



Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana
Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

**Imaginando um Ideal Profissional:
Identidade de Professores de Ciências**

Victor Montalvão Moreno
Orientador: Prof.º Drº Charbel Niño El-Hani
Coorientador: Prof.º Drº Luca Tateo

Salvador, 2023



Universidade Federal da Bahia

Universidade Estadual de Feira de Santana

Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Imaginando um Ideal Profissional: Identidade de Professores de Ciências

Victor Montalvão Moreno

Orientador: Prof.º Drº Charbel Niño El-Hani

Coorientador: Prof.º Drº Luca Tateo

Tese defendida como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ensino, Filosofia e História da Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS)

Salvador, 2023

Moreno, Victor Montalvão.

Imaginando um ideal profissional [recurso eletrônico] : identidade de professores de ciências / Victor Montalvão Moreno. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Charbel Niño El-Hani.

Coorientador: Prof. Dr. Luca Tateo.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2023.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Professores de ciência - Formação. 2. Identidade profissional. 3. Formação docente. 4. Vigotsky, L. S. (LevSemenovich), 1896 -1934. 5. Imaginação - Aspectos sociais. 6. Perejivânie. I. El-Hani, Charbel. II. Tateo, Luca. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. IV. Universidade Estadual de Feira de Santana. V. Título.

CDD 370.12 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC), realizada em 01/03/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS no. 1, área de concentração Educação Científica e Formação de Professores, do(a) candidato(a) VICTOR MONTALVAO MORENO, de matrícula 217124309, intitulada Imaginando um Ideal Profissional: Identidade de Professores de Ciências. Às 14:00 do citado dia, Remoto, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. CHARBEL NINO EL HANI que apresentou os outros membros da banca: Prof.ª. Dra. ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA, Prof. Dr. LUCA TATEO, Prof.ª. Dra. ROSILEIA OLIVEIRA DE ALMEIDA, Prof. Dr. Frederik Moreira dos Santos e Prof. Dr. PEDRO GUILHERME ROCHA REIS. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
gov.br FREDERIK MOREIRA DOS SANTOS
Data: 01/03/2023 19:01:13-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dr. Frederik Moreira dos Santos, UFRB

Examinador Externo à Instituição
Assinado por: **PEDRO GUILHERME ROCHA DOS REIS**
Num. de Identificação: 07020383
Data: 2023.03.01 22:33:37 +0000

Dr. PEDRO GUILHERME ROCHA REIS

Examinador Externo à Instituição

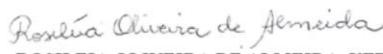
Documento assinado digitalmente
gov.br ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA
Data: 01/03/2023 20:07:26-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dra. ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA, UFBA

Examinadora Interna


Dr. LUCA TATEO, UFBA

Examinador Interno


Dra. ROSILEIA OLIVEIRA DE ALMEIDA, UFBA

Examinadora Interna



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEHC)**

Dr. CHARBEL NINO EL HANI, UFBA

Presidente

VICTOR MONTALVAO MORENO

Doutorando(a)



Universidade Federal da Bahia
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEHC)**

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 1

Autor(a): VICTOR MONTALVAO MORENO

Título: Imaginando um Ideal Profissional: Identidade de Professores de Ciências

Banca examinadora:

Prof(a). Frederik Moreira dos Santos	Examinador Externo à Instituição
Prof(a). PEDRO GUILHERME ROCHA REIS	Examinador Externo à Instituição
Prof(a). ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA	Examinadora Interna
Prof(a). LUCA TATEO	Examinador Interno
Prof(a). ROSILEIA OLIVEIRA DE ALMEIDA	Examinadora Interna
Prof(a). CHARBEL NINO EL HANI	Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof(a). CHARBEL NINO EL HANI



Universidade Federal da Bahia

***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEHC)***

Orientador(a)

Dedico essa tese às crianças interiores ainda correndo.

Que elas sempre possam sair para brincar.

Existe algo mais importante que a lógica: a imaginação.

Se a ideia é boa, jogue a lógica pela janela.

Alfred Hitchcock

Resumo

Tendo como horizonte uma contribuição para a formação de professores de ciências, a presente tese se debruça sobre a constituição da docência ideal. Num percurso teórico exploratório passeando por diferentes campos, do estudo de filmes escolares, pela expectativa de docentes e discentes e pela educação estética, o construto de identidade docente de professores de ciências emerge como central para a constituição de um (ou qualquer) ideal profissional. O campo específico que pesquisa a respeito da identidade docente de professores de ciências, entretanto, é um campo recente, de baixa coesão teórica. Analisando os diferentes arcabouços teóricos utilizados, foi possível notar uma raiz arqueológica comum a partir dos trabalhos de Lev Vygotsky. Apesar deste elo comum, os principais referenciais teóricos apresentam forte divergência e pontos de partida e chegada diferentes. Além disso, é corriqueiro o uso de más traduções de Vygotsky, que prejudicam a unidade epistêmica da área. A fim de oferecer soluções, dois conceitos da doutrina teórica vygotskyana são mobilizados, a imaginação e a *pereživânie*, construtos que oferecem uma comunicação transversal entre os arcabouços e podem facilitar a comunicação e integração entre pesquisas de origens diferentes. Numa pesquisa pluralista epistemológica, busca-se, portanto, fomentar o *networking* de teorias, para contribuir com a maturidade teórica da pesquisa em identidades profissionais de professores de ciências.

Abstract

This thesis focuses on the constitution of ideal teaching as a horizon of contribution to training of science teachers. In an exploratory theoretical path, it passes by different fields, from the study of school films to the expectations of teachers and students and to aesthetic education. The construct of the teaching identity of science teachers emerges as central to the constitution of a (or any) professional ideal. However, the specific field that researches the teaching identity of science teachers, is recent, with low theoretical cohesion. Analyzing the different theoretical frameworks used, it was possible to notice a common archeological root in the works of Lev Vygotsky. Despite this common link, the main theoretical references show strong divergence and different starting and ending points. Furthermore, the use of poor translations of Vygotsky is a commonplace, which undermines the epistemic unity of the area. To offer solutions, two concepts of Vygotsky's theoretical doctrine are mobilized, imagination and *perezhivanie*, constructs that offer transversal communication between frameworks and can facilitate communication and integration between researches from different sources. In epistemological pluralist perspective, it is sought, therefore, to foster the networking of theories, and to contribute to the theoretical maturity of research into the professional identities of science teachers.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	18
PRÓLOGO: DOCÊNCIA IDEAL, DIFERENTES IMAGENS	31
1.1 Revisão exploratória da literatura	34
1.2 Representações midiáticas: o professor enquanto um personagem	40
1.2.1 Professores em filmes escolares: quando as luzes se apagam.....	41
1.2.2 A imagem docente bruta e como lapidá-la.....	48
1.3 Expectativas de professores e alunos: <i>o professor como uma demanda</i>	50
1.3.1 O uso de categorias nesta literatura.....	51
1.3.2 Uma lista para a todas reunir.....	61
1.4 A estética de ensinar: <i>o professor como belo</i>	64
1.4.1 Professor, personagem de si mesmo	67
1.4.2 Educação estética	70
1.5 Ideal enquanto utopia	73
1.6 Conclusão.....	76
IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: O PAPEL DA IMAGINAÇÃO PARA SERMOS MELHORES.....	80
2.1 Introdução	80
2.1.1 A centralidade da Imaginação para Vygotsky	82
2.2 Teorias da Identidade Docente de Professores de Ciências.....	89
2.2.1 As conceitualizações da Identidade Docente de Professores de Ciências	95
2.2.2 Levando o profissional para o pessoal	111
2.2.3 Vygotsky e o Eu	116
2.2.4 Identidade Docente e sua Singularidade	118
2.3 O lugar da prática	123

2.3.1 Sobrevivendo à vida de professor	126
2.4 Onde está Wally? Imaginação nos arcabouços teóricos de IDPC.....	132
2.4.1 Imaginação na Teoria do Posicionamento de James Paul Gee	134
2.4.2 Imaginação na Teoria da Atividade Histórico-Cultural	135
2.4.3 Imaginação em Comunidades de Prática	136
2.4.4 Imaginação em Mundos Figurados	138
2.4.5 Imaginação em Narrativas Pessoais	142
2.4.6 Imaginações e sua pluralidade	147
2.4.7 Imaginação: entre o ideal e a identidade	151
2.5 Concluindo o tetraedro: Identidade/“ <i>Eu</i> ” & Prática/“ <i>Perejivânie</i> ”	156
CONCLUSÕES.....	159
3.1 Identidade docente de professores de ciência sob uma perspectiva pluralista epistemológica.....	164
3.2 Contribuições finais	174
Bibliografia.....	177

Lista de ilustrações

Figura 1 - Representações dos personagens Inspetor Bugiganga (esquerda) e <i>Robocop</i> (direita), domínio público.	21
Figura 2 - Estrutura da tese a partir das relações conceituais centrais para cada capítulo. As cores representam relações específicas com conceitos semelhantes.....	28
Figura 3 - Síntese integrativa extrativa, figura adaptada de Pickett e colaboradores (2007). Segundo eles, “A integração pode exigir apenas partes das teorias existentes. Nesse caso, os componentes necessários são combinados em uma nova teoria, que fundamenta um novo entendimento, em contraste com combinações de teorias inteiras em integração aditiva” (p. 148). Para os autores, esse tipo de integração é caracterizada por um uso seletivo do conhecimento, em que diferentes áreas de conhecimento contribuem com componentes de uma nova compreensão.....	29
Figura 4 – O flautista de Hamelin leva as crianças para fora da cidade. Ilustração feita por Kate Greenaway para o livro de Robert Browning " <i>The Pied Piper of Hamelin</i> " (Imagem de domínio público retirada do wikipedia).....	43
Figura 5 - Caixa de Perspectiva de um Interior Holandês, 1663 (tinta a óleo, espelho de vidro e noqueira) (Wilenski, 1929).....	63
Figura 6 - Fotografia surrealista de Erik Johansson.	74
Figura 8 - Representação gráfica do desenvolvimento da imaginação, reproduzida de Ribot (1906), cores introduzidas por mim. I marcada o momento do nascimento e R marca o domínio da linguagem e fim do desenvolvimento infantil. A linha azul marca o fim do desenvolvimento da adolescência e início da fase adulta. A linha de desenvolvimento IMN/IMN' marca os desenvolvimentos possíveis da imaginação. Enquanto a linha tracejada RXO trata do desenvolvimento do pensamento racional.	85
Figura 9 - Desenvolvimento das correntes de pesquisa em Identidades Ocupacionais de Professores.....	89
Figura 10 - Intersecções entre as tradições intelectuais das teorias de aprendizagem social. Adaptado de (Wenger, <i>Communities of practice: Learning, meaning, and identity</i> , 1998), com adição das teorias utilizadas no campo de pesquisa de IPCC.....	95
<i>Figura 11 - Ano de publicação e citação das teorias utilizadas na área de IDPC.....</i>	<i>97</i>
Figura 12 - Representação das dimensões discursivas da identidade segundo James Paul Gee (2000).	99

Figura 13 - Dimensões discursivas da identidade docente a partir da tipologia de fontes de poder de James Paul Gee	122
Figura 14 - Um diagrama esquemático da classificação de cinco partes ou quinqupartidas de operações relevantes para a imaginação humana que foram categorizadas com base em semelhanças em seus mecanismos neurocognitivos putativos subjacentes. Adaptado de Abraham (2016).....	149
Figura 15 - Teorias aplicadas no campo de IDPC e as acepções imaginativas abrangidas por elas.....	150
Figura 16 – Ilustração de Oskar Herrfurth: As aventuras de Munchausen. Série postal baseada nas mentiras do Barão Munchausen. Domínio público.	152
Figura 17 - Arcabouço teórico-conceitual com as principais relações entre os conceitos trabalhados neste capítulo. Em amarelo, aspectos socialmente situados. Em azul, aspectos mais internalistas.	156
Figura 18 - Síntese integrativa aditiva, adaptada de Pickett e colaboradores (2007). Segundo eles, “A integração pode resultar da combinação de duas áreas completas de compreensão, ligando suas teorias completas. Diz-se que tal integração aditiva resulta da colocação de uma grande questão ou questão geral, que se refere a uma grande extensão conceitual ou a um fenômeno geral, respectivamente” (p. 147).	162
Figura 19 - Níveis que devem ser considerados em modelos da identidade docente segundo Ligorio e Tateo (2008).	163
Figura 20 - Principais influências mediadoras na formação da identidade docente, arcabouço mobilizado por Beauchamp e Thomas (2006) mas produzido por Flores & Day (2006).	169
Figura 21 - Representação da formação da identidade profissional na perspectiva do saber docente. Traduzido de Beijjaard e colaboradores (2004).	171

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Aspectos do professor ideal presentes na literatura categorizante.	54
Tabela 2 - Como diferentes abordagens gerais definem ou tentam definir sua perspectiva de identidade.....	91
Tabela 3 - Arcabouços presentes nas pesquisas em IPP & IDPC	94
Tabela 4 - Acepções e concepções sobre identidade na literatura analisada.....	96
Tabela 7 - Citações dos principais trabalhos mobilizados pela literatura em IDPC	98
Tabela 5 - Dimensões da identidade nas teorias mobilizadas pela literatura em IDPC	113
Tabela 6 - Relação entre identidade e imaginação nas principais linhas teóricas mobilizadas na literatura de IDPC.....	147

INTRODUÇÃO

Quando se fala de formação de profissionais, da identidade docente de professores de ciências, parte da diversidade teórica encontrada no campo advém de uma incipiência tanto nas leituras de Vygotsky quanto na abrangência de um conceito e especificidade de outro: imaginação e *pereživânie*¹, respectivamente. Com a contribuição que pretendo aqui construir, espero oferecer respostas e direcionamentos a um campo que, apesar de recente, vem avançando na última década e oferecendo proposições concretas e contextualizadas sobre a prática e a formação de professores, embora ainda dê seus primeiros passos no sentido de coerência teórica. Olhando para as diferentes teorias disponíveis e buscando elementos e substratos integrativos comuns entre elas, acredito que, mesmo que a integração teórica integral possa não ser possível, a comunicação entre premissas e resultados de diferentes grupos de pesquisa será potencializada, propiciando a fertilidade teórica. Mas de onde surgiu essa pergunta de pesquisa e o interesse nela?

Justificativa Pessoal

Considero que este doutoramento em Ensino de Ciências foi minha *experiência*² formativa definitiva no grande campo da educação, a qual tem essa tese como catarse. Embora minha graduação tenha sido em licenciatura, dentro da minha trajetória profissional poucas foram as contribuições desta etapa que realmente permaneceram, modificando minha prática e existência profissional. Após um traumatizante mestrado numa área de ciência considerada mais *dura* e algumas experiências profissionais na área de educação que me preencheram de uma sensação de plenitude, me vi desafiado a encarar tal lacuna formativa para me aprimorar enquanto docente. *A priori*, tentei combinar minha bagagem teórica com um projeto de pesquisa em educação focado no ensino de teoria da complexidade que, na medida em que eu vinha dos estudos de

¹ Tal conceito, tão caro a esta tese, carece de uma explicação inicial. No ocidente e no Brasil seu uso e aplicação vem crescendo exponencialmente nos últimos anos (Andrade & Campos, 2019). Como aponta Blunden (2016, p. 272) “é um dos construtos psicológicos mais complexos e, como resultado, várias interpretações diferentes são compatíveis”. Além disso, inúmeros são os problemas envolvidos em sua tradução para os mais diversos idiomas (Prestes & Tunes, 2012; Blunden, 2016). Como o russo apresenta seu próprio alfabeto e trata-se de uma palavra de difícil tradução sem perda de significado (Toassa & de Souza, 2010), aqui optou-se pela sua adaptação fonética e morfológica seguindo a doutrina dos trabalhos em português para *pereživânie*, diferente do que é feito em inglês para *perezhivanie*. Proeminente autores como René van der Veer traduziram *pereživânie* como “*emotional experience*” para o inglês (van der Veer, 1994) e Zoia Prestes como “vivência” para o português (Prestes & Tunes, 2012), traduções que carregam perda de sentido do termo original que é mais profundo (Blunden, 2016). A respeito da discussão a respeito do sentido do conceito, uma seção inteira está reservada para isso no capítulo 2.

² Posteriormente, o conceito de experiência será mais bem discutido. Nesta primeira menção, seu sentido geral basta.

socialidade animal na ecologia, acabou calhando como uma alternativa interessante à época.

Entretanto, conforme minha formação profissional ia sendo virada de cabeça para baixo pelas disciplinas específicas, debates no grupo de pesquisa, mesas de discussão do programa de pós-graduação, mas também pelo agravamento da crise política, avanço da extrema direita no Brasil e internacionalmente, e minha conseqüente radicalização na militância política, o antigo projeto deixou de ter sentido. Como um casamento fracassado, acabei por depositar mais energias em projetos paralelos que ressoavam melhor com meu novo trajeto formativo que a cada dia mais se distanciava do meu ponto de partida. Nesse contexto, a disciplina *Conhecimento e Imaginação*, ministrada pelo meu atual coorientador Luca Tateo, acabou sendo um ponto de inflexão, mas também um regresso a temas que sempre foram de meu interesse. Com a tese de lado, me aprofundei nos tópicos da disciplina e dediquei energia aos seus produtos acadêmicos de tal forma que comecei a encarar ali não apenas um projeto ou até mesmo uma tese, mas também um programa de pesquisa no qual me vi interessado em mergulhar. Após a publicação do artigo “*The Ideal Teacher, Different Images*” (Moreno, 2020) no periódico *Human Arenas*, na edição especial *Arena of Imagination*, não pude mais me iludir diante do fato de que eu tinha ali uma pergunta que fazia mais sentido para o profissional que vinha me tornando. Tive então a sorte de contar com um orientador fraterno, Charbel El-Hani, que me acompanha desde a graduação e, apesar de suas ressalvas, abraçou a ideia.

A partir dali eu tinha um certo desafio para construir a estrutura da composição da tese, que residia em como integrar um capítulo já publicado a uma tese cujo tema de pesquisa, pergunta e plano teórico tinham sido produto *a posteriori* deste mesmo capítulo. Como começar a contar uma certa história tendo como primeiro capítulo um prólogo? Isso acabou implicando apresentar um formato dissertativo, visando o aprofundamento teórico e a liberdade de escrita. A redação, conforme fica evidenciada pela presente introdução, também envolve construções mais narrativas, não enquanto método ou *episteme* (Creswell, 2012), mas enquanto técnica de escrita, que acredito condizer com os temas aqui apresentados e representados. Por isso, após apresentar a tese de forma geral nesta seção, daremos juntos uma pausa, um momento de mais aproximação com meus leitores e minhas leitoras, em que concluiremos a história do nascimento dessa tese no primeiro capítulo. A versão aqui apresentada deste primeiro capítulo será, portanto, diferente da publicada. Após, apresentarei uma contribuição teórica para o entendimento

de problemas candentes no campo de formação profissional de professores de ciências, a partir dos conceitos eu [*self*], identidade docente, *perejivânie* e imaginação.

Adentrando na questão

Um dos primeiros motes que o processo formativo acima mencionado me mostrou é que, contraditoriamente ao desejado, o campo educacional é frequentemente encarado sob um viés deveras tecnicista. Professores são inundados por perspectivas instrumentalistas/utilitaristas³ do início ao fim da formação (Britzman, 1986), com muitos apelos a ferramentas tecnológicas (Kearsley, 1998) por vezes inacessíveis em muitas realidades escolares⁴. Há uma tendência geral de reduzir a prática dos professores a ações instrumentais e objetivos de aprendizagem (Tateo, 2012a), mas também de inundá-los com uma diversidade de teorias, métodos de ensino e aprendizagem (Laburú, Arruda, & Nardi, 2003) e com uma necessidade de atualização perene (Duarte, 2004). Dada a dinâmica da educação, com suas mudanças e crises constantes, coloca-se os docentes em uma contínua posição em que “é sempre mais difícil fazer como ‘da última vez’ ou como ‘outros professores fizeram com outros alunos’” (Tateo, 2012a, p. 347). Conectivismo (Siemens, 2005), Humanismo de Carl Rogers (Morais e Silva, Morais, & Barbosa, 2013) etc., são algumas das teorias em voga. Como nos formar e buscar formar a outros e a outras diante de tamanha diversidade? Como realizar escolhas mais críticas que circunstanciais?

