abordagem proposta por Delory-Momberger (2012), é uma técnica de pesquisa que visa explorar a história de vida de um indivíduo como uma forma de compreender sua trajetória pessoal e profissional em

relação a um determinado tema ou contexto. Nessa abordagem, o pesquisador busca obter relatos detalhados e significativos do participante, abordando aspectos como experiências, memórias, valores, crenças e eventos-chave que moldaram sua vida. A entrevista biográfica permite capturar as narrativas e significados subjetivos atribuídos pelo participante. Com isso, queremos dar ouvidos às necessidades invisíveis, mas sensíveis desses(as) professores(as). Apontar dores e denunciar condições com a esperança de que possam ser ouvidos(as), respeitados(as) e valorizados(as). Há ainda, no campo das formações continuadas, reflexões sobre seus rumos e insuficiências, tendo em vista a formação para o atendimento da demanda por inovação nas escolas.

Foram realizadas nos dias 19 e 25 de Maio de 2023. As entrevistas tiveram duração entre uma hora e meia e duas horas, nas quais os entrevistados falaram livremente, motivados por dois textos selecionados por nós e que podem ser encontrados no Apêndice 1.3 e Apêndice 1.4. O primeiro texto é a transcrição da peça publicitária que exploramos no capítulo 1. O segundo texto é um relato de mal-estar de um professor que se reconhece como inovador que exploramos no capítulo 3.

Entrevistamos o professor de física William, que se apresenta como inovador e é reconhecido por seus pares e gestores como tal. Entrevistamos também a professora de biologia Rose, da rede privada de ensino do DF, que também é reconhecida como inovadora por sua comunidade escolar. Apenas William decidiu por manter seu nome real no registro escrito desta tese e não optou pelo anonimato. Essas entrevistas põem em movimento nosso referencial teórico e sintetizam compreensões que vinham sendo construídas ao longo do trabalho sobre as questões de pesquisa.

CAPÍTULO 5: INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E MAL-ESTAR DOCENTE SOB A ÓPTICA DE GESTORES ESCOLARES

Voltamos à questão central de nossa investigação: como professores(as) de ciências lidam e como se sentem em relação à demanda por inovação na educação? Decidimos, para encaminhar uma resposta a esta pergunta, entrevistar coordenadores, supervisores e/ou diretores de escolas reconhecidamente inovadoras ou que se identificam como inovadoras⁵⁷ buscando:

1. Compreender como o tema inovação na educação comparece nessas escolas;
2. Compreender como as instituições incentivam seus professores a inovar;
3. Entender quais são, do ponto de vista da gestão educacional, os elementos que se consideram imprescindíveis para a inovação na educação;
4. Escutar o que a gestão escolar entende como inovação em educação;
5. Identificar e localizar professores(as) que essas instituições reconhecem como inovadores(as).

Iniciamos as conversas perguntando diretamente sobre como a inovação é vista pela escola, o que é preciso para que uma escola inove, o que é preciso para os professores para que sejam inovadores etc. A ideia aqui é atestar que, de fato, inovação é um tema comum e corrente no ambiente escolar e compreender o tema sobre a óptica de alguns agentes escolares. Deixamos para perguntar diretamente sobre o conceito de inovação apenas ao final da entrevista propositalmente. O simples fato de que foi possível estabelecer uma profícua conversa sobre o tema sem que o significado do termo “inovação na educação” tenha sido debatido, demonstra que, de fato, trata-se de uma temática um tanto comum e rotineira nessas escolas e para esses profissionais. Ao serem perguntados sobre o conceito de inovação na educação, entretanto, as fragilidades e

⁵⁷ Como explicitado no capítulo 4, esse reconhecimento social sobre o carácter inovador das escolas elegidas é caracterizado pelo fato de terem ganhado prêmios associadas à inovação, uma presença na mídia frequentemente com enfoque na inovação ou ainda que o *marketing* da escola declare explicitamente que a escola se entende como inovadora.

polissemias apareceram com força. Denunciando o pouco cuidado e profundidade despendido ao tema, paradoxalmente.

Apareceram elementos novos sobre os quais não havíamos nos debruçado. Sobre esses elementos, dedicamos espaço nesse capítulo para desenvolvê-los e concatená-los com nosso referencial teórico desenvolvido até o capítulo 3.

UMA CONVERSA COM DIONES

Nosso primeiro entrevistado é o gestor escolar e professor de física chamado Diones. Por muitos anos, além de professor de física, ele compôs a gestão de sua escola, ocupando os cargos de supervisor, coordenador e vice-diretor ao longo de sua trajetória na instituição. Atualmente coordena os trabalhos no laboratório da instituição que tem como principal função dar assistência à rede de escolas públicas da cidade, além de promover ações de divulgação científica para o público em geral.

Sua escola é uma instituição privada, mas que oferece serviços para a rede pública de ensino. É referência de inovação na cidade - não apenas na educação, mas também nela - e estão sempre presentes na mídia por este motivo.

Início a entrevista com o professor Diones perguntando-lhe se considera que há incentivo da instituição à inovação e, em caso afirmativo, como isso é feito.

***Diones:** Incentivo direto não... é claro que a gente tem as coordenações... aqueles momentos com as ações coletivas pedagógica que ali tem espaço para troca de informações e algumas formações continuadas. Essa parte da inovação a instituição não financia para o professor fazer algum curso apesar de ofertar, em alguns momentos, cursos que chamam um especialista para dar, mas a instituição não financia, por exemplo, um professor que quer buscar uma capacitação na área... Então, isso acaba sendo defasado. Isso fica muito na fala do coordenador, né? Falando assim: “Gente vão se renovar, se reciclar... você precisa fazer uma atualização” ou professor que receba venha perceber que realmente “oh, a escola está se modernizando, eu tenho muitas ferramentas, eu tenho plataforma, então vou ter que ir buscar me atualizar”... mas a*

instituição, por mais que esteja se modernizando ela não tem ofertado para os professores... precisa até ser revisto isso aí.

Não há um espaço formal na escola do professor Diones dedicado para inovação na educação, mas há uma demanda por inovação para os professores. A instituição, por seu lado, fornece a estrutura (tecnológica, especialmente) para os professores e eventualmente alguma formação, mensagem ou pedido. Cabe ao professor, então, primeiramente, a iniciativa de atender essa demanda e, em seguida, a dedicação em tempo extra-escola para efetivar esse desejo. Chama-nos atenção, na fala do professor Diones ao se referir a esse movimento esperado dos(as) professores(as), o uso das palavras “renovar”, “atualizar” e “reciclar”. Essas palavras voltarão a ser usadas no discurso dele espontaneamente mais adiante. São palavras que carregam um certo tom de insatisfação com o estado atual dos professores e uma necessidade imperativa de mudanças. Renovamos o que é velho, desgastado, (quase) sem uso no atual estado. Atualizamos o que está defasado, inadequado, pouco moderno. Reciclamos lixo.

Parece-nos evidente, sendo o próprio Diones reconhecido como um excelente professor de física, que não é a intenção explícita dele tratar seus colegas como antiquados e descartáveis. Ele apenas fez uso de linguagem corrente nos espaços escolares sobre formação docente. Do ponto de vista da gestão, entretanto, fica evidente a mensagem que repetidas vezes compareceu no texto deste trabalho: “Mude, pois não estamos satisfeitos com quem você é”. É difícil não lembrar de Bauman (2008) quando comenta sobre o projeto moderno de conceder ao indivíduo, simultaneamente, liberdade sobre a escolha de quem se é (em contraposição a uma identidade herdada e/ou atribuída) e transformando a tarefa de constituir uma identidade “que era questão de atribuição, em realização - fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo” (BAUMAN, 2008 p. 31). O que significa ser professor? Antes uma tarefa atribuída - pelos cursos de formação, pela experiência como aluno, pela expectativa social bem definida etc - agora uma tarefa de descoberta, deslocamento e mal-estar. Pois, ainda em Bauman, “as pessoas em busca de identidade se vêem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’” (BAUMAN, 2005 p. 16 e 17).

No intuito de renovar-se é preciso, antes, se reconhecer como velho. No intuito de se atualizar é preciso, antes, se reconhecer como antiquado. No intuito de reciclar-se é preciso, antes, se reconhecer como sucata. Aqui está uma relação importante entre inovação na educação e mal-estar docente que buscamos neste trabalho. Esta condição de se reconhecer como um(a) professor(a) sem valor ou ainda, reconhecendo o valor de ser professor(a) apenas enquanto inovador(a), é, para nós, um sintoma do mal-estar docente. Sendo este mal-estar um estado, podemos estar conscientes ou não de sua existência, e se tratando de uma condição inescapável, mesmo para aqueles(as) - e talvez, especialmente para esses(as) - reconhecidamente inovadores(as).

E como sendo velho e antiquado pode-se, solitariamente, renovar-se, atualizar-se e reciclar-se? Que tipo de formação continuada daria conta de cumprir tal expectativa? Parece-nos, de fato, uma tarefa impossível satisfazer uma demanda com tais características. O próprio professor Diones cita, ao ser perguntado sobre exemplos de inovação na educação que aconteceram na escola dele, trabalho de terceiros.

Diones: [...] a instituição acaba terceirizando muitos processos educacionais. Por exemplo, a gente é uma escola sociointeracionista, mas a gente adota, por exemplo, uma plataforma de ensino, né? Um sistema de ensino... e esse sistema de ensino oferece uma plataforma Educacional. E aí a gente recebe outro também, por exemplo, está trabalhando com pensamento computacional que é do infantil ao ensino médio. Então, qual a ideia do pensamento computacional... Você acaba introduzindo para o aluno aquele pensamento mais científico, mais tecnológico, voltado mais um pouco para programação e a linguagem lá da robótica. E aí nesse sentido, né ...Nossa... fugiu a pergunta... Então! Essa parceria, essa terceirização - que acabei sendo contra - ela veio também para somar. Então, a gente tem essa empresa que ela veio para trabalhar essa linguagem do pensamento computacional com a gente e, em contrapartida, o que que eles fizeram para gente? Eles modernizaram nosso laboratório de informática. Então você tem, claro... desde... esqueci as ferramentas... mas você tem desde de, por exemplo, placa de Arduino para robótica, mas eles trouxeram para a gente como alguns instrumentos a mais para modernização do espaço. Então é isso aí seria um grande exemplo que vai do infantil ao ensino médio basicamente. Então aí esse seria um exemplo mais prático, nosso laboratório era

construído basicamente computadores e alguns aplicativos que precisava, mas eles não... eles vieram com essa ideia de modernizar trazer alguma ferramenta alguns instrumentos a mais...

O exemplo de inovação que o professor Diones nos traz é oferecido por terceiros. A ideia é a de que se inovação na educação é inovação tecnológica na educação, logo, não é esperado que surja espontaneamente dos professores. É preciso que, institucionalmente, a escola se modernize. Todavia, se a inovação é algo que vem de terceiros, há, de fato, uma pressão para que os professores inovem? Fiz essa pergunta ao professor Diones que me respondeu:

Diones: *Oh... há uma pressão muito grande para inovar. Até porque é aquela questão... eles acabam ficando à mercê da... assim: “eu preciso do meu trabalho, eu preciso me atualizar no contexto da escola se eu não conseguir me adaptar”... Claro! A gente não vai desligar o professor, mas é claro que se ele não tá conseguindo se adaptar à rotina da escola... Eu acho que a pressão tem duas características basicamente que eu posso te descrever: a primeira é se o professor realmente, ele quer se renovar, quer buscar atualização ele vai fazer isso por conta própria e mesmo sabendo que a escola está se atualizando, se modernizando. E a outra eu acho que a questão da pressão que eu poderia ver aqui... só mais uma pressão talvez nem de gestão educacional é mais mais administrativa, no sentido de a demanda é muito grande, né? Você tem prova, tem aula para planejar, tem trabalho para executar... E aí o tempo é muito curto! [...] Como a demanda administrativa acaba sendo muito grande, acaba que não tenho tanto tempo para se renovar. E aí a pressão talvez seria: “eu tenho que arrumar um tempo dentro desse intervalo tempo para eu me reciclar”... e se o professor consegue encontrar essa brecha, aí ele se atualiza. Mas a pressão realmente da escola... a escola não vai estar falando assim oh: “você tem que estar se atualizando e buscar a ferramenta”... aí o professor que vai se encaixando, se enxergando e avaliando se realmente precisa ou não. Mas a escola traz as ferramentas das formações, esses parceiros da a formação - são formações básicas - mas o resto é o professor no cotidiano buscando se renovar e se*

atualizar. Aí a pressão fica dual né? Aí ou o professor se pressiona mesmo ou ele vai ser cobrado tanto pelos alunos ou a escola vai cobrando um retorno positivo.

A pressão para que se inove não apenas existe, como também ameaça os(as) professores(as). É preciso se encaixar, se adaptar sob o risco de deixar de ser professor(a). É preciso sempre estar em movimento. A alegoria do correr sob gelo fino de Bauman nos ocorre imediatamente.

Quando se patina sobre gelo fino a salvação está na velocidade. [...] No mundo mutável da modernidade líquida, onde dificilmente as figuras conseguem manter a sua forma por tempo suficiente para dar confiança e solidificar-se de modo a oferecer garantia a longo prazo (em cada caso, não é possível dizer quando e se se solidificarão e com que pequena probabilidade, no caso de isso ocorrer), caminhar é melhor do que ficar sentado, correr é melhor que caminhar e surfar é melhor que correr. As vantagens do surf estão na rapidez e vivacidade do surfista; por outro lado, o surfista não deve ser exigente ao escolher as marés e deve estar sempre pronto a deixar de lado suas habituais preferências.” (BAUMAN por PORCHEDDU, 2009 p. 664)

É sintomático do estado de coisas da contemporaneidade que o(a) professor(a), profissional responsável, entre outras, de transmitir o conhecimento de uma geração para uma nova geração, seja demandado a constantemente abandonar suas preferências como profissional em detrimento a uma “modernização” que o permita acompanhar uma demanda externa à seu principal objetivo enquanto professor(a). É um aceno, novamente, para o abandono da tradição, do conhecimento gerado e acumulado por gerações que agora é velho, desatualizado, e um flerte ao movimento. Movimento cada vez mais rápido. Irrefletido e ilegítimo, mas presente e opressor. Inovar, desse ponto de vista, é um problema travestido de solução, para o campo educacional.

E o que é inovar, do ponto de vista da escola?

Diones: *Quando a gente fala de inovação, a gente fica muito na questão tecnológica, né? Então, quando a gente fala de inovação tecnológica a gente fala de questões financeiras... Se for querer inovação tecnológica tem que ter recursos. Esse é o primordial... aí se a gente for entrar para ver os papéis de inovação... não saberia te dizer...*

André: *Então, desse ponto de vista uma escola sem recursos não consegue inovar?*

Diones: *Tecnologicamente acho que não... sendo sincero... tenho visitado algumas escolas públicas aí... a gente tem ido lá fazer algumas atividades e aí realmente na parte tecnológica as escolas ficam muito defasadas... e aí infelizmente aqui... não sei se eu tô certo ou não... mas assim sem recurso não há inovação... não faz...*

O professor Diones reitera a relação entre inovação na educação e inovação tecnológica. A ideia de que “sem recursos não há inovação” nos parece perfeitamente cabível, portanto, uma vez que tecnologia é cara. E do ponto de vista do professor? É preciso que ele tenha recursos para inovar também? É preciso que invista em tecnologia e/ou no domínio da tecnologia? Investir tempo e outros recursos? Perguntei sobre isso para o professor Diones, em seguida.

André: *E o que você acha que é necessário para um professor inovar? Você já deu algumas pistas na sua fala...*

Diones: *Talvez até a própria... motivação que ele precisa ter né? cara... capacitação, busca, né? Por exemplo... por que você está fazendo um doutorado? Porque você tá buscando, né? Essa busca por conhecimento da sua formação profissional... Eu acho que o professor profissional não deve estacionar... a gente sabe, quando a gente entra na vida [profissional] ela é difícil, cara. Não é fácil... Você vai encarar sala com 30 alunos... que a escola, às vezes é muito burocrática e não te dá todo apoio... mas se você realmente se motivou a ser professor, você sabe que é um caminho longo, que é um caminho difícil. E aí basta você realmente, falar: “Po, eu preciso, eu preciso estudar, eu preciso me atualizar, eu preciso renovar”. E é por isso que eu sou muito a favor das formações continuadas, para o mesmo buscar... Não precisar depender da escola...*

Paradoxalmente, para o professor Diones, para o(a) professor(a) inovar basta ele(a) realmente estudar, se atualizar, se renovar. Basta que queira. Ainda que tenha uma sala com dezenas de alunos e muita burocracia da escola com os quais lidar. O(A) professor(a) inova independente da escola - é uma tarefa sua, solitária. Aliás, atrai nossa atenção o uso da palavra burocracia na fala do professor Diones. Inovação, em contexto

diversos à educação, é bastante associada ao empreendedorismo. Nessa acepção, a relação entre possibilidade de inovação e burocracia é inversamente proporcional, isto é, quanto mais burocracia menor é o espaço para inovação (DE NEGRI, 2018). Ao encarar o trabalho atribuído ao docente pela escola como burocracia (provas, correção de trabalhos etc) diminui-se ainda mais as possibilidades de inovação na educação. A incoerência entre a demanda por parte da escola para que os professores inovem e as condições para que essas inovações aconteçam fica, aqui, flagrante.

Ao final da conversa pergunto ao professor Diones como ele conceitua inovação.

Diones: *É um conceito que eu nunca parei para analisar... acho que inovação é transformação, né cara? Assim... mudar o campo educacional mesmo no sentido assim... não é só conteúdo, né cara? Eu acho que é você transformar a vida do professor como docente e esse professor transformar a vida do aluno também... que seja talvez algum cidadão mais reflexivo, mais pensativo nas questões sociais... como aqui na instituição que a gente respira muito essa questão social, eu trago inovação não como tecnologia, mas com algo transformador na vida de alguém. Então, por exemplo, essa semana até ontem tava na escola lá... aí os nossos 2 meninos ali [estagiários] estavam conversando com os meninos [estudantes]... só o fato de eles estarem dialogando falando sobre ciência e tá tocando nos pontos fracos aí do aluno... que talvez ele nunca teve contato com alguém de fora falando sobre o UnB... talvez motivou aquele aluno a dar continuidade no estudo... transformou... então, por isso que eu acho que inovar não é só trazer tecnologia para sala de aula mantendo o mesmo formato de estudo do século passado... acho que é realmente você trabalhar aquelas questões mesmo que envolvem o pensamento do aluno, as habilidades...*

André: *Nesse sentido, então, é perfeitamente possível inovar sem investimento, né?*

Diones: *É que é aquilo...a gente acaba associando... para gente que é da área da ciências, né cara? A gente acaba associando inovação com conceito de tecnologia... e aquilo que eu falei antes para você, eu não nunca trabalhei com esse conceito de inovação... não sei se existe, por exemplo, a ideia de inovação pensando mais nessas questões sociais e não envolvendo tanto tecnologia. Por isso que eu falei transformação... mas realmente... [silêncio breve] mas realmente... dá para inovar nesse contexto que*

falei.. sem recurso... sem tecnologia... aí é muito específico do profissional, do “eu”... que pelo que eu vejo assim... a nossa categoria não colabora muito para isso...

André: *Então você entende inovação, do ponto de vista do professor, é uma coisa muito pessoal? É um desejo muito íntimo profissional, não é?*

Diones: *Eu acredito que realmente... essa inovação é do eu... do profissional mesmo que busca essa significação, né? Ressignificar sua vida... é meio filosófico, né? A gente parece que vai fala tão bonito, mas acontecer é tão difícil... mas por isso que eu quis contar para ti... Porque assim eu tô narrando conforme o contexto que eu vivo... que eu tô vivendo... conforme o contexto que agora eu tô participando que é visitar as escolas públicas que são carentes que às vezes a gente vê o professor desmotivado... aí por exemplo, a gente ficou uma semana na escola lá, cara... era um outro professor que que acompanhava - porque eu deixo sempre os meninos [estagiários] como mediadores - era um ou outro professor que realmente acompanhava para ver o que que os meninos estava propondo... Largava a turma na nossa mão e ia tomar cafezinho na sala... eu achei isso um absurdo, cara... assim talvez teria alguma coisa para agregar... ai você vê os professores não acompanhando os alunos e tudo... [...] então tenho percebido muito isso...*

Ao longo de toda a conversa, dialogamos sobre inovação com muita naturalidade. Tanto eu quanto ele estávamos cientes sobre o que conversávamos. Inovar, afinal de contas, faz parte do que significa ser um professor na contemporaneidade. Porém, ao ser indagado sobre o que é inovação, o professor Diones descreve uma inovação completamente diferente daquela a que havia se referido até aquele momento. Até então, inovação na educação seria inovação tecnológica. E sem recursos materiais é impossível concebê-la. Porém ao ser convidado a pensar sobre o conceito, o professor Diones não exita em associar inovação com transformação. A mesma associação é feita pelas professoras das entrevistas prévias. Ele também indica um caminho formativo no qual seria preciso primeiro transformar os docentes para que eles sejam capazes de transformar seus estudantes. Ele pensa numa inovação na educação que permita um(a) estudante mais crítico(a), mais reflexivo(a), mais pensativo(a) sobre as questões sociais.

O professor Diones ainda indica um professor de ciências que ele considera inovador na escola. O professor William, com quem conversamos posteriormente.

UMA CONVERSA COM OLIVER

Na escola da peça publicitária que exploramos no capítulo 1 desta tese há dois coordenadores pedagógicos. Um para o ensino médio e outra para o ensino fundamental. O coordenador do ensino médio, chamado Oliver, aceitou nos receber para uma conversa sobre inovação na escola dele. Iniciamos, também, com ele perguntando qual é o valor que a instituição dá à inovação na educação.

Oliver: Dá muito valor, tá? O significado é muito importante... mas o que a gente tem que tentar entender é que inovação nem sempre pressupõe tecnologia. A inovação pode ser uma inovação didática, pode ser uma inovação na formulação de provas, inovação de avaliação. Porque muita gente confunde inovação com tecnologia. São duas coisas, para mim, enquanto gestor, diferentes. Eu posso ser um cara extremamente inovador sem tecnologia. Inovação com a tecnologia é importante? É. Mas baseada só na tecnologia ela vai causar muito mal mesmo para o professor, para o aluno e para todo mundo. Então... ser inovador tem muito valor para gente, mas eu posso ser inovador com uma metodologia diferente, posso ser inovador com uma aula diferente e isso para mim é a importância da Inovação.

Sua resposta à pergunta, logo de partida, distingue inovação de tecnologia. Distinção essa que também é percebida pelas professoras das entrevistas prévias e pela bibliografia consultada (capítulo 1). Ele associa inovação então a um aperfeiçoamento e diferenciação da didática do professor e do instrumento de avaliação, por exemplo. Uma perspectiva que é capturada pela metanálise de Tavares (2019).

