

CONSTRUINDO A PESQUISA E O CONHECIMENTO COM PROFESSORES PARA UMA INOVAÇÃO SUSTENTÁVEL EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COM NARRATIVAS E AUTOETNOGRAFIA

BUILDING TEACHERS KNOWLEDGE AND RESEARCH THAT SUPPORT SUSTAINABLE INNOVATION IN EDUCATION: A STUDY WITH NARRATIVES AND AUTOETHNOGRAPHY

Diego Luna 

Universidad de Sevilla, US
Sevilla, España
dluna@us.es

Conceição Leal da Costa 

Universidade de Évora, UÉ
Évora, Portugal
mclc@uevora.pt

Maria da Conceição Passegi 

Universidade Cidade de São Paulo, UNICID
São Paulo, Brasil
mariapasseggi@gmail.com

Teresa Sarmento 

Universidade do Minho, UM
Minho, Portugal
tsarmento@ie.uminho.pt

Resumo. Os discursos atuais a favor da inovação educativa trazem consigo a emergência de muitos desafios para os professores. O principal objetivo do estudo que serviu de base a este artigo foi explorar a forma como os professores experimentam o impacto dos novos discursos pró-inovação em suas próprias aulas. Para tal, o estudo se baseou na experiência de ensino e investigação pedagógica de um dos autores, que combinou a autoetnografia com outras estratégias metodológicas. Assim, neste texto, em que a metodologia se torna central, adotamos a perspectiva da investigação qualitativa pela importância dada à subjetividade e por considerar inseparáveis as ligações entre vida, experiência vivida e produção de conhecimento. A documentação narrativa da experiência pedagógica e a narrativa da investigação, juntamente com outras fontes documentais complementares, permitiram explorar a performatividade dos discursos oriundos de vários campos, identificar expectativas atuais de professores, depreender suas implicações nas práticas profissionais e na construção do conhecimento que as sustenta. Diante de uma literatura excessivamente indulgente ou alheia ao problema assumido, conclui-se que, atualmente, existe uma estreita ligação entre a inovação educacional, os parâmetros performativos neoliberais e o desenvolvimento do mal-estar dos professores.

Palavras-chave: professores investigadores; reflexividade narrativa; autoetnografia; inovação educacional; mal-estar docente.

Abstract. Current discourses in favour of educational innovation bring with them the emergence of a series of challenges for teachers. The main goal of the study that served as the basis for this article was to explore how teachers experience the impact of new pro-innovation discourses in their own lessons. To this end, the study was based on the teaching and pedagogical research experience of one of the authors, who combined autoethnography with other methodological strategies. In this text, we adopt a perspective marked by the importance of subjectivity in qualitative research and consider the links between life, lived experience, and the production of professional and scientific knowledge to be inseparable. The narrative documentation of the teacher-researcher's pedagogical and research experience, together with other complementary sources, allows us to explore the performativity of discourses from various fields, identifying the ambitious expectations of teachers today and understanding the implications that these may have for professional practices. In response to a literature that is excessively indulgent or oblivious to the assumed problem, we conclude that there is currently a close connection between educational innovation, neoliberal performative parameters, and the development of teaching uneasiness.

Keywords: teacher-researchers; narrative reflexivity; autoethnography; educational innovation; teacher uneasiness.

INTRODUÇÃO

Na prática escolar, a chegada dos discursos atuais a favor da inovação educativa traz consigo uma série de desafios académicos, organizacionais, disciplinares, entre outros, que exigem dos professores uma iminente readequação das concepções tradicionais sobre o que deve ser *uma turma, um aluno* e até mesmo *um professor*¹. Paradoxalmente, a redefinição da figura do professor não tem significado a superação da aura messiânica clássica em torno do *professor inovador* (Díaz Larenas et al., 2015; Pedler & Brook, 2017), mas sim a sua

¹ Este trabalho é o resultado da colaboração de uma equipa internacional, tem sido financiado por fundos nacionais da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projecto UIDB/04312/2020, e é uma contribuição para o Projecto *Educação, narrativa e saúde: direito à vida e à educação em tempos de refigurações*, ref. MCTI/CNPq n° 420371/2022-2, Chamada n° 40/2022 - Linha 3B - Projectos em Rede - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social (Pró-humanidades CNPq-Brasil).

promoção discursiva. Isso é sugerido por todos os elementos que poderíamos estabelecer como as chaves ou fundamentos teóricos do *professor desejável* atualmente:

- É um professor competente em inovação graças a um processo de desenvolvimento que o levou de um mero replicador de práticas inovadoras para a implementação de suas próprias ideias e participação em extensos processos de melhoria (Bhattacharjee & Muddgal, 2019; Chimborazo Castillo & Zoller Andina, 2018). Além disso, esse professor é hábil em diversas áreas, atuando como guia, líder, negociador, treinador, entre outras competências, as quais complementam ou reconfiguram as características do ensino tradicional (Villa Sánchez, 2019; West, 2014). Destaca-se entre as competências do professor o domínio dos novos recursos tecnológicos, conhecido como competência em ensino digital. Para integrar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) na sala de aula, tanto o conhecimento didático quanto as atitudes se tornam relevantes (Pareja et al., 2018).
- Concebe e aplica metodologias ativas, construtivistas e centradas no estudante, o que acaba por transformar a sua forma de trabalhar e dissolver a sua antiga forma de liderança na sala de aula. Essa mudança é fundamental para o sucesso de métodos inovadores como a gamificação ou a aprendizagem cooperativa. Em relação à gestão do professor, é enfatizada a importância de “ouvir ativamente, ouvir para compreender e não responder de forma estereotipada”, defendendo uma profissão “emocional, relacional, moral, cognitiva e conceptual” (Hernández-Sánchez, 2017, p. 66), sem perder de vista a importância de um bom professor democrático em promover a agitação das consciências e a promoção do pensamento crítico e construtivo (Cañadell, 2018, p. 107).
- De modo que o conhecimento profissional do professor não se limitaria a um conhecimento acadêmico específico, mas incorporaria diversas dimensões: pedagógicas, emocionais, tecnológicas, organizacionais, entre outras (Faulkner & Latham, 2016; Hallman, 2019; McCuaig et al., 2019). Esse novo conhecimento surge da experiência pessoal, mas também de um processo paralelo de formação, autoformação, atualização e aperfeiçoamento, bem como da colaboração com outros professores (Monereo & Badia, 2020). Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional é concebido como um processo consciente e complementar ao ensino, que permite alcançar níveis mais elevados de qualidade educacional.

Dada à confluência de todas as dimensões e atributos do *professor desejável*, hoje, mais do que nunca, é necessário exigir o desenvolvimento de contextos de trabalho cooperativo entre investigadores e professores (Leal da Costa & Sarmiento, 2019a; Luna et al., 2022b; Passeggi et al., 2016) ou, diretamente, uma atitude de “investigação-ação-formação” (Passeggi, 2016), independentemente da modalidade adotada (Reis-Jorge et al., 2020). A união entre ensino e pesquisa tem como objetivos gerais:

- Obter uma compreensão rigorosa de problemas reais enfrentados pelo ensino (Dos Santos Brito et al., 2017; Estepa Giménez & García Pérez, 2020; Koh & Lee, 2019; Riel et al., 2016), por meio de práticas baseadas em auto-diagnósticos (Malpica, 2020), sem esquecer a voz dos estudantes (Leal da Costa & Sarmiento, 2019; Passeggi et al., 2016).
- Ampliar o repertório de conhecimentos dos professores (Heitink et al., 2016), entendido como o “conhecimento profissional desejável” para o ensino em seu sentido mais amplo (García Pérez, 2010, p. 402).
- Gerar motivação e envolvimento entre os professores, por meio do desenvolvimento de competências, autonomia, criatividade, auto-regulação, flexibilidade e “ligação afetiva” (Jiménez Abad, 2015, p. 179).
- Tomar decisões baseadas em evidências (Reis-Jorge et al., 2020), permitindo a adoção de novas estratégias adaptadas às particularidades dos alunos e dos diversos contextos de ensino e aprendizagem (Fix et al., 2021; Richter et al., 2019). Esta é a forma de melhorar diversos aspectos da educação em geral, tais como programas de formação inicial e contínua, manuais escolares e até mesmo o currículo oficial.
- Em suma, promover um avanço qualitativo no desenvolvimento e identidade profissional dos professores (Arcadinho et al., 2020; Leal da Costa et al., 2018; Leal da Costa & Sarmiento, 2019; Passeggi et al., 2016; Sarmiento, 2017; Taylor, 2017), a fim de conferir significado ético, afetivo e social ao ensino, tornando-o “uma fonte de realização pessoal” (Jiménez Abad, 2015, p. 178).

De qualquer forma, ainda há falta de narrativas e de investigação crítica centrada nos desafios que os professores enfrentam hoje em relação à forma atual de entender e praticar a inovação (Pascual, 2019a, 2019b; Rust, 2017). Este é um objetivo para o qual é essencial considerar os parâmetros do contexto educativo neoliberal (Attick, 2017; Au, 2011; Luna et al., 2022b; Molina-Pérez et al., 2021; Page, 2017), dos quais dependem sintomas associados ao *mal-estar docente* (Bermejo-Toro et al., 2016; Esteve, 2011; Luna et al., 2022a; Petrillo & Donizzetti, 2013; Thomas & Vavrus, 2021).

Esse tipo de circunstâncias obriga-nos a considerar a “reflexividade narrativa” (Passeggi, 2020a) e a autoria discursiva dos sujeitos envolvidos em processos inovadores como elementos prioritários da investigação educacional (Leal da Costa, 2018a, 2018b; Leal da Costa e Alves, 2018; Passeggi, 2020b, 2021; Passeggi et al., 2016, 2022). As respostas, exigidas do professor ativo para o questionamento: *por que e para que fins estou fazendo tudo isso?*, são estabelecidas como a melhor forma de conhecer as dificuldades internas que a implementação das mudanças traz consigo (Nogueira Paniago et al., 2021; Sarmiento & Silva, 2021).