“Professores são geralmente entendidos como ferramentas para a educação.”

Quando eu iniciei aquilo que à época era apenas um artigo para uma disciplina de doutorado, mas que mais tarde viria a se tornar esta tese, essa frase apócrifa costumava passear na minha cabeça e tratei de imprimi-la assim que pude. Associada a ela, uma imagem da minha infância se repetia também com frequência: a do Inspetor Bugiganga (Figura 1). Inspetor Bugiganga é um desenho da década de 1990 que conta a história de um policial atrapalhado que, após um grave acidente, recebe *upgrades* tecnológicos para se tornar um *superpolicial*, embora a despeito deles continue sendo bastante desnorreado. É praticamente uma versão infantil de *Robocop* (1987), sem a tensão *cyberpunk* que caracteriza este último. Gosto dessas duas figuras, especialmente a do Inspetor

³ Aqui compreendidas como os modelos pedagógicos conservadores centrados no professor (Peres, *et al.*, 2014).

⁴ Avanços no uso de modelagem computacional no ensino de sistemas complexos para promoção da interdisciplinaridade (Jacobson & Wilensky, 2006), por exemplo, são fundamentados no uso de um computador por aluno, possibilidade absolutamente destoante da realidade educacional brasileira e de muitos outros países. A importação de teorias e métodos educacionais oriundas de realidades econômicas absolutamente diferentes das nossas é uma questão pungente.

Bugiganga, não apenas devido à carga afetiva, mas pelo apelo que trazem a respeito da relação avanços científico-tecnológicos/sujeitos: apesar deles, continuamos sendo as mesmas pessoas, com as mesmas qualidades e defeitos.



Figura 1 - Representações dos personagens Inspetor Bugiganga (esquerda) e *Robocop* (direita), domínio público.

Inspetor Bugiganga e *Robocop* são escravos das circunstâncias. Ambos, ainda que por acidente, são obrigados a encarar alterações drásticas não apenas no seu modo de vida, mas em seu próprio **senso de si mesmo**. Quando falamos de aprimorar a educação, muitos aspectos podem ser levantados, como melhoria do espaço escolar, aplicação de tecnologias como realidade aumentada etc., mas não raro tomadores de decisão acabam focando em tornar professores e professoras melhores (Tucker & Stronge, 2005; Gore, 2021). Docentes são entendidos e entendidas apenas como meios mais eficientes de alcançar um fim, que são os objetivos educacionais (Tateo, 2012a). Sem o devido cuidado, a história da formação de um profissional da área de educação pode apresentar demasiadas semelhanças metafóricas com as dos dois personagens supracitados.

Um dos temas trabalhados no clássico filme *Robocop* é a respeito das mudanças na identidade. Alex Murphy é transformado num *superpolicial* após ser brutalmente assassinado por uma gangue de criminosos e ter a maior parte do seu corpo perdido e substituído por partes robóticas. Após sua transformação, ele se torna propriedade particular de uma empresa privada de segurança pública, o que o leva a encarar a necessidade de superar sua programação para cumprir adequadamente seu dever diante

de uma série de questões morais e subjetivas, respeitando o que resta de seu substrato humano.

Essa imagem de um *superprofissional*, praticamente um super-herói, é bem cara a essa tese. Professores desempenham um papel central em escolas de sucesso (Crowther, 2009), então, é natural e intuitivo que a formação de professores busque formar professores *melhores* ou até mesmo *superprofessores*, quando possível. O currículo hollywoodiano apresentado nos filmes estadunidenses, tão centrais na cultura pop, não esgota a representação cinematográfica de profissionais da área de educação que sozinhos, contra tudo e contra todos, conseguem “revolucionar” a vida dos seus estudantes (Dalton, 2007). A representação dos professores na cultura *pop* varia drasticamente do fabuloso instigador John Keating, professor de *Sociedade dos Poetas Mortes* (1989), até o surrealista antagonista de *Curtindo a Vida Adoidado*, Ed Rooney, diretor do colégio (1986). Estas são variações irmãs de um mesmo discurso neoliberal a respeito do fazer educacional (Dahlgren, 2017).

Na formação de professores, não é rara a utilização de filmes como *Escritores da Liberdade* (2007) para a reflexão a respeito da didática, do papel do professor, de sua práxis. Eu mesmo, quando aluno de licenciatura, assisti e debati este filme em aulas de didática. Um aspecto por vezes irrefletido nessas práticas, bem como na formação de professores em geral, é como esse conjunto de imagens, ou *imagério*⁵, pode estimular idealizações e identificações equivocadas sobre a prática profissional (Weber & Mitchell, 1995). De fato, alguns autores estabelecem que há uma suposta proeminente necessidade na formação de professores de “*distinguir aquilo que é real do imaginário na educação*” (Whitney, 2016, p. 36), numa referência indireta a uma separação do joio do trigo, como se aquilo que é imaginado existisse de alguma forma destacado da realidade. Tal separação é reflexo de um entendimento equivocado amplamente difundido de que racionalidade e imaginação são opostas, contraditórias, antagônicas (Egan, 1997; Vygotsky, 2004; Tateo, 2020), como aprofundaremos aqui.

Durante o estudo da literatura utilizada aqui neste trabalho, foi corriqueiro encontrar o verbo imaginar sendo utilizado para mediar a interlocução entre

⁵ A palavra inglesa *imagery* não apresenta equivalente no português, significando no inglês um certo conjunto de imagens criadas por um autor ou uma autora para incentivar a imaginação dos leitores. Aqui, *imagério* será utilizado como um empréstimo linguístico no sentido de um certo conjunto de imagens que tratam de um tema comum e habitam o imaginário social.

legente/cronista⁶. Nós corriqueiramente utilizamos esse recurso de apelar ao experimento mental na escrita acadêmica, na aplicação do imperativo “*imagine que...*”. Tal recurso, embora fundamentado nas práticas de imaginação guiada (De Mey, 2006), ganhou certo aspecto estilístico, haja vista que o ato de imaginar não requisita necessariamente nenhum imperativo para que ocorra (Tateo, 2017). Assim como respirar, por vezes só quando nossa atenção foca no ato é que notamos que já o estávamos realizando. Entretanto, a maneira como falamos sobre a imaginação estabelece contrapontos:

No entanto, ao dizer “use sua imaginação”, “é apenas sua imaginação” ou “você acabou de imaginar isso”, estamos traçando uma distinção entre racionalidade, realidade e imaginação. (...) Assim, a imaginação é proibida quando se é impelido pelas situações cotidianas a enfrentar a vida real, com suas desilusões, asperezas, sentido prático e, principalmente, quando se exige uma abordagem científica. (...) Em outras palavras, não use sua imaginação quando você deve se comportar de maneira racional (Tateo, 2017, pp. 47-48)⁷.

Do início do texto até este momento, em nenhum momento foi necessário sequer requisitar que você, leitora ou leitor, imaginasse as referências iconográficas (propositalmente) citadas para que tenha produzido projeções delas. Ainda que você não conheça nenhuma, se eu apenas menciono a fusão de um robô com um policial, de um inspetor com bugigangas, instantaneamente num esforço produtivo seu pensamento começa a construir sinergias entre imagens que compõem seu repertório pessoal. Provavelmente você já tinha uma imagem particular construída na sua imaginação dos dois personagens até a imagem de fato aparecer aqui. Assim como não é necessário que eu requisite que você respire, ação essencial para a continuidade da sua leitura, o mesmo vale para que você imagine, pela naturalidade, na maior parte do tempo irrefletida, compartilhada entre as duas ações. Deixando tudo assim às claras, tentei neste argumento trazer para superfície aspectos comumente *irrefletidos* da imaginação. Essa tese se propõe a realizar trabalho semelhante: dragando para a superfície processos imaginativos que contribuem, irrefletidamente ou não, para centralidades da formação profissional de professores de ciências: sua identidade e prática. Esta é minha questão geral norteadora, que determina meus objetivos e o percurso teórico-metodológico desta tese.

⁶ Por exemplo, “*Imagine what were to happen if teachers and students enjoyed greater freedom over the choice of objects or motives in their learning*” (Roth & Lee, 2007, p. 214).

⁷ Optei no texto por traduzir as citações diretas com o fim de facilitar a leitura contínua do texto. Entretanto, esta tese também lida com questões conceituais oriundas de problemas de tradução. No caso em que palavras tenham divergências nas traduções, apresentarei o original entre chaves [] e justificarei minha escolha de tradução.

“Basta ser reflexivo”

Implicações a respeito da própria agência na constituição profissional são amplamente discutidas na educação, dentro do campo de estudo das práticas reflexivas (Beauchamp, 2015), cujas aplicações focam no campo de formação de professores (Korthagen, 2004). O professor reflexivo é um construto teórico amplamente difundido na área de formação de professores e tem em Donald Schön seu principal expoente (Schön, 1983; 1987; 1997). Apesar dos esforços de síntese e clarificação realizados por Catherine Beauchamp nas últimas décadas, novas críticas surgem, enquanto velhas persistem (Beauchamp, 2006; Beauchamp, 2015). As críticas persistentes tangem as múltiplas definições, mudanças de terminologia, variedade de abordagens epistemológicas e uma forte lacuna teoria-prática (Beauchamp, 2015). Já críticas emergentes envolvem a falta de reflexão “real”, as abordagens muito estreitas; considerações éticas problemáticas e limitações estruturais à reflexão (Beauchamp, 2015). A convergência acrítica de autores que partem de pontos de partida paradigmáticos pode ser central para os problemas apresentados no campo das práticas reflexivas. Autores de muitos pontos de partida ontológicos e epistêmicos diferentes mobilizam o conceito sem apropriar-se de uma definição única, o que dificulta a comunicação entre os trabalhos e a comparação de resultados empíricos.

Há certa similaridade em algumas articulações feitas por Beauchamp no campo das práticas reflexivas com a proposta realizada neste trabalho, conceitualmente falando. Como ela, compreendo que há uma dimensão da prática profissional responsável pela conexão entre os conceitos de identidade social e do “eu” (Beauchamp & Thomas, 2006; Beauchamp & Thomas, 2010), principalmente no que diz respeito à constituição de trajetórias de vida e à transformação de identidades constituídas na prática (Wenger, 1998). Há nos trabalhos dessa autora a consideração do papel da imaginação (Beauchamp & Thomas, 2006) e do ideal profissional (Beauchamp & Thomas, 2010; Beauchamp & Thomas, 2011) na constituição da identidade profissional de professores ou identidade docente⁸, sob uma forte influência do pragmatismo de Dewey na concepção de experiência significativa (Beauchamp, 2006) somada a influência dos trabalhos de Schön (1987). Embora eu concorde com o papel da imaginação e do ideal para formação da identidade docente (no caso específico, dos professores de ciências), me parece que as

⁸ Nesta tese, identidade docente e identidade profissional de professores serão utilizados como sinônimos.

assim chamadas práticas reflexivas defendidas por Beauchamp não constituem o construto teórico adequado para realizar essa conexão entre imaginação e identidade, ao que argumentarei no percurso da tese. Além disso, a perceptível generalidade de Dewey no referido campo e sua associação/sobreposição com as contribuições de Vygotsky não são pontos pacíficos (Glassman, 2001; Edwards, 2007; Elhammoumi, 2010), principalmente em se tratando da diferença na conceituação de experiência entre Dewey e Vygotsky (Blunden, 2016), conforme será visto mais a frente.

A capacidade aludida pela reflexibilidade se relaciona bastante com a noção presente nas teorias de Vygotsky e Leonti'ev de autoconsciência do indivíduo enquanto capacidade de “reconhecer sua existência enquanto ser social, pertencente ao gênero humano, compreendendo as possibilidades e limites da genericidade” (da Silva, 2009, p. 182). O programa de pesquisa instaurado a partir de Vygotsky carrega essa necessidade reflexiva a respeito do potencial humano como um dos caminhos para a construção da verdadeira emancipação humana (Elhammoumi, 2010), sem com isso cair na falácia de emancipação focada em autoconhecimento (Hamachek, 1999). Um famoso postulado da psicologia analítica afirma: até você se tornar consciente, o inconsciente irá dirigir sua vida e você vai chamá-lo de destino (Jung, 2012). Para a psicologia marxista,

o inconsciente, assim como qualquer outro aspecto do psiquismo, deve ser tomado partindo de sua historicidade, das condições concretas estabelecidas na sociedade e que interferem na constituição da subjetividade dos indivíduos particulares, enfim, da materialidade das determinações culturais que criam tal inconsciente e que também oferecem as possibilidades de entendê-lo e superá-lo (dos Santos & Leão, 2014).

De antemão, Beauchamp parte de um substrato teórico que busca aproximações entre Vygotsky e Dewey (Beauchamp, 2006) e que se fundamenta em algumas vulgarizações das formulações vygotskianas que tratarei de criticar nesta tese. O mais importante a esta altura do argumento é distinguir o papel da imaginação enquanto exigência para qualquer penetração mais profunda ou abstrata da realidade (Vygotsky, 1991a; Vygotsky, 2018) inclusive a respeito de si mesmo (Tateo, 2020), sem necessariamente precisar recorrer ao problemático construto da reflexão tal qual como aplicado na área (Beauchamp, Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature, 2015). Este último, perdido em sua generalidade e aplicação oriunda de diferentes correntes epistêmicas e sem unidade teórica necessária. A imaginação, por outro lado, entendida enquanto sistema psicológico, desempenha um papel imprescindível para o pensamento, é a partir dela que a apreensão da realidade se

complica, se enriquece e nesta realidade nos implicamos a partir da atividade criativa (Vigotsky, 2018). A imaginação é fundamental para a construção de significados e para sua ressignificação (Tateo, 2015a).

Para realizar uma contribuição relevante à formação de professores de ciências, será necessário trabalhar não apenas com as contribuições da imaginação e seu papel na constituição da identidade docente de professores de ciências, mas também entender como essa identidade profissional se articula com o “eu” [*self*] de cada professor, sua identidade pessoal, bem como com as identidades sociais e as atividades, práticas, experiências e narrativas associadas com seu fazer profissional, presentes nas teorias utilizadas no campo. A partir de uma arqueologia⁹ vygotskyana (Prestes, 2014) dentro do campo de identidade de professores de ciências, busco analisar uma fundação do campo que, devido a um apagamento histórico de suas bases paradigmáticas e epistêmicas, dificulta o avanço e o progresso do mesmo. A ausência dos conceitos de imaginação e *pereživânie*¹⁰ (a perspectiva vygotskiana da experiência) merece atenção e principalmente uma crítica propositiva. Estes conceitos em grande parte foram resgatados nos últimos anos a partir da doutrina revisionista dos trabalhos de Vygotsky (Fleer, Rey, & Veresov, 2017; Yasnitsky & van der Veer, 2016). Um campo que assume o autor como uma de suas principais referências (Avraamidou, 2014), ainda insiste em utilizar traduções ultrapassadas e contaminadas por um apagamento marxista. Nesta tese, a formação da identidade docente de professores de ciências será vista a partir das unidades formativas da subjetividade, as *pereživânicas*, compreendendo-as como intermediadoras entre a atividade e formação profissional, partindo da capacidade dos processos imaginativos de ressignificar as experiências passadas, produzir novas práticas e possibilitar uma agência significativa e modificadora da realidade concreta.

Devido ao objetivo traçado, o escopo e fôlego deste trabalho apontam para as características de uma pesquisa de natureza teórica (Demo, 1985), especificamente de ensaio teórico (Meneghetti, 2011a). Neste tipo de pesquisa, se “montam e desvendam quadros teóricos de referência” sem “se perder de vista a ligação com o concreto que seria se render à mera especulação” (Demo, 1985, p. 23). Partindo de uma concepção realista crítica, a própria realidade não se desvela sozinha, cabe a nós expandir nosso olhar,

⁹ Tal proposta não se confunde com uma arqueologia do saber, tal qual definida por Foucault (2008), já que não farei uma análise da discursividade, mas sim as relações teóricas de longo prazo, procurando uma raiz, um fóssil teórico, um elo perdido entre as teorias aplicadas no campo em análise. Arqueologia aqui é uma metáfora, não um método.

¹⁰ Em que valha a nota, Lucy Avraamidou nos últimos anos vem mobilizando o conceito de *pereživânie*, ainda que de forma esparsa (2019).

buscando reconhecer e identificar as estruturas além da superfície, o que só é possível tendo ferramentas teóricas adequadas (Grix, 2004). Um ensaio, portanto, visa a produção de desenvolvimentos teóricos tendo como base a indução e argumentação, apresentando certa flexibilidade do formato (Meneghetti, 2011a)¹¹, o que casa com a presente proposta. "Como seria possível, afinal, falar do estético de modo não estético, sem qualquer proximidade com o objeto, e não sucumbir à vulgaridade intelectual nem se desviar do próprio assunto?" (Adorno, 1986, p. 18).

Com isso, espero contribuir de maneira geral para a clarificação conceitual do construto da identidade docente no campo de ensino de ciências, numa busca não por uma definição restrita dessa assim chamada “imagem evasiva” (Avraamidou, 2014), mas da superação de delimitações teóricas e epistêmicas que dificultam o avanço propositivo do campo. Ainda que outros conceitos pudessem ter sido escolhidos, como a categoria do trabalho ou o conceito do conhecimento profissional, apenas um conceito com a amplitude da identidade seria capaz de capturar tal imagem evasiva.

Partes de um todo

A estrutura da tese está apresentada na Figura 2 que ressalta as relações dos conceitos centrais de cada capítulo.

¹¹ Para uma discussão sobre o formato de pesquisa teórica do ensaio, ampla discussão foi seguida ao artigo de Meneghetti (Meneghetti, 2011a; Bertero, 2011; Barros, 2011; Meneghetti, 2011b).

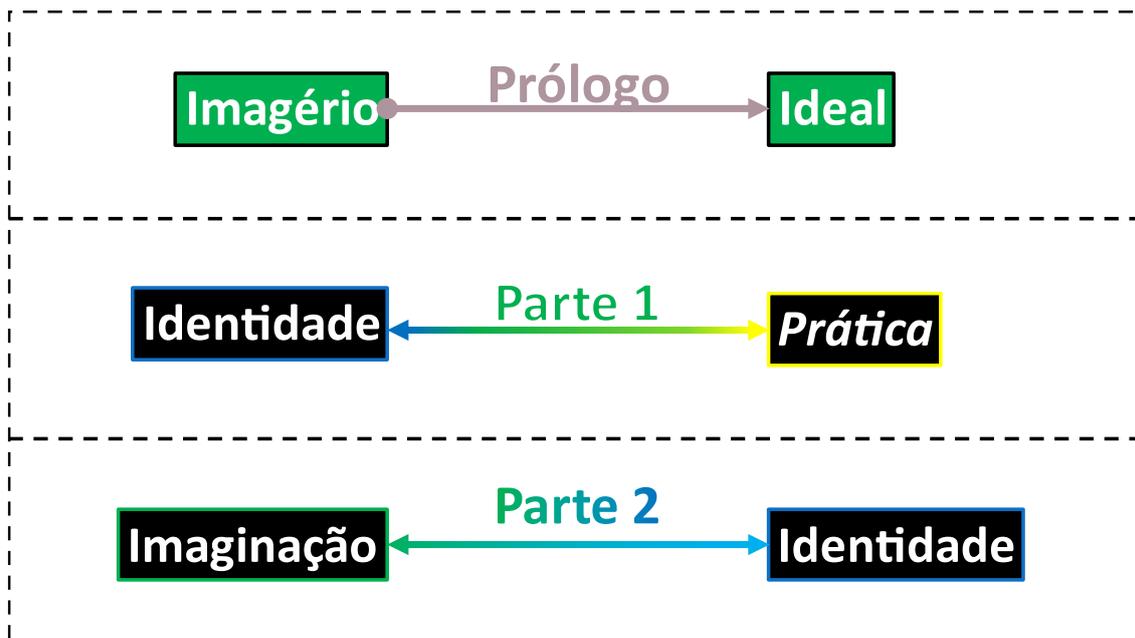


Figura 2 - Estrutura da tese a partir das relações conceituais centrais para cada capítulo. As cores representam relações específicas com conceitos semelhantes.