Sua resposta à pergunta também aponta para uma relação entre inovação baseada apenas em tecnologia e mal-estar na escola. Essa percepção também foi declarada, principalmente, pela professora Marina nas entrevistas prévias. Na ocasião, ela analisou o mal-estar gerado pelo ensino remoto emergencial provocado pela pandemia de

COVID-19. Os únicos recursos disponíveis eram os digitais. Os professores foram impelidos a, muito rapidamente, se apropriarem das ferramentas, adaptarem seus métodos e avaliações a fim de garantir a aprendizagem de seus alunos.

O Instituto DataSenado realizou pesquisa no final de 2021⁵⁸, para levantar informações sobre o impacto da pandemia na educação. Entre os elementos capturados pelos pesquisadores estava a percepção da ineficácia do meio *online* como meio único de ensino. Essa percepção é amplamente vigente no discurso escolar e da mídia hegemônica atualmente (G1, 2021; ROSA, 2023). Um levantamento feito pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, aponta que pode levar até uma década para a recuperação das aprendizagens perdidas em língua portuguesa e matemática durante a pandemia (FERNANDES, 2022)

O relato da professora Marina, sobretudo, e a avaliação do gestor Oliver parecem apontar para esse sentimento de mal-estar associado ao fato de que, a despeito de todos os grandes esforços de professores(as) e gestores(as) durante o período de ensino remoto emergencial, os(as) estudantes não aprenderam suficientemente bem. Isto é, a despeito do esforço dos docentes, sua principal expectativa de função laboral, que é a aprendizagem dos alunos, não foi cumprida. Isso os coloca no centro de uma tarefa ainda mais opressora que é a de ter que lidar com a "recuperação" dessas aprendizagens. No campo dessas consequências, talvez aqui esteja presente um elemento importante para compreender a crescente violência escolar que verificamos nesse período recente pós-pandemia, por exemplo (DA SILVA, 2022).

Perguntei, em seguida, ao gestor Oliver, como a escola incentiva seus professores, dado a centralidade do tema inovação para a instituição.

Oliver: *Eu prefiro dizer que é no “tet-a-tet”, além da semana pedagógica onde se fala de inovação. Só que eu acho que também o professor, e eu me coloco enquanto professor também, é difícil de entender que inovação não é tecnologia. Então o professor ele tem dificuldade - e é normal - como a família tem, né? Quando a gente fala assim: “Somos uma escola tecnológica”. A família pensa que é uma escola que só usa o celular, só*

⁵⁸ Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil> Acessado em 19/05/2023.

material digital... Não! Ser uma escola inovadora é ter um método de avaliação diferenciado para o aluno. É eu tentar trabalhar uma dificuldade do aluno de uma forma diferenciada. Isso, para mim, é inovação. Então fica complicado também para o professor... Aí você perguntou: “como é que a gente incentiva isso?”. Na conversa individual que busco ter com os professores. “Cara você precisa inovar mais”. “O que é inovar?”. “Você quer que eu coloque alguma coisa, por exemplo... na folha AZ [plataforma digital da escola], no aplicativo?” “Não! Não é isso. Será que a sua aula poderia ser transformada em outro estilo?”. Não todas as aulas, porque acho que nem a família tá pronta para isso também. Porque se você fala para família que todas as aulas são diferentes, eles vão perguntar: “E quando é que vai ter aula?”. Esse é um grande problema. A gente não pode sair inovando de uma vez só, né? Mas buscando no tet-a-tet fazendo esse crescimento. Começando com um círculo pequeno de professores e esses vão ser os dissipadores.

Oliver afirma que sua escola é “uma escola tecnológica” e, em seguida, e por isso também, diz-nos que se trata de uma escola inovadora. Uma contradição em relação à distinção feita no início de seu relato entre tecnologia e inovação. Ser uma escola inovadora, o relato de Oliver nos sugere, é também ser tecnológica. À medida que escutamos nossos sujeitos fica cada vez mais evidente que essa é uma forte correlação feita por diversos atores escolares.

A despeito da importância e centralidade declarada que a instituição dá à inovação, o gestor relata que os professores são incentivados apenas com conversas em momentos específicos. Por um lado, existe a demanda para que inovem, por outro, o único incentivo é a própria demanda por inovação. Essa análise é reforçada pela resposta à pergunta que fiz em seguida.

André: *Você consegue citar para gente um exemplo de inovação que aconteceu na escola?*

Oliver: *Olha aí algumas aulas... por exemplo, esse negócio da charge - até agora não me lembro o nome do aplicativo - é um site na internet e o professor de Filosofia e Sociologia usou muito isso na sala de aula... a partir dessa construção, ele deu essa charge e os*

meninos tiveram que entender a partir da piada da charge aonde que tava a discurso de Platão. Então alguma coisa bacana... outra também na aula de artes cênicas, os meninos do segundo ano tem que entender Shakespeare. Cara, eu não entendo Shakespeare. Então o que que junto com a [professora de Artes], ela ponderou: “Qual é a melhor forma que a gente pode fazer?”. “Lívia, vamos dar uma peça para os meninos”. Então, os meninos se separaram em maquiadores, diretores e roteiristas. Então eles aprendem muito mais assim, então isso para mim é inovação. Na Biologia, vamos falar sobre a questão das relações ecológicas. Eu ficar falando só sobre as relações o tempo todo, o menino vai ficar olhando aquele bláblaábla e depois vai no YouTube para entender. Aí eu pedi para eles para eles busquem tirar fotos próprias, “eu quero que vocês tirem fotos de quatro relações ecológicas e nas fotos expliquem. Erraram muito, mas aprenderam. Com os erros eles aprenderam. Então esse trabalho é um trabalho bacana...

Todos os exemplos de inovação citados estão alinhados com a percepção que as “aulas tradicionais”, nas quais o professor apenas fala com seus alunos, caracterizada por ser unidirecional e pouco dialógica, deveriam ser evitadas e substituídas por atividades diferentes. Não importa tanto como elas sejam, desde que sejam diferentes. Podem ser performances teatrais, registros fotográficos, produção de charges na aula de filosofia... O importante é que sejam diferentes. E a conclusão é imediata: “Então eles [os estudantes] aprendem muito mais assim”.

Pergunto em seguida se, na percepção do professor Oliver enquanto gestor, os professores são pressionados a inovar.

Oliver: *Acho que sim. Acho que não só por parte da escola, mas também por parte dos alunos em sala. E essa pressão dos alunos, ela vem até meio de forma involuntária, André. Porque assim... eu tô dando aula há mais de 25 anos e a aula que eu dava em 2017 não consigo dar a mesma aula hoje. Por que são coisas diferentes, pensamentos diferentes, gerações diferentes... Então a pressão por parte dos alunos vem com o fato deles estarem desinteressados, desestimulados, o fato deles ficaram querendo lá o celular o tempo inteiro. Eles não aguentam... Se a gente parar para pensar hoje... Eu tentei fazer alguns cursos online, alguns eu fiz bem. Tem outros que eu olhava o vídeo e botava na*

velocidade 2 no YouTube para passar logo. Imagina agora 6 palestra de 50 minutos durante a manhã toda... É insuportável... Agora isso, infelizmente, mesmo que o professor tem essa pressão sim por conta da escola, porque a escola é pressionada pelos pais, e a escola pressiona o professor, os alunos pressionam o professor. O professor é a corda é, a corda mais fraca aí nessa nessa situação, eu tenho certeza disso. Mas ao mesmo tempo a gente tá sucumbido ao sistema em que não se permite uma mudança. O sistema de educação brasileira enquanto mantiver essa rigidez com negócio de entrada e vestibular, faculdade, enquanto que em termos de país, não começarmos a ter uma valorização dos cursos técnicos, entendermos que faculdade não é para todo mundo, e não é para todo mundo e isso não é mal, isso não é pejorativo. Infelizmente a gente vai ficar atrelado nisso o resto da vida. Entendeu? Tem que ter uma mudança radical...

Os(As) professores(as) são pressionados a inovar por seus(as) alunos(as) e pela escola. Isto porque os(as) alunos(as) estão desinteressados(as), desestimulados(as) e só querem “ficar no celular”. O sucesso da atuação do(a) professor(a) em sala de aula, conseqüentemente, parece ser medido pelo fato de ele(a) ser capaz, ou não, de estimular seus(as) alunos(as) desinteressados(as) a participarem das atividades. A despeito de ser “a corda mais fraca nessa situação”, ao(à) professor(a) é atribuída a tarefa de resolver questões relacionadas a seus(as) alunos(as) que, parece-nos, são causadas pelo contexto contemporâneo e sobre as quais pouco se pode fazer. Isto porque a causa dos problemas que os(as) professores(as) precisam enfrentar, é difusa e pouco evidente. É um “sistema” que precisa ser mudado. Oliver aponta que estamos “sucumbindo ao sistema em que não se permite uma mudança”. Mal-estar, como o trazemos nesta tese, um sentimento também difuso de desalento, desagrado, de insatisfação. É dificilmente localizável, portanto, semelhantemente à causa dos problemas educacionais contemporâneos. Enquanto que, por outro lado e como desenvolvido no capítulo 1 deste trabalho, inovação pressupõe objetivos claros sobre o que se quer inovar. É curiosa a incoerência de responder ao mal-estar demandando inovação, portanto.

Essa argumentação do professor Oliver conversa bem com a análise de Dunker (2017) ao analisar o sofrimento. É uma espécie de “elemento intrusivo” que causa sofrimento. O culpado é o outro. É externo à nossa estrutura e, portanto, não temos

gerência sobre. O novo ensino médio, o sistema educacional, os vestibulares e as universidades, a desvalorização dos cursos técnicos... São todos elementos que impõem sofrimento à escola e esta não pode fazer nada a respeito. E, por isso mesmo, a condena a um estado de mal-estar permanente.

Não deixamos de notar a incoerência entre um estado de vítima da escola de estruturas que lhes são externas e da destinação da responsabilidade de lidar com essas questões ao professor que lhe é interno. Essa incoerência é subscrita pela resposta do professor Oliver à próxima pergunta. Pergunto: “Quais as condições necessárias para uma escola inovar?”

***Oliver:** Disposição da direção e da coordenação em saber que no início vai tomar muita paulada. Disponibilidade dos professores de entenderem que o jeito que eles aprenderam a dar aula não mais funciona. Você está fazendo doutorado na área de educação, né? É inconcebível ainda para mim hoje que os alunos que saem da licenciatura de biologia da UnB, saem com a mesma formação que eu tive em 96. A mesma aula de pedagogia de 2023 é a 96. Mas é outra geração! Tem que se mudar isso aí ! Não adianta ficar de teóricos educacionais - que são maravilhosas - mas as ideias já não batem mais...*

Para o professor Oliver, a formação inicial de professores de ciências não é capaz de preparar os(as) professores(as) para essas demandas escolares. Essa percepção comparece em análises de trabalhos sobre como as licenciaturas foram sendo constituídas ao longo das últimas décadas (ANTIQUERA, 2018; SILVA, 2015). A argumentação é a de que as licenciaturas, sendo constituídas originalmente como complementos aos bacharelados, apresentam, por exemplo, uma dificuldade latente de articular conhecimentos específicos de cada área de formação com conhecimentos e métodos concernentes ao domínio pedagógico, próprio do ofício docente. Porém, esses trabalhos também apontam para o fato de que muito mudou da década de 90 para cá. Não apenas nos documentos legais que estipulam diretrizes gerais para as licenciaturas, mas também nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, nas ementas das disciplinas, nos programas de formação inicial etc. Um marco importante nessa reestruturação é a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2/2015 que

definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a formação continuada. Nela consta que:

Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; [...] A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; (CNE, 2015, p. 2)

A despeito dos importantes avanços que as novas diretrizes representam em relação ao modelo que era oferecido até o século XX, para Luiz F. Dourado e Romilson M. Siqueira, “as novas DCN (Resolução CNE CP, 2/2015) representaram um avanço nas concepções vigentes (tecnocráticas) e resgataram princípios e defesas históricas do campo da formação de professores” (DOURADO e SIQUEIRA, 2022, p. 59). Os autores ainda destacam que os seguintes aspectos constituíram avanço nesse movimento:

A defesa de concepção articulada de formação inicial e continuada; o reforço à institucionalização; a efetiva articulação entre as IES e as instituições de educação básica e os sistemas de ensino; o Projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC); o reconhecimento da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, como parte constitutiva da política de formação; a defesa de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente; a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; a defesa de projetos formativos, tendo por eixo a docência, visando a assegurar aos egressos acesso à pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética. (p. 60)

O campo de formação de docentes, entretanto, é um campo de constantes disputas, como sabemos. Desde o *impeachment* da presidente Dilma em 2016, observamos a crescente influência de organizações privadas de educação nas políticas públicas para educação do país. Esse movimento culmina na resolução CNP/CP nº 2/2019 que “colide, frontalmente, com a organicidade presente na Resolução CNE CP n. 2/2015, dado o seu caráter pragmático expresso na defesa das competências e das habilidades, subsumidas e alinhadas ao horizonte prescritivo da BNCC” (p.66). Os autores concluem sua análise sobre essa disputa da seguinte maneira:

Depreende-se, a partir das análises efetivadas, que está em disputa não só quem fará e como será a formação dos professores. É óbvio que essa questão interessa ao setor privado. Está em causa um projeto de educação para um tipo de sociedade em que uma outra racionalidade e um novo tipo de pragmatismo pedagógico são requeridos: mais pragmático, mais adaptativo, mais volátil, mais descartável e mais efêmero. Nesse sentido, há uma ênfase no aprender fazendo, aprender praticando, aprender em serviço, aprender em menos tempo. E o lugar da autoria e autonomia do professor como intelectual? Esse foi substituído pelos conteúdos, pelas habilidades e pela competência já padronizados pela BNCC. (p. 68)

Essa análise é bastante representativa do que desenvolvemos nesta pesquisa em relação à demanda por inovação na educação e seus efeitos deletérios para a mesma. Vemos aqui, no campo das políticas públicas para a formação de docentes, um movimento em curso que promove uma perspectiva mercantil para a educação e que opera na lógica do consumidor (BAUMAN, 2001). A demanda por inovação na educação, em nossa leitura, consubstancia esse programa alinhado a valores basilares da modernidade líquida tais como o movimento, a leveza, a liquidez e o pragmatismo, promovendo uma educação bancária (FREIRE, 1971). Como nos lembra Freire (1971):

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa

emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro. (FREIRE, 1971, p. 41)

A questão, do ponto de vista da escola, entretanto, fica restrita à forma como os conhecimentos são trabalhados na formação inicial. Os “teóricos educacionais” e os métodos que tradicionalmente marcam a formação inicial são os alvos preferenciais das críticas. Contraditoriamente, observamos nas últimas décadas (período contextualizado para a crítica do gestor) uma franca expansão do mercado privado de educação superior que se entende como inovador e tecnológico (SGUISSARDI, 2008; TRAINA-CHACON e CALDERÓN, 2015). Essa oferta formativa, entretanto, contribuiu para um cenário de precarização do ensino superior privado no país e piorou a qualidade da formação nesse segmento, em média (BIELSCHOWSKY, 2020).

Ainda sobre a questão, o gestor continua sua análise:

Oliver: [...] Então, a escola tem que ter a disponibilidade, o professor a vontade... A escola tem que estar disposta incentivar... remunerando melhor o professor, porque ele vai precisar ter tempo para pensar nisso aí... Que é outra coisa que eu acho que... aí eu gosto muito das ideias Estados Unidos, lá o professor ele é fixo na escola. Ele não muda... Então se a gente pudesse ter professores exclusivos, aonde você tem lá... “cara você vai trabalhar 44 horas semanais, a lei trabalhista. Dessas 44 horas você vai entrar em sala 24h e 20 horas vou te pagar para você pensar. Eu quero que você pense, que eu quero que você crie projetos, eu quero que você pense... você vai ter a sua sala! Não é o aluno... o aluno vai na sua sala! Você tem seu computador, seu armário, você pensa...” Eu acho que é isso que é o mais importante... E quarto que eu acho que é o mais difícil: é a família poder aceitar que tá tendo essa mudança. Porque se eu falo para uma família: “olha eu vou avaliar seu filho qualitativamente, tá? Ok.” Aí eu chego qualitativamente e escrevo um relatório, ela não vai ler! Ela vai falar assim: “mas e a nota é qual?” Aluno é nota! Como que não tem nota? Tem que ter notar! Nota de 0 a 10! Ele foi bem ou não foi?

Parece-nos ser consenso de que é imperativo que os professores disponham de tempo para atender as demandas por inovação das escolas. Essa é uma questão recorrente no relato de todos os entrevistados. O gestor Oliver, entretanto, adiciona

elementos novos à demanda por inovação na educação. Para ele, a escola também precisa estar disposta a incentivar que ela aconteça. É preciso, diz ele, remunerar melhor o(a) professor(a), pois ele(a) precisará de tempo disponível para “pensar” sobre a demanda. É preciso que o(a) professor(a) disponha de espaços adequados, como salas-ambiente com computador, armário etc. Além disso, é preciso também que as famílias se engajem na mudança. Especialmente, que compreendam e apoiem as mudanças propostas. A ideia de que o compromisso com a inovação deve ser coletivo é trazido também por Rios quando argumenta:

[...] a questão que se coloca para nós quando nós pensamos sobre a inovação e o compromisso que temos que ter com o novo – com a novidade, sim – se eles representarem essa busca de originalidade, uma originalidade que provoque o bem. Não um bem qualquer, abstratamente considerado, mas o bem comum, a possibilidade de todos partilharem, enquanto agentes, da criação e socialização da cultura e da história. (RIOS, 1996 p. 16).

O gestor Oliver imagina um cenário ideal para que a inovação na educação aconteça. Ele cita o exemplo estadunidense no qual os professores atuam em apenas uma escola que, idealmente, possui uma estrutura excelente (sala ambiente, poucas aulas semanais, computador, armário etc). Um formato bastante semelhante a escolas públicas do Distrito Federal⁵⁹.

Sobre a educação estadunidense, o ensaio de Hannah Arendt intitulado “A Crise Na Educação” (ARENDR, 2000) sugere que o tema da inovação já despertava inquietações. Nele, a autora analisa, a partir da vocação dos EUA para o novo (mais propriamente, o progresso), como a educação do país se conformou com esse ideal de novidade. Ela avaliava, desde uma crítica a John Dewey e sua proposta para educação, que a educação estadunidense estava em crise. Seu argumento sustentado a partir da filosofia política, baseava-se na crença de que é preciso ser conservador na educação, independentemente de qual posição político-partidária se tivesse, e que a educação estadunidense constituía um certo culto ao novo em detrimento a um legado de conhecimento. A ideia, nos parece razoável, é a de que a educação é um campo no qual

⁵⁹ Consta no artigo 136 do Regimento da rede pública de Ensino do Distrito Federal que salas-ambiente são consideradas espaços essenciais na rede pública de educação do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019).

se deveria conservar uma certa tradição de conhecimentos de geração para geração. A autora argumentava que quando no campo educacional há o imperativo da novidade, da mudança, vive-se um paradoxo. Afirmava que uma das consequências de se privilegiar a forma (inovadora, tecnológica etc) em detrimento ao conteúdo - do “domínio de um assunto particular” (ARENDR, 2020) - é produzir professores(as) muito generalistas, incapazes de aprofundar adequadamente temas e conceitos relevantes nesse processo de legar à novas gerações os conhecimentos dos antigos.

Não subscrevemos, entretanto, a totalidade do diagnóstico de Arendt nem sua posição teórico-metodológica sobre as questões que envolvem a educação⁶⁰. Suas críticas a Dewey, por exemplo, nos parecem um tanto arbitrarias e compõem um bloco argumentativo que diz respeito mais à filosofia política do que à educação científica. Seja como for, trouxe Hannah Arendt para esse diálogo, motivados pelo relato do gestor Oliver, porque seu ensaio parece apontar para o mesmo diagnóstico que fazemos em relação à inovação na educação. Parece haver efeitos deletérios na forma como a inovação é solicitada na educação, efeitos que atingem a formação profissional, seja inicial ou continuada, por exemplo, na medida em que se propõe a formação de uma mão de obra pouco especializada e pouco crítica (ARAÚJO, 2020). Uma força de trabalho estritamente técnica, capaz apenas de utilizar uma variedade de métodos e tecnologias supostamente mais eficientes. Arendt, trilhando outros caminhos teóricos e metodológicos, também diagnostica uma sanha por inovação (pelo novo e pela novidade, mais propriamente) e sua relação com a precarização da educação.

Um exemplo mais próximo que ilustra a argumentação é a implementação da semestralidade no Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013). Sob a alegação que o formato tradicional anual se mostrou fracassado, mobilizou-se uma grande mudança nos espaços e tempos escolares de uma enorme rede de ensino. Claudimary Pires de Oliveira (2020), em sua dissertação de mestrado de título “Reorganização do trabalho pedagógico no Ensino Médio do DF: relação tempo-espaço escolar na semestralidade”, estuda a implementação e as repercussões desse

⁶⁰ Ela própria reconhece que não é capaz de analisar a educação a partir desse campo, não sendo ela mesma uma educadora profissional. Seu ensaio parte de um reconhecimento de que a educação dos EUA, em particular, tende a ser um campo de disputa político-partidária e que isto é deletério para a nação. Ela deixa explícito que sua análise é circunscrita a este contexto.

movimento. O trabalho caracteriza a proposta como problemática, apesar de ter bom potencial de contribuir para uma educação de qualidade. Apesar de ter sido inspirada por experiências bem sucedidas que se valem da semestralidade, a proposta na SEEDF, explica a autora, pouco discutida com os(as) professores(as), apresenta vaga descrição de como pode ser operacionalizada⁶¹, entre outras. As conclusões do trabalho apontam para caminhos de superação desses desafios, a maior parte deles dizendo respeito à necessidade de coordenação dos sujeitos (docentes e discentes) para a compreensão da proposta e consequente implementação satisfatória. Na ocasião da implementação, também apontamos para essas inconsistências e fragilidades teóricas e metodológicas da proposta, inclusive (DE BARCELLOS COELHO, 2018).

A implementação da semestralidade na SEEDF nos parece um bom exemplo de como a inovação na educação é frequentemente levada a cabo. Supõe-se um problema, se propõe uma mudança (mais ou menos radical) apressadamente e se responsabiliza os(as) professores(as) pelo sucesso ou fracasso da proposta (frequentemente sem sequer escutá-los(as) no processo). No trabalho de mestrado citado, por exemplo, ainda que se contasse com “a disposição dos sujeitos para acolher o novo” (OLIVEIRA, 2020, p. 181), ao fim e ao cabo a responsabilidade do sucesso dessa implementação é quase inteiramente dos(as) professores(as).