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo principal explorar como os professores experimentam o impacto de novos discursos a favor da inovação em suas próprias salas de aula. Para este fim, foram colocadas as seguintes questões de investigação:

- Quais os papéis e os desafios envolvidos no perfil inovador do professor, enquanto professor praticante?
- Quais as relações entre inovação educativa e mal-estar docente?
- Quais as contribuições da autoetnografia para a análise do impacto da inovação educativa na perspectiva do professor-investigador?

DESENHO METODOLÓGICO

A oportunidade de explorar o ensino inovador no ensino secundário foi apresentada como algo inevitável para um dos autores deste trabalho. Isto foi encarado como um percurso necessário e possível da prática à teoria e vice-versa, assumido desde o início como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional, dentro de um “projeto de vida” compreendido em seu sentido mais amplo (López Secanell, 2018). Diante da total ausência de pesquisa autoetnográfica preocupada com o impacto dos atuais discursos inovadores da prática docente, este artigo centra-se especificamente na forma como o professor-investigador experimentou e valorizou a situação de investigação. Para tanto, optou-se como concepção metodológica global o estudo de caso, focado nas aulas de Geografia e História no Ensino Secundário Espanhol.

Contexto, Participantes e Corpus de Investigação

O interesse em investigar o ambiente profissional estava estreitamente relacionado ao contexto de um Centro educativo privado, na cidade de Sevilha (Espanha), cujo discurso institucional defendia o conceito de “excelência educativa”, apoiado em elementos tradicionais e inovadores. É relevante destacar a existência de um extenso ecossistema tecnológico e um modelo didático concebido como um dos pilares pedagógicos do referido Centro, caracterizado pela defesa de estratégias inovadoras entre as quais a aplicação sistemática de métodos como a aprendizagem baseada em projectos ou a *flipped classroom*, e a utilização regular de TIC. De modo que os professores trabalhavam sob a pressão de uma estrutura de poder preocupada com o desempenho económico do centro, em grande parte dependente dos esforços dos docentes.

Os participantes desta pesquisa são um professor-pesquisador e quarenta e quatro alunos dos quatro anos do ensino secundário. A participação dos estudantes foi totalmente voluntária, com o consentimento informado da direção da escola e das famílias sobre os objetivos da pesquisa. Especificamente, vários grupos completos do 1º e 2º ano do ensino secundário², cujos membros responderam a um questionário por escrito, foram combinados com uma seleção de doze alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, que participaram de um curso introdutório sobre investigação em Ciências Sociais e que foram entrevistados oralmente. O curso asseguraria uma perspectiva mais completa e rigorosa, uma vez que os alunos estavam presumivelmente empenhados na área do conhecimento e na importância dos processos de investigação. Foi sempre garantido o anonimato, tanto dos participantes, quanto da escola em si,

² Este 1º e 2º ano do ensino secundário corresponde ao: 3º ciclo do ensino básico e (com 16 anos) início do ensino secundário em Portugal; e 7º-9º ano do ensino fundamental II e 1º ano do ensino médio em Brasil.

assegurando a confidencialidade através da correspondente codificação das informações. Além disso, os dados foram processados analiticamente sem qualquer alteração além da codificação correspondente.

O professor-pesquisador concluiu o curso de História da Arte, dois mestrados e está nas fases finais de um Doutorado em Filosofia. Ele começou a lecionar no Centro educativo, onde teve uma intensa e constante aprendizagem na profissão, bem como o desenvolvimento de laços de amizade com colegas e estudantes. No entanto, a impossibilidade de agir com um mínimo de autonomia diante das numerosas contradições pedagógicas e didáticas, geradas pelo modelo do Centro, levou o professor-pesquisador a analisar os efeitos da inovação tal como ali foi concebida e praticada. O próprio trabalho de campo revelou gradualmente que o estudo do impacto da inovação atual era inseparável do estudo das condições de trabalho e da estrutura de poder existente no Centro educativo. A trajetória do professor-pesquisador em Filosofia pós-estruturalista, bem como seus estudos atuais para a tese de Doutorado, levaram-no a adotar uma atitude crítica e autocrítica para abordar o problema de pesquisa em tela.

O corpus, compilado durante o trabalho de campo, reúne doze textos de quatro campos discursivos diferentes. Discursos relativos a marcos legais, como é o caso do quadro legislativo e de aparatos institucionais referentes ao Centro educacional e ao Departamento de Ciências Sociais. E discursos do cotidiano relacionados à sala de aula (ver Tabela 1). O volume total do compreende: 597.581 palavras; 48.956 frases e 14.574 lemas.