No capítulo que se segue, o prólogo, tracei as principais imagens presentes na literatura de educação do que seria a docência ideal, um trabalho de caráter mais exploratório a respeito dessa relação entre o imagério e os diferentes ideais profissionais. Este trabalho foi produzido antes da tese propriamente dita e apresenta formulações mais gerais e menos compromissadas da minha parte, como autor. A construção da primeira seção é feita compartilhando, a partir de uma narrativa pessoal, a mobilização dos meus raciocínios e das minhas preocupações que gestaram o presente projeto como um todo. A partir desse ponto, fui capaz de melhor me localizar teoricamente, bem como de identificar melhor a lacuna teórica sobre a qual interessava me debruçar, de maneira semelhante à função desempenhada por uma revisão bibliográfica realizada no início da tese (Boote & Beile, 2005).

Tendo entendido a importância da imaginação para a formação de qualquer ideal profissional de professores, a formulação posterior pode ser dividida em duas etapas complementares, as quais optei por não as separar em capítulos, devido ao seu grau de integração. Primeiro, busco avançar numa clarificação conceitual sobre identidade docente de professores de ciências, ressaltando a raiz primordial vygotskiana comum entre as teorias vigentes. A partir disso, espero reiterar o caráter indissociável do construto da prática para o construto conceitual da identidade docente. Cumprida esta etapa, traço então como a imaginação é um aspecto constitutivo e central na formação da identidade docente de professores de ciências e como ela está representada (ou não) nas principais

teorias vigentes. Pretendo doravante mostrar que é o construto da identidade o responsável por intermediar as relações entre o imagério/imaginário e os ideais, mostrando que, para uma definição robusta de identidade, precisamos de uma síntese integrativa extrativa conforme definida por Pickett e colaboradores (2007) (**Erro! Fonte d e referência não encontrada.**), envolvendo os conceitos mobilizados por Vygotsky.

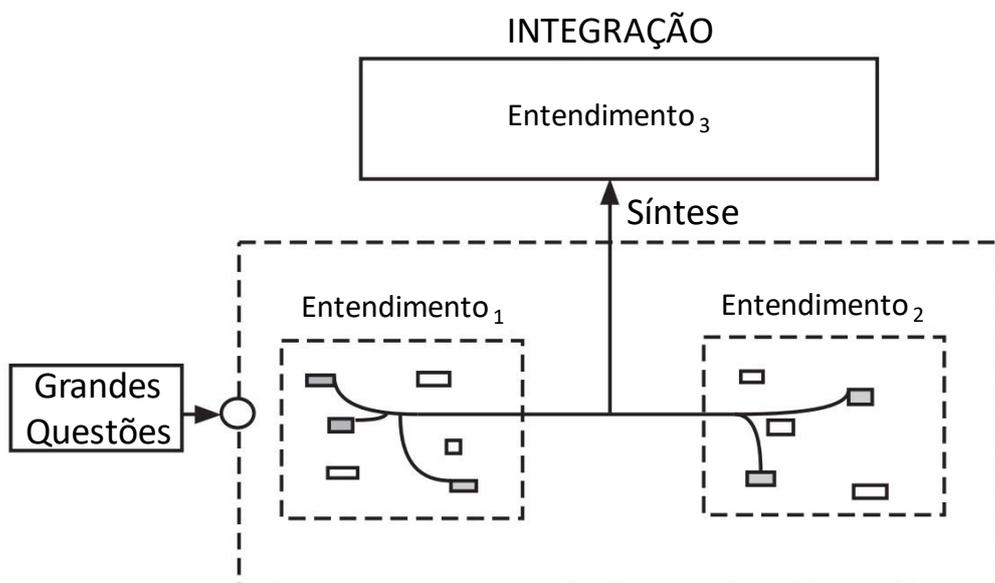


Figura 3 - Síntese integrativa extrativa, figura adaptada de Pickett e colaboradores (2007). Segundo eles, “A integração pode exigir apenas partes das teorias existentes. Nesse caso, os componentes necessários são combinados em uma nova teoria, que fundamenta um novo entendimento, em contraste com combinações de teorias inteiras em integração aditiva” (p. 148). Para os autores, esse tipo de integração é caracterizada por um uso seletivo do conhecimento, em que diferentes áreas de conhecimento contribuem com componentes de uma nova compreensão

Com relação ao escopo desta empreitada, alguém poderia questionar a respeito de se tratar especificamente de um trabalho de ensino de ciências ou um trabalho mais geral sobre educação. Esta tese se diferencia de outros trabalhos semelhantes, mas de cunho mais geral que se dedicaram a elucidar o construto da identidade docente mas o aplicando a professores em geral (Silva, Ribeiro, & Oliveira, 2016). De fato, veremos mais a frente que há certa sobreposição nas áreas de identidade profissional de professores e identidade profissional de professores de ciências. Entretanto, concordando com os trabalhos de Lucy Avraamidou, as últimas décadas vem encarando uma reformulação nos currículos de ciências que tem impactos diretos e específicos na identidade profissional de professores de ciências que tem trazido destaque, especificidade e relevância para este campo (Avraamidou, 2014; 2019; 2020a). Contribuindo com este esforço, espero não apenas colaborar para a solução de problemas candentes na área de ensino de ciências, mas também oferecer uma proposição inovadora que comunique criticamente com a

realidade concreta dos professores e das professoras de ciências, em formação, formados e formadas, formadores e formadoras.

PRÓLOGO: DOCÊNCIA IDEAL, DIFERENTES IMAGENS¹²

Professores e professoras são muitas vezes entendidos como meras ferramentas para a educação. Geralmente, quando alguém fala sobre melhorar a educação, o que está sendo dito tacitamente é: “vamos melhorar os professores” (Braun, 1976; Gore, 2021). Contudo, professores são seres humanos e não podem ser tratados como mera coleção de instrumentos pedagógicos apartados: eles têm obviamente emoções, desejos, esperanças e vidas próprias (Weber & Mitchell, 1995). Mesmo com toda esta profundidade, muitas vezes os professores são o foco principal de intervenções e pesquisas por vezes superficiais. Abordagens diferentes focam na prática de ensino ou no sujeito da docência, ignorando aspectos mais gerais e mais subjetivos do *ser* docente (Gore, 2021). Tudo em nome de alcançar o professor **ideal**, mas isto é mesmo possível? O quão próximo o professor ideal é do professor inalcançável?

Focar em professores, a propósito, não é algo fortuito. No livro “*Linking Teacher Evaluation and Student Learning*”, Pamela D. Tucker e James H. Stronge (2005, p. 2) corroboram com forte evidências a respeito do papel central que professores desempenham em escolas bem-sucedidas:

Nós sabemos intuitivamente que estes professores altamente efetivos podem ter um efeito enriquecedor na vida cotidiana de crianças e nas suas aspirações de carreira e educação ao longo da vida. Nós agora sabemos empiricamente que estes professores efetivos também têm uma influência direta em aprimorar o aprendizado de estudantes. Anos de pesquisa sobre qualidade de professores suportam o fato de que professores efetivos não apenas fazem estudantes se sentirem bem a respeito da escola e da aprendizagem, mas também de que o trabalho deles realmente resulta num acréscimo nas conquistas dos estudantes. Estudos tem substanciado que um grande espectro de qualidades pessoais e profissionais são associadas com altos níveis de conquistas por parte dos estudantes.

No primeiro contato com meus estudantes na sala de aula, usualmente pergunto quantos deles gostam da disciplina que ministro: biologia. Ao subgrupo que responde “não” à minha primeira pergunta, faço uma segunda: “você teve algum professor ou professora muito ruim de biologia no passado?”. Na minha experiência pessoal, quando um estudante odeia um assunto, pode existir uma correlação com uma relação traumática com um certo professor ou uma certa professora do passado; uma imagem sutil, mas

¹² Uma versão deste capítulo mais resumida e com diferente estilo de escrita já foi publicada em inglês na revista *Human Arenas* com o título de “*The Ideal Teacher: Different Images*” (Moreno, 2020). Aqui apresento uma versão revisada e revista.

penetrante, da matéria ensinada relaciona-se a sentimentos negativos sobre a aprendizagem da mesma. Esta observação não é surpreendente, haja vista que estudantes podem reter os efeitos de um bom ou mau professor por anos, como mostram evidências empíricas (Tucker & Stronge, 2005). Até as expectativas dos professores podem interferir na aprendizagem dos estudantes, no que é chamado de “Efeito Pigmaleão” (Rosenthal & Jacobson, 1968). Além disso, professores e experiências de aprendizagem anteriores podem desempenhar um papel na emergência do objetivo de se tornar um professor, como um motivador ou desmotivador (Schutz, Crowder, & White, 2001), e até mesmo como um modelo de conduta (Lunener, Korthagen, & Swennen, 2007).

Professores são o principal ponto de impacto e fricção no processo educacional, para o bem e para o mal. Altas expectativas são colocadas sobre nossos ombros de docentes. Somos vistos como um tipo de mito que habita uma dimensão específica do mundo cotidiano, como mostram Sandra Weber e Claudia Mitchell em seu trabalho a respeito da imagem dos professores (1995). Apesar das mudanças na pedagogia com o passar dos anos, as autoras apontam que as pessoas têm dificuldade de imaginar professores fazendo coisas cotidianas, como, por exemplo, ir ao banheiro. Trabalhos clássicos na sociologia da educação elucidam que professores ocupam um ponto focal de atritos numa comunidade, já que eles não são vistos nem como estudantes nem como pais, ocupando esse limbo das típicas relações comunitárias e familiares (Waller, 1932). A distância entre professores e seus estudantes e parentes favorece expectativas não-realistas que produzem imagens irreais a respeito do que a prática pedagógica significa, o que algumas autoras, num neologismo intraduzível, chamam de *teachery* (Weber & Mitchell, 1995). Além disso, o perene discurso de *crise educacional* produz variadas imagens contraditórias sobre a educação (Dahlgren, 2017; Tateo & Kristensen, 2019). Nas palavras de Jason Whitney (2016, p. 36),

Professores no século 21 entram na profissão numa era na qual existe muito pouca concordância a respeito do caráter e do conhecimento que um professor deve possuir, em parte porque existe pouco consenso a respeito dos propósitos da educação. É difícil para qualquer um – especialmente para aqueles iniciantes do campo – distinguir entre o que é real e o que é imaginário na educação, qual informação é confiável e qual constitui uma desinformação sobre o ensino.

As idealizações são uma bomba relógio de ansiedade para profissionais iniciantes, podendo impactar nas taxas em que professores abandonam a carreira durante os primeiros anos de ensino. As taxas de abandono de carreira são altas e elas estão

comumente correlacionadas com dimensões emocionais ignoradas da prática de ensino (Schutz & Lee, 2014), como o trabalho emocional (Nichols, Schutz, Rodgers, & Bilica, 2017). A escolha da carreira de professor é feita por alguns com uma certa expectativa de desempenhar um papel fundamental em alguma reforma (ou mesmo revolução) educacional, o que não se encaixa na realidade escolar (Weber & Mitchell, 1995). Nós, enquanto professores e professoras, somos enlaçados numa complexa rede de forças sociopolíticas e contradições, que mesmo quando não dirigem nossas práticas, constroem as possibilidades de trabalho, no que alguns autores chamam de “narrativa bagunçada” (Simmie, Moles, & O’Grady, 2016).

Questões a respeito de como estas imagens do professor ideal são mantidas com tal vitalidade emergem como ponto de partida deste capítulo. Discussões sobre a imagem/expectativa nutrida pelos professores sobre o que os alunos devem ser/se tornar já estão presentes na literatura (Tateo, 2019), mas eu não fui capaz de encontrar similar arcabouço para a identidade pessoal futura imaginada/esperada pelos próprios professores a respeito deles mesmos. Faço, portanto, um esforço semelhante àquele de Tateo (2018a) ao imaginar como uma intervenção educacional sempre parte de uma “*definição imaginada de como a criança deve passar a ser*”, mas ao invés de olhar para um discente, olho para um docente: que tipo de professores e professoras nós esperamos/sonhamos em ser/formar?

Seria possível olhar para diferentes níveis educacionais na procura de uma imagem ideal de eficiência no ensino de ciências. Mas por que escolhi olhar especificamente para professores e professoras? Este esforço pode ser razoável para estratégias de recrutamento de técnicos educacionais sensatos (Lee D. M., 2005), para raciocinar sobre o papel da eficácia dos professores e das professoras na responsabilidade escolar (Tucker & Stronge, 2005) e para o contínuo auto-melhoramento enquanto profissionais conscientes (Mitchell & Weber, 1998), apenas para citar alguns exemplos. A confiança dos professores é um fator ao se tentar novas formas de ensinar (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011), bem como em relação à sua identidade profissional (Tateo, 2012a; Tateo, 2018a), o que aponta para a relevância das expectativas dos próprios professores. Em resumo, elucidar as qualidades que compõem o ideal de professor é de suma importância na composição da próxima geração de educadores (Korthagen, 2004; Hobbs, 2012), já que este ideal pode funcionar como um horizonte catalítico (Tateo, 2014). Como forma de reforçar a importância desse debate, mas também localizar meus

leitores e leitoras num campo muito diverso, na próxima sessão apresentarei um levantamento da literatura que trata dessa questão, antes de adentrarmos em óticas específicas. A partir daí poderemos assumir certas perceptivas mais focais.

1.1 Revisão exploratória da literatura

Alguns esforços já foram feitos na direção de delinear uma imagem do professor ideal. Praticamente todos os artigos que trabalham com o que denominam professor “ideal” ou “bom” ou “melhor” fazem alguma forma de revisão de literatura¹³, mas eu não fui capaz de encontrar nenhuma revisão mais sistemática ou até mesmo exploratória a respeito desse tópico específico¹⁴. Nos trabalhos que encontrei no levantamento bibliográfico, era comum uma baixa taxa de citações, o que pode significar que o campo de pesquisa a respeito da busca pelo professor ideal é composto por diferentes fluxos teóricos clusterizados. O debate a respeito do papel da qualificação na eficiência de ensino (Darling-Hammond & Young, 2002; Huang & Moon, 2009), por exemplo, levou a um cisma específico que não percolou fortemente para outras pesquisas. Pesquisas mostraram que títulos acadêmicos e qualificações institucionais não foram de forma significativa correlacionadas com ganhos nas realizações estudantis (Huang & Moon, 2009) e muitas afirmações a respeito de qualificações e eficiência profissional de professores não são cientificamente baseadas.

Ao passo que pesquisadores e pesquisadoras não chegaram em consensos amplos, docentes também se encontram imersos numa cultura profissional desarmônica. Entwistle e colaboradores (2000) verificaram em sua revisão de literatura uma confusão a respeito de como professores escolares refletem sobre suas próprias práticas. Se docentes, pesquisadores e pesquisadoras não usam as mesmas palavras, será difícil alcançar algum consenso a respeito deste tópico. O que significa ser um bom professor? O que significa ser boa em ensinar? Albuquerque (2010) afirma que existem três perspectivas a respeito da eficiência de professores: estratégias focadas exclusivamente na difusão de informação a respeito da eficiência de professores, qualidades afetivas intrínsecas, como personalidade e manejo emocional, e abordagens mistas. Outra classificação da literatura foi feita por Entwistle e colaboradores (2000), que distingue as pesquisas que olham para as expectativas, crenças e concepções dos professores ou para considerações gerais a respeito da natureza dessas concepções. Já Gore (2021) enumera

¹³ e.g. (Azer, 2005; Entwistle, Skinner, Entwistle, & Orr, 2000; Albuquerque, 2010)

¹⁴ Para uma melhor classificação dos tipos de revisão bibliográfica, ver o trabalho de Maria J. Grant e Andrew Booth (2009).

algumas causas para a dificuldade do campo, a saber: o conceito mal definido de bom ensino; a dificuldade de evidenciar melhora no ensino; restrições institucionais aos esforços de melhoria; as crescentes constrições de financiamento; e concepções conflitantes do próprio desenvolvimento profissional.

Se alguém olhar bem de perto para as respostas de professores e estudantes a respeito de como o professor ideal deveria ser, provavelmente perceberá que sua perspectiva será influenciada por muitas idiossincrasias, caindo numa armadilha sem fim. As imagens dos professores bons e ruins são embebidas em biografias com inúmeras dimensões, pessoais, culturais, institucionais, históricas e por aí vai, já que a construção da identidade do professor é simultaneamente individual e coletiva (Weber & Mitchell, 1995; Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998; Tateo, 2012a). Há alguma unidade disponível de análise que permita combinar estas várias dimensões e perspectivas? Prestar atenção na eficiência dos professores como um parâmetro de bom ensino, como feito por alguns autores (Devine, Fahie, & MacGillicuddy, 2013), é relevante, mas não suficiente, já que é apenas um *proxy* enviesado de um fenômeno muito mais complexo. A eficiência de professores é apenas a ponta causal ao fim de um longo processo de construção de identidade e prática profissional, no qual a imagem desejada emerge pela acumulação de múltiplas impressões pessoais e profissionais, que compõem o professor que somos e o professor ideal que desejamos ser (Arnon & Reichel, 2007).

Um ponto comum emergiu do meu levantamento bibliográfico me surpreendeu: listas de características do que seria um bom docente são o principal produto do campo, mesmo recentemente e independentemente da abordagem (Mustain, 1990; Azer, 2005; Delaney, Johnson, Johnson, & Treslan, 2010; Millward, 2018). Fred Korthegen (2004, p. 79) levanta uma questão crítica a respeito dessa prática, como pode ser visto neste trecho:

A fim de garantir validade e confiabilidade suficientes na avaliação dos professores, longas listas detalhadas de habilidades foram formuladas, o que gradualmente resultou em uma espécie de fragmentação do papel do professor. Na prática, essas longas listas se mostraram altamente rígidas. Além disso, tornava-se cada vez mais evidente que essa visão do ensino não levava em conta suficientemente o fato de que um bom professor não pode simplesmente ser descrito em termos de certas competências isoladas.

Como Raewyn Connel aponta (2009, p. 218), este tipo de visão pode ter um grande impacto na pesquisa educacional como um todo:

Uma lista de competências auditáveis pode se tornar a base lógica de um programa de formação de professores. Não há necessidade, em tal modelo, de

qualquer concepção de educação enquanto uma disciplina intelectual. Não há necessidade de crítica cultural, uma vez que o mercado, agregando escolhas individuais, decide quais serviços são desejados e quais não. Há um papel limitado da pesquisa educacional, principalmente para conduzir estudos positivistas para descobrir as "melhores práticas".

Deixem-me consolidar este argumento. Primeiro, eu preciso enfatizar a ingenuidade reducionista intrínseca em tal produção de listas. Para Korthagen (2004), uma abordagem mais holística é necessária, já que existe uma miríade de níveis de mudança profissional e tal complexidade não será incluída em tais listas analíticas. Ao mesmo tempo, entregar uma lista de características de professores pode produzir algum tipo de efeito de mudança nas práticas de professores? Dizer que sim é um tanto quanto difícil. Segundo, tal tipo de lista poderia trazer à tona pontos importantes para ensinar a professores, servindo como uma inspiração à pesquisa educacional e formação continuada. Mas mesmo para isto, a limitação citada anteriormente pode sobrepor-se, ao sustentar uma visão ingenuamente simples da prática de ensino e um consequente esvaziamento teórico.

Vamos agora diminuir o *zoom*. Ao borrar o foco de pesquisa e tomar uma perspectiva mais ampla, fica claro que existem muitas variações regionais nas imagens do professor ideal presentes nas listas. Poderíamos afirmar sem culpa que o que significa ser um bom professor seria a mesma coisa em Israel (Lamm, 2002; Reichel & Arnon, 2009), na Austrália (Connel, 2009), na Inglaterra (Moore, 2004) e na Turquia (Telli, Brok, & Cakiroglu, 2008)? Mesmo dentro de um mesmo país, podemos encontrar variações nas imagens dos professores ideais. Por exemplo, para a tradição chinesa confuciana, um bom professor é visto como uma autoridade moral, mas para a tradição chinesa zen budista, é visto como um revolucionário cognitivo (Connel, 2009). Num país com dimensões continentais, como é o caso do Brasil, dificilmente seria a mesma coisa ser um bom professor nas cidades distantes mais empobrecidas do país e ser um bom professor nas ricas megalópoles centrais.