Encaminhando para o final da entrevista pergunto ao gestor o que é preciso para que um(a) professor(a) seja inovador(a).

***Oliver:** Primeiro, boa vontade de chegar e falar assim “cara, tá... essa geração mudou. Aquele professor conteudista, do blá blá blá blá blá... ele é bom, é importante - é porque como eu falei o sistema não mudou - mas enquanto eles mantiveram essa tradicionalidade, só na sua aula... Ele vai cada vez mais perder aluno. Então a boa vontade de entender que ele tem que começar a fazer uma mescla. Não é mudar tudo de uma hora para outra. Não é de uma hora para outra que eu vou pedir para o professor de 25 e 30 anos de experiência, que eles se tornem outro.*

⁶¹ Por exemplo, como realizar as recuperações das disciplinas do 2ª semestre letivo ou como garantir um trabalho pedagógico sólido para estudantes que migram da anualidade para semestralidade no decorrer do ano letivo.

Reforçando a tarefa impossível, da qual se refere Bauman (2001) ao analisar a tarefa de constituir uma identidade na contemporaneidade, o gestor Oliver aponta para a necessidade de que o(a) professor(a) tenha “boa vontade” de reconhecer seu fracasso. Além disso, é preciso que ele(a) se torne outro(a). Essas são acusações que fazemos para culpados por uma situação ruim. Culpados de quê, exatamente? Se tornar quem, exatamente? Cumprir a demanda como, exatamente? Nada disso pode estar claro.

Finalmente, pergunto ao gestor sobre o conceito de inovação.

André: *A gente falou o tempo inteiro de inovação na nossa conversa e a gente se entendia. A gente estava falando de uma coisa que nós dois sabemos o que é. Você consegue conceituar o que é inovação na educação?*

Oliver: *[Silêncio prolongado] É você conseguir atingir o maior número de discentes, seu público-alvo... Fazer com que eles tenham interesse naquilo que você tá falando. Isso para mim é inovação. E interesse não de apenas “ah, eu preciso disso para o vestibular...”. Mas inovação é você fazer o menino perceber que: “cara, isso para minha vida vai ser útil mesmo”. Porque o menino começa... ele sai daqui perguntando: “por que eu tenho que saber”... por exemplo o caso da física que é o seu caso, “Professor, porque eu tenho que saber mudar de graus para Fahrenheit, se meu celular faz isso?”. “Por que eu tenho que saber?”. Então, de repente tentar mostrar para o menino que algumas coisas são importantes para vida dele mesmo. Então, o que que eu entendo por inovação? Fazer com que o profissional tem que fazer com que o aluno entenda, que aquilo não é só uma coisa para passar [numa prova]. É uma coisa para a vida dele. Como ele vai fazer isso? Aí é a inovação que ele vai trazer. Essa, para mim, é a resposta.*

Essa conceituação um tanto vaga e imprecisa é significativa. Por um lado, como analisa Rios (1996), a inovação na educação estaria vinculada a elementos estruturantes da própria área da educação, como a socialização da cultura e da história e a inclusão da comunidade escolar no processo educativo, como apontado pelo próprio gestor há pouco. Por outro, a inovação na educação também está associada a uma perspectiva utilitarista para os conhecimentos escolares, com um ensino comprometido com a eficácia e que

seja uma resposta à demanda por conhecimentos escolares mais significativos, mas sem mudá-los fundamentalmente, apenas alterando a maneira como apresentá-los.

Nosso principal interesse de pesquisa é compreender como professores de ciências lidam com essa demanda frequente e constante por inovação na educação, na contemporaneidade. Avançamos na nossa investigação para a última etapa da pesquisa que era dialogar com professores(as) reconhecidamente inovadores(as) após uma intensa e rica jornada que nos trouxe até aqui.

CAPÍTULO 6: INOVAÇÃO E MAL-ESTAR SOB A ÓPTICA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Após as entrevistas com os gestores, chegamos a dois professores identificados como inovadores por eles. O professor William, que foi recomendado pelo gestor Diones, atua em uma escola reconhecidamente inovadora como professor de Física e professor do espaço *maker* da instituição. A professora Rose, de biologia, atua há mais de duas décadas tanto na rede pública quanto privada do Distrito Federal e foi indicada pelo gestor Oliver.

O RELATO DO PROFESSOR WILLIAM: UM PROFESSOR INERRANTE E UM PROFESSOR *MAKER*

“Antes queria ser doutor... Agora? Inventor!”

Podcast Café Filosófico - Novas subjetivações e o mal-estar na contemporaneidade

(BIRMAN, 2017)

William é professor de física há 6 anos, licenciado pela Universidade de Brasília. Sua trajetória profissional é marcada pelo que ele denomina “parte experimental” do ensino. Ele inicia seu relato contando como foi sua experiência no curso de formação inicial.

William: *Comecei a dar aula de física, até então regular... Assim... em questão de matérias do curso [de Licenciatura em Física] eu sempre fui muito bom na parte experimental. A teórica eu ralava muito para fazer as contas e fazia porque eu tinha que fazer. Matérias tipo Metodologia do Ensino de Física e Materiais Didáticos para o Ensino de Física [...]. Eram matérias que tínhamos que gerar material e eram bem divertidas.*

Fazia sorrindo. Sempre gostei dessa parte de experimental, de inovação. Quando entrei para dar aula de Física eu tinha a mania de toda a aula trazer um experimento.

A relação entre experimentação no ensino de ciências e inovação na educação é um elemento que já apareceu nos relatos de vida e experiência nas entrevistas prévias. Essa relação é bastante interessante e gostaríamos de desenvolver uma argumentação que nos ocorreu ao longo da conversa com o professor William.

O ensino de ciências é fundamentalmente diferente da prática científica propriamente. No ensino de ciências, os estudantes geralmente são expostos a conceitos científicos já estabelecidos e consensuais e quando participam de experimentos e atividades práticas, os objetivos estão, a grosso modo, relacionados à transmissão desses conhecimentos meramente (HODSON, 1988). Por outro lado, a prática científica envolve investigações originais, formulações de hipóteses, coletas e análises de dados, uma revisão crítica da literatura da área objetivando a produção de novos conhecimentos e descobertas (DUSCHL et al, 2007; CHALMERS, 1993). A experimentação desempenha papéis diversos em ambas as áreas, portanto.

Sobre isso, Hodson (1988) argumenta, a partir de Thomas Khun (2021) que

os alunos na escola estão lidando – essencialmente – com ciência normal. Isto é, eles estão trabalhando dentro de um paradigma particular, seguramente até onde se referem às atividades de laboratório. Apenas ocasionalmente se lidam com mudanças de paradigma na ciência escolar – e nesses casos o veículo didático mais apropriado bem pode ser o estudo de casos históricos, em vez do trabalho em laboratório. No entanto, os cientistas engajados na ciência normal (estendendo e desenvolvendo o paradigma) trabalham com um grau de familiaridade com o paradigma que não existe entre os alunos envolvidos com atividades similares na escola. (HODSON, 1988, p. 54-55)

A experimentação é parte constituinte e fundamental da prática científica, especialmente das ciências da natureza. Cada área e subárea de investigação constitui e cultiva uma tradição de métodos e metodologias, mas a presença da experimentação é notavelmente ampla e decisiva. Conduzir, analisar e/ou se referir a experimentos enquanto cientista, portanto, não constitui uma inovação. Faz parte da atividade que o identifica como cientista.

Já para o ensino de ciências a experimentação não é parte constituinte da atividade laboral de um(a) professor(a). Alguns, como Hudson (1988), propõem inclusive, que a experimentação no contexto do ensino de ciência pode constituir até um obstáculo para a aprendizagem de ciências. Para o autor:

Enquanto os experimentos na ciência são conduzidos principalmente com o objetivo de desenvolver teorias, os experimentos no ensino de ciências têm uma série de funções pedagógicas. Eles são usados pelos professores como parte de seu programa planejado para ensinar ciências, ensinar sobre a ciência, e ensinar como fazer ciência. Estas funções pedagógicas podem, em certas ocasiões, resultar em problemas muito significativos. Por exemplo, muitos experimentos em classe não “funcionam”, ou dão resultados inesperados. Ainda assim se sugere que os alunos aceitem uma teoria com a qual esses experimentos manifestamente não estão de acordo, atribuindo-se quaisquer anomalias a técnicas inadequadas ou à falta de sorte. Isto ocorre porque a função pedagógica de muitos “experimentos” no ensino da ciência é ilustrar um ponto de vista teórico em particular, ao passo que na ciência o propósito é auxiliar o desenvolvimento de teorias. A intenção de promover uma visão particular, enquanto se mantém uma fachada de investigação aberta, cria enormes dificuldades e é a principal responsável pelas visões distorcidas que os alunos têm a respeito dos experimentos e da metodologia científica. Este tipo de redescoberta encenada, ainda muito comum nas escolas, é cercado de todos os tipos de problemas teóricos e práticos. (p.56)

Como destacado, isso se deve ao fato de os objetivos do ensino de ciências - frequentemente apenas tacitamente apreendidos (SHAMOS,1995) - não incluem sempre a experimentação como meio imperativo para alcançá-los. Soma-se a isso o precário financiamento para a educação pública e os interesses mercadológicos das redes privadas de ensino. Construir e manter um laboratório em uma escola é caro e os professores nem sempre estão preparados para conduzir atividades significativas nesses espaços (SILVA, FERREIRA e SOUZA, 2021). A tradição da área de ensino de ciências no Brasil, portanto, se consolidou em torno desse contexto. A área de ensino de física é um exemplo disso. É o que mostra a tese de doutorado da dra. Sonia Salem intitulada “Perfil, evolução e perspectivas da pesquisa em Ensino de Física no Brasil” (SALEM, 2012). Seu trabalho, de grande impacto e abrangência, ambiciona compreender como a área de pesquisa em ensino de física evoluiu e se constituiu desde a década de 1970 até

a segunda metade da década de 2000. Ela identificou que a experimentação apenas compareceu com forte protagonismo na área na década de 1970, em um contexto no qual o ensino de física objetivava a formação de novos cientistas:

[...] as perspectivas ou referenciais epistemológicos e pedagógicos dominantes - as concepções positivistas da ciência e comportamentalistas do ensino - têm primazia, são quase hegemônicas, quer quanto às temáticas, quer quanto às metodologias e abordagens propostas e investigadas, com particular ênfase na experimentação e nos métodos de ensino programados e individualizados. (SALEM, 2012 p. 274)

Com a redemocratização do país, a demanda educacional na área do ensino de física migrou progressivamente para uma formação para a cidadania. Correntes como as Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e as inspiradas pelo discurso da Natureza da Ciência (NdC) ganharam força. Superada a perspectiva da mera transmissão de conteúdos e domínio de técnicas científicas, a área da pesquisa em ensino de física passou a se ocupar de questões relativas à questões sociais, um ensino que se pensa mais crítico e significativo para todos os cidadãos. Progressivamente também o laboratório de ciências passou a ser um espaço menos de produção de novos cientistas e mais um espaço para o desenvolvimentos de competências e habilidades relacionadas com os meios pelos quais os conhecimentos científicos são produzidos (DE FÁTIMA SANTOS, MOTA e SOLINO, 2022). Essas transformações nos objetivos do ensino de ciências também incentivaram o progressivo desmonte/abandono dos espaços de laboratório mais tradicionais e privilegiaram, progressivamente, espaços com essas características citadas (educação para cidadania voltada para questões sociais, um ensino mais crítico e significativo). Os espaços *makers* e correlatos são bastante presentes e bem quistos nas escolas que hoje se reconhecem ou querem ser reconhecidas como inovadoras, por exemplo. Esses espaços substituem os laboratórios tradicionais na medida em que servem melhor para os objetivos mais contemporâneos por uma educação mais genérica, mais leve, mais líquida - como diria Bauman (2001).

É curioso constatar que reivindicar uma heurística, enquanto professores de ciências, que seja inspirada na heurística das próprias ciências, por vezes constitui um aspecto reconhecido como inovador. Recentemente, fui premiado como professor inovador no ensino de física pelo Prêmio Educador Nota 10 - edição 2020 com um projeto

que nada mais fazia do que afirmar essa posição, com um ensino de ciências integral, um ensino de ciências com ciências, no qual se fizessem presentes suas componentes epistemológicas, mas também históricas, filosóficas, deontológicas, empíricas etc (DE BARCELLOS COELHO, 2022). Esta é uma postura muito semelhante à do professor William e das professoras que entrevistamos previamente. Fui, naquele projeto, reconhecido como inovador por trazermos para sala de aula o que acredito ser essencial para o ensino de uma ciência eminentemente empírica: a experimentação. Um ensino de uma ciência sobre o mundo real deve fazer comparecer o mundo real no processo educacional. Parece-nos, a partir de nosso contexto profissional, que constitui, de fato, o que se reconhece como inovação no ensino de ciências. O que é quase paradoxal quando se trata de ensino de ciências da natureza, na nossa avaliação.

O professor William é o principal responsável por um espaço *maker* em sua escola. Na primeira escola na qual o professor William trabalhou, ele teve a oportunidade de atuar também como professor de robótica. Sem nenhuma formação e nenhuma experiência na robótica ele assumiu diversas turmas. O que lhe encantava era justamente o desafio de atuar nessas condições e com poucos recursos materiais. E na procura de materiais e soluções ele entrou em contato com a famosa cultura *maker*. O professor William narra como foi essa descoberta.

William: *No final do meu primeiro ano de escola, eles contrataram uma empresa que trouxe o material maker. A escola montou uma sala maker e aí foi o meu primeiro contato oficial com a cultura maker. Então deixei de mexer com robótica e passei a mexer com a cultura maker. Comecei a estudar a cultura maker e fiz uma especialização em metodologia ativas totalmente voltada para a área maker [...] Comecei a ler bastante sobre a cultura maker.*

A cultura *maker* (ou movimento *maker*) surge de um sincretismo de movimentos relacionados com a educação, cultura e valorização do “fazer” em detrimento do “conhecer”. Ela se inspira nas tradições artesanais, na cultura “*do it yourself*” (faça você mesmo) - muito difundida nas redes sociais - e na cultura *hacker*, que valoriza a exploração e a modificação de tecnologias (SCHNEIDER, 2005). No entanto, o termo

"*maker*" ganhou destaque mais recentemente, com o surgimento de novas tecnologias digitais e com a disseminação de ferramentas acessíveis de fabricação, como impressoras 3D e cortadoras a laser. A ideia de criar um ambiente de aprendizado centrado no fazer ganhou força, principalmente, no início dos anos 2000, com o surgimento de espaços comunitários conhecidos como *hackerspaces* e *makerspaces* (ANDERSON, 2012). Esses locais proporcionaram um espaço físico e social para que as pessoas pudessem se reunir, compartilhar conhecimento, explorar tecnologias e realizar projetos colaborativos. O movimento *maker* se expandiu para além desses espaços, adentrando escolas, universidades e ambientes de aprendizado formal e informal. Atualmente, o movimento *maker* continua a ser fomentado, com uma crescente ênfase na educação, no empreendedorismo e na inovação (DOUGHERTY, 2012; HALVERSON e SHERIDAN, 2014).

Embora a cultura *maker* seja frequentemente promovida nas escolas, sobretudo nas redes privadas de ensino, por sua ênfase na criatividade e na aprendizagem "prática", há críticas em relação ao impacto dessa perspectiva no ensino de ciências. Uma crítica comum é que o foco excessivo na construção de projetos pode levar a uma superficialidade no entendimento dos conceitos científicos subjacentes (BULLOCK e SATOR, 2015). Argumenta-se que os alunos precisam de uma compreensão sólida dos princípios científicos fundamentais para realmente se envolverem na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos significativos (BYBEE, 2015; HUDSON, 1988). Além disso, a cultura *maker* pode negligenciar aspectos importantes do fazer científico como a formulação de hipóteses, a coleta/produção e análise de dados, a revisão crítica das descobertas e propagar nesses espaços, práticas com propósitos pouco claros para ensino de ciências⁶² (BULLOCK e SATOR, 2015). É frequentemente citada como uma metodologia inovadora de ensino e conta com muitos adeptos no Brasil onde é possível encontrar uma miríade de formações continuadas para docentes concernentes ao tema. O próprio professor William narra que procurou uma dessas formações com o intuito de conhecer com mais profundidade do que se trata essa cultura.

⁶² O termo "*arts and crafts*" vem sendo utilizado em alguns trabalhos sobre o tema em língua inglesa para denotar algumas dessas práticas (BULLOCK e SATOR, 2015).

Não demorou para o professor William ser selecionado num processo seletivo de uma escola que se posiciona no mercado como inovadora, para gerenciar um espaço *maker*. Quando narra a experiência, ele menciona novamente a formação profissional e dessa vez não apenas a dele, mas também a de seus concorrentes.

William: *Eu me inscrevi sem muita expectativa... Em questão de currículo eu era o currículo mais... na época só tinha a graduação e estava começando a especialização na área. No dia da entrevista de grupo, eles [os concorrentes] diziam: “Ah, eu tenho dois mestrados” “Eu tenho doutorado” “Eu tenho não sei qual formação lá”. Eu só tenho a experiência. Tanto que no dia da prova prática eles pediram um projeto maker e eu não me preparei. Eu levei o que estava desenvolvendo com meus alunos na ocasião.*

Atrai nossa atenção esse destaque que o professor William faz às formações profissionais. Esse é um tema que retorna espontaneamente mais adiante, em seu relato. Os gestores entrevistados apontaram para a necessidade dos professores procurarem formações complementares à sua formação inicial, denunciando que essas não são suficientes para prepará-los para atender à demanda por inovação. O gestor Oliver, por exemplo, afirma que a formação inicial que teve ainda é replicada até hoje, corroborando essa percepção de insuficiência. O gestor Diones elabora a necessidade de formações continuadas, pois as transformações (essencialmente tecnológicas) são e foram muito abruptas e impactantes. Além dessa narrativa que vinha sendo construída por nossos entrevistados, o professor William citou em seu relato a importância da disciplina Metodologia do Ensino de Física. Pedi para o entrevistado, portanto, contar um pouco mais sobre essa experiência em sua formação inicial.

William: *[Sobre a professora da época dessa disciplina de Metodologia do Ensino de Física] O que me chamou atenção é que cada aula dela era uma metodologia de [ensino de] Física diferente. Era assim, ela mandava para gente com antecedência: “Oh, lê aqui sobre essa metodologia e vocês vão tentar me trazer uma aula sobre essa metodologia”. E acho que isso para mim... abriu muito o leque para além daquela aulinha tradicional que*

a gente aprende a dar. E que às vezes é muito confortável [...] Em cada aula tinha que pensar numa ferramenta diferente.

Destacamos o uso da palavra “ferramenta” para se referir às metodologias expostas na disciplina de Metodologia do Ensino de Física. Ferramentas são objetos ou instrumentos utilizados para realizar uma tarefa específica, não constituem, portanto, uma metodologia propriamente. Isto é, enquanto uma metodologia pressupõe certa clareza e compreensão em relação aos objetivos e aos meios pelos quais se pretende obtê-los (ABRANTES, 2014), uma ferramenta é meramente um instrumento, um utensílio. Dominar o uso de ferramentas não implica, por conseguinte, compreensão sobre os processos, nem sobre os objetivos pretendidos. O reconhecimento de que o maior valor de uma formação inicial em relação à inovação na educação está nas ferramentas apresentadas é sintomático. Lembra-nos o diagnóstico de Bauman (2001), quando comenta que na contemporaneidade não se quer chegar a lugar algum por tempo suficiente para, de fato, alcançá-lo. Ter à disposição uma ampla gama de ferramentas e técnicas parece ser o importante para inovar na educação. Porém, ao privilegiar as ferramentas em detrimento aos métodos (ou metodologias, propriamente) somos como o palimpsesto que Bauman (2007) recorre como metáfora de um processo raso e em constantes mudanças. Estamos continuamente “correndo em gelo fino”, é preciso estar sempre em movimento e cada vez mais rápido. Uma ferramenta que até há pouco se usava, fica rapidamente obsoleta na medida que outras surgem. Pulamos de modismo em modismo, buscando sempre a sensação de movimento, de evolução, de mudanças. Entretanto, pouco se avança em relação à compreensão das causas que nos impele a mudar, nem muito menos a aprender a lidar apropriadamente com elas.

Como revela o gestor Diones, a pressão para que se inove não apenas existe como ameaça os(as) professores(as), no sentido de deslocá-los(as), de desenraizá-los(as). É preciso que os(as) professores(as) se encaixem, se adaptem sob o risco de deixar de serem professores(as). Retomando Bauman (2001), essa opressão é consubstanciada, na contemporaneidade, na oferta gigantesca de opções de escolha que gera uma sensação de liberdade de escolha sobre quem se é. Todavia, a pressão pelo movimento cada vez

mais intenso e a velocidade com que se demanda mudanças não permitem a construção de uma identidade “sólida”:

Em vez de construir sua identidade, gradual e pacientemente, como se constrói uma casa - mediante a adição de tetos, soalhos, aposentos, ou de corredores -, uma série de "novos começos", que se experimentam com formas instantaneamente agrupadas mas facilmente demolidas, pintadas umas sobre as outras: uma identidade de palimpsesto. (BAUMAN, 2007 p. 36 e 37)

Essa ideia aparece no discurso do professor William quando analisa o papel da tecnologia na inovação na educação:

William: *Ao mesmo tempo que ter muita tecnologia facilita, também dificulta muito [a inovação]. Principalmente por conta da mentalidade de ter que trazer algo novo. Estou lendo muito sobre startups e empreendedorismo.*

O papel do novo, inclusive, é elaborado por ele:

William: *A inovação não está no fato de você puxar uma ideia do nada e executar aqui de maneira genial. Mas está em olhar o que está em sua volta, o que você tem de tecnologia, o que você tem de informação e a partir disso trazer novos significados.*

O valor das novidades para a inovação é trazida aqui novamente. O professor William destaca que inovar na educação não se trata de realizar algo inédito, mas algo com novo significado. A ênfase na inovação, no âmbito da educação, nos revela uma progressiva transformação das escolas, que vem se convertendo em produtos no mercado, abrindo mão de sua função social se preciso for. Oliver Paulo Fuck e Anapátricia Morales Vilha apontam ainda que essas inovações visam atender às necessidades dos consumidores de forma mais eficiente e eficaz.

Para Bauman o modo de pensar do consumidor é a lógica de vida do sujeito da contemporaneidade (BAUMAN, 2001). Essa perspectiva coloca em risco as funções sociais da escola como espaço de formação e desenvolvimento de pensamento crítico, tornando-a refém de uma lógica mercantil que privilegia resultados quantificáveis em

detrimento da formação de cidadãos conscientes e participativos, como argumentado por Freire (2003).