Tabela 1. Composição e organização do corpus de investigação.

| Campo Discursivo (Sub-Corpus) | Textos |
|----------------------------------|--|
| Quadro Legislativo | 1) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE) 2) Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre 3) Orden ECD/65/2015, de 21 de enero 4) Decreto 111/2016, de 14 de junio 5) Orden de 14 de julio de 2016 |
| Centro Educacional | 6) Projeto educacional (PE) 7) Regulamento de Organização e Funcionamento (ROF) 8) Compilação de materiais sobre a metodologia do Centro |
| Departamento De Ciências Sociais | 9) Guia da disciplina de Geografia e História para 1º ESO 10) Relatórios anuais dos cursos 2017-2018 e 2018-2019 |
| Sala De Aula | 11) Entrevistas com estudantes do Ensino Secundário 12) Diário do professor-pesquisador |

Fonte: Os autores (2023)

Autoetnografia como método narrativo

Para desenvolver este estudo de caso, foram escolhidos os métodos de recolha de dados e análise da autoetnografia e da análise crítica do discurso (ACD), ambos aplicados de acordo com os parâmetros da Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2002) (ver Tabela 2). A autoetnografia, que é o foco desta contribuição, foi concebida como um procedimento adequado para superar algumas das deficiências teórico-metodológicas, detectadas na literatura. Graças ao seu potencial narrativo-reflexivo (Adams et al., 2015; Ellis, 2016; Mitra, 2010), esta abordagem possibilitaria tomar consciência de uma realidade pela qual o próprio autoetnógrafo foi, em parte, responsável.

Tabela 2. Métodos, técnicas e instrumentos de investigação.

| Methods | Data Acquisition Techniques | Analytical Techniques | Instruments |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| Autoetnografia | Observação Participante | | Diário do Professor- Investigador |
| | Entrevista Estruturada | | Guião da Entrevista |
| Análise Crítica do Discurso | | Pré-Análise | |
| | | Análise Lexicométrica | MAXQDA e Sketch Engine |
| | | Análise do Conteúdo | Sistema de Categorias Misto |
| | | Análise Lingüística | |

Fonte: Os autores (2023)

Como abordagem narrativa e de autoformação (Leal da Costa & Sarmento, 2019; Montagud, 2015; Sarmento et al., 2020; Suelves et al., 2021; Taylor, 2017), a autoetnografia tem sido defendida na formação de professores, como meio de contribuir para que se tornem investigadores de sua própria prática (Koh & Lee, 2019; Martell & Sequenzia, 2016; Passeggi, 2016; Suárez, 2021; Suárez & Metzdorff, 2018; Thomas & Vavrus, 2021) e, conseqüentemente, em profissionais mais conscientes de suas opções de aperfeiçoamento profissional (López Secanell, 2018; Luna et al., 2022a; Montagud, 2015; Taylor, 2017). Obras como as de Rivera García (2012), Monetti (2014), Merino Guerrero (2016), López Secanell (2018) ou Monereo e Badia (2020), nas quais os autores utilizaram a autoetnografia para refletir sobre suas respectivas carreiras docentes, justificam a opção metodológica adotada para este estudo.

Como instrumento de “auto-diagnóstico” (Malpica, 2020), o diário do pesquisador tem sido o formato ideal para refletir sobre a evolução do próprio discurso em relação a outros discursos que intervêm nas salas de aula. No diário, emergem pensamentos, memórias, observações, intenções ou sentimentos, que sugerem, não só um propósito didático ou de investigação, mas também seu efeito catártico ou terapêutico. A documentação narrativa (Suárez & Metzdorff, 2018), aqui utilizada, articulou um exercício de reflexão centrado em aspectos organizacionais da escola e aspectos didáticos da sala de aula. Este exercício não só acompanhou as ações de ensino desenvolvidas durante o próprio momento em que tiveram lugar, como também as propôs e lhes deu sentido. Isso demonstra a importância das fontes narrativas como meio de enriquecimento profissional para os professores (Koh & Lee, 2019; López Secanell, 2018; Martell & Sequenzia, 2016; Merino Guerrero, 2016; Monereo & Badia, 2020; Monetti, 2014; Passeggi, 2016; Passeggi et al., 2016; Rivera García, 2012).

Os códigos atribuídos a cada fragmento destacado na secção seguinte, onde discutiremos uma selecção dos resultados da terceira fase analítica (análise de conteúdo), têm esta estrutura: *SIGLA DO (SUB)CATEGORIA-NÚMERO DO TEXTO*; por exemplo, “AMCU-T1” (ver Tabela 3 para interpretar a sigla e Tabela 1 para interpretar o número do texto). O processo de codificação foi desenvolvido, utilizando a ferramenta MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2020).

Tabela 3. Sistema de categorias de investigação.

| Methods | Data Acquisition Techniques | Analytical Techniques | Instruments |
|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------|
| Escola Neoliberal | ENEO | Mudança por mudança | MUMU |
| | | Questão de gostos e valores | GUVA |
| | | Questão de competitividade | CUCO |
| Hierarquia Corporativa | HICO | Liderança gerencialista | LIGE |
| | | Alunos desejáveis | ALDE |
| | | Docentes desejáveis | DODE |
| | | Mal-estar docente | MADO |
| Saberes em Disputa | SADI | Discurso competencial | DICO |
| | | Realidade disciplinar | REDI |
| | | Ambição curricular | AMCU |
| Ineficácia Metodológica | INME | Oferta metodológica | OFME |
| | | Demanda metodológica | DEME |
| Tecnoparadoxos | TEPA | Apologia das TIC | ATIC |
| | | Incompetência digital | INDI |
| | | Nostalgia do papel | NOPA |
| Neoestandardização | NEOE | Avaliação compulsiva | AVCO |
| | | Desatenção à diversidade | DEDI |