Além da questão geográfica, temos as de ordem política. Sob regimes neoliberais, escolas tornadas auditáveis precisam produzir uma lista de competências para os professores ou, em outras palavras, uma lista de performances auditáveis (Connel, 2009). Graças ao viés de pesquisas comumente produzidas em regiões e países mais ricos (Connel, 2009), uma lista de características do professor ideal tende a priorizar

iniquidades a partir de vieses políticos. O imagério¹⁵ alimentado vai além, distanciando-se de professores reais e da prática cotidiana. Uma imagem mais realista e palatável será alcançada quando nós formos capazes de ver além do próprio docente e de suas características pessoais, e buscarmos as contingências sociais, políticas, emocionais e práticas nas quais cada professor está embebido e das quais sofre determinação (Connel, 2009; Simmie, Moles, & O’Grady, 2016). Esta é uma empreitada tanto empática quanto imaginativa. Da mesma forma, o bom ensino é um trabalho altamente colaborativo, enriquecido pela diversidade de competências e características pessoais. Diante disso, alguns sistemas de monitoramento podem acabar promovendo um único modelo de excelência, o que pode ser perigoso para o funcionamento do sistema educacional como um todo, especificamente quando olhamos para o trabalho de docentes como um coletivo em uma escola (Connel, 2009).

Como indicado por Tucker e Stronge (2005, p. 25), “professores hoje são encorajados a assumir mais responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional”. Infelizmente, isso não é necessariamente algo bom. Tal postulado reverbera uma perspectiva neoliberal da educação, na qual a educação é entendida como um mercado quantificável e professores são vistos como prestadores de serviço (Simmie, Moles, & O’Grady, 2016). Um dos desafios presentes na formação de professores é como garantir a chamada prática reflexiva (Schön, 1987; Beauchamp, 2015) sem assumir um ponto de vista atomista, que reproduz valores neoliberais a respeito da prática dos professores (Duarte, 2004).

Um ponto mais epistêmico diz respeito à educação por ela mesma. Não existe tal coisa como “A” educação, quando se assume uma posição de análise epistêmica. Existem diversas formas de fazer e entender a educação, muitas teorias e modelos de ensino e aprendizagem. Muitos domínios analíticos de sistemas complexos são eles mesmos sistemas complexos também (Lesh, 2006). O mesmo fenômeno educacional pode ser interpretado a partir de teorias divergentes, por causa da complexidade intrínseca ou extrínseca, a exemplo das discrepâncias socioculturais (Bikner-Ahsbahs, 2010; Bikner-Ahsbahs & Prediger, 2006; Bikner-Ahsbahs & Prediger, 2014). Então, diversidade epistêmica não é necessariamente um problema que requer unificação

¹⁵ A palavra *imagery*, de origem anglo-saxônica, não tem tradução simples para o português. Ela se refere ao conjunto de imagens de natureza experiencial quase-perceptiva, ou ao conjunto de imagens imaginárias (Thomas N. J., 2021). Aqui, farei uso de um estrangeirismo, na forma da palavra “imagério”, que considero ser aprazível e capaz de carregar o significado necessário a tal conceito fundamental na tese.

obrigatória (Bikner-Ahsbahr & Prediger, 2010). Uma falha comum no campo educacional concerne não a diversidade teórica, mas as premissas epistemológicas omitidas ou subentendidas (Usher, 2002; Wickman, Back to the drawing board: Examining the philosophical foundations of educational research on aesthetics and emotions, 2017), o que realmente causa problemas. A variedade de teorias e modelos de ensino e aprendizagem se reflete na diversidade de imagens do que significa ser um bom professor. Mesmo a escolha de uma forma de análise é imbuída de uma escolha subjetiva que pode falar mais a respeito do sujeito do que acerca do objeto *per se* (Usher, 2002). Inclusive, como pesquisadores de fenômenos humanos, sempre deixamos uma marca na interação com o objeto de pesquisa (Tateo, 2021). Para lidar com o que especificamente significa ser um bom professor, primeiro precisaríamos nos comprometer com uma visão específica do papel do professor na educação, com uma lente teórica que permita assumir qual a função performada pelos professores. Contudo, no momento específico em que escrevo este trecho deste capítulo, confesso ter certa dificuldade em realizar tal comprometimento, embora reconheça que, sem dúvida, ele deva emergir do processo de escrita da tese, de modo que seu momento chegará posteriormente.

Como Fitzgerald e colaboradores apontam (2002), uma “perspectiva restrita da educação limita nossa visão do que “boa” educação pode ser e privilegia um modo particular de aprendizagem”. Usualmente, a escolha (inconsciente?) é por uma visão positivista ingênua¹⁶, que reforça a ideia de características mensuráveis colocadas numa lista (Moore, 2004; Simmie, Moles, & O’Grady, 2016). Graças às consequências dessa escolha, o professor ideal é visto como uma proposição unificada ou mesmo um modo de pressionar por uma unificação que envolve os sujeitos num processo utópico de idealização profissional. Essa tentativa de unificação não poderia estar mais distante da realidade, na qual professores constroem suas próprias expectativas de identidades profissionais a partir de modelos, comentários de outras pessoas, e/ou suas próprias experiências de ensino e aprendizagem. Estas expectativas, por sua vez, enriquecem mitos e premissas distorcidas (Louie, Drevdahl, Purdy, & Stackman, 2000).

Uma principal dificuldade reside na diferenciação entre o papel do professor e sua identidade profissional, como aponta Deborah P. Britzman (1992):

¹⁶ O adjetivo “ingênuo” aqui está alocado para não generalizar uma crítica para todo um paradigma específico e ignorar os avanços produzidos dentro de uma dada área (Crotty, 1998)

Enquanto um papel pode ser atribuído, a adoção de uma identidade é uma negociação social. É preciso consentir com uma identidade. Existe uma distinção entre aprender a ensinar e tornar-se um professor. Na verdade, o trabalho significativo, embora oculto, de aprender a ensinar diz respeito à negociação com representações e desejos conflitantes. É preciso descobrir como as múltiplas interpretações dos significados da experiência social chegam a posicionar a identidade de alguém como professor. Isso envolve um exame minucioso de como chegamos a conhecer a nós mesmos quando tentamos nos tornar professores.

Com isso, é preciso garantir não tratar professores como “meramente vítimas do imaginário cultural da sociedade”, como descrito nas palavras de Weber e Mitchell (1995, p. 26). Como as autoras defendem, em consonância com o trabalho de Britzman, professores e professoras são plenamente capazes de romper e recriar este imaginário, num processo contínuo de construção de suas próprias identidades, refletindo este, neste e deste imaginário, bem como inspirando e formando novos professores. Este capítulo também é uma representação deste movimento. Neste processo de aperfeiçoamento, qualquer professor precisa encarar a si mesmo profundamente, prestando atenção a direcionamentos e restritores inconscientes que residem em crenças internalizadas a respeito do ensino e da aprendizagem (Louie, Drevdahl, Purdy, & Stackman, 2000). Por exemplo, um professor bem-sucedido precisa coabitar um universo de atitudes e valores adolescentes a partir do sacrifício de sua própria *adultice* (Waller, 1932). Como isso pode impactar a personalidade do professor como um indivíduo, não apenas como um profissional? Esta separação é mesmo possível?

Neste primeiro capítulo eu tentarei me guiar, e meus leitores e minhas leitoras junto comigo, através de algumas formas de enxergar este ideal presentes na literatura sobre educação e campos tangentes. Nenhum irá se resumir por si mesmo, mas apenas ser uma parte de um complexo caleidoscópio teórico. Cada seção deste capítulo precisa ser diferente para nos ajudar a nos encontrarmos e desencontrarmos em algumas dessas imagens e alimentarmos (ou minguarmos) algumas de nossas premissas pessoais. O propósito é o de nutrir o par imaginário/imaginário que possuímos a respeito da docência ideal. Fazendo isso, eu não espero prover uma definição dura do que significa ser um professor ou uma professora ideal, pelo menos não neste primeiro momento em que nem acredito que ela exista. O ponto principal é que, como docente, preciso erigir minha própria autoimagem profissional como um horizonte formativo, numa troca constante entre o imaginário social e o imaginário profissional. A esperança é, durante este processo, combater uma expectativa de causalidade direta e simples na ação educacional, contribuindo para uma compreensão mais complexa e ambivalente, “na qual desconfortos

e tensões, estresse e medo parecem fazer parte do processo educacional, como também autoconfiança, paixão e motivação” (Tateo, 2019, p. 1). A estilística será uma ferramenta no desenvolvimento deste prólogo, onde me aproximo de um método de escrita com influência mais narrativa (Creswell, 2012), tentando me guiar e a meus leitores e minhas leitoras pelo processo de gênese desta tese como um todo.

1.2 Representações midiáticas: o professor enquanto um personagem

Imaginação é usualmente contrastada com conhecimento, enquanto literatura imaginativa é contrastada com fatos ou supostos fatos. Distinções legítimas estão subjacentes a estes contrastes: imaginação não é conhecimento, nem ficção é uma assertiva factual. Mas não separemos estas ideias completamente. Imaginação pode ser uma fonte de conhecimento; ao imaginar coisas, nós poderíamos assim vir a saber (possivelmente outras) coisas. E se ficções auxiliam a imaginação, elas podem levar indiretamente a conhecimento (Currie, 2001, p. 161).

Uma implacável instância do imaginário social a respeito de professores é nutrida pelas representações midiáticas da profissão. Por representações mediáticas, estamos nos referindo a publicações jornalísticas, literatura, campanhas midiáticas de massa, memes em redes sociais, e, é claro, filmes e séries de TV e *streamings*. Tentar delinear as imagens do professor ideal veiculadas por todas estas fontes seria um esforço homérico que poderia preencher um outro capítulo inteiro. Como este não é nosso objetivo principal, mas sim contribuir no trânsito pelo imaginário da docência ideal, a escolha nesta seção foi restringirmo-nos apenas a filmes. Filmes intuitivamente têm um apelo *visual* maior, o que pode ser uma força importante em processos imaginativos: a natureza cênica dos filmes produz (e reproduz) mais imagens estereotipadas dos professores. Graças a esta premissa, eu escolhi focar em trabalhos a respeito da visão educacional presente nos chamados “filmes escolares”, como definido por Trier (2000; 2001): um filme que de alguma forma é sobre um educador ou uma educadora ou um ou uma estudante, mesmo que incidentalmente. Tais filmes podem ter influência social em professores, estudantes e outros atores educacionais, como pais e tomadores de decisão, a exemplo de políticos e gestores (Trier, 2001), mas também são reflexos de concepções mergulhadas na cultura popular que emergem.

Não coincidentemente, uma grande quantidade de publicações já foi produzida a respeito deste tópico. Centrais nesta seção serão os livros, “*O Currículo Hollywoodiano: Professores em Filmes*” de Mary M. Dalton (2007); “*De Mártires a Assassinos: Imagens de Professores e do Ensino em Filmes Hollywoodianos*”, de Robert L. Dahlgren (2017); “*Explorando Professores em Ficções e Filmes: Salvadores, Bodes*

Expiatórios e Tias da Creche” editorado por Melanie Shoffner (2016); e por último “*Educação e Cultura Popular: Contando os Feitos de Professores e Aprendizes*”, de Fisher e colaboradores (2008). Outros trabalhos já citados (Weber & Mitchell, 1995; Mitchell & Weber, 1998; Moore, 2004) cumprirão a função de complementar a análise dos discursos e imagens com um certo frescor.

Então, como esta vasta literatura *delineia, esboça* o professor ideal? Esta não é uma questão simples, haja vista que muitos esforços foram realizados para lutar contra as imagens produzidas pela indústria ocidental do cinema¹⁷. Algumas respostas podem ser encontradas em trabalhos a respeito da influência dos filmes na expectativa, identidade e em outros aspectos dos professores, ou em trabalhos que tentam retratar e identificar imagens estereotipadas presentes em filmes, ambas abordagens congruentes. Menos comuns, apenas alguns tentam usar estas influências e estereótipos para estimular um crescimento profissional crítico, o que se assemelha ao processo dualístico entre *imagério/imaginação* aqui levantado. Vamos olhar cada um deles, passo a passo.

1.2.1 Professores em filmes escolares: quando as luzes se apagam

Diferente de outras profissões como advogados, cirurgiões e oficiais de polícia, para os quais o local de trabalho é o principal cenário, professores em filmes não são representados por mais tempo de tela nas escolas, como se o próprio local de trabalho não fosse suficientemente interessante em termos dramáticos (Kaplan, 1990). Parece que certas dimensões do trabalho dos professores não são suficientemente consideradas como entretenimento, a despeito de todo o drama em que estamos inseridos diariamente. Esta divergência pode ser usada para desenterrar a questão central a respeito da influência de filmes na prática de ensino: a imagem dominante de um professor na imaginação pública é um produto da tensão entre dois tipos diferentes de imagens: a real e a imaginada (Lewis & Renga, 2016)¹⁸. Ambas as imagens são alimentadas por experiências reais dentro do fenômeno direto, tendo professores e estudantes como seus atores, assim como são alimentadas pela cultura popular, incluindo filmes. De acordo com Dalton (2007), é “inescapável” que as pessoas sejam afetadas pela cultura popular nos mais diversos níveis e todos estamos em rota de colisão com o tal ideal hollywoodiano. Este processo é parte da construção das identidades; nas palavras do autor, “nós pegamos emprestados histórias

¹⁷ Para uma perspectiva histórico-crítica sobre o tema, ver Dahlgren (2017).

¹⁸ “Real”, neste trabalho, entendido enquanto o que é experienciado a partir do cotidiano e de situações concretas e “imaginado”, enquanto o que é experienciado a partir da ficção e de outros textos culturais, como mitos e fábulas. Tal definição será criticada no capítulo posterior.

dos filmes que nós vemos para ajudar a criar a nós mesmos como personagens e organizar os enredos das nossas vidas cotidianas” (2007, p. 2). Então, como nós, professores, podemos ser influenciados por filmes que, por exemplo, tornam invisíveis aspectos relevantes da nossa prática?

Weber e Mitchell (1995) mostram como as impressões de cada geração a respeito da educação influenciam na construção da identidade dos professores da próxima geração, como se cada geração pagasse pelos pecados da geração passada (Waller, 1932). Cada tentativa de mudar a estrutura educacional é, mesmo em um novo padrão, um conflito entre imagens ambivalentes. Neste aspecto, filmes escolares podem produzir contingências no imaginário a respeito de professores. Apesar de filmes poderem ser sentidos pela audiência como frescos e novos, em paralelo eles podem predizer de forma reprisada como os professores devem agir, o que pode ser problemático para os professores em formação (Lewis & Renga, 2016).

Num projeto fundamentalmente conservador, como apontado por Moore (2004), professores protagonistas de filmes hollywoodianos normalmente lidam com questões educacionais ao nível do sintoma da experiência individual particular, de um grupo muito pequeno de pessoas. Intrinsecamente, este projeto evita levantar questões a respeito das causas socialmente reais de problemas que a educação encara, o que poderia trazer à tona a necessidade de algum levante ou revolução contra o *status quo*, ou, ao menos, de alguma outra forma mais radical de mudança (Weber & Mitchell, 1995; Moore, 2004; Dahlgren, 2017). Muito mais fácil é colocar toda a responsabilidade nos ombros dos professores. Para evitarmos fazer isso, vamos analisar criticamente o imaginário construído na literatura que analisa filmes escolares. Primeiro, é necessário clarificar que escolhas foram feitas. Dado o foco aqui na docência ideal positiva, imagens não-ideais ou ideais negativos não serão tratadas. Ao invés disso, a ênfase será nos estereótipos do bom professor e da boa professora e suas características, como analisadas pela literatura sobre filmes escolares. À medida que estes estereótipos alimentam o imaginário, a influência desses filmes se expande.

O primeiro trabalho encontrado foi publicado em 1992 por Leslie A. Swetnam, que escreveu a respeito das distorções de imagens de professores na mídia. Ao lidar com filmes, Swetnam estabelece a presença de dois estereótipos. O primeiro é chamado por ela de “Flautista de Hamelin” (Figura 4), em menção à fábula germânica mundialmente conhecida que conta a história de um flautista mágico que, após dar cabo duma infestação

de ratos numa pequena cidade, não é pago e consegue sua vingança sequestrando com sua música todas as crianças da cidade, até que seja pago. Para o autor, em filmes como “*Sociedade dos Poetas Mortos*” (1989) e “*O Preço do Desafio*” (1988), professores “tem o poder de seduzir estudantes a esquecerem os valores dos seus pais e das suas comunidades” (p. 31). Tal posição se constitui enquanto uma postura conservadora do autor, a qual não será reproduzida em publicações mais recentes por diferentes autores, na análise dos mesmos filmes. O segunda estereótipo, por sua vez, se encaixa na imagem perfeita e não-realista do professor que parece ser visto como algum tipo de “super-humano (...) que facilmente resolve todos os problemas de seus estudantes e executa todas as aulas sem esforço” (p. 31).



Figura 4 – O flautista de Hamelin leva as crianças para fora da cidade. Ilustração feita por Kate Greenaway para o livro de Robert Browning “*The Pied Piper of Hamelin*” (Imagem de domínio público retirada do [wikipedia](https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Pied_Piper_of_Hamelin)).

Esta imagem do super-professor tem acordo com o que Mitchell e Weber (1998) chama de visão do professor como um herói devotado a trabalhar e vencer, contra todos os revezes. Elas investigam o tema de como estes filmes acumulam textos da cultura popular caracterizados por uma visão romântica da educação. Suas análises partem de dois filmes, “*Ao mestre com Carinho*” (1967) e “*Mentes Perigosas*” (1995),

diferenciando do foco de Swetnam. Considerando filmes escolares que têm um professor como protagonista, as autoras enumeram algumas das propriedades ubíquas do professor herói (p. 183):

1. São considerados forasteiros que estão ensinando por circunstâncias mais do que por escolhas;
2. Ensinar é algo natural, não sendo necessário treinamento se você tem “o pacote correto”;
3. Professores heroicos são raros e se destacam, em contraste com professores anti-heróis;
4. Professores heroicos liberam os estudantes a partir de desafios às regras oficiais da escola e do currículo;
5. O aprendizado real acontece fora da escola;
6. Professores se tornam heroicos através de um ponto de virada, através de uma iluminação repentina, uma intervenção divina ou uma experiência catártica;
7. Ensinar é um ato solitário e heroico. Professores não trabalham coletivamente em favor de reformas;
8. Professores heroicos são devotados a seus estudantes e são recompensados com amor e gratidão eternos, em alguma cena dramática.

Dalton (2007) irá reforçar estes pontos numa análise de 116 filmes escolares, na qual ela mostra como, para a maioria dos filmes, a narrativa da docência como protagonismo existirá ao largo do pessoal de administração da escola e de outros e outras docentes.

Estes papéis serão divididos em dois tipos de professores heroicos em estudos subsequentes. Moore (2004), por exemplo, escrutina o “*sujeito carismático*”, um dos tipos de professores heroicos que aparecem no que ele chama de discursos presentes nas crenças a respeito do bom ensino. Seu trabalho será central no campo para entender os professores heroicos e suas variações, sendo bastante citado. Para ele, existem dois tipos básicos de entendimento do professor como herói: professores como cuidadores/nutridores e professores como salvadores. O primeiro é identificado como inspirado na pedagogia do amor, definida por Megan Boler (1999) como uma na qual aspectos “pastorais” do ensino são mais relevantes do que aspectos acadêmicos. Nestes filmes, nos quais estudantes são usualmente caracterizados como perturbados ou problemáticos, os estudantes lutam contra um inacreditável sistema opressivo, governos, escolas, até mesmo suas próprias famílias, e alcançam o sucesso através da identificação com um professor cuidador.

Professores salvadores, por sua vez, são caracterizados por Moore da seguinte forma:

Aqui, o professor é representado como aquele que entra no imperfeito e imposto mundo de jovens constrangidos e simbolicamente abusados, primeiro ganhando sua confiança, depois mostrando-lhes um mundo alternativo e, então, se forem realmente bem-sucedidos, levando alguns deles a este mundo alternativo (Moore, 2004, p. 56).