Para Bauman (2008), esta sociedade de consumidores “representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas” (p. 71). Quando confrontamos esse diagnóstico com a escola que opera nessa lógica de mercado, imediatamente acomodamos a análise que fizemos sobre privilegiar as ferramentas em detrimento das metodologias. Há ainda um componente de rejeição por outras posições de sujeito que aparece bastante nos relatos dos nossos entrevistados. A ideia de que um(a) professor(a) inovador(a) é, antes de mais nada, um(a) professor(a) não tradicional surge com força. Kathryn Woodward afirma que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (WOODWARD, 2014 p. 40) e que essas diferenças ocorrem por dois meios: por sistemas simbólicos de representação e por mecanismos de exclusão social. Um(a) professor(a) inovador(a), dessa maneira, primeiramente nega o(a) professor(a) tradicional. No relato do professor William, esse aspecto surge quando ele narra uma situação na qual ele precisou substituir um professor de física tradicional:

William: *Semana passada eu tive que substituir por uma semana o professor de Física titular e que conforto! É muito fácil você preparar uma aula e ir lá e repetir em todas as turmas o conteúdo. Foi um trabalho só que eu tive, montei a aula e reproduzi. Tinha o cansaço físico, mas não tinha o desafio. Dentro do [espaço] maker eu tenho esse desafio todo o dia. [...] Normalmente as escolas contratam 2 ou 3 plataformas e os professores apenas replicam o conteúdo.*

Um professor tradicional de física, na avaliação e experiência do professor William, é alguém que apenas replica um conteúdo ou uma aula, enquanto que um professor inovador é aquele que é motivado pelo desafio. Retomando Woodward (2014), quando analisa que a identidade “é marcada pela diferença” (p. 9), o professor William relata aqui uma diferença importante que, a seus olhos, o identifica como docente inovador: ele não é tradicional. Prefere ser desafiado cotidianamente do que estar no conforto de “replicar conteúdo” de plataformas contratadas pela escola. Nas palavras dele, quando

complementa seu relato sobre sua experiência na disciplina de Metodologia de Ensino de Física: “sempre fui apaixonado por compartilhar aquilo que aprendo”, no contexto de uma aprendizagem rápida que passa por ele, enquanto professor, nessa semana e precisa dar espaço para o próximo conhecimento que virá na semana seguinte. Mais uma vez a metáfora do palimpsesto que Bauman (2007) usa para se referir às identidades na contemporaneidade parece apropriada⁶³. Inovar em educação é uma série insaciável de novos começos, de fato.

K. Woodward (2014) destaca ainda que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares.” (p. 11). O professor William destaca em seu relato de vida uma diferença importante para ele: as formações profissionais. Na entrevista de emprego para o cargo de professor no espaço *maker*, por exemplo, ele ressaltou que seus concorrentes trouxeram formações (supostamente) “sólidas”, como mestrados e doutorados, mas que foram preteridos em detrimento de sua experiência como profissional inventivo.

Enquanto que para um professor inovador o constante aprendizado sobre novas ferramentas parece ser o que mais importa, professores não tão inovadores possuem apenas formações mais sólidas (no sentido posto por Bauman (2001)), mais morosas e menos flexíveis. Quando ele narra, por exemplo, sobre sua experiência com o curso de especialização em cultura *maker* que fez, esses elementos compõem. Perguntei a ele o que o levou a procurar essa formação:

William: *Primeiro que existe pressão social, né? A gente que tá dentro da escola, por mais que você faça muito bem aquilo, como você vive um mundo acadêmico que envolve a educação, você sempre tem aquela pressãozinha de estar sempre buscando algo a mais. Até mesmo indireta tipo: “chama o fulano de tal, olha o fulano de tal que tem mestrado e não sei quantas especializações”... Gente que vai fazer uma palestra lá na escola e a pessoa descreve um currículo enorme... Ou seja, existe essa pressãozinha...*

⁶³ Em vez de construir sua identidade, gradual e pacientemente, como se constrói uma casa - mediante a adição de tetos, soalhos, aposentos, ou de corredores -, uma série de "novos começos", que se experimentam com formas instantaneamente agrupadas mas facilmente demolidas, pintadas umas sobre as outras: uma identidade de palimpsesto. (BAUMAN, 2007 p. 36 e 37)

Estou concluindo uma segunda pós [graduação] e outro já está engatilhada, porque a gente tem essa pressão. Mas se você vai buscar algo para continuar estudando que seja algo que vai te agradar muito, não é? Eu não sei... tem pessoas que gostam de estudar pensando em dinheiro, né? Mas para mim eu penso muito em algo que vai contribuir e me agradar. E me agradou essa temática [cultura maker].

O que o moveu, em sua visão, foi uma pressão vinda de uma certa expectativa social sobre os(as) professores(as). William sente que espera-se que eles(as) estejam sempre procurando conhecer mais, fundamentalmente. O fazer, que é tão valorizado na cultura *maker*, não é tão referenciado nessa perspectiva, mesmo que pareça ser o mais importante, no final das contas. As formações profissionais passam a ser um complemento e até mesmo uma validação sobre o que já se faz, como aparecerá em seguida no relato do professor.

Uma outra marca da contemporaneidade destacada por Bauman (2001) é que os sujeitos desse tempo operam de acordo com uma lógica do (e para o) consumo. Uma lógica que busca o melhor custo-benefício em tempo integral e sobre todos os aspectos da vida. Eleger uma formação, prioritariamente, pelo quão aprazível ela é, é importante na avaliação do professor William, já que lhe é um custo buscar formações continuadas. Bauman (2001) descreve como esse processo de se “modernizar” comparece na contemporaneidade quando afirma que “ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. [Isto] também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado” (p. 33-34). Essa é uma marca bastante forte no relato do professor William: ele está sempre buscando novos projetos, novas conquistas e novas metas. Ora na robótica, ora no espaço *maker* para logo em seguida pensar em construir uma *startup* etc. O conforto é sintoma de estar parado e estar estático é inadmissível. Há uma relação estreita, portanto, entre a demanda por inovação na educação e uma educação que opera numa lógica de mercado. Domínio, inclusive, que é berço original da concepção de inovação, como exploramos no capítulo 1 desta tese. Parece-nos coerente, por conseguinte, que as redes de ensino mais estruturadas na educação de nosso tempo demandem insistentemente por

inovação. É mais uma marca de um tempo. Um tempo caracterizado pela liquidez, pela velocidade, pela leveza, pela fragmentação, pela incerteza.

Ainda sobre o tema formações profissionais, o professor William nos brinda com uma análise sobre o que é preciso que se mude na formação inicial, em sua opinião, tendo em vista, principalmente, a preparação para a atividade docente profissional que virá em seguida. Pergunto ao professor William o quanto ele acha que sua formação inicial o preparou para o que ele está fazendo hoje.

William: *[risos] Eu tenho algumas críticas em relação ao curso de Física. Eu não posso dizer sobre todas as universidades, mas dentro da UnB e dentro daquilo que eu escutei de outros colegas de outras universidade, não existe preparação para a sala de aula. Não sei agora com o novo currículo, quando eu saí eles estavam começando a introduzir o novo currículo⁶⁴. Acho que nem dentro do estágio era tão útil. A questão de ir lá e ficar observando não construiu muito. É muito teórico! O curso de física é muito teórico. Ele tá te ensinando a Física ali, mas quando você vai pra sala de aula é outra coisa. Hoje o nível dos estudantes está muito longe para as coisas que a gente vem [trabalhando]. Não sou o professor de Física titular, mas eu venho o substituindo essa semana e [a substituição] caiu na semana de prova. E eu entrei lá para tentar dar uma luz e tal, uma revisão. E menino de terceiro ano [do ensino médio] com dificuldade de divisão com vírgula [silêncio indignado]. Sabe? A preocupação dele não é de entender o conceito físico, era se ele ia conseguir pegar 28,3 e dividir por 0,2. A faculdade não te prepara para isso! Ta te forçando a estudar Física e depois que você vai para sala de aula a realidade é outra. É muito diário, é muito tempo gasto com burocracia... [...] Você acha que a faculdade vai te preparar para esses momentos da vida? A pandemia, por exemplo... O que te ensina mesmo é a vida, não é?*

Aparenta-nos que o mesmo dilema analisado por Antonio Nóvoa (1991) em relação à função da escola ao longo do tempo comparece aqui. Essencialmente, Nóvoa argumenta que a função da escola é preparar o jovem para o mundo do adulto. A questão,

⁶⁴ Ele se refere a uma reformulação curricular que ocorreu nos cursos de Física da Universidade de Brasília entre 2015 e 2017.

entretanto, fica sem resposta na contemporaneidade, tempo de severas e profundas incertezas sobre o mundo. Como preparar os jovens para um mundo dos adultos que nem os próprios adultos compreendem? A demanda formativa a que o professor William acena em seu relato está em sintonia com esse dilema. “A faculdade não te prepara para isso!”, referindo-se às tarefas de um professor na escola básica. A questão, aponta o professor, é que o curso de formação inicial é muito teórico. Mais uma vez aparece a dicotomia entre o fazer e o conhecer. Sua análise continua e surge uma crítica que nos parece importante.

André: *O que você acha que em sua formação inicial poderia ter sido diferente para te preparar melhor? O que você mudaria?*

William: *Eu vou falar uma coisa que pode ser bem espinhosa... Eu mudaria... a formação de quem tá formando! Eu tive contato com excelentes doutores [em Física] que entendiam muito, mas que nunca entraram na sala de ensino médio [silêncio]. Os professores que mais me ajudaram foram aqueles que tinham passado pela educação básica. Teve um professor lá que a aula dele era incrível e tal... e chegou no final ele disse: “O meu doutorado é voltado ao Ensino Médio tal tal tal”. Eu perguntei: “Professor, qual é sua experiência?”. Resposta: “Não, não tenho... eu terminei minha graduação, fui ao mestrado, depois ao doutorado, tudo voltado para o Ensino Médio”, mas nunca deu uma aula no Ensino Médio. Isso é conflitioso! Para mim o que conflita muito no mundo acadêmico é isso... É trazer o professor gringo lá que tem uma vivência que não é a nossa! Aí o cara chega e tem muito conhecimento, [...] mas o cara não tá preparando o professor de Física do Ensino Médio. Ele não faz ideia qual é a realidade do professor de Física de ensino médio... Então, eu acho que o que eu mudaria é isso. Quando for contratar novos professores para a Universidade, buscar pessoas que tiveram essa vivência, que entendem... pelo menos para trabalhar na licenciatura.*

William nos traz uma crítica muito interessante sobre a formação de professores. O professor sugere que é necessário mudar “a formação de quem forma”, pois é amplamente presente formadores que “não fazem ideia qual é a realidade do professor de Física de ensino médio”. Essa é uma discussão candente que acabou culminando em importantes reformas no modelo de licenciaturas no país, no início do século XXI

(ARAÚJO, 2020; RICHIT, 2020). A questão central de tais reformas é o reconhecimento de que é fundamental na formação inicial do(a) professor(a) o contato precoce com a escola. Necessidade captada pelo relato do professor William. Não apenas os currículos das licenciaturas foram reformados, mas também programas que intencionam proporcionar essa experiência com a escola começaram a surgir e se consolidar. Os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶⁵ e as Residências pedagógicas⁶⁶ são exemplos desses programas, que “assumem papel importante complementando as atividades acadêmicas e a aquisição de conhecimento teórico-prático para a formação do professor crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas (MELO e LYRA, 2020, p. 134).

A análise do professor William, assim a lemos, é que faltaria uma formação voltada para a ciência escolar e não apenas para a ciência profissional. E não apenas em relação aos modos de fazer, mas no sentido de preparar para desafios como o citado ensino remoto emergencial incitado pela pandemia global de COVID-19 ou a ameaça recente de atendados generalizados às escolas.

O professor William elabora sobre o tema da pressão por inovar, que ele havia tangenciado anteriormente.

William: *Eu posso dizer pressão em vários aspectos. Como professor, você tem a pressão da escola de apresentar resultados. A escola espera que você tenha um diferencial. Por mais que seu livro te engesse, por mais que a escola e o sistema te engessem, para manter seu emprego você precisa ter um diferencial. E é muito complicado quando você trabalha nessa parte de inovação dentro da escola, quando você busca por projetos diferentes... Por exemplo, pelo menos na instituição eu tenho muita burocracia. Eu tenho a exigência de ser diferente, de mostrar que eu tenho uma coisa a*

⁶⁵ O PIBID é desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de um programa com o objetivo de antecipar o vínculo do graduando de licenciatura com as salas de aula de nível básico de ensino na rede pública (MEC, 2023). As bolsas de PIBID são destinadas aos graduandos na primeira metade de seus cursos de licenciatura.

⁶⁶ Segundo o MEC (2023), o programa de Residência Pedagógica “é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Com isso, o licenciando, na segunda metade do seu curso, inicia sua imersão na escola de educação básica”.

mais do que aquele cara que não passou na minha vaga [de emprego] tinha. Mas por outro lado eu tenho toda uma burocracia. [...]

Então você tem de um lado a pressão da escola para ser inovador ao mesmo tempo que ela te prende de outro lado. [...]

E isso independe da escola. Independe se você está numa escola grande ou pequena. [...]

Outro ponto é a pressão em relação à minha formação. Eu entendo que sempre existe. E existe essa questão em relação a você estar vendo os outros e ver suas formações, mas também vinda de seus superiores. O Diones é bom para isso, inclusive. Tudo o que tem de mestrado e tal ele está me enviando. Eu tendo mais de 50 horas de atividades na escola e ele me mandou um [edital de] mestrado na UnB... “É, eu queria, mas não tenho condições! Eu iria surtar em duas semanas de aula!”. [...]

Mas existe, nem que seja essa coisa indireta de ficar te mandando [oportunidades de] cursos. Porque, querendo ou não, para a escola é bom poder usar esse marketing em relação ao currículo do professor.

Retomemos a análise que fizemos a partir do relato do gestor Oliver. Se por um lado há uma demanda de que os professores inovem, por outro o único incentivo é a própria demanda por inovação. Esse contrassenso que é narrado pelo professor William e que comparece também na fala do gestor Oliver, nos parece ser bastante representativo do mal-estar docente caracterizado no capítulo 3 desta tese. Um sentimento difuso e não localizável de descontentamento, desalento e insatisfação em relação a si próprio. Christian Dunker quando analisa o mal-estar em sua palestra “Mal-estar, Sofrimento e Sintoma”⁶⁷ usa como metáfora desse mal-estar o mau-cheiro. Assim como o mau-cheiro, o mal-estar não é localizável. É presente, sabemos que existe, mas não sabemos definir exatamente onde está. O sentimento sobre a inovação na educação é exatamente esse. Há um problema, todos sabemos. Mas não conseguimos localizá-lo e resolvê-lo. A resposta a esse sentimento de mal-estar é a demanda por inovar na educação. Os meios pelos quais isso é feito também reforçam essa noção de confusão, desamparo e desalento. Nenhum esforço parece ser suficiente para saciar a edacidade dos desígnios

⁶⁷ Disponível em

<https://open.spotify.com/episode/7q029Bnnmutj5AnCal3hnS?si=gzTLBMBcTNqol5GPVfHPLQ>. Acessado em 19/05/2023.

da inovação na educação. Ainda que o professor tenha dezenas de horas de atividades semanais, há uma solicitação para ele que vá além, que seja diferente, que seja mais. É incessante a insatisfação pelo atual estado de ser do(a) professor(a). Um processo interminável movido por insuficiências.

Após um breve silêncio, pergunto ao professor William se ele se sente pressionado pelos alunos. Essa foi uma percepção bastante presente nas entrevistas prévias e que pela sua ausência na resposta à primeira pergunta, pareceu-nos um ponto interessante a investigar. A resposta a essa pergunta aprofunda sobremaneira as reflexões sobre mal-estar, formação docente e sua relação com a demanda por inovação na educação.

André: *Você se sente pressionado pelos seus alunos [a inovar]?*

William: *[Longo silêncio] Tá... eu posso [me] separar em dois professores: o professor de física e o professor maker. O professor de física tem uma pressão maior! Por mais que você mostre ali que tem domínio do conteúdo... Por exemplo, saiu o professor lá da escola e veio um cara substituir... esqueci o nome, amigo do Diones... Mas já tinha doutorado e ele ia ficar um mês. Os alunos idolatram o cara pelo doutorado dele. E a aula do cara não era assim absurda... era uma aula comum... Então dentro da Física, os alunos foram ensinados a procurar essas certificações dos professores. Talvez por um professor que chegou ali e jogou todo o vasto currículo dele e isso aí já gerou uma expectativa sobre os outros professores. Mas talvez pelo sistema educacional que prega que o professor é inerrante. Ele vai chegar na sala de aula e sabe tudo. E eu não tenho nenhum problema em dizer para meu aluno que eu não sei fazer essa questão... “Me dê duas horas ou um dia [para tentar resolver]” ou “abre aí no Google para a gente descobrir como que faz essa questão”... Mas existe essa pressão. Em uma escola que eu trabalhei faz um tempo eu fui chamado na coordenação para conversar sobre uma situação, porque eu virei para uma aluna e falei: “Eu nunca vi essa questão”. Era uma questão do ITA! Ela chegou, jogou a questão e eu respondi que não faço ideia para onde isso vai... Me dê um dia ou dois que eu vou dar uma pesquisada. Então, dentro da física tem essa pressão maior. Mas dentro do espaço maker não. Talvez porque é algo novo dentro da escola, algo mais aberto, algo que eu não preciso demonstrar tanto conhecimento específico. A gente dentro da maker procura vários conhecimentos: corte à laser, modelagem, mexer*

com uma ferramenta (um tico-tico, uma serra copo), enfim... Talvez isso diminua a pressão por parte dos estudantes. Talvez por ser um mundo novo, eles estão deslumbrados. Tem aquela coisa mais relaxada, estão num ambiente mais aberto em que ele pode estar conversando. Eu não sei... Mas eu sinto essa diferença. O professor de física eu sinto mais pressão por parte dos alunos na minha formação do que eu sinto no espaço maker.

A opção narrativa escolhida pelo professor de fragmentar-se em dois professores quase antagonicos para abordar a questão, nos remete aos diagnósticos da contemporaneidade de Bauman (1997)(2001)(2005)(2008) e Stuart Hall (1997)(1997b)(2006)(2008) sobre a identidade de um sujeito pós-moderno. Convivem, internamente, dois professores distintos no professor William. Um professor de física que é pressionado para ser sólido, certo, “inerrante” para usar uma palavra empregada pelo entrevistado. A palavra “inerrante” possui a acepção de alguém que não comete erros, que não se engana, que é infalível. Mas também alguém ou algo que não é errante (que não vaga a esmo), que é fixo, que é imóvel ou, se móvel, tem destino certo. O que nos faz recordar de outra metáfora de Bauman (1997) que denuncia as contradições da contemporaneidade e se encontra no capítulo “Turistas e vagabundos: os heróis e as vítimas da pós-modernidade” (p. 106 - 120). Enquanto o professor de física com doutorado que estava apenas de passagem na escola, um estrangeiro portanto, era idolatrado (talvez idealizado, mais propriamente) como o turista na metáfora de Bauman, o professor inventivo e criativo que trabalha há anos na escola e por dezenas de horas semanais é invisível, como o vagabundo da metáfora. William avalia que na ocasião “os alunos idolatram o cara pelo doutorado dele. E a aula do cara não era assim absurda... era uma aula comum...” e conclui dizendo que ou “os alunos foram ensinados a procurar essas certificações dos professores” ou o sistema educacional prega que o professor é inerrante. O sentimento difuso de desconforto, desalento, desagrado que ele atribui ao que os alunos aprenderam ou ao “sistema educacional” é interpretado no contexto dessa pesquisa como o sentimento de mal-estar docente.

O valor do turista da metáfora de Bauman é absoluto, pois eles são a epítome da leveza,

Antes e acima de tudo, eles [os turistas] realizam a façanha de não pertencer ao lugar que podem estar visitando: é deles o milagre de estar dentro e fora do lugar ao mesmo tempo.[...] Viajando despreocupadamente, com apenas uns poucos pertences necessários à garantia contra a inclemência dos lugares estrangeiros, os turistas podem sair de novo a caminho, de uma hora para a outra, logo que as coisas ameçam escapar de controle. (BAUMAN, 1997, p. 114)

O professor visitante e temporário na escola, traz para William a experiência do vagabundo da metáfora de Bauman. Para o autor,

Se os turistas se movem porque acham o mundo irresistivelmente atrativo, os vagabundos se movem porque acham o mundo insuportavelmente inóspito. [...] Os turistas viajam porque querem, os vagabundos, porque não têm nenhuma outra escolha. Os vagabundos, pode-se dizer, são turistas involuntários. (BAUMAN, 1997, p. 118)

Paradoxalmente, o turista só é possível se existir o vagabundo. Isto é, “pode-se viver com as ambiguidades da *incerteza* que saturam a vida do turista só porque as *certezas* da vagabundagem são tão inequivocamente asquerosas e repugnantes.” (idem p. 119). A dicotomia certeza-incerteza diagnosticada por Bauman, encontra ressonância na escola. A discussão não é sobre professores inovadores e professores tradicionais, a discussão é sobre o novo e o velho, sobre o ser e o devir, sobre turistas e vagabundos. Para nós, isso é sintoma de uma educação que foi cooptada pela contemporaneidade e seus valores líquidos. Urge, de alguma forma, resistir a essa moção contemporânea que pode ser encapsulada sob a alcunha de inovação na educação.

Por outro lado, localiza-se uma identidade profissional no professor William de um professor *maker* que faz algo novo na escola, algo mais aberto e que não demanda tanto conhecimento específico. Um professor leve, líquido e flexível. Imediatamente nos ocorre, novamente, a análise de Hannah Arendt em “Crise na Educação” (ARENDDT, 2000) em que ela denuncia, exatamente, que a constatação da presença cada vez mais comum e prevalente de professores e professoras que não dominam conhecimentos específicos (os professores especialistas) e que, em contrapartida, dominam técnicas um tanto genéricas correlatas a atividades em grupo e que objetivam uma espécie de “autodidatismo guiado”, seria um tanto deletéria para a educação.