Fonte: Os autores (2023)

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os textos normativos atribuem aos professores a obrigação de oferecer aos alunos “todo o tipo de ajuda” [DETE-T3] “para criar uma sociedade mais próspera” [DETE-T5]. Alguns autores completaram essas exigências ambiciosas, aludindo à importância do espírito aventureiro, da resiliência, da resolução criativa de problemas (Faulkner & Latham, 2016) ou da atenção à saúde emocional dos estudantes (Hernández-Sánchez, 2017; McCuaig et al., 2019). A tudo isso, devemos acrescentar tarefas e atribuições de ensino, registradas no diário, que passaram completamente despercebidas nos discursos pró-inovação gerados a

partir de outros campos que não a sala de aula (por exemplo, “convencer os meus alunos a estudar” [DETE-T12]).

Na realidade, as numerosas sobrecargas provocadas pela nova *versatilidade de ensino* são perfeitamente coerentes com os parâmetros da educação neoliberal (Attick, 2017; Au, 2011; Luna et al., 2022b; Molina-Pérez et al., 2021). De fato, o número de tarefas a abordar na experiência analisada foi tal que se tornou impossível desenvolver uma reflexão sobre a prática, especialmente necessária ao considerar, por exemplo, uma integração tecnológica eficaz (Pareja et al., 2018; Riel et al., 2016; Rust, 2017), garantindo, pelo contrário, a sobrevivência de um sistema de trabalho tradicional baseado na improvisação: “Tudo é improvisação. Metade do tempo porque as coisas não são planejadas (...); a outra metade porque, mesmo que sejam planejadas, não são comunicadas a tempo ao pessoal docente” [TEUN-T12].

O conceito de *mal-estar docente* representa perfeitamente a forma como a versatilidade do ensino pode afetar a identidade profissional do professor-pesquisador (Luna et al., 2022a). Mesmo apresentando uma sintomatologia semelhante à apontada por Esteve (2011), as principais causas deste sofrimento, neste estudo de caso, relacionavam-se com a combinação de problemas intrínsecos à forma de entender e praticar um ensino inovador na atualidade com outros problemas clássicos na área das Ciências Sociais, tais como a excessiva proeminência do conteúdo conceptual: “Os esquemas de história são pré-históricos. (...) No entanto, sou obrigado a segui-los porque é daí que vêm as perguntas do exame (...)” [TEUN-T12]. Contudo, esta abordagem didática tradicional era compatível com aos parâmetros do novo modelo de educação neoliberal (Attick, 2017; Hallman, 2019; Luna et al., 2022b; Pascual, 2019a).

Vale também a pena destacar variados desafios psicológicos e emocionais que geraram desgaste e frustração (“Pergunto-me se os pais valorizarão alguma coisa disto” [DETE-T12]). Estes resultados estão de acordo com a “síndrome de burnout” (Bermejo-Toro et al., 2016; Petrillo & Donizzetti, 2013), um dos principais sintomas do desconforto dos professores, hoje em dia. O modelo educativo neoliberal baseia-se na desconfiança dos professores, como vimos neste estudo (“consultar a direção sobre qualquer alteração na programação” [MANA-T7]). O controle e vigilância da prática pedagógica (Page, 2017; Pascual, 2019a, 2019b) foram, de fato, uma das principais causas do distanciamento parcial ou total dos professores de suas funções: “o melhor é passar despercebido” [TEUN-T12]. Além disso, foi observada a existência de um “paternalismo palpável” [COHI-T12], através do qual a direção da escola tentou ganhar a lealdade do pessoal docente.

Em qualquer caso, os dados analisados apontam especificamente para a inovação educacional, tal como foi concebida e praticada na escola, como a principal causa do desconforto dos professores. A aplicação de um projeto inovador, que não era consensual mas imposto, num contexto em que o pessoal docente tinha de se limitar ao cumprimento das instruções da equipe de gestão (“Tenho de fazer o que me pedem” [DIRE-T12]), era apenas mais uma parte de um processo global de automatização e despersonalização do trabalho docente. Este fato respondeu à ausência de liderança pedagógica ou colaborativa, tão necessária para o sucesso de qualquer proposta inovadora (Bhattacharjee & Muddgal, 2019; Villa Sánchez, 2019; West, 2014), bem como à predominância de critérios não pedagógicos e não controlados pelo professor (Pascual, 2019b). Aqui reside a verdadeira essência de uma série de medidas transformadoras, geralmente mais ideológicas do que pedagógicas e mais superficiais do que profundas, que, como no caso analisado, tiram a muitos professores tempo, segurança e até encorajamento: “Não podemos fazer mais, nem estudantes nem professores (...)” [TEUN-T12].