Para ele, o segundo estereótipo se encaixa melhor na classificação de Mitchell e Weber de professores heróis e é consonante com a análise de Dalton (2007), como mostrarei a seguir. Existe também uma associação de gênero: professoras cuidadoras como professoras mulheres e professores salvadores como homens, o que mostra como filmes escolares contribuem para os demarcadores de gênero no trabalho e na formação profissional docente.

Classificações posteriores seguirão a dicotomia de Moore, mesmo quando usam palavras diferentes para caracterizar os professores heróis. Lewis e Renga (2016) classificarão professores como cuidadores pela relação com estudantes privilegiados que precisam de orientação, enquanto professores salvadores, por sua vez, pelas relações com estudantes marginalizados que precisam de ajuda com suas questões, demarcando uma diferença de classe social entre as perspectivas. *Sociedade dos Poetas Mortos* e *Mentes Perigosas* são referências de cada um desses casos, respectivamente.

No mesmo livro editado por Shoffner (2016), Jason Whitney reforçará a mesma dicotomia, mas com uma ênfase diferente. Ele (2016) prefere focar na “batalha” associada com o conflito do herói, em seu drama. Para professores como cuidadores, o conflito é alcançar um papel de inspiração que poderia trazer aos estudantes um sentido de ter uma vida que valha a pena ser vivida. Professores salvadores, entretanto, seriam mais bem caracterizados como professores guerreiros. Aqui o embate físico é usualmente literal, e não é casual que Whitney evoque inclusive a imagem do professor do centro da cidade¹⁹, numa alusão aos colégios associados com estudantes mais problemáticos. O professor do centro da cidade precisa mesmo separar o joio do trigo, por assim dizer, lutando contra estudantes irremediáveis para ganhar acesso, e respeito, àqueles que ainda são reparáveis.

¹⁹ Transpondo esta analogia para o contexto latino-americano, poderíamos chamar de professor de favela ou professor de comunidade.

Ainda que alguns professores possam se encaixar neste arquétipo, devemos refletir sobre como práticas pontualmente destacadas não oferecem uma solução definitiva à questão educacional:

A questão da escala é crítica. A melhoria ao nível local, em salas de aula particulares e em escolas específicas, é frequente e justamente celebrada em relatos comoventes dos esforços heroicos, ou simplesmente profissionais, dos professores. Esses sucessos são importantes, especialmente para os alunos sortudos o suficiente para terem desembarcado em suas aulas. Mas e os alunos que as perdem? A escolaridade não deve ser uma loteria. A melhoria em todas as salas de aula, em todos os sistemas de ensino, não deve ser esporádica ou fortuita (Gore, 2021, p. 45).

Uma imagem ubíqua, com a qual vários autores concordam, é que ser um bom professor não requer treinamento, porque as habilidades inatas os sustentam: professores bons nascem, não são feitos (Weber & Mitchell, 1995; Moore, 2004; Dalton, 2007; Fisher, Harris, & Jarvis, 2008). Como protagonistas, heróis, sua própria narrativa dá a dinâmica dramática necessária para mover a história e apenas suas características inerentes mudam inteiramente a realidade dos estudantes. Isso é de suma importância: se as qualidades do bom ensino são inerentes, qual é o papel do treinamento e da formação pedagógicos? A resposta é óbvia: nenhuma. Este é um dos discursos fundamentais sobre o ensino que Moore (2004) enfatiza no seu livro: o discurso carismático. Desde este ponto de vista, bons professores são aqueles que têm habilidades sociais espetaculares e que podem aplicar suas habilidades em contextos desafiadores, verdadeiros heróis cotidianos.

Adicionar a narrativa do herói ao imaginário a respeito dos professores é uma forma de romantizar uma impiedosa realidade: muitas vezes, aceitar este discurso é mais fácil do que encarar todas as dificuldades na prática profissional (Weber & Mitchell, 1995). Embora sejam necessárias para boas criações narrativas dramáticas, estas imagens heroicas não são boas contribuições para uma definição do que é um professor ideal (Fisher, Harris, & Jarvis, 2008). Perguntarmo-nos por que estas imagens são tão apelativas e perniciosas é de vital importância para evitar aceitar acriticamente o currículo hollywoodiano, um currículo oculto presente em cumulativos textos culturais, como os filmes (Mitchell & Weber, 1998; Dahlgren, 2017). Como apontado por Dalton (2007), a construção hollywoodiana do professor em suas dimensões estética, ética e política é virtualmente o único modelo presente na cultura popular. Na sociedade atual, imbuída com narrativas neoliberais que garantem que qualquer sorte de sucesso precisa ser entendido como uma conquista individual (Fisher, Harris, & Jarvis, 2008; Simmie, Moles, & O'Grady, 2016), nutrindo um imaginário que alguns autores chama de textos culturais

cumulativos²⁰ a respeito do professor numa posição heroica (Mitchell & Weber, 1998; Moore, 2004), isso até pode soar bem, mas tem péssimos efeitos.

Enquanto analisava tais referências, busquei reassistir alguns dos filmes supracitados, agora com os novos olhos trazidas por essa análise. Sempre foram filmes muito emocionantes para mim, *Sociedade dos Poetas Mortes* e *Escritores da Liberdade* principalmente, eu diria. Foi interessante notar certos aspectos dessa construção narrativa que haviam passado despercebidos nas primeiras vezes em que vi os filmes e inclusive quando os analisei à época da minha licenciatura. Meu maior incômodo, hoje, foi notar o caráter *individualista* subjacente a todas estas estruturas narrativas. Este aspecto, que ressoa em muitas das visões alimentadas por tais histórias, hoje cria, inclusive, dificuldades em minha prática profissional, pelos obstáculos que traz para o trabalho coletivo e a organização sindical, que entendo como importantes para os papéis que aprendi a reconhecer como próprios da docência. Creio que a própria busca desta tese, a discussão que ela se propõe a realizar, tem relação direta com o impacto que tais narrativas geraram nas minhas próprias expectativas e demandas profissionais. Uma necessidade heroica.

Um herói é o protagonista de sua própria história. Esta frase traz um profundo problema, próprio à imagem do bom professor (ou do professor ideal) como um herói ou da boa professora (ou professora ideal) como heroína, seja enquanto cuidador/cuidadora ou enquanto salvador/salvadora. Nesta concepção, professores existem sozinhos na sua própria história, na qual os outros são ou coadjuvantes ou antagonistas. A empreitada docente é vista a partir de um ponto de vista individualista, que nega até mesmo os entendimentos dominantes a respeito da educação (Moore, 2004; Gore, 2021). A educação é um sistema complexo, com muitas forças e contingências subjacentes ao trabalho dos professores (Simmie, Moles, & O'Grady, 2016). Mesmo que esta concepção possa ser usada para práticas de treinamento reflexivo de heróis, como uma metáfora (Goldstein, 2005), e enquanto arquétipos junguianos de autoanálise (Mayes, 1999), nós precisamos garantir o constante tensionamento destas concepções no imaginário coletivo. Numa contradição intrínseca, encaixar-se na imagem de professor herói alimentada pelos filmes significa muitas vezes atravessar os limites éticos tão debatidos no campo educacional: princípios associados com o profissionalismo como um valor a ser

²⁰ As autoras definem tal conceito como “a natureza intergeracional e intertextual de séries de ficção infantis populares, presentes na televisão, filmes, discos e até mesmo em brinquedos (p. 6-7)”.

promovido na formação de professores (Fisher, Harris, & Jarvis, 2008). Por sua vez, sem mudanças na estrutura educacional e econômica, o trabalho do professor herói não tem nada de revolucionário, apesar de ser pintado como tal (Dalton, 2007). Muito pelo contrário, contribui para um imaginário conservador a respeito do trabalho dos professores (Moore, 2004; Dalton, 2007), e mesmo os raros experimentos de sucesso são utilizados para alimentar um ideal de auto-sacrifício²¹.

1.2.2 A imagem docente bruta e como lapidá-la

Por fim, para tratarmos a respeito de como este problemático imaginário pode ser acessado e utilizado de formas mais funcionais, é importante resgatar as palavras de Fisher e colaboradores (2008, p. 43):

Se ao assistir um filme, nós questionamos a experiência dos estudantes, a interação do ensino e aprendizagem, as implicações do chauvinismo intelectual, racial, de gênero e de classe, ou o que realmente significa ser um professor ou uma professora, então parece que a experiência cinematográfica terá alguma ressonância para o debate crítico dentro da profissão como um todo. Ao fazer isso, entretanto, nós precisamos reconhecer o que está ausente nas imagens, como também o que está presente.

Uma forma de fazer isso é combinar algumas das contribuições feitas pelos autores já citados nesta seção. Compreender o papel dos textos culturais cumulativos, como apontado por Weber e Mitchell (1995; 1998), contribui para as críticas do “Bom Professor Hollywoodiano” feitas por Dalton (2007). Ao fazê-lo, nós podemos vislumbrar a mudança discursiva proposta por Moore (2004), a partir da qual podemos parar de enxergar o professor ideal apenas enquanto intrinsecamente carismático, ainda que possamos concordar com o papel que um professor mais comunicativo pode ter para seus e suas estudantes e o ambiente de um colégio. Isso é possível quando nós aceitamos que o imaginário popular espera por um professor empático, compassivo e que realmente se importe (Fisher, Harris, & Jarvis, 2008), mas, enquanto professores em formação ou formadores de professores, assumamos que ninguém se encaixará perfeitamente nessa imagem.

Se nós concordarmos com a posição a respeito das representações cinematográficas, com todas as suas demandas por drama sobrepujando aquelas por autenticidade, conforme apontado por Fisher e colaboradores (2008), como poderia alguém usar imagens

²¹ Um episódio interessante no podcast “Folha na Sala” foi publicado na folha sobre o tema. Link [aqui](#), acessado 23/01/2023.

populares para promover de forma adequada o crescimento profissional? Alguns trabalhos servem de exemplos de esforços nesta direção. Primeiro, é muito mais fácil partir de imagens já presentes na imaginação das pessoas, seja para construção ou desconstrução desse imaginário inconsciente, como Mitchel e Weber (1998) se propõem a fazer. Elas apontaram algumas formas de fazê-lo (p. 171):

Realize leituras de textos populares²²;
Use textos populares como casos;
Use textos populares como “conduítes” para examinar a identidade profissional;
Use textos populares do passado;
Use textos populares para desenvolver o empoderamento do senso de comunidade;
Crie textos populares de intervenção.

Segundo as autoras, a intenção principal precisa ser deixada evidente, que é realizar uma leitura crítica de textos populares. Esta abordagem se inspira em estudos literários e dá a chance de produzir leituras críticas de discursos dominantes. O esforço aqui está nas possibilidades de construção da identidade docente, ao que outros autores também tentam alcançar, porém com pontos de partida teóricos diferentes. Long e Pope (2016), por exemplo, baseadas na teoria da resposta do leitor, produzem o mesmo tipo de análise proposta por Weber e Mitchell. Outros autores, como Trier (2000), não realizam nenhum tipo de comprometimento teórico, transitando pelos estudos culturais e teoria do espetáculo. Tal diversidade, portanto, permite a partir das autoras e dos autores supracitados produzir uma triangulação a respeito da relevância do uso adequado e crítico dos textos populares.

Tal diversidade teórica pede por uma melhor análise, o que não é o objetivo aqui, mas precisamos manter em mente que existem muitas ferramentas teóricas disponíveis. Elas podem ser usadas para negociar com estudantes, professores e professoras em formação, bem como profissionais da educação em geral e seu imaginário a respeito da prática profissional. Para ajudar com isso, a próxima seção buscará olhar para as pesquisas sobre as expectativas alimentadas tanto por professores quanto por estudantes. Apesar de estas expectativas serem influenciadas pelo imaginário dos filmes escolares (Fisher, Harris, & Jarvis, 2008), elas têm suas próprias peculiaridades, como poderemos notar em breve.

²² Aqui entendidos pelas autoras como sinônimos de textos culturais cumulativos.

1.3 Expectativas de professores e alunos: o professor como uma demanda

Estudantes e professores não iniciam suas interações como copos vazios. Filmes são apenas uma de várias fontes de textos culturais que imbuem professores e estudantes de boas e más expectativas a respeito do que significa ser (ou desejar ser) um professor ou uma professora ideal. Tendo examinado uma dessas fontes em maiores detalhes, agora eu tentarei olhar para a análise das expectativas *per se*. Com isso, espero tornar mais claras algumas das imagens presentes no imaginário de professores alimentado pela literatura sobre educação. É necessário garantir, entretanto, que o ensino é apenas uma das dimensões da satisfação estudantil em relação à escola e à educação (Wiers-Jenssen, Stensaker, & Grøgaard, 2002), de modo que não é possível exagerar nos resultados possíveis de tal análise. Mas nessa tentativa de elucidar tal imaginário espero prover a possibilidade de realocarmos nossas identidades profissionais ao encontrarmos como lidar com nossas próprias expectativas e de outros.

Mesmo crianças muito jovens, que nunca pisaram no chão de uma escola, trazem para a sala de aula suas próprias expectativas a respeito dos professores, muitas vezes na forma de medos (Weber & Mitchell, 1995). Ao lidar com crianças, o comportamento dos professores é da maior importância, como mostra um levantamento sobre o tema (Dockett, Perry, & Whitton, 2010). Dockett e colaboradores levantaram imagens de professores presentes em livros de histórias infantis ilustrados. Mas o mais relevante, no que diz respeito ao nosso objeto aqui, é a forma como estes autores estabeleceram o papel da expectativa das crianças na aprendizagem. Eles começam elucidando como as expectativas dessas crianças implicam na construção de relacionamentos positivos: saber o que os alunos esperam para trabalhar nessas expectativas como os alicerces de uma construção profunda de aprendizagem (Weber & Mitchell, 1995; Dockett, Perry, & Whitton, 2010).

Alguém poderia apontar que nossos estudantes não sabem realmente o que é melhor para eles. Por um longo tempo, discentes não tiveram uma voz ativa no processo educacional, e mesmo quando a tiveram, esta era considerada menos importante. Em um artigo do final do século retrasado, Kratz (1896) realizou um dos primeiros trabalhos sobre características de professores melhores. Seu trabalho era focado nas características enquanto reconhecidas pelas crianças, mas, curiosamente, na sua justificativa ele aponta que o julgamento de crianças sobre os professores é “sem dúvida, imaturo e passível de erro” (p. 413): as expectativas dos estudantes eram vistas como menos importantes ou

apenas confirmatórias. Uma mudança importante ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, quando pesquisadores começaram a considerar mais seriamente as opiniões dos estudantes e suas impressões a respeito do professor ideal (Arnon & Reichel, 2007; Albuquerque, 2010), o que se sobrepõe à mudança histórica dos discursos a respeito do professor carismático demarcada por Moore (2004).

Kenneth A. Feldman (1976) realizou uma revisão sistemática de um grande corpo de pesquisa a respeito da expectativa dos estudantes em meados nos anos 1970. Nas suas palavras, “a tentativa tem sido generalizar a partir do máximo de informações possível, descobrir o que é comum entre os estudos e condensar, sistematizar e resumir os resultados das pesquisas existentes” (p. 266). Desde então, muitas outras pesquisas tentaram usar as expectativas tanto de estudantes quanto de professores para abordar as características do professor ideal ou melhor ou mesmo bom. A respeito dos trabalhos que levantamos, um ponto curioso é que nenhum deles cita a revisão de Feldman: apenas Pozo-Muñoz e colaboradores (2000) citam Feldman, mas não a revisão mencionada acima, e sim um artigo de 1986 sobre eficácia instrucional percebida. O que essa falta de coerência na literatura nos mostra? Evitar a redundância e buscar a originalidade perpassa por confrontar diferentes fragmentos de evidências empíricas, o que é impossível sem revisitar as principais publicações da área, mesmo que não em pesquisas empíricas, pelo menos em análises teóricas e revisões sistemáticas.

1.3.1 O uso de categorias nesta literatura

Uma das formas de encontrar esta originalidade, poderia ser sintetizando todas as listas de características e verificando como elas se sobrepõem. Alguns argumentos contrários a esta tese já foram feitos na introdução desse capítulo. Outro argumento é que ao trabalhar com as expectativas de docentes e discentes a respeito da docência, diferentes instrumentos qualitativos podem ser usados na produção destas listas de características, cada um deles com aspectos positivos e negativos próprios, o que tornaria complicado realizar esta síntese sem uma meta-análise. Além disso, alguns reiteradamente foi corroborado que a avaliação dos alunos sobre o ensino falha em capturar características mais profundas da própria experiência de aprendizagem (Feldman, 1976; Wiers-Jenssen, Stensaker, & Grøgaard, 2002). Aqui, eu irei apenas passear entre algumas dessas listas e tentar estimular nossa imaginação e reflexão ao retratar imagens delineadas por esse tipo de trabalho.

Eu realizei um levantamento bibliográfico na plataforma do google acadêmico sobre trabalhos que faziam qualquer menção a respeito do professor ideal [*ideal teacher*], melhor [*best or better*] professor ou bom professor [*good teacher*] e que propunham algum tipo de lista de características do bom ensino. Ao que obtive como resultado vinte e três artigos no total²³. Em termos metodológicos, esta revisão pode ser classificada como uma revisão de escopo²⁴ (Grant & Boot, 2009). O trabalho mais antigo era da década de 1960 (Jacobson, 1966) e o mais novo, de 2018 (Millward, 2018). Algumas sumarizavam várias características, por exemplo, mais de vinte em Pozo-Muñoz e colaboradores (2000), enquanto outras listavam poucas, por exemplo, apenas três em Millward (2018). Em média, os artigos apresentavam oito características. Eram raros aqueles que usavam categorias mais descritivas, numa abordagem qualificante (Mustain, 1990; Arnon & Reichel, 2007), enquanto a maioria preferiu uma categorização mais sintética.

Dezessete dos artigos focaram nas expectativas dos estudantes a respeito dos professores (Feldman, 1976; Delaney, Johnson, Johnson, & Treslan, 2010; Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011), enquanto dois olharam para a expectativa dos professores a respeito deles mesmos (Das, El-Sabban, & Bener, 1996; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002) e apenas um para expectativas recíprocas entre professores e estudantes (Devine, Fahie, & MacGillicuddy, 2013). Trabalhos pontuais estranhamente optaram por se basearem em opiniões pessoais do próprio autor (Millward, 2018), teorias educacionais em abstrato (Lamm, 2002) e referências bibliográficas não especificadas (Minor, *et al.*, 2002) para afirmar a respeito de quais seriam as expectativas dos estudantes.

Das categorias da docência ideal identificadas neste corpo de literatura, eu encontrei dez aspectos gerais da descrição do professor ideal que podem ser usados para estimular processos imaginativos relevantes para a construção da identidade profissional (Tabela 1). Como eu cheguei a estes aspectos? Primeiro, sumariei todas as categorizações presentes na bibliografia levantada em uma tabela, seguindo os métodos padrão de tratamento de dados textuais, um passo primário em métodos como a análise de conteúdo e a construção de teoria fundamentada nos dados (Creswell, 2012). Não realizei nenhuma sorte de codificação, que seria o passo posterior em qualquer um desses

²³ Alguns desses artigos não estavam disponíveis, seja por serem escritos num idioma inacessível para mim ou simplesmente por não existir uma cópia virtual acessível. Tratei daqueles, dentre estes, que tinham suas categorias citadas diretamente em outras fontes, embora não os cite no corpo do texto.

²⁴ Como definem os autores: “avaliação preliminar do tamanho potencial e escopo da literatura de pesquisa disponível que visa identificar a natureza e a extensão das evidências de pesquisa” (p.95).

métodos, mas apenas coloquei todas as categorias em células discretas na Tabela 1, ao passo em que ia demarcando igualmente aquelas que usam as mesmas palavras, sinônimos ou palavras semanticamente equivalentes ou próximas. Logo de cara, as categorias mais frequentes saltaram às vistas a partir de um contraste visual: habilidades de ensino, especialidade disciplinar, comunicação, motivação e personalidade. Com estas, eu cobria a maioria das categorias usadas nessa literatura. Entretanto, eu não desejava excluir nenhuma categoria, mas antes assegurar diversidade, já que muitos trabalhos podem ter sido enviesados pelas suas demandas locais e regionais. Para alcançar esta abrangência, busquei meios de encaixar as categorias que sobraram numa classificação própria. Algumas categorias anedóticas não poderiam ser excluídas, ainda que esparsas. É o caso dos modelos de conduta e conhecimento geral. Avaliação e profissionalismo são aspectos que conseguiam encaixar todas as categorias que sobraram. Desse modo, nenhuma categoria foi deixada sem classificação dentro de um aspecto mais geral. Alguém poderia notar que tais aspectos vão do mais imensurável ao mais mensurável, o que não é mera coincidência. O esforço foi também de garantir aspectos que são (e também não são) usualmente avaliados em termos institucionais ou julgados de maneira pessoal.