Formação profissional parece ser um tema muito relevante para o professor William. Não esperávamos o protagonismo dessa temática no repertório de vida de um professor tão inovador. Parece haver certo ressentimento em relação ao fato de que colegas professores com mestrados e doutorados contracenam com ele no ambiente escolar e parecem representar uma espécie de ameaça (ou pressão, para usar um termo empregado pelo próprio entrevistado) a seu espaço enquanto professor. A assunção de que “os alunos idolatram o cara pelo doutorado dele” nos parece importante. O apontamento de que ele era idolatrado, e portanto o próprio professor William era preterido, nos indica, mais uma vez, um sentimento de mal-estar. Entretanto, um mal-estar associado ao fato do professor idolatrado ministrar “uma aula comum”, apesar de seu valorizado doutorado. Em oposição, a aula incomum, inovadora e diferente de William não parecia ter espaço para idolatria e sua posição de sujeito é, assim, ameaçada por uma formação “sólida”⁶⁸. O conflito que lhe é externo entre professores tradicionais e professores inovadores que narra o professor William, também é um conflito interno na medida em que ele também é um professor de física que precisa ser “sólido”, saber as questões de vestibulares de pronto, sob a ameaça de ter que prestar contas a uma coordenação. Ao mesmo tempo que é um professor “líquido”, que permite o novo, que os alunos conversem, porque ele também é um professor do espaço *maker*. Espaço esse em que ele precisa de conhecimentos mais simples (no sentido de serem pouco elaborados teoricamente) como o manuseio de ferramentas, além de uma heurística completamente diferente daquela do professor de física tradicional. Uma maneira de pensar e agir que o permita pôr em movimento os mais diversos projetos educativos. Parece-nos que essa dicotomia instalada no processo de construção identitária do professor William provoca nele um profundo mal-estar, um sentimento dúbio de desejo de possuir uma formação “sólida” (mestrado e doutorado), ao mesmo tempo em que traz rechaço ao “conhecer sólido”, valorizando o “fazer líquido”. Esse conflito é potencializado pela demanda por inovação constante que lhe diz que é preciso sempre ser melhor, ser diferente, ser mais. Que lhe diz que ele, não importa o faça, será sempre insuficiente.

⁶⁸ Esclarecendo, novamente, que os termos “sólido” e “líquido” são empregados, neste contexto, na acepção que Bauman emprega aos termos em sua obra.

Outro dilema que o professor William levanta é em relação ao que ele denomina burocracia e o quanto ela dificulta seu processo de inovação na educação. Ele inicia seu relato com uma ideia bastante interessante que ilustra sua maneira particular de ver a educação no seu contexto:

William: *Eu entendo educação como uma gaiola, né? A gaiola pode ser um pouco maior ou um pouco menor, mas ainda é uma gaiola. [...]*

A ideia de estar aprisionado em contraposição à ideia de liberdade, que será abordada no relato do professor William a seguir, Bauman em “Mal-estar na pós-modernidade” (1997). Ele inaugura o texto argumentando que o grande conflito da modernidade sólida era o desejo por mais liberdade, uma vez que o valor máximo da época era a segurança. Mais liberdade implicava menos mal-estar, por conseguinte. Já na contemporaneidade, o valor central é outro: a liberdade. Antagonicamente, o desejo é por mais segurança, diante um contexto de profundas incertezas ensejadas, justamente, por uma (aparente, ele argumenta no texto) liberdade desmedida. Mais segurança implica menos mal-estar na contemporaneidade, portanto. A metáfora da educação como uma gaiola nos remete a essa análise, na medida em que estar aprisionado na gaiola é também uma condição de estar seguro contra o que a cerca. A reivindicação, parece-nos, é apenas por uma gaiola maior e mais confortável. O professor William elabora sua metáfora:

William: *E onde quero chegar com esse exemplo? A escola [demanda ao] professor de física que ele tem que inovar, ele tem que ser diferente, mas ele tem o pré vestibular para cumprir, ele tem um número de alunos que ele tem que aprovar [no vestibular]. A gente tentava sempre linkar com o conteúdo, algo que deixasse os meninos mais livres para criar, para produzir o conteúdo de física, mas a gente tinha burocracia para cumprir. A gente tinha que cumprir, independente do tempo que a gente vai gastar ali com o experimento, o livro precisa ser cumprido. [...]*

Enfim, então esse é o lado professor de física lidando com essa diferença entre burocracia e criatividade. Já no espaço maker eu tenho mais liberdade, eu não tenho um livro para

cumprir. Isso aí já me tira uma porrada de compromissos... eu não tenho diário para ser feito dentro do espaço maker. [...]

[No espaço maker] eu tenho que estar ali para dar as ferramentas, saber mexer nas ferramentas, auxiliar o professor. Mas na prática a gente entende que o professor joga os alunos ali dentro e dá uma sumida, né? [silêncio indignado]

A gaiola a que se refere o professor William é a burocracia de ter que cumprir um livro com questões de pré-vestibular, de ter que preencher um diário de classe e de ter que dar satisfação sobre o uso do livro aos pais no final do ano. Essa é uma gaiola pequena, apertada e que não lhe apetece. Mas podemos pensar que também o espaço *maker*, é uma gaiola, porque, na prática, o professor “joga os alunos ali dentro” e se ausenta. É uma gaiola maior, mais confortável, mas que lhe impõe a mesma condição de mal-estar, de insatisfação, de indignação sobre o atual estado de coisas. O professor William elabora o mal-estar utilizando uma poderosa metáfora. Ele se reconhece como um prisioneiro, mas encontra um bom lugar nessa prisão. Recuperamos a análise de Christian Dunker (2015), que nos traz uma ideia muito potente em relação à oposição do mal-estar. Ele diz que:

A negação do mal-estar não é o bem estar, essa é a hipótese neo-liberal. A negação é simplesmente estar... Não estar produzindo, estar fazendo, estar saindo, estar resolvendo etc. O sentimento de mal-estar é associado a essa percepção que eu não pertencço ao lugar que estou. (Informação verbal em DUNKER, 2015)

A reivindicação não parece ser por liberdade irrestrita, não é por sair da gaiola, não é por bem-estar. A reivindicação, o relato do professor sugere, é sobre poder simplesmente estar, de poder ser. Poder, dentro dos limites impostos, constituir-se como professor movido por demandas que reconhece como genuínas e legítimas. O desejo é o de pertencimento a um lugar no mundo. O professor William discorre sobre o sentimento de opressão por ter que cumprir um material extenso com questões de vestibulares com seus alunos e avalia que essa é uma demanda que o frustra (a ele e a colegas, ele narra). Sua posição de professor é marcada pela negação de ser esse professor que, confortavelmente, ele avalia, reproduz uma apostila ou conteúdos de uma plataforma contratada pela escola. Parece-nos legítima e potente essa demanda por mudanças.

Surge de um reconhecimento de que é possível fazer mais e melhor por seus estudantes. Ele se esforça por trazer a experimentação para suas aulas de física por reconhecer o valor dela na formação de seus estudantes. Observamos que esta é uma demanda espontânea do professor que utiliza ferramentas diversas para levá-la a cabo. O sentido da demanda por inovação na educação se inverte, portanto. Não é o atendimento à pressão externa por inovação na educação que o faz um professor inovador, mas antes um desejo pessoal de conduzir os processos educacionais que lhe são responsáveis da maneira que mais lhe agrada, que mais lhe faz sentido, que, de alguma maneira, lidam com os elementos que ele avalia como mais críticos e relevantes no processo educacional de seus(as) alunos(as). O que ressoa com os relatos de vida das professoras das entrevistas prévias, inclusive. Se a demanda externa por inovação constante e frequente lhe causa mal-estar, seu desejo por mudanças o conduz a um estado de simplesmente estar no mundo. De estar numa escola que lhe oferece desafios diariamente, que não é perfeita e nem é boa de se estar sempre. Mas que lhe oferece um sentimento de pertencimento no mundo. Soa-nos muito potente essa narrativa do professor William...

Ele elabora um pouco mais sobre como lida com suas frustrações e mal-estar, narrando que pondera com seus colegas recém chegados na escola e que estão muito animados com os novos materiais e projetos que a escola lhes entrega. Afirma que faz parte de sua maneira de agir para evitar frustrações, esperar sempre pelo “pior”, porque suas expectativas nunca são plenamente atendidas. Em relação a isso, complementa:

William: *Em relação a essas coisas, a gente meio que cria essa... essa coisa de pode vir pode não vir, a questão é que eu tenho que dar minha aula.*

Afinal, parece concluir, seu compromisso certo é com o fato de que conduzir sua aula, tendo ou não as condições materiais mais adequadas. Parece-nos uma outra marca importante nos professores reconhecidos como inovadores: uma certa resiliência diante à adversidade. O professor William narra com naturalidade suas frustrações em relação a seu trabalho como professor, dizendo que elas fazem parte do processo. Mecanismo para lidar com o mal-estar que nos parece ser uma possibilidade real: a de tomar consciência

sobre a precariedade da existência e aceitá-la como componente da realidade. O relato a seguir é um exemplo dessa posição diante o mal-estar:

William: *Outro modus operandi que eu não sei se é correto, mas que eu aprendi a lidar: às vezes ter uma ideia muito boa e não gastar energia para por ela em prática. Porque eu sei que eu vou me desgastar e não vou receber o apoio da escola. Você passa a escolher muito bem o jogo que você está disposto a brigar ali burocraticamente para executar. E acaba que eu faço muito isso...*

Sendo o mal-estar docente um estado inescapável, como elabora Manfré (2014), qualquer esforço no sentido de suprimir todos os empecilhos de realizar as inovações idealizadas na educação é certamente fonte de frustração. A busca pelo bem-estar na tentativa de superar o mal-estar, a partir do que aponta nosso referencial teórico, é um tanto ingênua e fadada ao fracasso. Um caminho profícuo é o da aceitação desse estado de mal-estar, essa é estratégia que parece ser a eleita pelo professor William.

O RELATO DA PROFESSORA ROSE: UMA FLOR NO MEIO DOS ESPINHOS QUE NÃO É RECONHECIDA

André: *O que está errado?*

Rose: *Eu que estou no lugar errado.*

André: *Você acha que há um lugar para você?*

Rose: *Olha, eu não sei se existe um lugar...*

Trecho do relato da professora Rose

Rose é uma das professoras com quem conversamos nas entrevistas prévias. Sua contribuição, na altura, foi fulcral para a decisão de investigar o mal-estar docente e sua relação com a demanda por inovação na educação. Reencontrá-la após um considerável percurso da pesquisa por ela também ensejada foi importante.

Rose é bióloga e pedagoga. Atua como professora desde 1998, tendo, na ocasião dessa entrevista, um pouco mais de vinte e dois anos de experiência no ensino de biologia, principalmente para o ensino fundamental. Além da docência efetiva, tanto na escola pública como na escola privada para vários segmentos, produziu material didático de biologia para o ensino fundamental. Busca constantemente formações continuadas, sobretudo de curta duração, e mais recentemente frequenta a pós-graduação da Universidade de Brasília como aluna especial em disciplinas do mestrado em educação em ciências. Sua principal marca profissional é o esforço de trazer a experimentação para suas aulas de ciências. Ela comparece, corriqueiramente, nos materiais de divulgação e *marketing* de sua escola privada na qual atua como professora há mais de uma década. Uma escola que se vende como inovadora e publiciza o trabalho da professora Rose enaltecendo-o como uma prática destacadamente inovadora e representativa do que torna a instituição inovadora. Este foi o motivo, inclusive, de a termos convidado no âmbito das entrevistas prévias.

Apesar do destaque e da posição de visibilidade que ocupa nos materiais de *marketing*, a professora relata se sentir solitária, sem apoio e desvalorizada enquanto docente. Sua história é de uma professora inovadora que vivencia um profundo mal-estar por ser quem é. Ela inicia seu relato comentando sobre o texto 2⁶⁹, compartilhado como material de estímulo para a conversa.

Rose: *Olha, André... o texto do professor... [silêncio curto] Na parte em que ele fala de se sentir sozinho... [silêncio longo] Eu me sinto extremamente só na minha jornada pedagógica... Então eu acho que é realmente isso... Às vezes a gente tenta mudar, tenta inovar, tenta fazer alguma coisa, mas não é tão simples. Primeiro, porque - ele colocou bem colocado - a gente precisa de... conhecimento. Aí a gente busca conhecimento sozinhos. Depois disso a gente faz um teste e muita gente não aceita e a gente recebe muita crítica. É muito difícil, né? As outras pessoas enxergarem o que você consegue ver, até porque é você que tem aquele conhecimento. Então às vezes você não consegue passar imediatamente esse conhecimento para outras pessoas e... [silêncio longo] A visão delas ainda está muito abstrata, às vezes não está tão concreta como você vê.*

⁶⁹ Trata-se do relato do professor Miguel que consta no capítulo 3 e no Apêndice 1.4.

Muita gente fala: “Não vai dar certo” ou “Não inventa!”. [Risos] Eu escuto muito isso! Essa frase para mim é constante... . Tipo assim: “não, lá vem a Rose.. não inventa cara, não inventa!”. E parece que realmente eu estou inventando alguma coisa, e eu falo: “Não, eu não estou inventando!” [risos]. Isso não sai da minha cabeça assim do nada. Calma aí.

Ela elabora um pouco mais esse sentimento de desvalorização e falta de reconhecimento que lhe marca tão profundamente no seguinte trecho:

Rose: *A falta de reconhecimento acho que... que é para todos os professores. É uma banalização de todo o trabalho. Eu sinto dor... [silêncio curto] de eu entrar na sala de e observar alunos que não estão nem aí para o que você faz, de observar os colegas de trabalho... Um colega uma vez me disse uma coisa que me marcou muito... [silêncio longo]: “Rose, você é uma flor no meio de um monte de espinho”... Você tenta, tenta, tenta e ninguém te olha, ninguém te enxerga... [...]*

E isso a gente vê que a escola está constantemente mudando. E entre essas mudanças há deslocamentos [de professores] entre as séries e os segmentos. Eu amo estar no ensino fundamental, mas o ensino médio paga mais... e eu nunca fui convidada para ir para o médio... Nem para uma aula demonstrativa⁷⁰. E aí eu fico pensando: Por que? Algumas pessoas me enxergam como uma flor no meio dos espinhos, mas eu nunca fui reconhecida...

Seu sentimento de solidão enquanto professora é compartilhado por muitos de nós. O termo “solidão pedagógica” vem sendo usado em alguns trabalhos para se referir a esse sentimento narrado (FONSECA, 2009; SILVA e TOMAZ, 2020). É definido pela enciclopédia de pedagogia universitária como “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (MOROSINI, 2006, p. 373). Esse sentimento de desamparo, insatisfação, ansiedade sobre si é exatamente o que demarcamos no capítulo 3 como mal-estar docente. Nota-se que esse sentimento é uma marca importante na

⁷⁰ Trata-se de uma “aula teste” que tradicionalmente se faz em processos seletivos para novos docentes.

história de vida da professora Rose que descreve muitas vezes se sentir desvalorizada, desencorajada e reprovada, especialmente por seus gestores e colegas.

Seu esforço para “mudar”, “inovar” e “fazer uma coisa diferente”, a professora Rose narra, encontra com frequência desaprovação e falta de compreensão. Chama-nos atenção o que a professora narra como sendo primordial para o cumprimento dessa demanda de inovação: a busca por conhecimento. Ela também é apontada pelos gestores entrevistados com a mesma prioridade e igualmente valorizada pelo professor William, mas, afirma a professora, é uma busca solitária e pouco valorizada. Esse conhecimento, ela elabora, comparece em sua prática na medida em que ela apoia um ensino de ciências mais eficaz:

Rose: *Olha, a maioria do conhecimento que eu adquiri ao longo da minha jornada é devido a minha experiência. Quando eu chego à conclusão: eu vou fazer isso para o menino, a minha experiência conta mais do que o processo formativo. Porque a minha formação dá um norte, mas ainda é muito abstrata. O que eu sinto é que nem para eles não têm uma certeza, né? E realmente, não é pra ter uma certeza, mas é difícil a gente elencar elementos dentro da teoria os quais a gente vai desenvolver na prática com eficiência, que a gente consegue perceber na prática. Eu acho que a prática dá mais essa eficiência, dá mais esse... Demonstra mais. Então a minha experiência é vasta, tenho 20 (vinte) e tantos anos de profissão, essa minha experiência fez com que eu desenvolvesse esse trabalho dessa forma. Mas eu pego assim, um conhecimento ali, outro conhecimento ali, outro conhecimento ali, vai juntando e aí vai formando. Eu não posso falar que foi um conhecimento único: foi uma pós-graduação, foi uma aula como uma aluna especial, do mestrado, foi uma formação nível superior, porque eu tenho Pedagogia e Biologia. Não foi uma coisa só, foi um conjunto de coisas. Mas eu acho que a minha experiência conta mais, a minha experiência me faz ser mais assertiva.*

Essa perspectiva de trabalho, que valoriza mais conhecimentos associados à prática em detrimento de conhecimentos apenas teóricos, comparece no relato de vida do professor William também. Observamos a presença de uma abordagem utilitarista dos conhecimentos profissionais/profissionalizantes que orienta a busca formativa desses

professores que se reconhecem e são reconhecidos como inovadores. Para a professora Rose, sua experiência é muito mais relevante que suas formações profissionais quando precisa decidir o que fazer em sala de aula, por exemplo.

Uma fonte para o sentimento da “solidão pedagógica” por ela narrado, parece-nos, é a valorização de um saber que não pode ser compartilhado, um saber idiossincrático, um saber da prática em detrimento de um saber coletivo que teoriza sobre o mundo. Ela narra que o que ela faz “às vezes ainda está muito abstrato para as pessoas” e isso demanda dela resiliência para superar as críticas e desincentivos, principalmente de seus gestores. Precisa lidar também com a incerteza sobre os resultados de seu trabalho. Ela conta-nos sobre isso, no trecho a seguir:

Rose: *E outro contraponto é que é um trabalho difícil, é árduo. Às vezes levam anos pra você conseguir algum resultado, e também nem sempre, vamos dizer assim, é uma coisa que é experimental, você ainda não sabe o resultado, você não sabe se o resultado vai ser eficaz, 100% (cem por cento) eficaz, né? Não dá pra ser 100% (cem por cento) eficaz. E aí... É complexo, nesse sentido é difícil.*

A incerteza, na avaliação de Bauman (2001), é um aspecto sempre presente na contemporaneidade. Ao examinar o processo de auto-identificação (construção individual de uma identidade) ele avalia que a modernidade líquida centra no indivíduo toda a responsabilidade por seu próprio sucesso ou fracasso e, em última análise, por sua própria formação identitária. Isto seria causado pela incerteza do tempo presente, que “é uma poderosa força *individualizadora*. Ela divide em vez de unir, e como não há maneira de dizer quem acordará no próximo dia em qual divisão, a ideia de “interesse comum” fica cada vez mais nebulosa e perde todo o valor prático.” (BAUMAN 2001, p. 170). Para o autor, “a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” (ou *estado*, como argumentado há pouco) em uma “tarefa” e encarregar os sujeitos da responsabilidade de realizar essa tarefa e sobre as consequências de sua realização (BAUMAN, 2001, p. 24). Em síntese:

A privatização do impulso [modernizante] significa a compulsiva auto-crítica nascida da afeição perpétua: ser

indivíduo [...] significa não ter ninguém a quem culpar pela própria miséria, significa não procurar as causas das próprias derrotas senão na própria indolência e preguiça, e não procurar outro remédio senão tentar com mais e mais determinação. (BAUMAN, 2001, p. 28)

O autor ainda conclui sobre viver em tempos de excruciante incerteza:

Estas são algumas das dimensões, certamente não todas, da incerteza pós-moderna. Viver sob condições de esmagadora e auto-eternizante incerteza é uma experiência inteiramente distinta da de uma vida subordinada à tarefa de construir a identidade, e vivida num mundo voltado para a constituição da ordem. As oposições que nessa outra experiência asseguram e sancionam o significado do mundo, e da vida vivida neste, perdem na nova experiência muito de seu significado, bem como muito de seu potencial heurístico e pragmático. (BAUMAN, 2008, p. 37)

Ao indivíduo foram delegadas responsabilidades/expectativas cujas causas e consequências escapam-lhe o domínio, pois habitam o campo do incerto, do imprevisível e do contingente. O sentimento de solidão que Rose sente enquanto professora inovadora conversa bastante com essa tarefa contemporânea de constituir uma identidade.

A professora Rose também descreve que as formações que encontra não acrescentam muito e que sente que ela tem muito mais a partilhar com os colegas do que o contrário.

Rose: *Estava tendo uma capacitação para professores no SESI lab. E aí eu fui fazer a capacitação [...]*

E a capacitação que eles estavam dando era o que eu faço, aí eu fui conversar com o pessoal lá, eles pediram um portfólio meu... E eu vou enviar porque eu acho que eu tenho que procurar outras alternativas. E o que eles desenvolvem lá? Eles fizeram práticas para os professores, aulas práticas para os professores. [...]

E aí eu fiquei cá pensando com os meus botões, o que é que eu estou fazendo do lado de cá? Eu quero estar então do lado de lá, e eu acho que vai ser esse o meu caminho: capacitação de professores de Ciências para um melhor aprimoramento nas aulas de Ciências. Não preciso ser formada em uma coisa “ultra mega maxi astronômica”, não precisa ser doutora, não precisa ser mestre, o que precisa é apresentar as práticas,

apresentar a minha experiência, apresentar o que eu faço em sala de aula para esses professores, para que haja mudança.

Um paradoxo na perspectiva formativa proposta pela professora Rose aparece em seu relato. O mal-estar que ela experimenta enquanto professora capaz de engendrar em sua sala de aula práticas e heurísticas identificadas por sua comunidade escolar como inovadoras, a motiva a buscar uma posição como formadora de professores. Sua proposta enquanto formadora, entretanto, não apenas promove exatamente o que a faz experimentar o sentimento de mal-estar, como também a mantém implicada com o compromisso de “mudanças”. Eu a questiono sobre essa estranheza, em seguida:

André: *[...] me parece um certo paradoxo, assim, a sua intenção é formar professores que façam práticas inovadoras como você faz, na perspectiva de que eles não fiquem no lugar onde você está?*

Rose: *É. Isso. [risos] Acertou. Ou pelo menos que eles [os professores em formação] não aceitem o lugar que estou como um lugar normal, como um lugar... Porque... O lugar onde eu estou é tido como padrão, e eu não quero estar neste lugar padrão, o que quero sair desse lugar padrão. E que eles enxerguem isso como uma evolução, como um processo de mudança, como um crescimento e que não aceitem essa normalidade. Muda, faz diferente, mesmo que dê trabalho, mesmo que saia do seu bolso, às vezes não dá para sair do seu bolso porque seu dinheiro está contado, mas vai lá faz outra coisa, procura outro método, faz diferente, faz dar certo.*

Parece-nos sintomático de um estado de crise que a formação profissional afeta à demanda por mudanças significativas na educação esteja alinhada à valores contemporâneos diagnosticados por Bauman (1997)(2001)(2005)(2008) e Hall (1997)(1997b)(2006)(2008), ao invés de constituir resistência a tais movimentos.

Outra fonte para o sentimento de mal-estar consubstanciado no relato de “solidão pedagógica” da professora Rose revela-se em sua queixa em relação ao que lhe é e o que não lhe é permitido fazer. O sentimento de solidão enquanto professora inovadora também está relacionado, portanto, com o que se denomina autonomia do(a) professor(a).