Neste sentido, a forma como a inovação é concebida, no caso estudado, está a gerar um processo de perda de criatividade e empobrecimento das estratégias didáticas, convertendo os professores em “executores de tarefas” concebidas por outros (Cañadell, 2018, p. 111), ou seja, em meros instrumentos para aplicar inovações predefinidas. Au (2011) não hesita em qualificar esta situação como “novo taylorismo”, ligando esse fato a práticas de responsabilização. Como reflete o último trecho do diário, tudo isso torna os professores facilmente substituíveis:

Não vou esquecer a resposta que recebi hoje, 13 de junho de 2019, da direção do Centro quando apresentei a minha carta de demissão voluntária do cargo: “Ótimo. Não há problema. Hoje em dia é normal que as pessoas mudem muito de emprego”. Não sei como interpretar essas palavras, nem tenho vontade de fazê-lo, mas senti tristeza, em geral. [TEUN-T12]

De acordo com Attick (2017), o professor atual, assim como qualquer outro trabalhador, tornou-se um *homo economicus*, um “autoempreendedor” e um “ser eminentemente governável”. No contexto de uma escola particular, essa transformação da imagem do professor é justificada com base no “medo” de perder o seu emprego: “Nós [professores] somos os trabalhadores mais expostos a eventos imprevistos, a

mudanças no roteiro e, portanto, os empregados mais vulneráveis” [COHI-T12]. A perda de bem-estar e o aumento do desconforto dos professores representam dois sintomas óbvios da educação neoliberal (Attick, 2017; Cañadell, 2018; Luna et al., 2022a, 2022b; Molina-Pérez et al., 2021). As observações acima mencionadas confirmam que a atual inovação educacional pode ser, dependendo do contexto, uma das principais causas dessa situação. Até agora, essa correlação tem passado praticamente despercebida na literatura (Chimborazo Castillo & Zoller Andina, 2018; Dos Santos Brito et al., 2017; Pedler & Brook, 2017).

A justificação da visão interna e reflexiva dos professores, que parte de uma análise de suas percepções sobre o próprio ensino, é uma premissa amplamente defendida na literatura científica (Díaz Larenas et al., 2015; Estepa Giménez & García Pérez, 2020; Passeggi, 2016, 2020a; Reis-Jorge et al., 2020) como estratégia privilegiada para desenvolver uma atitude de autoformação em relação aos processos didáticos pelos quais o professor é responsável (Heitink et al., 2016; Sarmiento et al., 2020). Além do posicionamento epistemológico e ético que isso representa, a análise dos resultados obtidos leva-nos a defender essa estratégia como forma de melhorar a educação e como alternativa aos postulados dos atuais discursos pró-inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *competência inovadora* exigida pelos discursos pró-inovação articula um perfil pedagógico ambicioso que inclui uma vasta gama de conhecimentos e uma expertise que ultrapassa os limites da formação acadêmica e profissional recebida pelos professores. Na prática, isso não implica necessariamente a superação das funções pedagógicas tradicionais. Diante dessas expectativas, é possível que as atitudes e os pensamentos dos professores, em relação à inovação pedagógica, mudem ao longo do tempo. Neste estudo, não é possível compreender essa evolução sem considerar a natureza privada do Centro educativo a no qual a pesquisa foi desenvolvida. O Centro é constituído por uma estrutura organizacional piramidal, na qual funciona um tipo de poder autoritário, gerencialista e até paternalista. Nesse contexto, a equipe de gestão é composta pelos chefes e acionistas da empresa, razão pela qual seus interesses não podem ser exclusivamente pedagógicos. O objetivo é alcançar o maior retorno econômico possível por meio do excesso de esforço do pessoal docente, que muitas vezes vê a inovação como mais um requisito a ser cumprido, sem o apoio de uma liderança pedagógica adequada.

A categoria “mal-estar docente” é particularmente útil para compreender como as recentes mudanças educacionais podem afetar a identidade profissional dos professores. As circunstâncias que determinam o aparecimento deste mal-estar estão relacionadas a desafios psicológicos e emocionais, tais como o desaparecimento da autonomia real, a falta de liberdade acadêmica, o anterior estatuto de autoridade, a utilidade etc., que geram um esgotamento difícil de refrear mesmo através de ações ou de estratégias de sobrevivência. Tais condições de trabalho conduzem a uma profunda crise de identidade, com o inevitável aparecimento de sentimentos de culpa, frustração e desafeição em relação à profissão docente, o que demonstra a existência de uma estreita correlação entre a insatisfação dos professores, as atuais condições de trabalho e a exigência de desenvolver um ensino inovador.

A implementação de medidas inovadoras padronizadas traz consigo múltiplas consequências involuntárias que muitas vezes prejudicam, em vez de melhorarem, a qualidade do ensino. O impacto direto sobre a identidade profissional dos professores justifica a necessidade de incorporar uma visão interna, crítica e autocrítica na investigação educacional, para ajudar a determinar a necessidade e eficácia das medidas inovadoras. Nesta pesquisa, esta visão foi obtida por meio da aplicação do método autoetnográfico, cujas propriedades teóricas foram confirmadas empiricamente devido ao interesse, riqueza e variedade da tipologia de informações encontradas, incluindo descrições, opiniões e sentimentos. No entanto, é conveniente complementar este estudo com uma análise sistêmica, que inclui a participação ativa dos diferentes grupos envolvidos: professores, gestores, legisladores, políticos educativos, de forma a efetivar-se uma sólida consciência de como as identidades profissionais docentes estão a ser afetadas negativamente pelas macro e meso decisões relacionadas, neste caso, à inovação educativa.