Aspecto	Definição	Exemplo	Percentual
Modelo de Conduta	Categorias que colocam o professor como um exemplo a ser seguido, como um baluarte moral para os estudantes em geral. O professor é alguém para ser admirado e imitado.	<i>"Professores como líderes das suas classes, pessoas que são respeitadas, vistas como exemplo pessoal, são capazes de lidar com situações e têm auto-confiança e auto-disciplina"</i> (Arnon and Reichel, 2007, pg. 450).	22%
Motivação	Capacidade de motivar a maioria dos estudantes e até mesmo a si mesmo, outros professores e administradores educacionais e outros tomadores de decisão.	<i>"Professores que se identificam com a profissão e gostam de ensinar, são motivados, têm visão educacional e são atenciosos, incutem valores e são sérios"</i> (Arnon e Reichel, 2007, pg. 450).	61%
Personalidade	Aspectos gerais da personalidade que podem vir a contribuir com o ensino, como ser carismático e bom com crianças.	<i>"(O professor) é ciente dos requerimentos de comportamentos sociais" e "apresenta senso de humor"</i> (Mandira et al., 1996, pg. 144).	52%
Comunicação	Características associadas com boa comunicação como entonação de voz, argumentação e abertura para troca de informações sobre o curso.	<i>"A apresentação da aula é bem dada; o professor é preparado para dar instruções claras e concisas; estudantes tem uma ideia clara do que eles estão fazendo e porque"</i> (Mustatin, 1999, pg. 71).	61%
Profissionalismo	Ética do professor na sala de aula, comportamento com os estudantes, colegas de trabalho e justiça na avaliação	<i>"(O professor) tem respeito pela opinião dos estudantes", "demonstra senso de responsabilidade", "segue o comportamento profissional" e "age de forma justa"</i> (Mandira et al., 1996, pg. 144).	43%
Manejo da Classe	Manejo da sala de aula em suas dimensões físicas, intelectuais e sociais bem como na aplicação de tecnologias.	<i>"Manejo efetivo da classe e dos comportamentos dos alunos"</i> (Minor et al., 2002, pg. 117).	65%
Avaliação	Estratégias para avaliar o processo educacional, principalmente focado no tipo de testes e aplicações criativas	<i>"Avaliação válida para os alunos"</i> (Delaney et al., 2010, pg. 610).	30%
Habilidades de Ensino	As técnicas pedagógicas aplicadas são reconhecidas pelos estudantes e professores, embora esse reconhecimento possa variar	<i>"Um bom professor é alguém que tem conhecimento didático no campo da educação, usa uma variedade de métodos de ensino, é criativo, confiável e capaz de resolver problemas inesperados e pode prover orientação"</i> (Arnon and Reichel, 2007, pg. 451).	74%
Especialidade Disciplinar	Especialidade e conhecimento dos conceitos do campo ensinado	<i>"O professor é um expert"</i> (Parpala et al., 2011, pg. 553).	70%
Conhecimento Geral	Conhecimento não necessariamente associado com o conteúdo do campo, um tipo de "educação geral"	<i>"O professor enquanto uma pessoa com conhecimento geral vasto e que é bem versado em várias áreas. Tais professores são inteligentes e tem conhecimento sobre o mundo".</i> (Arnon and Reichel, 2007, pg. 451).	22%

Tabela 1 - Aspectos do professor ideal presentes na literatura.

Apenas um trabalho apresenta categorias que abrangem todos estes aspectos gerais (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, & Fernandez-Ramirez, 2000), mas na média cinco desses aspectos estão presentes em cada artigo. Estes aspectos também não são igualmente apresentados na literatura: habilidades técnicas e especialidade disciplinar estavam presentes em mais de 70% dos artigos em análise, enquanto modelos de conduta e conhecimento geral apareceram em menos de 30%. Como alguns artigos tentaram analisar como estudantes e professores valoram a contribuição de algumas características ao ensino, apenas analisar a presença de uma ou outra categoria num artigo não é suficiente para buscar o peso desta na concepção do professor ideal. De fato, eu tentarei não argumentar contra este ou aquele aspecto, já que isso pode ser encarado como uma posição que nega ou negligencia diferentes estilos de ensino (Grasha, 1994). Ao invés disso, vamos considerar como os aspectos gerais podem ser vistos.

A interação entre professor e estudante pode ser entendida como um processo de socialização. Podemos conceitualizar socialização como “o processo através do qual nós aprendemos a respeito das atitudes, valores e crenças de outras pessoas e eventualmente

chegamos a formular os nossos próprios” (Bricheno & Thornton, 2007, p. 3). Isso nos leva a entender que professores podem ser vistos como modelos de conduta para os estudantes. O conceito de “modelos de conduta” é diferente do de motivação, mas há certa sobreposição, no sentido de que o fato de os estudantes encontrarem uma inspiração moral em seus professores pode ajudar o aprendizado, a partir da provocação motivacional pela identificação. Infelizmente, a dimensão dos valores na aprendizagem não será necessariamente o foco de qualquer base teórica específica nos trabalhos levantados.

Mas o que mais importa é que, mesmo se o professor não der crédito à dimensão moral do ensino, o processo de identificação é intrinsecamente, embora de forma indireta, relacionado à motivação necessária para aprender. Um exemplo é a identificação das crianças com o gênero do professor, que pode desempenhar um papel nas escolhas profissionais futuras (Paredes, 2014). Não apenas isso. Como você só imita o que é significativo para você (Vygotsky, 1966), então muito do que constituímos como processo de identificação profissional vem daqueles professores e daquelas professoras que, de fato, se tornaram referências na nossa história. Em filmes, esta dimensão dos modelos de conduta para os estudantes é supervalorizada, como é o caso de *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989) e *Escritores da Liberdade* (2007), nos quais este aspecto é central na construção da narrativa.

Nos artigos analisados, quando alguma categoria era alocada dentro do aspecto dos modelos de conduta era sempre porque enfatizava que professores deveriam ser figuras inspiradoras para seus estudantes, como é o caso dos trabalhos de Anna Parpala e colaboradores (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007; Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011). Mesmo quando a menção à inspiração não era explícita, ela ficava evidente pelas menções a uma “missão social” (Arnon & Reichel, 2007) e a uma “dimensão moral” do ato de ensinar (Devine, Fahie, & MacGillicuddy, 2013).

Outra categoria abordada em vários artigos foi a motivação, sendo uma das cinco categorias mais frequentes. Termos como expectativas (Minor, *et al.*, 2002), encorajamento (Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011), confiança (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, & Fernandez-Ramirez, 2000), preocupação (Young, 2006), fomento (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, & Fernandez-Ramirez, 2000), entusiasmo (Axelrod, 2008), atitude (Das, El-Sabban, & Bener, 1996), interesse (Feldman, 1976), paixão (Devine, Fahie, & MacGillicuddy, 2013), disposição (Das, El-Sabban, & Bener, 1996) e

preocupação (Young, 2006) foram usados abundante e por vezes repetitivamente na literatura analisada. Embora possam ter significados diferentes, todos podem ser relacionadas com o aspecto central que a motivação tem nas relações entre professores e estudantes. Motivação é uma parte central do aprendizado, já que nós somos obviamente menos capazes de fazer algo se não tivermos qualquer tipo de desejo para fazê-lo, mas a motivação pode ser elusiva enquanto conceito, bem como na sua aplicação (Meyer & Turner, 2006). Como um pesquisador (ou o próprio professor) pode dizer que certa sala é suficientemente motivada? Outro fator é que nenhum dos artigos separa a motivação própria dos alunos da motivação do professor, o que por um lado aponta para uma compreensão mutualística da sala de aula.

Alguns autores estabeleceram uma correlação entre motivação e estratégias de ensino com foco individual (Minor et al., 2002; Arnon e Reichel, 2007; Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011), o que mostra uma certa crença de que, quando os alunos são mais autônomos, melhor será sua aprendizagem, algo que deve ser visto com cautela. Como os alunos têm suas próprias histórias pessoais de aprendizado, às vezes inverter a sala de aula tradicional como apontam algumas metodologias ativas pode não ser necessariamente produtivo. A motivação exige o desafio, mas também a segurança, abrangendo uma zona muito específica e iminente de aprendizagem (Valsiner & van der Veer, 2014). Uma outra complexificação é que os alunos mostram uma necessidade de individualização nas interações com o professor, apesar da sala de aula ser um espaço necessariamente da coletividade.

Alguns traços pessoais podem ser úteis para professores, sem dúvida, e vários deles são capazes de estimular a motivação dos estudantes. Em quase metade dos trabalhos, aspectos que remetiam à personalidade²⁵ estavam presentes. Contudo, personalidade é uma classificação guarda-chuva ampla, que pode abarcar muitas categorias que poderiam ser classificadas em algum outro aspecto, como motivação e comunicação. “Adorar crianças” (Devine, Fahie, & MacGillicuddy, 2013), por exemplo, é uma característica pessoal, mas que ajuda na motivação de uma pessoa. Ser “autoconfiante” (Minor, *et al.*, 2002) com certeza facilita a comunicação. Ambas não parecem características que se ensinam num curso de licenciatura. A mesma coisa pode ser dita de características como “flexibilidade” (Das, El-Sabban, & Bener, 1996), “mente

²⁵ Aqui entende-se “personalidade” como o conjunto de características pessoais de um indivíduo.

aberta” (Axelrod, 2008) e “senso de humor” (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, & Fernandez-Ramirez, 2000).

Alguns traços são inerentes e entendidos como contributivos para a prática de ensino, ainda que não possam necessariamente ser ensinados. Este aspecto é particularmente problemático, porque facilmente recai no discurso do sujeito carismático (Moore, 2004), como debatido na seção anterior, uma maneira conservadora de entender a educação que deve ser evitada a todo custo. Ao mesmo tempo, já que parte do ensino pode ser entendida como um processo de socialização, pessoas naturalmente providas com certas competências sociais terão mais facilidade em exibir habilidades de ensino, podendo, estas sim, ser ensinadas. Existe uma linha tênue entre reconhecer tais competências naturais que tornam mais fácil aprender a ensinar e assumir que as técnicas de ensino sejam irrelevantes. Tais competências precisam ser encorajadas em professores em formação, mas ao mesmo tempo deve-se evitar assumir que sem elas não existe bom ensino. Como tais, elas são importantes, mas nem de longe suficientes, nem necessárias.

Numa escala maior de tempo, nós podemos ver a escola como um sistema, no qual jovens crianças são admitidas (*input*) e jovens adultos terminam o ensino médio (*output*). Ao mesmo tempo, se nós olharmos para as interações entre professores e estudantes, o processo de socialização se dissipa e nós temos um processo de comunicação em sua unidade mais básica. O aspecto comunicativo da docência ideal foi tão frequentemente mencionado quanto o da motivação. Parece lógico pensar que apenas motivar não é o suficiente, mas alguma forma de informação precisa ser intercambiada entre os atores principais do processo educacional. Ainda que não tenhamos acordo sobre *como* este processo de motivação se dá, ou quais atores são mais *centrais*, nem qual é o *output* adequado, podemos concordar na base comunicativa do processo.

Clareza foi a principal característica citada de um professor com boa comunicação: metade dos artigos que fizeram referência ao papel da comunicação enfatizaram a centralidade da acessibilidade (Feldman, 1976; Das, El-Sabban, & Bener, 1996; Mustain, 1990; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002; Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011). Outra tipificação relativa à comunicação foi a abertura, uma forma mais específica de acessibilidade, a de se engajar comunicativamente com seus estudantes (Jacobson, 1966; Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, & Fernandez-Ramirez, 2000; Axelrod, 2008; Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011). Algumas

categorizações, por sua vez, não foram claras ao especificar que tipo de comunicação é boa, apenas asseguraram que ser “comunicativo” é suficiente (Young, 2006; Millward, 2018).

Referindo-se agora à análise da dimensão ética do ensino, um aspecto destacado é o profissionalismo. Justiça é um ponto que aparece com frequência quando se dá voz aos estudantes (Das, El-Sabban, & Bener, 1996; Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, & Fernandez-Ramirez, 2000; Axelrod, 2008), já que estudantes esperam que os professores sejam justos em relação à dificuldade e ao volume de trabalho de um curso, por exemplo (Feldman, 1976). Como professores coexistem eticamente com outros atores educacionais, como estudantes (Das, El-Sabban, & Bener, 1996), outros colegas e a instituição como uma totalidade (Delaney, Johnson, Johnson, & Treslan, 2010), também foi mencionada a necessidade de ética nessas relações, contrapondo-se à imagem dos professores como lobos solitários alimentada pelos filmes escolares.

A despeito de não estarem sós, professores não residem num espaço pacífico. Cada professor lida com um grande (e crescente) número de estudantes em cada sala e uma das coisas que os separam do caos completo é sua capacidade de gerência da sala de aula. Não à toa organização foi um ponto central mencionado em relação ao manejo da sala de aula (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, & Fernandez-Ramirez, 2000), manifestada também na forma de manejo da disciplina (Demmon-Berger, 1986), das discussões (Das, El-Sabban, & Bener, 1996) e dos materiais (Feldman, 1976).

A necessidade de organizar cada aspecto do manejo da sala de aula pode ser frustrante. Parafraseando um título magnético de um artigo de Derek Hodson (2013), o chamado *parece simples: não fique nervoso, não fique afobado, não fique com medo: fique preparado*. A gestão da sala de aula envolve uma grande quantidade de manejo por parte do professor de emoções imperceptíveis, o que pode ser contributivo para doenças de estresse, como a síndrome de esgotamento (*burnout*) (Codo, 1999). Como apontado pelos diversos trabalhos de Paul A. Schulz e colaboradores (Schutz, Crowder, & White, 2001; Schutz, Cross, Hong, & Osbon, 2007; Schutz, Aultman, & Williams-Johnson, 2009; Schutz & Lee, 2014), existe uma dimensão inteira do manejo da sala de aula que envolve os professores expondo as emoções “corretas” no momento “certo”, o que pode ser nomeado como o trabalho emocional do ensino. Pesquisas vem mostrando que experiências emocionais positivas ajudam a engajar estudantes na aprendizagem (Meyer & Turner, 2006) e que emoções são inseparáveis do aprendizado (Linnenbrink, 2006), o

que torna difícil dissociar o manejo da classe da motivação dos estudantes, ainda que esta ressalva não esteja presente na literatura. Infelizmente, é difícil esperar que professores enredados em um contexto esgotante sejam capazes de expressar uma motivação persuasiva ou usem acuradamente técnicas emocionais de ensino.

Para assegurar o alcance de um manejo apropriado da sala de aula e da aprendizagem, avaliação é indispensável. Nós temos várias concepções ingênuas a respeito da avaliação, como acreditar que avaliar é apenas um processo de auditoria para acessar se estudantes estão prontos para pular de um estágio educacional para outro. Se nós assumirmos que há uma variedade no trabalho dos professores, a avaliação será um ponto central para garantir a continuidade do desenvolvimento profissional a partir de práticas reflexivas (Devine, Fahie, & MacGillicuddy, 2013). Embora mal representado nesta literatura em análise, o aspecto da avaliação, quando presente, foi na forma da necessidade de uma avaliação (Jacobson, 1966; Feldman, 1976) ou estipulação de notas (Mustain, 1990; Delaney, Johnson, Johnson, & Treslan, 2010; Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011) e da necessidade de retorno das atividades aos estudantes (Mustain, 1990; Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011).

A escolha das atividades avaliativas é indubitavelmente um compromisso pedagógico com uma lente teórica específica: professores se comprometem constantemente com teorias pedagógicas, mesmo que sem refletir a respeito, e por vezes reproduzem algum senso comum em suas escolhas teóricas. O treinamento pedagógico envolve, de um certo ponto de vista, adquirir alguns tipos de habilidades de ensino, se nós assumirmos acriticamente a metáfora do Inspetor Bugiganga, citada na introdução geral dessa tese. Habilidades de ensino foram nominalmente citadas apenas em um trabalho (Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011), mas outros termos faziam referência a este aspecto, como práticas de ensino (Jacobson, 1966), técnicas instrucionais (Demmon-Berger, 1986), métodos de ensino (Arnon & Reichel, 2007; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007) e competência para instrução (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, & Fernandez-Ramirez, 2000; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002).

Toda vez que uma perspectiva mais técnica da prática educacional era citada nos trabalhos examinados foi colocada nesse aspecto a partir da análise, então não é de se estranhar que essa forma de definir os requisitos da docência ideal tenha sido o aspecto mais presente na bibliografia analisada. Para professores e estudantes, o treinamento pedagógico foi um aspecto central para alcançar melhor ensino, não obstante tal

contribuição seja feita tanto por docentes quanto discentes sem especificar qual treinamento pedagógico é de fato necessário e desejado. Consideremos, por exemplo, o trabalho de Delaney e colaboradores, no qual estudantes universitários identificam qual competência pedagógica é importante para seus professores (2010). Nós podemos assumir que todos os estudantes estão falando a respeito do mesmo ponto de vista pedagógico? Características mais restritas são bem mais relevantes, como, por exemplo, reconhecer que o ensino a partir do conhecimento prévio dos alunos é uma habilidade de ensino importante (Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011). Esta é, inclusive, uma habilidade que pode ser especificamente treinada sob uma lente teórica devida. Tais fundamentações teóricas que se refletem de forma clara na prática precisam ser esclarecidas elucidativamente, atravessando todos os aspectos presentes da docência ideal, da motivação à avaliação.

Um ponto intuitivo que se sobrepõe a questões pedagógicas é que professores precisam ter uma especialidade na disciplina que se propõem a ensinar: se eles não souberem aquilo de que precisam falar, como ensinar seria possível? Por um lado, esta premissa é reforçada na maioria da bibliografia que examinamos. Diferente de aspectos das habilidades de ensino, especialidade disciplinar era citada de forma precisa quando presente, enquanto conhecimento do assunto (Feldman, 1976; Demmon-Berger, 1986; Das, El-Sabban, & Bener, 1996; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002; Arnon & Reichel, 2007) ou algum tipo de especialidade a respeito do conteúdo (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, & Fernandez-Ramirez, 2000; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007). Esses trabalhos mostram que, de forma geral, estudantes esperam ter professores que conheçam o conteúdo a ser ministrado e que professores esperam atender esta demanda. Ainda que este aspecto não possa resumir a docência ideal a *experts*, ainda assim este parece ser um aspecto relevante.

Por outro lado, para alguns apenas saber os conteúdos e “saber fazer” é insuficiente. Professores podem ser vistos como responsáveis não apenas pela aculturação científica, mas também pela socialização geral do estudante. Neste caso, eles têm certa forma de conhecimento geral e são encarregados de assumir a função de aculturação dos seus estudantes (Arnon & Reichel, 2007). O que torna isso possível é justamente a crença de que professores são, via de regra, bem-informados (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, & Fernandez-Ramirez, 2000) e detêm muitos conhecimentos gerais (Minor, *et al.*, 2002). Agora, o que constitui tal “saber geral” e “boa cultura” é um tópico problemático. No

Brasil, políticas conservadoras na educação foram aprovadas, tornando possível que professores sejam contratados pelo setor público baseado em “notório saber” (BRASIL, 2017). A versatilidade do professor pode ser considerada uma condição necessária, mas tal versatilidade pode também ser apropriada por setores antiacadêmicos que buscam um esvaziamento da prática educacional. *Basta conhecer o conteúdo. Basta ter talento. Basta ter bom senso. Basta seguir sua intuição. Basta ter experiência. Basta ter cultura.* Essas são proposições mencionadas por Gauthier para afirmar, ironicamente, que ensinar é um ofício sem saberes (1998).