Esse elemento aparece em diversos momentos da fala da professora Rose. Selecionamos o seguinte trecho para representá-lo:

Rose: [...] Então, assim, até isso é difícil porque uma aula de laboratório não se faz da noite pro dia, uma aula de laboratório exige planejamento, estruturação, até para eu fazer a estruturação de uma aula para outra eu tenho que fazer sozinha, então eu sou técnica, eu sou a professora, eu sou a monitora que tenho que organizar menino do lado de fora e do lado de dentro. [...]

Então é nesse sentido que eu falo, eu estou só, eu tô isolada. E muitas vezes, eu sinto que eu estou sem recursos financeiros [risos].

A professora Rose nos diz que sente que lhe falta apoio e permissão para experimentar suas inovações em sala de aula. Sua autonomia, diz, é sempre limitada, seja por investimentos financeiros, seja por interesse da instituição na promoção das atividades que ela se propõe a fazer.

Autonomia é mais um desses conceitos pedagógicos que está desgastado pelo uso excessivo e descuidado. Um autor que se propõe a pensar profundamente sobre o tema “autonomia docente” e cujo trabalho nos inspirou é José Contreras (2002). Assim como “inovação na educação”, a autonomia docente nos aparece como uma espécie de discurso que obedece uma lógica mercantil e é capaz de recrutar uma comunidade educativa em torno de si sem nunca demandar maiores esclarecimentos sobre do que se trata. Para o autor,

A autonomia dos professores, bem como a própria ideia de seu profissionalismo, são temas recorrentes nos últimos tempos nos discursos pedagógicos. No entanto, sua profusão está-se dando sobretudo na forma de slogans, que como tal se desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente. Pode-se dizer que, por serem slogans, são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam assim como palavras com aura, que evocam ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém, é provável que parte do Êxito dos slogans em geral, como o da autonomia de professores em particular, resida em que na verdade escondem diferente expressões e significados, em que diferentes pessoas estejam

entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo. (CONTRERAS, 2002, p.23)

Ao escutar a professora Rose ocorreu-nos a relação entre mal-estar e a demanda por inovação na educação, a partir do sentimento de solidão pedagógica que ela narra. Para tanto, uma breve incursão na ideia de autonomia a partir de Contreras pode nos ser útil.

Contreras (2002) descreve três categorias de docentes e suas respectivas perspectivas sobre o que significa autonomia. São elas: i) docentes especialistas técnicos; ii) docentes reflexivos e iii) docentes intelectuais críticos. Para a primeira categoria de docentes especialistas técnicos, a autonomia é um *status* ou ainda um atributo a ele conferido por sua competência técnica. Reivindicam uma “autonomia unilateral do especialista” (p. 192). Para a segunda categoria, autonomia é uma “responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista” (idem). E para última categoria, autonomia seria sempre emancipatória, significando “libertação profissional e social das opressões” (idem). A partir dessas categorias e visões sobre autonomia, somos capazes de pensar mais profundamente a relação entre a demanda por inovação e o mal-estar docente.

A professora Rose defende que é preciso ter autoridade técnica para inovar, isto é, é preciso “buscar conhecimento” para poder fazer “diferente”, para “mudar”, para “inovar”. Concordam com ela todos os outros entrevistados. Para eles seria imprescindível, para realizar a demanda por inovação na educação, possuir algum domínio técnico. Rose se enquadraria, portanto, na primeira categoria de Contreras, à dos docentes especialistas técnicos. Rose argumenta que o que faz é baseado no que conhece, que ela não está inventando, logo. Recuperando um trecho no qual ela se posiciona dessa maneira, ao responder às críticas de seus gestores sobre o que ela faz (ou quer fazer) em sala de aula:

Rose: *E parece que realmente eu estou inventando alguma coisa, e eu falo: “Não, eu não estou inventando!” [risos]. Isso não sai da minha cabeça assim do nada. Calma aí. [...] E outro contraponto é que é um trabalho difícil, é árduo. Às vezes levam anos pra você conseguir algum resultado, e também nem sempre, vamos dizer assim, é uma coisa que é*

experimental, você ainda não sabe o resultado, você não sabe se o resultado vai ser eficaz, 100% (cem por cento) eficaz, né? Não dá pra ser 100% (cem por cento) eficaz.

Entretanto, essa competência técnica não lhe confere a autonomia que busca. Ela elabora essa perspectiva no trecho a seguir:

Rose: *Eu acho que, é claro que sempre tem a melhorar e nunca, a perfeição não existe, né? Mas o mercado, o concurso, o vestibular, exigem um conhecimento específico, sempre exigiram, e esse conhecimento direciona o que a gente leciona. Então eu queria que as pessoas enxergassem que a mudança tem que ser de baixo para cima, não de cima para baixo. Que quando eu estou fazendo esse tipo proposta pra escola, essa proposta que eu faço, essa proposta que é inovadora é uma proposta de aprendizagem, é uma proposta para que o conhecimento se instale na cabeça do aluno, que é como um instalar mesmo, é como se encaixasse ali perfeitamente na cabeça daquele aluno e que ele levasse esse conhecimento para vida inteira. Então quando ele chegar lá na frente, ele vai conseguir utilizar esse conhecimento de forma adequada. O dia que as pessoas perceberem que isso é uma verdade, aí elas vão conseguir me ver de maneira melhor, mas por enquanto, eles não conseguem enxergar isso como uma verdade. Por que eles não conseguem enxergar isso como uma verdade?*

Ensaíamos uma resposta à pergunta de Rose, a partir de nosso referencial teórico e do pensamento de Contreras (2002) sobre autonomia docente. Observamos um paradoxo nessa perspectiva de autonomia pela autoridade técnica proposta pela professora. Na contemporaneidade, como discutido em múltiplas ocasiões neste trabalho, nunca ficam evidentes as questões e problemas que a educação deve encarar, são sempre demandas difusas, não localizáveis etc. Afirmamos isso, principalmente, a partir de Nóvoa (1992) quando discutimos as funções da escola e sua crise atual (capítulo 1, na seção “A finalidade da escola na contemporaneidade”) e Manfré (2014) ao discutir o mal-estar docente como estado. Por isso não é possível, por lógico, constituir um método eficaz de resolução dessas demandas da educação contemporânea. Isto é, não existem (e não podem existir) técnicas e métodos educacionais capazes de garantir eficácia e

eficiência ao que é feito pelos(as) docentes. Curiosamente, ao mesmo tempo que elabora uma argumentação baseada na perspectiva de um ensino eficiente, Rose afirma que “a mudança tem que ser de baixo para cima, não de cima para baixo”. Sua percepção de inovação na educação é, parece-nos, esse esforço de pôr em movimento as mudanças de “baixo para cima”, isto é, a partir dos professores em direção a estruturas mais amplas (escola, sistema educacional etc).

Essa análise é apoiada pelo próprio relato da professora quando responde uma pergunta sobre sua percepção em relação ao valor das formações profissionais que ela alcança.

Rose: *A maioria do conhecimento que adquiri ao longo da minha jornada é devido a minha experiência... Quando eu chego a uma conclusão em relação ao que fazer em sala de aula, a minha experiência conta mais do que o processo formativo. Porque minha formação apenas me dá um norte, mas ainda é muito abstrato. O que eu sinto é que não há certezas [no âmbito das formações continuadas].*

Uma importante marca do nosso tempo, que exploramos no capítulo 2 a partir dos diagnósticos de Bauman (2001)(2008), é que a contemporaneidade é marcada pela fragmentação e pela incerteza. A escola, como desenvolvido por Nóvoa (1991), é um lugar um tanto anacrônico que sobrevive em crise na atualidade. Um espaço que surge de uma demanda social sobre certezas, conhecimentos sólidos, eficiência e eficácia, ao mesmo tempo em que a demanda contemporânea exige mudanças, flexibilidades e impermanências. Uma imagem trazida por Nóvoa (1989) nos ocorre para ilustrar esse ponto. Ele compara o professor na contemporaneidade a um ator numa peça de teatro que inicia bem contextualizada em um cenário do século XIX, na qual o figurino, as falas e o cenário combinam e estão perfeitamente sincronizados. Repentinamente e sem aviso prévio, o cenário muda radicalmente, demandando que os atores mudem sem lhes dar meios para tanto.

E como a professora lida com o sentimento de mal-estar que experimenta como professora inovadora? Pergunto-lhe isto no contexto da conversa em que ela desenvolve

uma análise sobre sua autonomia e sua capacidade para inovação e como isso lhe causa enorme mal-estar.

André: *E como é que você lida com essa sua condição? Porque me parece que não há muito o que fazer, né?*

Rose: *Não há o que fazer. Não há o que fazer. [silêncio] Como é que que na minha cabeça eu processo? Tem duas condições que são importantes para mim: a primeira condição é que eu sei que o trabalho que eu estou fazendo é um trabalho que, mesmo não sendo reconhecido hoje, o meu aluno vai lembrar de mim pra sempre. Porque é uma coisa que marca, marca, laboratório, a prática, a horta, é uma coisa que marca. Marca de uma maneira que o conhecimento penetra, pronto. Atingi meu objetivo maior que é o aluno aprender, pronto, primeira coisa é isso. O segundo você falou aqui, essa sou eu, eu não consigo me dissociar disso, eu não consigo ir lá e fazer uma coisa qualquer, e quando eu estou afim de fazer, eu vou lá e faço. Não consigo dissociar. E uma outra coisa, que não é menos importante, mas que para mim é... Não sei se pelo reconhecimento ou... Eu dei aula para os meus três filhos e eles sabem quem eu sou. Mãe, mulher e profissional. Então, minha filha está no sétimo ano, quando eu entro no sétimo ano, eu quero dar a melhor aula de todas porque eu quero que ela me veja [Silêncio longo] Desculpa [choro] [emoção].*

Retomamos Terezinha A. Rios (1996) quando avalia que “a inovação pressupõe que haja um compromisso” (p. 2). O compromisso da professora Rose é explícito nesse trecho: “Atingi meu objetivo maior que é o aluno aprender”. Rios defende ainda que esse compromisso educativo não pode ser feito isoladamente, pois a história não se faz solitariamente. Com efeito, a professora Rose se remete, com frequência, ao relato de ex-alunos(as) sobre como a experiência educacional por ela proposta os(as) marcou.

É a partir desse compromisso que a professora Rose pensa ser capaz de ser a professora que é. Seu sentimento de solidão e falta de reconhecimento, de ser “uma rosa em meio a espinhos” e, ainda assim, não ser notada, nesse trecho emerge com intensidade. Seus filhos são capazes de reconhecê-la como é, “mãe, mulher e profissional”, e isto, em sua percepção, é tão raro e importante que a faz querer “dar a

melhor aula de todas”. As categorias sociais “mãe”, “mulher” e “profissional” estão em evidência no relato da professora. São aspectos que ela aponta como estruturantes de sua identidade docente.

Para Fearon (1999), a identidade de um sujeito é composta por duas matrizes: uma pessoal e outra social. A componente social das identidades possui uma única dimensão e que diz respeito a categorias sociais. Trata-se de um conjunto de rótulos que distingue os sujeitos por regras que decidem a sua filiação a partir de (alegadas) características ou atributos característicos. Esses rótulos podem ser auto-impostos para designarem uma identidade que os identifica em um determinado contexto. A segunda matriz proposta por Fearon trata de uma dimensão da identidade que é entendida como alguma característica (ou características) distintiva da qual uma pessoa tem um orgulho especial ou vê como uma consequência social importante, mas relativamente imutável⁷¹.

A reivindicação da professora Rose por reconhecimento enquanto docente inovadora, nesse sentido e a partir de Fearon, requer, para ser atendida, que as categorias sociais que ela reconhece como constituintes de si (“mãe, mulher e profissional”) possam comparecer no seu espaço laboral. Parece-nos que para tanto seria necessária a produção de um espaço menos propositivo de uma ação pedagógica estritamente técnica (como parece ser também a perspectiva da professora), com a valorização de outro que permita a presença mais assídua de dimensões concernentes a questões sociais (de gênero, de parentalidade etc), por exemplo.

Sobre a busca formativa, que aparece também no relato da professora Rose, ela desenvolve uma argumentação em torno da necessidade permanente de mudanças. Ao ser perguntada sobre o motivo pelo qual ela busca constantemente ingressar no mestrado acadêmico em educação em ciências ela responde:

Rose: [...] quando eu busco um mestrado, eu penso que eu nunca quero parar. Eu quero continuar, eu preciso continuar, eu preciso alcançar uma coisa que eu ainda não alcancei

⁷¹ Como desenvolvido no capítulo 2: Essa segunda categoria é entendida como um conjunto de atributos, crenças, desejos e princípios que uma pessoa pensa que a distinguem socialmente por um entre três motivos: (i) a pessoa tem um orgulho especial em tê-la; é neste sentido que "identidade" torna-se um substituto parcial e indireto para "dignidade", "honra" e "orgulho". (ii) a pessoa não tem nenhum orgulho especial em tê-la, mas ela orienta seu comportamento, de tal forma que ela não sabe como agir e o que fazer sem ela; ou (iii) a pessoa sente que não a poderia mudar, mesmo que queira (FEARON, 1999 p. 11).

apesar de vinte e tantos anos de profissão. Eu não quero reconhecimento da sociedade, {por um todo}, eu quero estar no lugar e ser enxergada, eu quero continuar trabalhando, porque eu acho que o que eu desenvolvo é uma coisa importante, que não é qualquer professor que faz, que não é todo mundo que... Não tem só a vontade de fazer uma coisa diferente, mas a disponibilidade.

A necessidade do movimento constante é diagnosticada por Bauman (2001) como um aspecto constituinte da contemporaneidade. Para o autor, o objetivo que a modernidade líquida nos oferece é o processo - o movimento, da metáfora do corredor em gelo fino - e não propriamente o lugar onde se quer chegar. Aliás, Bauman (2001) vai argumentar que não se quer chegar a lugar algum por tempo suficiente para, de fato, alcançá-lo. A imagem do surfista que em troca de rapidez e vivacidade deve estar sempre disposto a deixar de lado suas preferências habituais nos remete ao fato de que no contexto contemporâneo as identidades dos sujeitos não podem ser pesadas ou sólidas demais. E, para a professora Rose, esse movimento é uma necessidade. Para Bauman, “ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. [Isto] também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado” (BAUMAN, 2001 p. 33-34). Ela declara que precisa “alcançar uma coisa que ainda não alcançou”, mesmo com décadas de profissão. Ela não chega a defini-la... O que também pode ser sintomático do contexto histórico no qual ela se insere. Segundo Bauman é um contexto no qual,

não se acredita mais que a “sociedade” seja um árbitro das tentativas e erros dos seres humanos - um árbitro severo e intransigente, por vezes rígido e impiedoso, mas de quem se espera ser justo e de princípios. Ela nos lembra, em vez disso, um jogador particularmente astuto, ardiloso e dissimulado, especializado no jogo da vida, trapaceando quando tem chance, zombando das regras quando possível [...] Seu poder não se baseia mais na coerção direta: a sociedade não dá mais as ordens sobre como se viver - e mesmo que desse, não lhe importaria muito que elas fossem obedecidas ou não. A “sociedade” deseja apenas que você continue no jogo e tenha fichas suficientes para permanecer jogando. (BAUMAN, 2005 p. 58)

Ao declarar que não quer “reconhecimento da sociedade”, de um lado, nos parece sugerir o mesmo que o diagnóstico de Bauman (2005) sobre o papel da “sociedade” na

formação das identidades na contemporaneidade, por outro parece apontar para a reivindicação de um lugar para pertencer. E como foi desenvolvido pelo pensador polonês, as questões “pertencimento” e “identidade” comungam de uma mesma causa: a incerteza de origem e destino. O que nos remete a Dunker (2017), quando argumenta que o oposto de mal-estar é simplesmente estar. O trecho de diálogo a seguir consubstancia essa narrativa:

André: *Que você acha que está errado? Acho que a pergunta é essa. O que que tá errado?*

Rose: *Eu que estou no lugar errado, cara.*

André: *Você está no lugar errado? Você acha que há um lugar para você?*

Rose: *Olha, eu não sei se existe um lugar...*

Sua busca recente por formações profissionais objetiva, precisamente, localizar esse lugar de pertença. Ela elabora a respeito disso:

Rose: *Eu cheguei à conclusão de que o meu lugar é na educação. Mas que não necessariamente precisa ser na forma que eu estou, dentro de sala de aula com alunos do ensino fundamental. Eu posso estar na educação de várias maneiras, e eu quero passar por essas outras vertentes da educação. Por isso eu procuro o mestrado, pra ele me permitir enxergar essas outras partes que muitas vezes eu não consigo enxergar e que eu não tive a oportunidade de estar. Então, eu quero estar na pesquisa, quero estar, sei lá, não sei. [...]*

Eu quero estar, por exemplo, no museu. Por que não? SESI Lab é um museu. Por que não estar dentro de um museu nos processos de formação ou de construção daquele museu, que é educacional?

O sentimento em relação à demanda por mudanças na educação é, aqui no relato da professora Rose, mais uma vez de desalento, deslocamento, desenraizamento, de mal-estar. Ela lida com esse sentimento afirmando e reafirmando seu compromisso com a aprendizagem de seus alunos. É a partir desse compromisso que é capaz de ser a

professora que é. E é também esse compromisso que lhe confere resiliência para se manter em movimento. Sua reivindicação é de um lugar a qual ela pertença, que seja valorizada e que seja notada.

CAPÍTULO 7: NO FINAL DO PERCURSO, ONDE ESTAMOS?

Em uma das entrevistas que fizemos para essa pesquisa, o gestor Diones (nosso entrevistado) me fez a seguinte pergunta:

Por que você está fazendo um doutorado?

A que ele responde com outra pergunta:

Porque você está buscando, não é?

Essas questões estiveram comigo nesses últimos meses de trabalho. Estive adiando uma resposta, entretanto. Talvez porque o próprio entrevistado já tivesse respondido, afinal. Talvez porque eu não dispusesse de tempo para respondê-las apropriadamente. Talvez porque não sabia, exatamente, o que buscava... Pois bem! É chegada a hora, porém. Neste último capítulo, gostaria de finalmente tentar respondê-las.

Cheguei ao doutorado movido por um profundo incômodo enquanto professor. Uma experiência de crise, resultado da existência conflituosa do gozo de prestígio como educador inovador e de uma demanda insistente que me solicitava, sem descanso, a continuar mudando. Encontrei no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília um espaço no qual eu poderia elaborar essa experiência. Um dos resultados desse encontro é o que está registrado nesse documento de pesquisa. E o que buscamos nela?

A principal questão que quisemos responder foi sobre o que sentem e como lidam alguns professores de ciências com a demanda frequente e constante por inovação na educação.

Para buscar respostas a ela, buscamos docentes que estivessem diretamente implicados(as) com a temática inovação, que fossem reconhecidos(as) como inovadores(as) por seus(as) gestores(as) e/ou comunidade escolar e se identificassem

como tal. Neste percurso respondemos outras perguntas que foram sendo elaboradas à medida que investigávamos.

Primeiro, o que significa inovar na educação? Constatamos, a partir de uma literatura sobre o tema, que o conceito “inovação” é razoavelmente polissêmico. Nossos sujeitos também sinalizam essa polissemia em suas falas. Identificamos que há uma relação estreita entre tecnologia e inovação na educação do ponto de vista dos gestores entrevistados. Essa percepção, entretanto, não aparece com tanta força do ponto de vista dos(as) professores(as). Para eles(as), inovação parece estar mais fortemente vinculada a um compromisso estabelecido com a aprendizagem e com a transformação de seus(suas) estudantes no sentido de torná-los(as) mais conscientes, informados(as) ou críticos(as) em relação a sua realidade. O sentido mais corrente e frequente que depreendemos dos relatos, entretanto, é que inovar na educação significa fazer algo diferente do que tradicionalmente se faz (e não importa tanto o quê, exatamente). A tradição sendo referenciada como aulas unidirecionais e pouco dialógicas, nas quais o professor possui o monopólio da fala.

Outro sentido que foi trazido pelos professores e pelas professoras foi o de que inovar na educação não significa, necessariamente, fazer algo inédito, mas algo novo para um determinado contexto. Dessa maneira, em um mundo cada vez mais tecnológico, a presença de tecnologia em sala de aula não constituiria necessariamente uma inovação, enquanto que em certas condições, por exemplo, soltar pipa poderia ser compreendido como uma inovação na educação. Quando confrontados com a tarefa de conceituar inovação na educação, no entanto, nossos(as) entrevistados(as) forneciam uma descrição vaga e/ou imprecisa. A polissemia do termo apareceu fortemente nos nossos dados. Fundamentalmente, inovar na educação, depreende-se dos relatos de nossos sujeitos de pesquisa, é uma série insaciável de novos começos, parafraseando Bauman (2001).

Apesar das múltiplas acepções e entendimentos (que chegam a ser contraditórios entre si) acerca do tema “inovação na educação”, os(as) professores(as) entrevistados(as) parecem ser atingidos(as) por uma demanda por inovação e se sentem movimentados(as) a engendrar tais mudanças. Relatam que os(as) alunos(as) demandam abordagens didáticas diferenciadas com frequência, dadas suas condições educacionais específicas. Especialmente na escola pública, a partir dos relatos das professoras Marina e Débora,

essa parece ser uma importante fonte de pressão por mudanças. As professoras e professores entrevistados também relatam uma demanda de mercado que afeta especialmente a rede privada de ensino, mas para a qual a rede pública não está imune: a tendência pelo apostilamento dos materiais didáticos, a franca expansão do ensino à distância e a precarização do ensino superior privado são algumas marcas dessa demanda por inovação. Localizamos, entretanto, o que seria o nosso principal interesse em relação ao tema, que é uma demanda difusa por inovação na educação, não localizável, mas que impõe a todos o reconhecimento da necessidade de mudanças. Sobre a relação entre mal-estar docente e demanda de inovação na educação, as falas das professoras e dos professores apontam para a existência de um mal-estar difuso e não caracterizável na educação e a inovação como uma resposta (frágil) a ele. Nossos(as) entrevistados(as) apontaram como fonte de mal-estar o sistema educacional brasileiro, os vestibulares e processos seletivos para o ingresso na educação superior, a incompreensão dos pais sobre a necessidade de mudança da escola, a desvalorização dos cursos técnicos, a supervalorização dos cursos superiores, a falta de apoio ao trabalho docente por parte das escolas, a falta de apoio de colegas, a estrutura organizacional escolar, a falta de tecnologia nas escolas entre outras.