REFERENCIAS

- Adams, T. E., Jones, S. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. New York : Oxford University Press.
- Arcadinho, A., Folque, M. A., & Leal da Costa, C. (2020). Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. *Instrumento. Revista de estudo e pesquisa em educação*, 22(1), 5–22. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29173>

- Attick, D. (2017). Homo Economicus at School: Neoliberal education and teacher as economic being. *Educational Studies-AESA*, 53(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1258362>
- Au, W. (2011) Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursua, M., & Hernandez, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Bhattacharjee, J., & Muddgal, A. (2019). School leadership for sustaining pedagogical innovation such as inquiry based learning in ICT implementation: an experimental evaluation of a high school in India. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(3), Special issue, 435–437. <http://doi.org/10.35940/ijrte.C1091.1083S19>
- Cañadell, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-Ciencia Social* (segunda época), 1, 103-117.
- Chimborazo Castillo, C. H., & Zoller Andina, M. J. (2018). Condicionantes de la innovación educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*, 5, 13.
- Díaz Larenas, C., Inés Solar, M., Soto Hernández, V., & Conejeros Solar, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18960>
- Dos Santos Brito, D., Rodrigues Prado, J., & Pinto Nunes, C. (2017). Working conditions of teachers and post-state of social welfare. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 165–174. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6676>
- Ellis, C. (2016). *Revision. Autoethnographic reflections on life and work*. London: Routledge.
- Estepa Giménez, J., & García Pérez, F. F. (2020). El modelo del profesor investigador en el aula en el proyecto IRES. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 22–28.
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Faulkner, J., & Latham, G. (2016). Adventurous Lives: Teacher Qualities for 21st Century Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 137–150. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.9>
- Fix, G. M., Rikkerink, M., Ritzen, H. T. M., Pieters, J. M., & Kuiper, W. A. J. M. (2021). Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teachers' perceptions and leadership practice. *Journal of Educational Change*, 22(1), 131–145. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09410-2>
- García Pérez, F. F. (2010). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. Em R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416). Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (CSIC).
- Hallman, H. L. (2019). Personalized learning through 1:1 Technology initiatives: Implications for teachers and teaching in neoliberal times. *Teaching Education*, 30(3), 299–318. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1466874>
- Heitink, M., Voogt, J., Verplanken, L., van Braak, J., & Fisser, P. (2016). Teachers' professional reasoning about their pedagogical use of technology. *Computers e Education*, 101, 70–83. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.009>
- Hernández-Sánchez, A. (2017). Saber, saber hacer, saber ser docente. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 54–70. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.54>
- Jiménez Abad, A. (2015). Motivación docente y factores impulsores de la innovación. Em L. Jiménez (dir.), *Innovación educativa y tradición* (pp. 155–180). Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Koh, E. & Lee, S-S. (2019). Learning innovations from research to practice: dilemmas in the field. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 87–92. <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1584449>
- Leal da Costa, C. (2018a). Traços de vida e(m) narrativas de (trans)formação. Em E. Furlanetto, A. Nacarato y T. Gonçalves (eds.), *Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes* (pp. 73–98). Curitiba: Editora CRV.
- Leal da Costa, C. (2018b). Ser, Cuidado e(m) Formação. Em M. A. Folque, D. Magalhães, & C. Vaz-Velho (eds.), *O cuidado nas profissões dedicadas ao bemestar e ao desenvolvimento humano* (pp. 145–155). Évora: CIEP- UE.
- Leal da Costa, C., e Alves, C. A. (2018). Cuidar e aprender com as crianças em educação e saúde – Narrativas e(m) formação. *Sisyphus. Journal of Education*, 6(2), 139–159.
- Leal da Costa, C., & Sarmiento, T. (2019). Que faire face à ce que l'on nous fait... identités professionnels en (re)construction: voix du professeur et construction de la connaissance avec les enfants. Em M. C. Bernard, A. Slowik & G. Tschopp (coords.), *Vitalité des approches biographiques dans la sphere professionnelle et apprentissage tout au long de la vie* (pp. 81–102). Québec : Éditions Science et Bien Commun.