1.3.2 Uma lista para a todas reunir

Posições teóricas não são jamais neutras, tanto porque a escolha de teorias envolve compromissos valorativos, tanto porque ela tem consequências valorativas. As formas como nós vemos professores ou que características eles devem apresentar são produtos de contextos sócio-históricos. Numa citação famosa, Joy A. Palmer e colaboradores (Palmer, Cooper, & Bresler, 2001, pp. 443–444) apresentam como diferentes teóricos enxergam a docência ideal:

(...) O professor como ‘parteiro’ (Sócrates); como artista no uso do conhecimento (Platão); como condutor do diálogo (Bergman); como provedor de cultura (Cícero); como libertador (Freire); como aquele que se concentra no ensino da disciplina (Breiter); como modelo (Aristóteles); como empirista (Locke); como treinador (Watson); como educador de acordo com a natureza (Rousseau); como essencialista (Bagley); como professor criativo (Luvenfeld); como socialista (Barth); como existencialista (Frankel); como mediador (Feuerstein); como centrado na criança (Neill); e como pós-modernista (Foucault).

Peguemos um destes como exemplo, com o intuito de analisa-lo, não criticá-lo, até por politicamente estar mais próximo a ele do que outros autores e outras autoras. Paulo Freire se posiciona a favor de uma dicotomia na qual divide a maneira como professores enxergam seu papel: professores reacionários e progressistas (1995), sendo esta última aquela que Palmer chama de uma posição libertadora. Partindo daí, Freire sustenta de uma posição política localmente afunilada que professores progressistas são melhores professores e apresentam as seguintes características: humildade, amorosidade, progressismo e tolerância. Como alguém poderia classificar tais categorias do professor ideal de acordo com a visão freiriana? Isso é meramente um modelo de conduta? Estas

características são citadas a respeito da personalidade do professor ou localizadas dentre as técnicas pedagógicas de ensino e intervenção?

Levanto tais questões para assegurar que meus leitores e minhas leituras possam compreender que nenhuma categorização será capaz de cobrir toda a diversidade de formas de entender o fenômeno educacional que é tentar ser o melhor professor que nós poderíamos ser. De fato, os aspectos apontados na seção anterior não têm essa ambição. Eles são apenas uma “caixa de perspectiva” (Figura 5), diferentes imagens sobrepostas de tal forma que, apesar da visão estreita, compõem-se uma imagem ampla maior. Ainda que esta posição carregue uma visão pluralística epistemológica (El-Hani & Sepulveda, 2006) do treinamento de professores para assegurar a diversidade de práticas e competências, é importante garantir aos leitores e às leitoras que eu não identifico todas estas como igualmente equivalentes. Se a discussão fosse a respeito do *mínimo* que alguém precisa apresentar para ser um professor, seria completamente diferente. Mas ao lidar com o *máximo* que um profissional pode alcançar, invariavelmente sobressai a necessidade de realizar qualquer compromisso teórico de forma clara. E esta me parece ser uma das maiores dificuldades da formação profissional: escolhas mais conscientes do que circunstanciais e convenientes.



Figura 5 - Caixa de Perspectiva de um Interior Holandês, 1663 (tinta a óleo, espelho de vidro e nogueira) (Wilenski, 1929)²⁶

²⁶ “Produzida na Holanda durante um período de 25 anos começando por volta de 1650, a caixa de perspectiva é uma aplicação artística da perspectiva linear para criar uma ilusão de ótica. A ilusão é criada quando o espectador olha para a caixa pentagonal através de um olho mágico e percebe o interior pintado como tridimensional. A luz para o interior é fornecida pelo espelho refletor. As imagens incorporam vários temas característicos das pinturas holandesas do final do século XVII: gênero, natureza morta, vistas arquitetônicas e símbolos da vaidade dos prazeres terrenos. A caixa de Detroit é uma das seis caixas de perspectiva existentes” (p. 266).

Nesta seção e na anterior, tentei mostrar como imagens de professores e professoras ideais, bons, boas e melhores são usadas para classificar a docência. Imagino que meus leitores e leitoras, assim como eu, foram tentando se encaixar nessas características, indagando quais estão presentes na sua constituição enquanto professores/as e quais podem ser fomentadas durante nossa prática profissional. O fato de diferentes pesquisadores e pesquisadoras tentarem construir uma caracterização do professor ideal de forma independente reforça em parte a narrativa do professor-herói, que foi abordada na seção anterior, assim como o que Moore chama de visão liberal da formação do professor (Moore, 2004). Da mesma forma, tais caracterizações descritas ou não na literatura contribuem não apenas para definir uma docência ideal, mas também produzem e reproduzem o que é compreendida como uma experiência educacional agradável e salutar.

Aqui nesta seção findada, tentei não esvaziar a diversidade de formas que definem o que é ideal no ensino, mas sim alcançar alguma forma de assíntota a respeito. Tendo passado esse momento e buscando um debate mais qualificante, mais descritivo e, quem sabe, até mais artístico, uma digressão para uma literatura mais divergente. Mantendo o interesse por divergências mais básicas do que dissonâncias teóricas, mas que poderiam justificar tamanha variedade de teorias, o foco será nas perspectivas estéticas de ensino. Esta seção se justifica pela emersão da educação estética como literatura marginal aos artigos levantados pela revisão exploratória e traz consigo instrumentos de análise específicos para analisar o que é gostar da docência, seja como paciente ou seja como agente dela.

1.4 A estética de ensinar: o professor como belo

Quando falamos a respeito de um ideal, a intuição é evadir ao tentar alcançar apenas o melhor. Excluindo o debate metafísico e olhando apenas para o nível semântico, a palavra *ideal* refere-se àquilo que poderia ser alcançado sem nenhum tipo de limitação (Woodford & Walter, 2004), enquanto *melhor* carrega o sentido daquilo que é possível dada as circunstâncias. Apesar de todas as dificuldades, nós tentamos alcançar o ideal, ficando melhores e melhores conforme for possível para cada um de nós. Mas melhor, como beleza, pode ser uma questão de gosto. Nós podemos assumir que cada um tem suas próprias preferências, o que faria de tornar-se melhor uma empreitada individualista. Entretanto, seres humanos são criaturas intrinsecamente sociais e nós só conseguimos alcançar a verdadeira realização a partir da coletivização (Wilson, 2012). Apenas sentir

que nós estamos indo bem não é, então, suficiente sem o reconhecimento, no mínimo, dos nossos pares e daqueles e daquelas que amamos.

Quando afirmo que melhor é uma questão de gosto, estou tomando emprestada a definição de gosto de Anderhag e colaboradores (2015a). Para estes autores, gosto é definido “*como pessoas através da fala e de suas ações realizam distinções a respeito de que tipo de linguagem, objetos e pessoas pertencem ou não a uma determinada prática*”. Nesta visão, gosto é entendido como um *proxy* para motivação e cobre aspectos afetivos, cognitivos, valorativos e padronizadores (Anderhag, Wickman, & Hamza, 2015b).

Mesmo com tal definição, o primeiro parágrafo dessa seção pode soar como bobagem generalista, já que poderia ser aplicado em qualquer contexto: para um professor, uma engenheira, um artista etc. Este é ao mesmo tempo seu mérito e sua fraqueza. Tais ideias são perniciosas, já que são fáceis de reter, mas justamente por isso elas podem ser importantes, pois trazem algum poder de convencimento na facilidade da sua conveniência. A empreitada de tornar-se melhor na direção de um ideal passa pela escolha idiossincrática, muitas vezes feita inconscientemente, movida por gostos e sob a influência de uma miríade de fatores complexos.

Indagar o que achamos bom no sentido de prazer e emoções relacionadas é, antes de tudo, uma questão filosófica (Wickman, Back to the drawing board: Examining the philosophical foundations of educational research on aesthetics and emotions, 2017). O campo da filosofia interessado em buscar por respostas por questões relativas ao belo é a estética (Miller R. W., 2001; Sinclair, 2006) e este campo por vezes se debruça sobre preferências, valores e também aquilo que é prazeroso. (Schaper, 1983). O belo pode ser usado também para indicar aquilo que nos agrada, que nos é aprazível (Eco, 2010). A concepção hedonista do belo é bastante característica de pensadores empiristas do século XVIII, como Hume e resiste *sub judice* (Sartwell, 2022). Apesar disso, existe um crescente interesse acerca de como a estética pode contribuir para trazer as emoções para dentro do ensino-aprendizagem, principalmente emoções positivas como a apreciação de intervenções educacionais (Hobbs, 2012). O que faz alguém aproveitar de fato o ato de aprender alguma coisa? E de que maneira esta questão é relevante para alguém que ensina?

Primeiro, nós devemos dar um passo atrás e realizar uma importante distinção. Questões de gosto e do que é *bom* residem na linha tênue entre o belo e justo. Não

necessariamente aquilo que é bom, no sentido de aprazível, o que é despreziosamente agradável, vai andar de mãos dadas com o que é bom no sentido de sua justiça. De fato, algumas vezes, para alcançar o que é correto nós precisamos lutar contra premissas por vezes dadas como absolutas e indiscutíveis, o que pode ser tremendamente desconfortável²⁷. Esta discrepância é o que pode traçar a distinção entre um questionamento estético do que é bom enquanto belo e um questionamento ético do que é bom enquanto correto. Tomemos como exemplo a definição freiriana do professor progressista, discutida na seção anterior. Nela, uma boa docência é entendida a partir do ponto de vista ético e pode ser prazerosa, mas apenas se nós compartilharmos ou passamos a compartilhar os mesmos valores. O debate filosófico a respeito do gosto é traduzido hoje em dia no campo do julgamento ético, graças aos argumentos de que gosto tem uma influência ética quando nós vemos nossos valores sendo reproduzidos: por sua vez, a estética precisaria em tese ser contemplativa e desinteressada (Shelley, 2017). Embora eu esteja ciente das interseções entre a estética e a ética (Levinson, 2001), aqui fiz a escolha de focar nos aspectos estéticos que não se sobrepõem com o discurso ético, o que deixa a relação dos argumentos com este discurso como uma futura linha de pesquisa.

Segundo, gosto é algo histórica e socialmente situado (Anderhag, Hamza, & Wickman, 2015a). Uma aula aprazível hoje provavelmente não será tão aprazível para estudantes diferentes numa linha do tempo. Da mesma forma, uma aula prazerosa no Japão provavelmente não será tão prazerosa para outros e outras estudantes em diferentes países. Nós precisamos estar cientes de que gosto é intrinsecamente subjetivo, mas isso não deve ser suficiente para barrar qualquer pergunta a respeito de questões estéticas.

Vamos resgatar alguns dos questionamentos a respeito do que é uma aula aprazível com um ponto de vista estritamente estético, em apenas uma frase. O que faz alguém achar que uma aula é imperdível? Revell e Wainwright (2009) tentaram responder esta questão a partir de entrevistas com acadêmicos e estudantes da área de geografia. Eles encontraram que, no seu grupo amostral, as pessoas tendem a preferir aulas que têm interatividade, clareza e paixão/entusiasmo. Alguns desses atributos já estavam presentes no levantamento que fizemos sobre as características do ideal. A esta altura, vamos focar no último deles, paixão/entusiasmo: os autores informaram que todas as respostas eram

²⁷ Para uma discussão mais ampla, checar o debate de Miller (Miller R. W., 2001)

muito similares e enfatizaram o “grau em que o professor ou a professora conseguia *trazer o conteúdo à vida*”. Tal escolha de palavras não é trivial, já que a expressão “trazer o conteúdo à vida” se refere a algum tipo de atividade artística na qual um artífice, uma artesã possibilitou, por exemplo, que uma obra imaterial pareça algo da vida real, ou que possa produzir sentimentos reais em seu público. Não à toa docentes podem ser vistos como certo tipo de artistas, já que podem às vezes promover o entretenimento de discentes (Smith, 1970). Uma aula encantadora com certeza será imperdível.

1.4.1 Professor, personagem de si mesmo

Uma forma de arte é facilmente comparável a ensinar devido à sua sobreposição: atuar. Seja em como uma atuação de um ator como um personagem de professor influencia as impressões dos professores sobre o ensino ou na forma como os professores performam em seu trabalho. O primeiro já foi analisado na seção em que discutimos representações midiáticas; então, vamos agora prestar atenção na última. Como argumentei, a motivação é considerada uma parte importante de ser um bom professor; portanto, a capacidade de o professor mostrar (e provocar) entusiasmo desempenha um papel central em seu desempenho.

Atores usualmente interpretam seus papéis em ambientes levemente mais controlados do que os professores, com uma coxia normalmente dos dois lados para desaparecer quando necessário. Em contraste, professores e professoras estão sempre interagindo com sua audiência de uma forma mais íntima, em uma peça em que apenas ele ou ela (quando muito) sabe que tem uma dimensão de performance. A despeito dessas diferenças, atores e atrizes têm uma variedade de técnicas para sustentar a atenção e o engajamento do público neles próprios, que podem ser úteis para professores aplicarem em sala de aula (Griggs, 2001). Robert T. Tauber e Cathy Sargent Mester (2007) apresentam uma grande contribuição para a formação de professores baseada nestes aportes cênicos. Entretanto, como revisto por Elyse Lamm Pineau (1994), concepções de professores como artistas têm algum tipo de apelo filosófico, mas não são metodologicamente instrutivas por causa da nebulosa menção a processos inconscientes. Por agora, eu deixarei de lado essas questões relativas a processos inconscientes, que dizem respeito às interseções de psicanálise e educação, mas não se situam dentro do escopo de meu trabalho²⁸.

²⁸ Para trabalhos que focam nessa interseção, ver Reich & Schmidt (Reich & Schmidt, 1983), Franco e Albuquerque (Franco & Albuquerque, 2016). e Bibby (Bibby, 2011).

Tratar a respeito do ensino como algum tipo de atuação ou performance, como feito por Griggs (2001) e Pineau (1994), tem a relevância de trazer luz a certos comportamentos de professores na sala de aula, por vezes relegados à coxia da literatura sobre educação. Sem estas perspectivas, gestos, entonações de voz, códigos de vestimentas e outros aspectos corporais subjetivos envolvidos no ensino poderiam ser tomados como íntimos demais para serem analisados (Mitchell & Weber, 1998). Quando mencionados numa abordagem excessivamente tecnicista e procedimental, a experiência corporal de ser um professor, as emoções, sensações e a existência física são componentes tidos como secundários na formação, embora por vezes sejam centrais na prática profissional (Britzman, 2010) mas também na experiência de sala de aula. O avanço de ferramentas tecnológicas, o ensino à distância (bem como o ensino remoto) e as metodologias ativas evocam questões a respeito da indispensabilidade da presença do corpo dos professores na sala de aula, o que aumenta muito a complexidade da questão (Voltolini, 2007).

A comunicação humana tem aspectos verbais e não-verbais: quando alguém fala a respeito de aspectos comunicativos do ensino, ambas são abraçadas. Habilidades de ensino, por sua vez, são usualmente focadas em o que e como dizer. Aspectos não-verbais, ainda assim, desempenham um papel relevante na motivação: quem nunca caiu no sono em uma aula de um palestrante de voz monotônica? Pesquisas comparativas (Babad, Bernieri, & Rosenthal, 1991) têm mostrado que estudantes são mais sensíveis a componentes não-verbais do comportamento de professores do que os próprios professores assumem, bem como que muitos professores estão, eles próprios, em certa medida cientes do impacto que, por exemplo, sua linguagem corporal pode ter sobre seus estudantes. Liando (2015) realizou uma diferenciação entre características verbais e não-verbais da docência ideal. Seus resultados mostraram que comportamentos de sala de aula, como olhar enquanto fala e sorrir para a sala como um todo, mover-se ao redor da sala enquanto ensina e ter uma postura corporal relaxada, são vistos como comportamentos que favorecem o aprendizado. A conclusão natural a que podemos chegar a partir desses resultados é que seria tremendamente vantajoso para professores poder seguir orientações de atores no que diz respeito à consciência física de seu próprio corpo e voz.

Uma das facetas de atuar é o figurino. Como aponta Monks (2010), o figurino de um personagem modula sua identidade e estabelece uma ponte inicial para a audiência

começar a aceitar a fantasia fabricada no proscênio. Cada peça do figurino carrega algum tipo de informação (Monks, 2010), e tal comunicação é apenas possível devido ao imagério já presente no pensamento coletivo do público, que excita sua imaginação. É diferente para professores? Nossos genitores nos ensinam desde cedo a julgar pessoas de acordo com suas aparências externas e a maioria dos professores admite a importância de hábitos de vestimenta na sala de aula (Benzer, 2012). Vestimentas podem operar como textos culturais lidos ativamente pelos estudantes (Weber & Mitchell, 1995).

Quando estudantes divagam, perdidos em recorrentes desatenções, seu pensamento por vezes passeia por todas as partes da sala de aula. Algumas vezes, eles olham para o professor sem enxergar a aula, mas olhando através dela. Seus processos imaginativos focam nos seus professores e nas suas professoras e começam a realizar elocubrações. Onde mora? Tem algum animal de estimação? É feliz ou triste? Vai ao banheiro? Faz sexo? Quem entre nós que nunca se perguntou alguma destas questões a respeito de algum de seus professores e de suas professoras que atire a primeira pedra. Jovens estudantes têm dificuldade de visualizar professores fazendo coisas ordinárias em suas próprias vidas fora da sala de aula, e até mesmo estudantes mais velhos mantêm tais imagens e sustentam estes tipos de questões (Mitchell & Weber, 1998). De forma geral, estudantes gastam consideravelmente parte da sua atenção nas roupas dos professores (Weber & Mitchell, 1995). Como comentam estas autoras, de fato,

Quando um professor entra em uma sala de aula pela primeira vez, não são necessariamente suas ideias que atraem a atenção dos alunos. É o corpo e como ele é adornado e vestido - sua aparência, sons, movimentos e odores. Quer percebamos ou não, a imagem que projetamos nos precede, nos apresenta e nos insere na comunicação que temos com os alunos. Isso se aplica à maioria das situações de ensino, do jardim de infância à universidade (Mitchell & Weber, 1998, p. 124).

Partindo de baixo, mesmo a escolha dos nossos sapatos não são uma questão trivial. Como aponta Sandra Weber (2005, p. 14), num curioso trabalho especificamente sobre isso: “sapatos podem denotar status, saúde e posição, eles podem dar dicas da ocupação de uma pessoa e permitir ou facilitar nosso trabalho”, além de serem altamente correlacionados com marcadores de gênero, por vezes até mais do que roupas.

Ao prestar atenção a como professores em formação desenham outros professores, Weber e Mitchell (1995) notaram que eles dispendem muita atenção a

detalhes das roupas, de modo que podemos afirmar que vestimentas são um grande componente do imaginário de professores. Ao mesmo tempo, tal imaginário de vestimentas não é tão variável, já que pais e crianças tendem a apreciar uma certa suavidade familiar na imagem dos professores, como um código de vestimenta (Weber & Mitchell, 1995). Vestir o uniforme de serviço é uma forma de evitar o desgaste, graças à familiaridade que traz a todos os envolvidos (Mitchell & Weber, 1998). Imagens culturais não são a única fonte de hábitos de vestimenta de professores, já que suas personalidades individuais também podem desempenhar um papel importante (Weber & Mitchell, 1995). Mas se nós entendermos professores como atores em um certo tipo específico de performance, o que significa que em seu contexto profissional eles não são apenas eles mesmos, mas *algo mais*, nós poderemos converter essas escolhas inconscientes no significado racional de seus próprios corpos enquanto textos. Na palavra das autoras,

O ensino tradicional envolve alguém introduzindo algum corpo em um corpo de conhecimento²⁹. A língua inglesa reconhece o componente corporal dos professores e do ensino. No entanto, embora possamos falar figurativamente de um corpo estudantil ou de um corpo de conhecimento, a fim de cultivar a mente, erroneamente sentimos que devemos "ultrapassar" o corpo físico pessoal, o que pode ser uma distração ou mesmo perigoso. Os ambientes de aprendizagem têm historicamente mantido os costumes do vestuário (túnicas acadêmicas, códigos de vestimenta rígidos, uniformes) com o objetivo de esconder, disciplinar ou encobrir o corpo para focar na mente. No entanto, mesmo que estejamos todos vestidos da mesma forma, ainda ensinamos com e por meio de nossos corpos (Mitchell & Weber, 1998, p. 127).