E como se sentem professores e professoras de ciências com os quais dialogamos a respeito da demanda frequente e constante por inovação na educação na contemporaneidade? Um dos entrevistados na nossa pesquisa, o professor William, elabora uma metáfora sugestiva para se referir a seu estado como professor: a da educação como uma gaiola. Ao elaborar sua metáfora, o professor aponta para uma dicotomia bastante presente em Bauman que é o contraste entre liberdade e segurança. Bauman (1997) inaugura o "Mal estar na pós-modernidade" argumentando que o sujeito da contemporaneidade, marcada pela super valorização da liberdade, deseja mais segurança, diante um contexto de profundas incertezas ensejadas por uma liberdade desmedida. O mal-estar na contemporaneidade, diminuiria com a segurança. Nesse sentido, a metáfora da educação como uma gaiola nos sugere que estar aprisionado na gaiola é também uma condição de estar seguro contra o que a cerca. A reivindicação parece ser apenas por uma gaiola maior e mais confortável. Por um lado, um contexto que limita, mas por outro um contexto que protege.

As entrevistas com os gestores escolares sugerem que a constituição de um(a) professor(a) inovador(a), desde seu ponto de vista, exige um reconhecimento de sua insuficiência enquanto docente. Palavras como “atualizar”, “modernizar”, “renovar” e “reciclar” foram utilizadas para caracterizar a demanda por formação continuada em vistas ao atendimento da demanda por inovação. Porém, no intuito de renovar-se é preciso, antes, se reconhecer como velho. No intuito de se atualizar é preciso, antes, se reconhecer como antiquado. No intuito de reciclar-se é preciso, antes, se reconhecer como lixo. Esta é uma relação importante que encontramos entre inovação na educação e mal-estar docente, em nossa pesquisa. Esta condição de se reconhecer como um(a) professor(a) sem valor ou ainda, reconhecendo o valor de ser professor(a) apenas enquanto inovador(a) parece ser sintoma do mal-estar docente, sugerindo que a demanda por inovação na educação é importante agente na instalação do mal-estar docente. Por um lado, existe a demanda para que os(as) docentes inovem, por outro, o único incentivo para isso parece ser a própria demanda por inovação.

Há também um sentimento de solidão, que é compartilhado por alguns(as) entrevistados(as). A professora Rose o trouxe para o centro de suas elaborações sobre a questão. Trata-se de um sentimento de desamparo, insatisfação, ansiedade sobre si que caracteriza mal-estar. Rose identifica-o como um sentimento de “solidão pedagógica” que é agravado pelo fato de considerar que dispõe de pouca ou insuficiente autonomia, sentimento próximo ao referenciado pela metáfora da gaiola do professor William.

O sentimento em relação à demanda constante e frequente por inovação na educação parece ser de mal-estar. A demanda por inovação é compreendida como insatisfação sobre quem esses sujeitos são ou se propõem a ser. Seja por sentirem que não possuem autonomia ou o suficiente apoio de suas escolas, ou ainda por objeto de uma expectativa difusa, sentida como pressão para realizar formações profissionais continuadas, ou ainda diretamente de seus gestores que lhes pedem inovação sem caracterizá-la muito bem.

Nossos entrevistados também assinalam que não é possível atender a demanda por inovação sem condições materiais e autonomia. Há uma relação próxima entre ser capaz de engendrar mudanças na educação e poder realizar tais mudanças. Isto é, inovar, nos parece, pressupõe autonomia. É bastante frequente no discurso dos gestores que

uma escola que pretende incentivar que seus professores inovem deve permitir o erro, a experimentação etc. Isso é, para que seus professores inovem seria preciso conceder-lhes certa autonomia em relação a suas escolhas laborais. Porém uma vez que os significados de inovação e as demandas por mudança nunca estão claras, a conquista de um(a) docente especialista técnico(a) em inovação jamais parece poder ser alcançada. Essa impossibilidade, entretanto, não dissuade os(as) professores(as) a persistirem inovando, talvez porque, como diagnosticado por Bauman, ser “moderno” na contemporaneidade tenha passado “a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. [Isto] também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado” (BAUMAN, 2001 p. 33-34).

Como lidam esses professores de ciências com essa demanda por inovação na educação? Para a professora Rose seu esforço para “mudar”, “inovar” e “fazer uma coisa diferente” encontra, frequentemente, desaprovação e falta de compreensão. Os(as) professores(as) entrevistados(as) parecem lidar com essa demanda buscando conhecimento constantemente. Para eles(as) é preciso ter autoridade técnica para inovar, seria preciso “buscar conhecimento” para poder fazer “diferente”, “mudar”, “inovar”. Parece-nos que seria imprescindível possuir algum domínio técnico para atender a essa demanda, mas de uma perspectiva bastante pragmática em relação aos conhecimentos profissionais e/ou profissionalizantes que orientam sua busca formativa. Para eles(as) suas experiências enquanto professores(as) são consideradas mais relevantes que suas formações profissionais, quando precisam decidir o que fazer em sala de aula, por exemplo. Uma fonte para o sentimento da “solidão pedagógica” que apareceu em alguns relatos, inclusive, é a valorização de um saber que não pode ser compartilhado, um saber idiossincrático, um saber da prática em detrimento de um saber coletivo que teoriza sobre o mundo.

Outro aspecto importante sobre como esses(as) professores(as) lidam com a demanda por inovação na educação diz respeito a sobre como constituem uma identidade docente. Observamos que não é o atendimento à pressão externa por inovação na educação que os(as) faz se sentirem professores(as) inovadores(as), mas antes um desejo pessoal de conduzir os processos educacionais que lhe são responsabilidade da maneira que mais lhes agrada, que mais lhe faz sentido, que, de alguma maneira, lidam

com os elementos que eles(as) avaliam como mais críticos e relevantes no processo educacional de seus(as) alunos(as). Se a demanda externa por inovação constante e frequente lhes causa mal-estar, seu desejo por mudanças os(as) conduz a um estado de simplesmente estar no mundo. Sendo o mal-estar docente um estado inescapável (MANFRÉ, 2014), qualquer esforço no sentido de suprimir todos os empecilhos de realizar as inovações idealizadas na educação é certamente fonte de frustração. A busca pela completa superação do mal-estar é um tanto ingênua e fadada ao fracasso, mas um caminho profícuo seria o da aceitação deste, como parecer ser a estratégia desses(as) professores(as) reconhecidamente inovadores(as).

Uma maneira de lidar com o mal-estar docente trazida por nossos sujeitos de pesquisa é apegar-se a um compromisso com a aprendizagem de seus(as) alunos(as). Em diálogo com Rios (1996), que sustenta uma perspectiva laboral baseada no compromisso, escutamos Rose afirmar que é capaz de ser a professora que é com base nesse compromisso. Ou no relato do professor William, cujo compromisso, conta, é com conduzir sua aula, tendo ou não as condições materiais que considera mais adequadas. Essa maneira de responder ao mal-estar associado à demanda por inovação confere a esses(as) professores(as) inovadores(as) uma resiliência diante das adversidades cotidianas. Recordamos Contreras (2002) quando diz que:

Só o ato de assumir e o compromisso pessoal com opções pedagógicas pode proporcionar o substrato para enfrentar o imprevisto, o incerto ou o ambíguo, já que as respostas e sua justificação devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente no decorrer da própria atuação. (CONTRERAS, 2002, p. 115)

Nossos sujeitos de pesquisa reivindicam, finalmente, um lugar de pertencimento. O desejo expresso no trecho do relato da professora Rose: “Eu quero estar no lugar e ser enxergada” ressoa a experiência do professor William quando analisa a educação como uma gaiola. Querem pertencer a um lugar, fazendo eco ao argumento de Dunker (2017). O que nos retoma que o oposto de mal-estar é simplesmente estar.

Nesta tese de doutorado, decidimos realizar uma pesquisa (auto)biográfica por diversas razões. A primeira e mais essencial delas foi o impacto sincero que tive ao perceber o potencial de uma abordagem capaz de reconhecer o valor do conhecimento presente na subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, outra razão

importante foi um certo desencanto com os métodos mais tradicionais de pesquisa em educação, que buscam validar afirmações e inferências por meio de métricas mais ou menos objetivas.

Pesquisar sobre mal-estar docente, segundo a abordagem elaborada de que se trata de um estado e não meramente um fenômeno, constitui um desafio formidável. Como metrificar o sentimento de mal-estar? E, mais importante, por que metrificar o sentimento de mal-estar? Procuramos, nesta tese, explorar a potência de uma abordagem (auto)biográfica especialmente para a pesquisa sobre temáticas como inovação na educação e mal-estar docente que não são metrificáveis, mensuráveis e dificilmente definidas, mas que nem por isso deixam de existir. No limite do que fomos capazes de realizar, a disposição a uma escuta atenta e o reconhecimento, de partida, do valor de *episteme* da subjetividade de nossos sujeitos de pesquisa constituem o que avaliamos como elementos estruturantes de nossa perspectiva de pesquisa.

Outro elemento presente nessa maneira de pensar a pesquisa em educação e que compareceu, em alguma medida, em nosso trabalho é o reconhecimento da implicação inevitável do pesquisador com sua pesquisa. Quero dizer que minha própria história de vida pôde estar presente no decorrer do trabalho, constituindo um importante período de autoformação, tanto como professor quanto como pesquisador.

Foi necessário, evidentemente, realizar escolhas e renúncias. O que comparece nesta tese é um recorte, muito estreito, da realidade que investigamos. Há muitos caminhos que resolvemos não trilhar, ou que não tivemos possibilidade de o fazer, nos limites temporais de uma tese, mas que ficaram indicados para um retorno ulterior.

Gostaríamos de explorar mais e melhor o diagnóstico atualizado de Bauman (1997) para o “Mal-estar na Civilização” de Freud de 1930. Aliás, um mergulho mais profundo na psicanálise é algo que ficou por ser feito no percurso do doutorado. O conceito de narcisismo das pequenas diferenças apresentado por Freud (2020, original de 1930), mas não desenvolvido pelo mesmo, por exemplo, constitui um interesse latente de pesquisa. Ao pensar sobre docentes inovadores, nos deparamos com um contraponto muito presente que é o docente tradicional. Sendo as diferenças as condições para a animosidade entre os sujeitos civilizados, elas são mais relevantes quanto menores forem. A ideia de que os conflitos e crises são mais intensos nas pequenas diferenças nos

parece potente na temática desta pesquisa. Um bom ponto de partida para isto seria o texto de Anton Blok (2016) chamado “O narcisismo das pequenas diferenças” (2016) texto no qual o autor apresenta e desenvolve o conceito a partir de exemplos.

Optamos por não investigar o tema negacionismo científico na escola e como ele se relaciona ao mal-estar docente na contemporaneidade. Não nos pareceu ser uma temática que movimenta os docentes na mesma intensidade que a inovação. Não obstante, especialmente na formação inicial de professores, essa temática surgiu com força e urgência em nossas prospecções e experiências como pesquisador. É um desejo, por este motivo, para trabalhos futuros, mergulhar nessa temática.

Finalmente, reconhecemos que estamos distantes de esgotar a temática inovação na educação e sua relação com mal-estar docente na contemporaneidade, se é que esgotá-la seria possível. Pesquisas mais abrangentes e que sejam capazes de captar nuances e aspectos que não registramos no curso de nossa pesquisa são desejáveis. A escola pública, por exemplo, acabou sendo sub representada em nossa pesquisa por contingências externas à nossa vontade enquanto pesquisadores e a ela pretendo voltar.

PÓS-ESCRITO: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

“Como cheguei até aqui?”. Este foi o tema da minha primeira narrativa autobiográfica produzida como pesquisador em formação. No âmbito da disciplina de “Narrativas autobiográficas”, ainda como aluno especial do programa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília. Não nos foi apresentado nenhum conceito, nenhuma leitura, nenhuma discussão previamente. Precisávamos apenas escrever em, no máximo, 700 palavras, um texto narrativo sobre o tema proposto. Eu a reli agora e acho importante voltar a responder a pergunta “como cheguei até aqui?” tendo-a como ponto de partida.

Após um momento charneira, um ponto de inflexão, na minha vida, me torno professor de física. Naquele momento:

André: Era ninguém, vindo de lugar nenhum. Não era relevante nem importante.

Uma experiência importante neste novo cenário da minha vida, foi o convívio com meu orientador de mestrado. Sobre ele, escrevi:

André: Me ensinou a pensar, a escrever, a repensar e a reescrever.

Esse excerto sintetiza sua enorme contribuição para minha constituição como docente. Escrever sobre algo, me permitiu compreender algo sobre, com certeza. Sem esta capacidade, jamais poderia fazer o que fiz neste trabalho. No contexto da modernidade líquida e tudo o que ela me oferece e me aflige, sou grato por ser capaz disto.

A busca incessante, desde então, por ser o melhor docente possível:

André: Me inspira. Me nutre. Me movimenta.

E concluo meu texto dizendo algo sobre minha amada filha:

André: Ana Clara, meu grande amor, nasce. Me inspira. Me nutre. Me movimenta.

Que mundo eu quero para ela?

Que mundo eu posso construir para ela?

Que educação eu quero para ela?

Que educação eu posso construir para ela?

E foi assim que eu cheguei aqui.

De lá para cá, muito aconteceu. Muito me marcou. Muito marcou essa pesquisa.

Intensas experiências profissionais me colocaram no bojo de um debate acalorado, controverso e urgente que se costuma referenciar como inovação na educação - ou algum correlato. Esta pressão para que os professores protagonizem uma mudança intensa sempre me incomodou...

Já como discente do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UnB, penso em trazer essa experiência para uma pesquisa de doutorado. Gostaria de entender como os professores de ciências da natureza lidam com essa pressão para inovar.

E então... Em Julho de 2020, uma tragédia muda os rumos da minha vida. Meu pai faleceu em condições absolutamente revoltantes. No auge da pandemia de COVID-19, ele adere ao projeto bolsonarista e se submete ao famigerado “tratamento preventivo”, na época conhecido sobre a alcunha de *kit* COVID. Ele era cardiopata e doente renal. Ele morreu após um infarto agudo do miocárdio, aproximadamente às 17h do dia 20. O exato mesmo dia em que fui anunciado, pela manhã, como um dos ganhadores do Prêmio Educador Nota 10 daquele ano. A dor da perda de um pai amado é excruciante. Isto somado à enorme frustração de ter sido absolutamente ignorado em relação aos insistentes alertas sobre a temeridade de aderir a tal projeto, me colocou no bojo de um debate acalorado, controverso e urgente sobre negacionismos, especialmente o científico, e suas implicações para a educação científica.

E então... No segundo ou terceiro dia de 2021, meu então orientador que me acolheu gentilmente no programa, me notificou que não permaneceria mais na minha orientação. Sem dar muitos detalhes, fico mais órfão e um tanto mais frustrado. Passo a

procurar nova orientação. Neste momento, já tinha algum material escrito. Principalmente sobre a contemporaneidade por Bauman e Hall. Estranhamente, essas leituras me refugiam. A impermanência e a contingência não me eram assim tão abomináveis. Revisar esses textos posteriormente foi reviver esses momentos de dor. Só permaneceu nesta tese o que tinha valor imprescindível para o trabalho, asseguro-lhes. Minha vontade, em diversos momentos, era desistir de uma pesquisa na qual estava tão implicado e exposto. Persisti por algum motivo, entretanto.

E então... A minha querida professora dra. Maria Luiza de Araújo Gastal me responde, me acolhe e aceita ser minha orientadora! Após este fortuito e celebrado (re)encontro, aparece forte o desejo de compreender essa terrível onda negacionista que nos tomou de assalto e, com alguma sorte, pensar maneiras de, efetivamente, combatê-la e preveni-la. Ela traz uma perspectiva psicanalítica nova para mim e que (quase) imediatamente me encanta!

O trabalho se desenvolve nessa perspectiva relativamente bem. Qualificamos com a proposta de investigar a formação inicial de professores. Estava, na altura, atuando como professor voluntário na Universidade de Brasília. A realização de um sonho! Sonho declarado na narrativa ensejada pela experiência na disciplina “Narrativas autobiográficas”, inclusive. Na ocasião, registrei:

André: Lembro de ter assistido a defesa de mestrado da minha mãe e do meu pai. Eles viajavam quase todas as semanas para Uberlândia. Longos dois anos. Para mim, com uns 11 anos de idade, eram heróis. Meu sonho era um dia poder também “falar importante” para um monte de gente importante.

E então... o pior e mais acachapante período de minha vida acontece. Escrever sobre isso, devo dizer, não é fácil... Mas talvez seja necessário.

Minha filha, então com 4 anos de idade, é acometida por uma terrível e devastadora doença. A causa mais provável é a síndrome pós-COVID. Ela vinha sentindo fortes dores de cabeça ao longo de alguns dias. Naquela semana eu viajaria à São Paulo para participar da cerimônia do Prêmio Educador Nota 10 daquele ano. Como na ocasião da edição em que fui um dos vencedores não podíamos realizar eventos presenciais por

conta da emergência sanitária de COVID-19, a organização do prêmio nos convidou a participar da cerimônia em 2022. Fui, com o coração apertado, mas seguro de que tudo ficaria bem.

Não ficou.

Numa quinta-feira, voltei às pressas para Brasília depois da notícia que minha pequena Ana Clara estava sendo entubada e internada na UTI.

Não sei o que escrever sobre...

Sei que ficamos meses na UTI vivendo uma das experiências mais desesperadoras que consigo conceber hoje, como pai. A possibilidade da interrupção de uma vida tão bela, vibrante e encantadora era insuportável. Nada mais importava. Apenas que ela sobrevivesse. Apenas que ela pudesse viver sua vida. Que pudesse estar no mundo.

Ela sobreviveu. Com múltiplas sequelas, com prognósticos pouco animadores, mas estava conosco. Não pude estar em lugar algum que não com ela nos muitos meses que se seguiram. Vivi enquanto professor, no ambiente de trabalho, humilhações e crueldades que não imaginava um dia viver. Mal-estar profundo, isto era tudo o que sentia.

A vontade de viver de minha filha, seu intenso sentimento de gratidão e felicidade de estar com sua família... Acho que foram os motores mais importantes para minha retomada gradual à vida, e a essa pesquisa conseqüentemente. Incerteza, fragmentação, desenraizamento, mal-estar... Conceitos que deram significado a uma experiência desoladora de vida.

Entre cuidados, internações e ansiedades escrevia, lia, relia e reescrevia a tese. É difícil, neste momento, entender a quem devo mais. Certamente nada disso seria possível sem minha amada esposa, Carolina. Nem sem minha querida orientadora, Maria Luíza. Mas uma quantidade enorme de pessoas contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

Não sei o que escrever sobre...

Eu pensei como eu responderia a principal questão desta pesquisa, reescrita e adaptada, mas essencialmente a mesma questão: O que eu sinto e como lido com a demanda de ser um professor inovador no contexto atual?

O sentimento, sem dúvida, é de mal-estar profundo. A minha busca enquanto professor é de poder, simplesmente, estar no mundo. Tudo o que eu desejo é encontrar um cantinho na gaiola da educação, no qual eu possa pertencer, contribuir... estar.

Uma atitude potente, entretanto, manteve-me vivo e é como lido com tudo.

Acho que consigo elaborá-la...

Naquela quinta-feira fatídica da internação de minha filha, em uma das apresentações dos professores inovadores vencedores daquela edição do Prêmio Educador Nota 10 escutei uma citação de Paulo Freire que me tocou profundamente, mais que qualquer outra ideia que escutei ou li do campo da educação pôde até ali. É famosa, mas precisa ser vivida mesmo. Ele disse assim:

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!

(FREIRE, 2013, p.11)

Como cheguei até aqui?

Não há outro modo de dizer...

Esperançando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Paulo. Método e Ciência. Belo Horizonte, Fino Traço, 2014.
- ABRANTES, Paulo C. Imagens de natureza, imagens de ciência. EDUERJ, 2016.
- ALMEIDA, Douglas Cezars Augusto Rodrigues. O termo inovação no Ensino de Ciências: uma revisão da literatura brasileira. 2022.
- ANDERSON, C. Makers: The new industrial revolution. Crown Business. 2012
- ANDRADE, Luiz Eduardo da Silva. Inovação e Ciência Pós-Moderna em Três Níveis. Revista Humanidades Tecnologias e Cultura. Vol. 02, n. 1, dez/2012. P; 258-266
- ANTIQUERA, Lia Maris Orth Ritter. Biólogo ou professor de Biologia? a formação de licenciados em ciências biológicas no Brasil. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 280-287, 10 dez. 2018.
- APPIAH, Kwame Anthony. Liberalism, individuality, and identity. Critical Inquiry, v. 27, n. 2, p. 305-332, 2001.
- ARAÚJO, Denise Silva et al. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. Revista de Educação Pública, v. 29, 2020.
- ARAÚJO, Ulisses F. et al. A formação de professores para inovar a educação brasileira. In: CAMPOS, Flávio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo.(orgs). Inovações Radicais na Educação Brasileira, Porto Alegre: Penso, 2019.
- ARENDT, Hannah et al. A crise na educação. Entre o passado e o futuro, v. 5, p. 221-247, 2000.
- BATTESTIN, C; NOGARO, A. Sentidos e Contornos da Inovação na Educação. Holos, ano 32, vol. 2. p. 357 - 372. 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Zahar; 1ª Edição. 2001
- BAUMAN, Zygmunt. Turistas e vagabundos: os heróis e as vítimas da modernidade. Em: "O mal-estar da pós-modernidade". Jorge Zahar Editor, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International society for technology in education, 2012.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 1, p. 241-271, 2020.

BIRMAN, Joel. Novas subjetivações e o mal-estar na contemporaneidade. Podcast Café Filosófico. 2017.

BLOK, Anton. O narcisismo das pequenas diferenças. Interseções: revista de estudos interdisciplinares, v. 18, n. 2, p. 273-307, 2016.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. "¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRUNER, Jerome S. Actual minds, possible worlds. Harvard University Press, 2009.

BULLOCK, Shawn Michael; SATOR, Andrea J. Maker pedagogy and science teacher education. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, v. 13, n. 1, p. 60-87, 2015.

BYBEE, Rodger et al. The BSCS 5E instructional model. Arlington, TX: NSTA press, 2015.

CARROL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Clélia Regina Ramos. 2014.

CHALMERS, Alan Francis; FIKER, Raul. O que é ciência afinal?. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHRISTENSEN, Clayton M. O dilema da inovação: quando as novas tecnologias levam empresas ao fracasso. M. Books Editora, 2019.

COELHO, André L. M. de B. Um ensaio em pesquisa autobiográfica: O próprio autor como sujeito de investigação. No prelo, 2020.

CNE, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Editora Cortez. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo. 2002.

COSTA, Antônio Carlos Alves de Sá. Depoimento à CPI da COVID. Notas taquigráficas do Senado Federal. 2021. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/10320>. Acessado em: 20/10/2021.

COSTA, Jurandir Freire. Identidade e desenraizamento. Café Filosófico CPFL. 2019. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ao4n4ZtcB-E>> Acesso em: 01/11/2020.

COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação, p. 75-88, 2004.

DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, Maria; DE SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. Revista Investigación Cualitativa, v. 2, 2017.