- López Secanell, I. (2018). Ser en Proyecto: una autoetnografía del proceso de construcción del proyecto vital de una profesora de Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 6–63. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3051>
- Luna, D., Pineda-Alfonso, J. A., García-Pérez, F. F., & Leal da Costa, C. (2022a). Teacher uneasiness and workplace learning in Social Sciences: towards a critical inquiry from teachers' voices. *Education Sciences*, 12(7), 486. <https://doi.org/10.3390/educsci12070486>
- Luna, D., Pineda-Alfonso, J. A., García-Pérez, F. F., & Leal da Costa, C. (2022b). Teacher training, research and professional development in a neoliberal school: A transformative experience in Social Sciences. *Social Sciences*, 11(8), 349. <https://doi.org/10.3390/socsci11080349>
- Malpica, F. (2020). ¿Innovación basada en ocurrencias o en evidencias?: La importancia del autodiagnóstico para fundamentar la práctica educativa. *Dossier Graó*, 5, 93–96.
- Martell, C. C., & Sequenzia, M. R. (2016). Working the Dialectic: Teaching and Learning Teacher Research in Social Studies. *The Educational Forum*, 80(4), 407–416. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1206156>
- McCuaig, L., Rossi, T., Enright, E., & Shelley, K. (2019). Schools, student health and family welfare: Exploring teachers' work as boundary spanners. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1001–1020. <https://doi.org/10.1002/berj.3548>
- Merino Guerrero, M. C. (2016). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de Educación Secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo* [Tese de doutoramento]. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mitra, R. (2010). Doing ethnography, being an ethnographer: The autoethnographic research process and I. *Journal of Research Practice*, 6(1), M4.
- Molina-Pérez, J., Luengo Navas, J., & Monarca, H. (2021). La identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal. Editorial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 4–10.
- Monereo, C., & Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Monetti, E. (2014). Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, 1, 119–127.
- Montagud, X. (2015). Complejidad, reflexividad y autoetnografía. Las posibilidades de la investigación narrativa en la mejora de la práctica profesional. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención social*, 5(9), 3–23.
- Nogueira Paniago, R., Sarmento, T., & Gouvêa Nunes, P. (Orgs.) (2021). *Estágio curricular supervisionado docente baseado na pesquisa. Debates Lusobrasileiros*. Ijuí: Unijuí.
- Page, D. (2017). The surveillance of teachers and the simulation of teaching. *Journal of Education Policy*, 32(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1209566>
- Pareja, N., Tondeur, J., Voogt, J., Bruggeman, B., Mathieu, G., & van Braak, J. (2018). Practical considerations informing teachers' technology integration decisions: the case of tablet PCs. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1414714>
- Pascual, J. (2019a). *Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa* [Tese de doutoramento]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pascual, J. (2019b). Innovación educativa: un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9–30. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12205>
- Passeggi, M. da C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro*, 41(1), 67–86. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>
- Passeggi, M. da C. (2020a). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 91–109. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>
- Passeggi, M. da C. (2020b). Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Paradigma*, XLI, 57–79. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p57-79.id929>
- Passeggi, M. da C. (2021). Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, 17(44), 1–21. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>
- Passeggi, M. da C., Leal da Costa, C., Alves, C. A., & Cavalcante, I. (2022). Narrativas, memórias e devir: tessituras entre pesquisa educacional e extensão universitária numa ágora planetaria. *Revista UFG. Goiânia*, 22, e22.73152. <https://doi.org/10.5216/revufg.v22.73152>
- Passeggi, M. da C., Nascimento, G., & de Oliveira, R. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 111–125.
- Pedler, M., & Brook, C. (2017). The innovation paradox: a selective review of the literature on action learning and innovation. *Action Learning*, 14(3), 216–229. <https://doi.org/10.1080/14767333.2017.1326877>

- Petrillo, G., & Donizzetti, A.R. (2013). Teacher burnout: The protective role of contextual factors and perceptions related to school efficacy and territorial resources. *Psicologia della Salute*, 2, 96–119.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA. Texto, audio, video*. MAXQDA Press.
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., & Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Educación*, 44(1), 509–519. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
- Richter, J., Hale, A. E., & Archambault, L. M. (2019). Responsible innovation and education: integrating values and technology in the classroom. *Journal of Responsible Innovation*, 6(1), 98–103. <https://doi.org/10.1080/23299460.2018.1510713>
- Rivera García, E. (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36–57. <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2012.03>
- Rust, J. (2017). Pedagogy meets digital media: A tangle of teachers, strategies, and tactics. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 17(2).
- Sarmiento, T. (2017). Formação de professores para uma sociedade humanizada. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 22(2), 285–297. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3679>
- Sarmiento, T., Rocha, S., Martins, R., & Leal da Costa, C. (2020). Experiência e Identidades em (re)construção. *Revista Latino-Americana de História da Educação, RHELA*, 2(35), 78–95. <https://doi.org/10.19053/01227238.11928>
- Sarmiento, T., & Silva, C. (2021). Contributos emer(ur)gentes para a construção profissional dos educadores/professores – Reflexões em tempos pandémicos. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 2(4), 1-28. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8960>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 31(2), 365–379. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Suárez, D., & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 49–74.
- Suelves, D. M., Pardo Baldoví, M. I., Vidal Esteve, M. I., & San Martín Alonso, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125–138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction, *Teaching and Teacher Education*, 61, 16–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>
- Thomas, M. A. M., & Vavrus, F. K. (2021). The Pluto Problem: Reflexivities of discomfort in teacher professional development. *Critical Studies in Education*, 62(4), 486–501. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1587782>
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 37(2), 301–326.
- West, R. E. (2014). Communities of innovation: Individual, group and organizational characteristics leading to greater potential for innovation. *TechTrends*, 58, 53–61. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0786-x>