DALTON, Mary. O currículo de Hollywood: quem é o " bom" professor, quem é a " boa" professora?. Educação & Realidade, v. 21, n. 1, 1996.

DA SILVA, Eliane Paganini; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A Tomada de Consciência da Crise de Identidade Profissional em Professores do Ensino Fundamental 1. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 2, n. 3, p. 221-241, 2009.

DA SILVA, Sonaí Maria. Violência Escolar no pós-pandemia: Uma reflexão para além dos muros da escola. 2022.

DE BARCELLOS COELHO, André Luís Miranda. O problema dos múltiplos referenciais teóricos na formulação das diretrizes norteadoras da semestralidade no âmbito da SEEDF. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 5, n. 4, p. 98-105, 2018.

DE BARCELLOS COELHO, André Luís Miranda. O projeto "Óptica com Ciência": Da concepção à derradeira avaliação. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 39, n. 1, p. 174-203, 2022.

DE FÁTIMA SANTOS, Bibiane; MOTA, Maria Danielle Araújo; SOLINO, Ana Paula. Uso do laboratório de ciências/biologia e o desenvolvimento de habilidades científicas: o que os estudos revelam?. Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 1, 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Revista brasileira de educação, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DE NEGRI, Fernanda. Novos caminhos para a inovação no Brasil. 2018.

DE OSLO, OCDE Manual. Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2005.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do. Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade: Ensino Médio. Brasília, SEDF, 2013

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do. Regimento da rede pública de Ensino do Distrito Federal. 2019

DOUGHERTY, Dale. The maker movement. *Innovations: Technology, governance, globalization*, v. 7, n. 3, p. 11-14, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. *Textura-Revista de Educação e Letras*, v. 24, n. 59, 2022.

DUNKER, Christian. Mal-estar, sofrimento e sintoma. *Café Filosófico CPFL*. 2017. Disponível em <https://open.spotify.com/episode/7q029Bnnmutj5AnCal3hnS?si=dg284Wh5RE2cbFhsZSwpIA> Acesso em: 19/06/2023.

DUNKER, Christian et al. *Ética e pós-verdade*. Editora Dublinense, 2018.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 5ª edição. 2020.

DUSCHL, Richard A. et al. (Ed.). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press, 2007.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Perspectiva, 2009.

ERIKSON, Erik H. *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & company, 1968.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

FEARON, James D. *What is identity (as we now use the word)*. Unpublished manuscript, Stanford University, Stanford, Calif, 1999.

FERNANDES, Carolina et al. *Recuperação da aprendizagem no ensino médio: mitigando os efeitos da pandemia de COVID-19*. 2022.

FERRAROTTI, Franco, et al. *Sobre a autonomia do método biográfico. O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FONSECA, Ana Cristina Emerenciano Alcoforado. *Contribuições da psicanálise a uma leitura do malestar docente na Rede Municipal de Ensino em Olinda*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2009.

FREEMAN, Chris. The economics of technical change. Cambridge journal of economics, v. 18, n. 5, p. 463-514, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2013. Ebook.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 1971.

FREIRE, Paulo et al. A importância do ato de ler. 2003.

FREUD, S. A Interpretação dos Sonhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume IV. 1900.

FREUD, S. A Psicopatologia da Vida Cotidiana. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume VI. 1901.

FREUD, S. Os Instintos e suas Vicissitudes. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIV. 1915.

FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização. Tradução de Paulo César de Souza. 1ª edição. Penguin Classics Companhia das Letras. Original de 1930. 2020.

FUCK, Oliver Paulo; VILHA, Anapátricia Morales. Inovação Tecnológica: da definição à ação. Revista Contemporâneos, v. 9, p. 1-21, 2011.

G1. SP estima de 1 a 11 anos o tempo para recuperar aprendizagem de língua portuguesa e matemática perdida por alunos na pandemia. G1. São Paulo, 27 de Abril de 2021.

G1. “Pós-Verdade” é eleita a palavra do ano pelo dicionário Oxford. São Paulo, 16 de Novembro de 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/pos-verdade-e-eleita-a-palavra-do-ano-pelo-dicionario-oxford.ghtml>>

GAMBOA, Silvio Sanchez. A historicidade do objeto na investigação educativa. Capítulo VIII. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Métodos e Epistemologias. Campinas 2006.

GARCIA, André de Oliveira et al. O docente inovador: construção de um quadro referencial. 2018.

GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2002.

GIDDENS, Anthony. The consequences of modernity. John Wiley & Sons, 2013.

GLEASON, Philip. Identifying identity: A semantic history. *The Journal of American History*, v. 69, n. 4, p. 910-931, 1983.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. *Educação em Revista*, v. 30, p. 15-41, 2014.

HALL, Stuart; Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, J. (org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?". *Vozes*, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, v. 22, n. 2, 1997b.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. TupyKurumin, 2006.

HALVERSON, Erica Rosenfeld; SHERIDAN, Kimberly. The maker movement in education. *Harvard educational review*, v. 84, n. 4, p. 495-504, 2014.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; e RYAN, Jim. *Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2001

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque; ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Angela. Modelagem Didático-científica: integrando atividades experimentais e o processo de modelagem científica no ensino de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 33, n. 1, p. 3-32, 2016.

HODSON, Derek et al. Experimentos na ciência e no ensino de ciências. *Educational philosophy and theory*, v. 20, n. 2, p. 53-66, 1988.

IDENTIDADE. In: MICHAELIS, *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Editora Melhoramentos Ltda., 2020. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=vkAAV>>. Acesso em: 07/10/2020.

IDENTITY. In: OED, *Oxford English Dictionary*. From the second edition (1989):. Disponível em: <<https://www.oed.com/oed2/00111224>>. Acesso em: 07/10/2020.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011

JOSSO, M.C. *Experiências de Vida e Formação*. Natal, RN: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JUNIOR, Benilton Bezerra; KEHL, Maria; ROSSANO, Rafaela e CORSO, Diana. O que forma o sujeito hoje?.. Café Filosófico CPFL. 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FZICr3cETjg>> Acesso em: 18/11/2020.

JUNIOR, Benilton Bezerra. A busca pela identidade no século XXI.. Café Filosófico CPFL. 2019. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=D4jSz9BA5ME>> Acesso em: 18/11/2020.

LACLAU, E. New Reflection on the Resolution of our Time. Londres: Verso, 1990.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista

LIMA, Gercina Ângela Borém. Categorização como um processo cognitivo. Ciências & cognição, v. 11, 2007.

LIMA, Ítalo Clay Tavares de. O conceito de dignidade em Kant. 2016. Tese de Doutorado.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente: uma leitura frankfurtiana. 2014.

MAZUR, Eric. Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa. Penso Editora, 2015.

MELO, Natali; LYRA, Keila Alves P. A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente. Iniciação Científica Cesumar, v. 22, n. 1, p. 133-139, 2020.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Cadernos de Pesquisa. n. 114, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PIBID - Apresentação Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: Julho. 2023.

MIRANDA, Denis de. A construção da identidade do oficial do Exército Brasileiro. 2015.

MOROSINI, Marília Costa et al. Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NODARI, Paulo César; SAUGO, Fernando. Esclarecimento, educação e autonomia em Kant. CONJECTURA: filosofia e educação, 2011

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. Hólos, v. 2, p. 357-372, 2016.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, 4, 1991.

NÓVOA, Antônio. Profissão: professor. reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, v. 7, p. 435-456, 1989.

OLIVEIRA, Claudimary Pires de. Reorganização do trabalho pedagógico no Ensino Médio do DF: relação tempo-espaço escolar na semestralidade. 2020.

PAGNUSSAT, Janessa; BRZOZOWSKI, Jerzy André. Identidade Pessoal em Paul Ricouer: A Hermenêutica do si e a dialética idem-ipse. Identidade pessoal. SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS, v. 8, n. 1, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; DE SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, 2017.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009.

POST-TRUTH. In: Oxford English Dictionary. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/post-truth>>. Acesso em 20/10/2021.

RICHIT, Adriana; ALMEIDA, William Xavier de. Perspectivas para a formação de formadores de futuros professores no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 2, p. 670-690, 2020.

RIOS, Terezinha Azevêdo. Significado de Inovação em Educação: compromisso com o novo ou com a novidade? In: Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Série Acadêmica, n. 5, 1996

ROGERS, E. M. *Diffusion of innovations*, The Free Press, New York, NY. 1995.

ROSA, Rovena. Estudo aponta que recuperação da aprendizagem no pós-pandemia é possível. CNN Brasil. 08 de Maio de 2023.

RUSSELL, B. *História do pensamento ocidental*. São Paulo: Ed. Publicações S/A, 2001.

SALEM, Sonia. Perfil, evolução e perspectivas da pesquisa em Ensino de Física no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2012.

SANTANA, Aline Mendonça; PARANHOS, Márcia Cristina Rocha; PAGAN, Alice Alexandre. O protagonismo discente no contexto das políticas afirmativas em educação científica. *Scientia Plena*, v. 13, n. 5, 2017.

SCHNEIDER, David. FAB: The Coming Revolution on Your Desktop--From Personal Computers to Personal Fabrication. *American Scientist*, v. 94, n. 3, p. 284-285, 2006.

SCHUMPETER, J. A. *Capitalism, socialism and democracy* harper perennial. New York, 1942.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, v. 29, p. 991-1022, 2008.

SHAMOS, Morris Herbert. *The myth of scientific literacy*. 1995.

SCHUMPETER, Joseph Alois. *Ciclos económicos: análisis teórico, histórico y estadístico del proceso capitalista*. Universidad de Zaragoza, 2002.

SILVA, Carlos. Inovação como contexto para a mudança educativa. In: _____ *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola: o referencial do Projeto Procur*, Santo Tirso/Portugal: Editora de Facto, 2016

SILVA, Elânia Francisca da; FERREIRA, Raimundo Nonato Costa; SOUZA, Elaine de Jesus. Aulas práticas de ciências naturais: o uso do laboratório e a formação docente. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 64, 2021.

SILVA, Jeferson Flores Portela da et al. *O problema da identidade pessoal em Paul Ricoeur: dimensão ética da ipseidade*. 2017.

SILVA, José Roberto Feitosa. Documentos legais para a formação profissional: é possível fazer emergir o professor de ciencias e biologia?. *Revista de Ensino de Biologia*, [S. L.], v. 8, n. 8, p. 4-14, out. 2015.

SILVA, Miguel Gameiro. Ser um professor inovador. Disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12710&langid=1>. Acessado em: 07/03/2021.

SILVA, Patrícia Monteiro; TOMAZ, Luciana Vieira. Solidão pedagógica: uma face que acompanha o Atendimento Educacional Especializado no Centro de Ensino Colibri. *Inclusão*, p. 92. 2020.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educação UFSM*, v. 44, 2019.

TIDD, Joe; BESSANT, John R. *Managing innovation: integrating technological, market and organizational change*. John Wiley & Sons, 2020.

TRAINA-CHACON, José-Marcelo; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. *Revista iberoamericana de educación superior*, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015.

VASCONCELLOS, A. R. Os caminhos e os descaminhos no processo da expatriação. *Revista Saber Académico*, n. 16, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, v. 15, p. 7-72, 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiros de entrevistas e outros textos

1.1 Roteiro das entrevistas prévias

Início: Você poderia contar um pouco sobre você, principalmente como professor(a)? Quanto tempo você ensina, onde você trabalha, onde você se formou, hobbies etc.

Bloco 1 - Inovação na educação na contemporaneidade

- 1. Quando você escuta alguém falar sobre "inovação na educação", o que lhe ocorre, e do que você pensa que se trata?*
- 2. É muito frequente lermos e escutarmos sobre a necessidade dos professores serem 'inovadores'. Fale um pouco sobre como você sente essa pressão, de onde lhe parece que ela vem e de que forma.*
- 3. Quando sente essa pressão, como costuma lidar com ela?*
- 4. Em que medida você se considera ou não um professor inovador?*
- 5. Você conhece um professor inovador ou uma professora inovadora? Você poderia contar mais sobre ele ou ela? Por que você o considera inovador/a?*
- 6. Nos últimos anos, você investiu esforços para conhecer novas tecnologias da educação, técnicas educacionais e/ou similares? Em caso afirmativo, você poderia contar sobre essa experiência?*
- 7. Você poderia compartilhar conosco alguma situação em sua sala de aula em que você considera ter feito algo inovador? Poderia descrevê-la para nós?*
- 8. Comparado com as primeiras aulas que você deu no início da sua carreira, como são suas aulas hoje? O que os alunos e alunas podem esperar de uma aula sua?*
- 9. Você poderia me contar sobre alguma vez em que tentou mudar alguma coisa em sua sala de aula, mas não conseguiu.*
- 10. Uma das demandas mais presentes era a de dominar tecnologias para sala de aula e tal. Veio a pandemia e a gente não teve outra escolha a não ser utilizá-las. Apesar disso, a demanda por inovar/mudar etc não esmoreceu! Daí fico me perguntando... o que será que inventarão em seguida? O que você espera que nos aguarda no futuro em relação à essa demanda por inovar, mudar, melhorar etc?*
- 11. Vamos fazer um exercício imaginativo e pensar a respeito da educação em ciências no futuro. Como você a imagina?*
- 12. Como você imagina sua sala de aula quando a situação de emergência sanitária que vivemos cessar? Ela mudará em relação ao que era antes? O que?*

Bloco 2 - Pós-verdade e a educação científica na contemporaneidade

- 1. Vivemos em um contexto social bastante sensível. Em especial a onda negacionista da ciência que nos tomou de assalto nos últimos anos me surpreende! O que você pensa sobre isso?*
- 2. O que te vem à mente quando o tema negacionismo da ciência aparece? Ele aparece na sua escola? Em caso afirmativo, você poderia contar para gente como?*

3. Quando você percebeu que esse negacionismo apareceu na sua sala de aula? Você acredita que sempre esteve presente ou é um fenômeno que observa apenas mais recentemente?
4. Como professor(a), que postura você assume diante desse fenômeno?
5. Como você lida com situações negacionistas em sua sala de aula ou entre colegas na escola, por exemplo? Poderia me contar alguma situação em que isso ficou claro?

Bloco 3 - E agora?

1. Qual das duas temáticas apresentadas mais te interessa e por que?
2. Como te disse, essa entrevista é parte fundamental do meu projeto de pesquisa no programa de pós-graduação em Educação em Ciências na UnB. Como pesquisador, estou muito interessado nas contribuições que você tem para fornecer, independente do foco que eu venha a escolher! Uma das possibilidades que mais me apetece é criar um grupo de discussões sobre essas temáticas no formato de um projeto de extensão. Nesse cenário, alguns professores seriam convidados para algumas atividades durante um semestre (mais provavelmente no 2º de 2022). Gostaria de saber se você se interessaria em compor esse grupo.

1.2 Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com os gestores

1. Qual é o valor que a instituição atribui à inovação?
2. Como a instituição incentiva seus professores a inovar?
3. Como você, como coordenador, trabalha para promover inovação na sua escola?
4. Você pode citar exemplos de inovação na educação que aconteceu na escola?
5. Do seu ponto de vista os professores são pressionados a inovar? Por quem? E como você percebe a percepção e sentimentos deles a respeito disso?
6. O que é necessário para se inovar na educação:
 - a. Para os professores?
 - b. Para a escola?
7. O que é inovação na educação?
8. Você pode indicar algum professor(a) inovador(a) que atue na escola?

1.3 Texto 1 - Propaganda de uma escola que se entende como uma escola inovadora.

Que momento é esse que estamos vivendo?

Com inovações que não param de surgir.

E modelos que se atualizam rapidamente.

Como podemos preparar nossos filhos para os desafios dos próximos anos?

Quais valores e competências devemos ensinar a eles para que possam viver em sintonia com o mundo que se recria a cada dia ?

Entender esse mundo novo e olhar para a educação de forma global e humanizada é um jeito de preparar jovens mentes em adultos conscientes, amorosos e transformadores.

Este é o verdadeiro saber.

O conhecimento aprimorado, lapidado, aplicado na sala de aula e além dos espaços da escola.

Um jeito de educar para a vida e desenhar o amanhã.

[...] Formando as mentes do futuro

1.4 Texto 2 - Relato de um professor reconhecidamente inovador.

Após muitos anos no ensino especial, em que trabalhei com crianças com necessidades educativas especiais moderadas e severas, decidi voltar ao ensino regular e enveredar por um Projeto Curricular de Turma inovador, de mudança e melhoria da nossa escola. A nossa escola padece de vários males, como bem sabemos. Em vez de escolher o discurso da lamúria ("antigamente é que era bom") e uma postura comodista ou corporativista, resolvi transformar a minha sala de aula [...]. Tal como a maioria das turmas do 1.º ciclo [equivalentes ao período entre 1º a 4º ano no Brasil - crianças entre 6 e 9 anos], deparei-me com uma grande heterogeneidade (nunca encontrei, e duvido que encontre algum dia, uma turma homogénea)[...]. Nada que me desanimasse e desistisse do meu projeto, arranjando comodamente bodes expiatórios. Eu acreditava piamente que qualquer projeto teria de ter um olho muito atento à realidade e outro atento à utopia, porque não há projeto sem sonho e é a utopia que faz andar e melhorar o mundo. [...]Não demorou muito tempo para me aperceber que este projeto seria implementado de forma isolada. Dos treze professores existentes na escola, nem um se mostrou disponível - e com coragem - para realizar um ensino a pares e entrar nesta aventura inovadora. "Não me sinto segura", dizia-me a mais nova. Não obstante ter fornecido o meu número de celular aos pais, ter-lhes enviado informação mensal sobre o processo de ensino-aprendizagem dos filhos, ter colocado um quadro com fotos das atividades realizadas na entrada da sala de aula, ou ter-lhes convidado para entrar na sala de aula e assistir às aulas, a maioria dos pais torceu o nariz às carteiras em grupo, à aprendizagem cooperativa, à assembleia de turma, ao quadro dos direitos e deveres dos alunos, bem como à comissão de ajuda que pretendia desenvolver uma autodisciplina nos alunos e uma pedagogia cidadã: "Ninguém aqui faz isto!", "no meu tempo não era nada disto!", "Os alunos da professora do lado estão mais adiantados!", "Eu não quero saber se o meu filho ajuda o outro. Eu quero é que ele avance". Por sua vez, na sala de professores ouvia: "A aluna tem dificuldades por causa das maluquices dele."; "Isso é tudo muito bonito na teoria, mas na prática... Quantos anos de serviço tens?". Por fim, a afirmação do superior hierárquico: "O senhor não pode andar a fazer sozinho essas inovações. Ouvi dizer que os alunos fazem o que querem. Vai ser avaliado! O seu projeto vai ter que ser aprovado em conselho pedagógico. Caso não o seja, deverá aproximar-se das práticas mais tradicionais das suas colegas". No nosso (triste) país o docente que inova, que rompe com as rotinas, é normalmente acusado de ser presunçoso, é-lhe aplicado uma etiqueta desqualificadora, é chamado de ingênuo, apontam-lhe problemas emocionais e nega-se a viabilidade dos seus projetos. Tenho perfeitamente a noção de que nem todos os professores terão a resistência e o espírito crítico necessários para levar em frente um projeto de quatro anos, como este. Até porque, em abono da verdade, ele acarretou muitas horas extra que, compreensivelmente, muitos não estão dispostos a dar. Eu estava seguro das minhas convicções, não só pelo investimento que fiz no meu desenvolvimento profissional, como também pela rigorosa fundamentação teórica que constava no projeto.

A teoria, tantas vezes criticada na escola, deve ser vista como um guia. Caberá ao professor, a meu ver, ser um líder e um artista com carácter e personalidade, fazendo a simbiose entre a teoria e a prática. Parafrazeando Sebastião da Gama: "Apesar de a escola não poder resolver todos os problemas dos alunos, ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estarem interessados; a não se lembrarem que lá fora é melhor."

Apêndice 2 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo:

Pesquisador Responsável:

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado em educação em ciências, intitulada [NOME DA PESQUISA]. A sua colaboração é de extrema importância para o avanço do conhecimento nessa área, e sua participação é voluntária.

Objetivo do Estudo:

O objetivo desta pesquisa é compreender o mal-estar docente associado à demanda por inovação na educação na contemporaneidade.

Procedimentos:

Caso concorde em participar, você será convidado(a) para uma única entrevista, que terá uma duração média de aproximadamente 1 hora. Durante a entrevista, será solicitado que compartilhe suas percepções, experiências e opiniões relacionadas ao tema da pesquisa.

Confidencialidade:

Todas as informações fornecidas por você poderão ser tratadas de forma estritamente confidencial. Seu nome e quaisquer outros dados de identificação poderão ser mantidos em sigilo e substituídos por nomes fictícios, a fim de garantir o anonimato e a privacidade, caso seja sua vontade.

Riscos e Benefícios:

A participação nesta pesquisa envolve poucos riscos. Algumas questões abordadas durante a entrevista podem trazer à tona emoções relacionadas às experiências vivenciadas como professor(a) de ciências. No entanto, ressaltamos que sua participação pode contribuir para o conhecimento científico na área de educação em ciências, bem como ampliar a compreensão sobre o mal-estar docente e suas implicações na prática educacional.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Ao concordar em participar desta pesquisa, você estará dando seu consentimento livre e esclarecido. Isso significa que sua participação é voluntária e que você tem o direito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade.

Autorização:

Autorizo o pesquisador responsável, [NOME DO PESQUISADOR], a utilizar as informações fornecidas por mim durante a entrevista para fins acadêmicos e científicos, inclusive na redação da tese de doutorado e em publicações relacionadas ao estudo.

Contato:

Caso você tenha alguma dúvida ou queira mais informações sobre o estudo, sinta-se à vontade para entrar em contato com o pesquisador responsável através dos seguintes meios:

Nome do Pesquisador: -

E-mail: -

Telefone: -

Após ter compreendido as informações acima, estou ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos envolvidos, dos riscos e benefícios associados e dos meus direitos como participante. Declaro que minha participação será voluntária e que estou dando meu consentimento livre e esclarecido para participar do estudo.

Você gostaria de sigilo e anonimato na redação da tese e em potenciais trabalhos ulteriores?

Sim:

Não:

Em caso afirmativo, qual nome gostaria de utilizar em substituição ao seu nome real?

_____ Nome do participante ou responsável	_____ Nome do pesquisador
_____ Assinatura do participante ou responsável	_____ Assinatura do pesquisador

Data:

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado OU TESE DE DOUTORADO

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

04/10/2023
Brasília, (dia) de (mês) de (ano).

Assinatura do/a discente: André Borcello

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Nome completo: André Luís Miranda de Borcello Coelho

Título do Trabalho: Entre a inovação e o mal-estar: como professores(as) de ciências da natureza lidam com a demanda por mudanças na educação

Nível: () Mestrado (X) Doutorado

Orientador/a: Maria Luiza de Araújo Costal