1.4.2 Educação estética

Olhar para o ensino como performance é destacar uma dimensão estética da educação e qualquer currículo que dê atenção a este tipo de dimensão da prática será por consequência esteticamente situado. Educação Estética, entretanto, não pode ser reduzida a como professores e professoras podem ser agradáveis para os e as estudantes. Primeiro, Educação Estética pode ter uma definição ampla ou restrita, como delineia Wang (2018): olhar para a prática educacional através de significados artísticos configura um sentido restrito, enquanto deixar a busca pela beleza comover a prática educacional configura um sentido amplo, uma vez que tem significado filosófico. Segundo, a definição estética pode ser associada tanto a um objeto estético, um julgamento estético, uma atitude estética ou

²⁹ Pelo apeço ao trocadilho intraduzível utilizado pelas autoras, reproduzo-o aqui no idioma original: "*Traditional teaching involves somebody inducting some body into a body of knowledge*".

uma experiência estética (Shelley, 2017). Esta diversidade conceitual implica a variedade a partir da qual alguém pode enxergar a educação esteticamente. As perspectivas citadas anteriormente que compreendem o ensino como uma performance ou um tipo de atuação são mais bem encaixadas numa atitude estética e são exemplos de aplicações restritas da educação estética.

Não raramente, educação estética é apresentada como uma oposição a visões tecnicistas da educação. Uma perspectiva estética usualmente é apontada como uma forma de panaceia contra alguns problemas relacionados ao entendimento da prática educacional como “racional, diagramática e instrumental” (Pike, 2004, p. 20) ou “robotizante, sistematizante e alienadora” (Greene, 1984, p. 126). Mesmo se nós concordarmos com a crítica à busca ‘obsessiva’ por eficiência (Pike, 2004), já pontuada nas seções anteriores como associado ao modelo neoliberal de educação, é necessário um olhar um tanto quanto cético contra proposições educacionais que falham em mostrar aplicabilidade na prática cotidiana dos professores. Ainda quando mostram, ainda podem ignorar a complexidade da existência docente:

Certas experiências behavioristas foram realizadas sem levar suficientemente em conta o professor real, sozinho na sala de aula a distribuir reforços a um determinado grupo de alunos. Outras, inspiradas na psicologia humanista, não se preocuparam o bastante com as consequências concretas, para o professor, de partir das necessidades e interesses do aluno. Confundiu-se, assim, o contexto coletivo do ensino com o contexto individual da relação terapêutica. Outras, ainda, seguindo a tradição piagetiana, imaginaram o ensino como se ele se desenvolvesse numa relação clínica com um único aluno (Gauthier, 1998, pp. 25-27).

De fato, certas cobranças institucionais têm um impacto direto na saúde mental de professores e professoras (Codo, 1999). Este tipo de crítica superficial, abstrata, embora parta do mesmo substrato que outros trabalhos já citados (Moore, 2004; Simmie, Moles, & O’Grady, 2016; Dahlgren, 2017), falha na sua generalidade, ao apontar como alvo a educação em geral, sem compreender suas determinações e contradições de natureza sociopolítica, bem como sua diversidade teórica e prática e a complexidade da própria existência docente.

Por exemplo, quando um autor dá ênfase a como sentimentos, percepções e imaginação podem desempenhar um certo papel na aprendizagem e é por isso que professores devem prestar atenção a estes aspectos, de forma a estimulá-los no comportamento dos estudantes (Greene, 1984), é um tanto quanto difícil imaginar *como* um professor vai de fato aplicar tal ênfase. Este é um problema recorrente na área

educacional, com críticas desse tipo sendo realizadas até grandes expoentes como Edgar Morin, devido à apropriação de conceitos filosóficos, como complexidade, sem uma devida elaboração de como tais devem ser aplicados no cotidiano de sala de aula (Gomes & Jimenez, 2009). Por sua vez, consideremos argumentos como o de que “existem aspectos do nosso conhecimento que não são abertos à compreensão científica ou racional porque são sempre alocados numa situação (...) que não pôde ser exaustivamente analisada” (Pike, 2004, p. 26). Concordar com tal assertiva nos prende numa declaração do tipo ‘caixa preta’, na qual o sentido não pode ser acessado e nós temos apenas acesso às entradas e saídas, extrinsecamente. Como professores poderiam aplicar ideias que não são capazes de estimular sua própria imaginação a partir de uma proposição concreta? A crítica ao racionalismo por vezes é feita dando banho no bebê, mas jogando-o fora junto com a água suja.

Uma das contribuições da estética para a educação é a superação das trivialidades subjetivas de se apreciar um encontro (Docherty, 2018, p. 25):

Por muito tempo, a experiência estética – aquele sentimento que me provoca a dizer ‘eu gosto disso’ no meu encontro com a arte – tem sido desonrosa. (...) Tem sido visto como uma trivialidade da subjetividade, uma irrelevância local em face das verdades gerais abstratas sobre a arte que podem ser derivadas de uma resposta racional. No século XVIII, é claro, a estética começa precisamente dessa disputa entre o sentido e a sensibilidade; e a razão é proposta como aquilo que efetivamente regulará os sentidos, possibilitando assim um modo de crítica voltado para a verdade.

Ao falar dessa mesma forma, mas não se tratando de encontros com a arte, mas da experiência educacional, estamos trazendo a ideia da promoção de experiências estéticas no ensino. Essa tem sido a principal aplicação nominal da estética na educação e nós temos uma pessoa a agradecer por isso: John Dewey.

A contribuição de Dewey a respeito da experiência é dominante, tanto pela sua grande influência na área da educação quanto na estética (Martin, 2003). Para ele, educação precisa usar e promover imaginação, sensibilidade e experiência (Dewey, 1997), aspectos associados com sua definição de experiência estética (Pugh & Girod, 2007). O pensamento de Dewey é que nós devemos promover uma educação para experiências significantes em um sentido estético: “conhecimento, técnicas e prosperidade (além da mera subsistência) não são um fim em si mesmo, mas significam experiências mais satisfatórias” (Wong, et al., 2001). Aspectos transformativos residem

na transação, onde tanto a experiência (pessoa) quanto o experienciado (mundo) são modificados de forma irreversível (Girod, Twyman, & Wojcikiewicz, 2010)³⁰.

Sobre as aplicações da educação estética no ensino de ciência, temos uma bibliografia ampla, como historicamente localizadas pelos diversos trabalhos de Wickman (2006; 2017; Jakobson & Wickman, 2008), talvez por causa dos múltiplos papéis que a beleza pode desempenhar em ideias científicas (Girod, Rau, & Schepige, 2003), ou devido a um sentido mais profundo da relação entre ciência e estética, a qual necessita de análises mais robustas (Fischer, 2013)³¹. A influência de Dewey é particularmente proeminente neste campo. Sua visão sobre o papel da experiência na educação é central para os inúmeros trabalhos de Mark Girod, principal pesquisador da área (Girod, 2007; Pugh & Girod, 2007; Girod, Rau, & Schepige, 2003; Girod, Twyman, & Wojcikiewicz, 2010). Mas devido às especificidades do ensino de ciências, nas formas divergentes e específicas em que professores de ciências podem ser imaginados, este tópico será objeto de pesquisa futura.

1.5 Ideal enquanto utopia

Após este passeio por diferentes concepções, chego neste ponto da escrita com a concepção de que o professor ideal é, acima de tudo, um horizonte utópico.

A utopia está lá no horizonte – me disse Fernando Birri –. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 2001, p. 230).

Difícil é dizer que alguém alguma vez alcançou uma ou alguma concepção de ideal. Mas isto não precisa ser necessariamente algo ruim. De fato, como aponta Charles S. Peirce (Potter, 1997) (ecoando Galeano), o ideal pode ser regulativo, servindo para nos orientar não apenas numa direção almejada, mas na continuidade da caminhada. Donald Schön foi um dos responsáveis por superar a concepção positivista ingênua do ideal de professor como um pedagogo científico, que entende da sala de aula quanto um botânico entende de seu herbário (Gauthier, 1998). Sigmund Freud (1964), pai da psicanálise, no ensaio “Análises do Terminável e do Interminável”, já pontuou: para algumas profissões, é intrinsecamente impossível alcançar resultados satisfatórios. Marta Regina Leão

³⁰ Para a psicanálise, o ensino seria assim uma profissão interminável ou impossível (Britzman, 2009; D’Agord, 2010), pois sujeito e objeto estão em constante mútua transformação.

³¹ O livro publicado por Alberto Bellocchi e colaboradores (2017) como editores cujo título é “*Explorando Emoções, Estética e Bem-estar na Pesquisa de Ensino de Ciências*” é central neste debate.

D'Agord (2010) inicia sua pesquisa a partir da declaração de Freud e olha para a incompletude do ensino: o processo dualístico composto pela díade ensino/aprendizagem não cessa, mas transforma a si mesmo e a todos envolvidos em cada passo. O trabalho de D'Agord, duma perspectiva psicanalítica para a educação, vibra na mesma frequência que a linha de pesquisa estabelecida por Britzman (2009, p. 14) – ainda que as autoras não se cite –, quando a última aponta a inerente aporia na discussão a respeito da imagem profissional do professor: “enquanto existem técnicas e habilidades particulares que podem nos ajudar a sair dessa bagunça, elas não podem nos ajudar quanto a como a bagunça se faz sentir ou mesmo julgar quando a bagunça é sequer necessária”. Essa imersão nesse processo dialético me leva a crer que professores precisam aprender a viajar através da bagunça incompleta das suas próprias imagens profissionais, sua identidade profissional. Navegar sua própria fragmentação de saberes, a partir de uma imagem incompleta que vai se formando, produzida e reproduzida pela experiência, como retratado na obra de Erik Johansson (Figura 6).

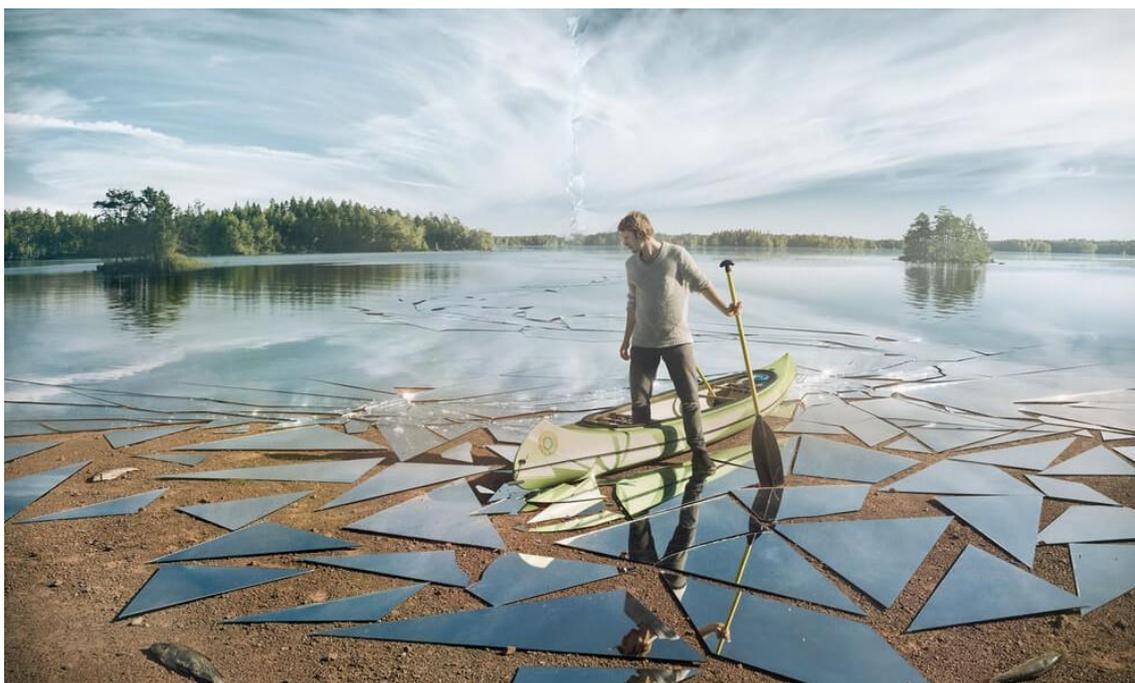


Figura 6 - Fotografia surrealista de Erik Johansson³².

Como apontam Hong e colaboradores (2018, p. 248),

“Professores eficazes” ou “ensino de qualidade” tem sido o foco e a preocupação principal de educadores e formuladores de políticas nos últimos 20 anos ou mais. A pesquisa existente entende o “professor eficaz” não como um resultado estático, mas sim como um processo contínuo que muda com o

³² Reprodução com permissão do autor da sua coleção digital disponível em <https://www.erikjo.com/work>

tempo em relação ao contexto e às condições em que o professor está inserido. Ninguém nasce um bom professor e “ser eficaz” significa coisas diferentes à medida que o contexto da vida profissional e pessoal muda.

A conclusão possível é que o professor ideal é comumente descrito numa imagem estática, *listável*, que não se acomoda dentro da própria incompletude da prática do ensino, com sua dinâmica própria. Olhar para linhas menos usuais de pesquisa é uma prioridade para o formador de professores quando se trata de trazer à tona uma visão mais processual da construção das autoimagens dos seus docentes estudantes enquanto seus próprios professores ideais. A flexibilidade de professores (Schön, 1983; Beauchamp, 2015), a estética do ensino (Girod, Twyman, & Wojcikiewicz, 2010), professores como modelos (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007) e dimensões emocionais do ensino (Schutz & Lee, 2014) são alguns dos aspectos que a literatura de forma geral aponta como alternativas.

Aqui eu concordo particularmente com as posições assumidas por Moore (2004) e Smyth e colaboradores (1999) de que buscar tornar-se um bom ou melhor professor é inviável se feito através de concepções externalistas, como definido pelo trabalho de Albuquerque (2010), enquanto um perfil ou um padrão. Tais imagens cristalizadas não são um local confortável para um professor ou uma professora se encaixar. Em vez disso, nós deveríamos buscar, enquanto profissionais e/ou formadores de outros profissionais, compreender melhor a respeito de nós mesmos. Nas palavras de Moore (2004, p. 10),

Nós precisamos desenvolver nosso ensino através da busca por melhores compreensões daquilo que significa ser um professor, da relação dialógica entre nossa percepção de sala de aula e práticas e o amplo contexto social dentro do qual estas percepções e práticas estão situadas e de possíveis alternativas, tanto para nossa prática quanto para este contexto mais amplo.

Para fazer isso, enquanto formadores de professores, nós precisamos conscientemente ser capazes de enriquecer o imaginário da docência ideal, alimentando o imaginário dos professores a respeito das suas expectativas profissionais, com maiores factíveis e aconchegantes aspirações³³. Nesse esforço, nós precisamos nos posicionar firmemente contra tendências de simplificações exageradas presentes no imaginário cultural que tendem a planificar a prática profissional (Weber & Mitchell, 1995). É comum apontarem para a relação entre o ensino escolar e a cultura popular (Mitchell & Weber, 1998). Aqui, eu aponto para outra relação, o imaginário produzido pelas diferentes

³³ Para mais, ver Lewis e Renga (2016).

formas de ver o professor ideal na literatura educacional e o imaginário dos professores e formadores de professores: se eles e elas pensam que poderiam atingir o ideal e, se sim, que tipo de docência ideal eles e elas desejam alcançar ou ser. Para nutrir esta relação de maneira saudável, nós precisamos lutar contra o quadro do “boa docência” no singular e promovê-lo ao plural (Connel, 2009).

Fazer isso enquanto professores e professoras, aplicar tais ideias a respeito do ideal, não é uma tarefa simples, graças às nossas dificuldades, limitações e contradições pessoais. Como docentes, nós estamos embaraçados em estruturas sociais, econômicas, políticas que nos contingenciam (Simmie, Moles, & O’Grady, 2016). Aqui, nesse momento desta tese, a reflexibilidade acabou assumindo um papel central para mim, um primeiro passo para garantir nossa capacidade de sermos agentes conscientes das nossas próprias práticas. Entretanto, nos próximos passos partirei de uma adquirida maior maturidade teórica no campo, que me leva a crer que a reflexibilidade é importante, necessária, mas não suficiente. Da mesma forma, após avançar nas leituras, chego à conclusão de que a experiência na perspectiva de Dewey é sem dúvida relevante e basilar para a grande maioria do campo. A partir dela, compreendemos os aspectos particulares e subjetivos da experiência e como estes poderiam aproximar nossa capacidade de falar e dar sentido ao que é vivido. Entretanto, no esforço de encontrar respostas, além das que já estão disponíveis e não vêm oferecendo resultado, minhas leituras complementares me levaram a conceitos do materialismo dialético como *pereživânie* da tradição vygotskiana, que podem trazer mais robustez a respeito desses aspectos conscientes e práticos da experiência (Fleer, Rey, & Veresov, 2017), como desenvolverei no próximo capítulo.

1.6 Conclusão

A docência ideal não é apenas uma; como um qualificante, uma adjetivação, tem inúmeras formas de ser medida e analisada (Tateo, 2012a). Não existe aprendizagem sem desejo e múltiplos desejos implicam um rico imaginário, com diversas formas de imaginar quem e como é apresentar a melhor docência possível. A palavra desejo aqui não pode ser entendida apenas como desejo erótico, mas a libido intrínseca que nos move e empurra aspectos da nossa personalidade à frente, como curiosidade e paixão (Britzman, 2010), mas principalmente o drama inerente à vida (Vygotsky, 1986). Paixão já foi apontada não apenas como parte da relevância do aspecto motivacional da imagem do bom professor, mas também como todo um campo de pesquisa educacional (Day, 2004), ao unir o papel

do desejo na sedução associada a fazer os alunos se preocuparem com o assunto da aula (Hobbs, 2012).

Como estabelece uma famosa citação, *fortis imaginatio generat casum*, ou seja, uma forte imaginação produz uma chance (Montaigne, 1952). Nós passamos muito tempo em nossas próprias mentes, interagindo com nossas projeções mentais da realidade, as quais possuem poder, e para exercer este poder, nós “devemos ver o mundo que estamos criando em relação à matéria-prima que molda nossa imaginação” (Lewis & Renga, 2016, p. 66). Nossa imaginação, enquanto profissionais em formação permanente, é movida pelo desejo e pelo drama típicos da vida enquanto transitamos entre o imagério social, sendo modificados e modificando as imagens sociais de ensino, criando e recriando significados. Filmes, a literatura educacional e nossas experiências estéticas contribuem para esta dinâmica, como mostrado nesse capítulo, e todos influenciam como nós pensamos o que pode ser a docência. Nesse processo, modelos sociais de profissionais estão em conflito constante com os ideais pessoais do professor, como também com nossas possibilidades de aplicar nossas impressões na prática, na realidade (Arnon & Reichel, 2007). Como eternas crianças, nós reproduzimos, copiamos, imitamos aquilo que faz sentido e consoa com nossa própria consciência (Vygotsky & Luria, 1994).

Em desacordo com o que estabelecem Arnon e Reichel (2007)., apenas a discussão sobre docência ideal centrada em categorias não é suficiente para quebrar o ciclo de manutenção de imagens perniciosas de professores e professoras mais experientes em relação a docentes em formação. Precisamos transbordar nossas idealizações dessas categorias para mostrar que estas não são suficientes, atritando estas imagens ubíquas com as nossas próprias autoimagens, passadas e futuras, que vamos construindo no percurso da incessante formação profissional. O “saber fazer” de bons professores não se resume apenas a ferramentas cognitivas, mas em grande medida gira em torno do manejo do dia a dia da sala de aula (Day, 2004), bem como em outras dimensões de saberes, como curriculares e pedagógicos, apenas para servir de exemplo (Gauthier, 1998). De fato, há uma dimensão interna, nuclear, que alguns autores vão chamar de saber experiencial, instância organizadora de todos os outros saberes profissionais, que se aproxima do constructo da identidade profissional:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991, p. 253).

A Educação Estética traz algumas contribuições a este respeito, dando voz a dimensões do ensino como o sabor, o gosto e as emoções, abundantes na experiência da sala de aula. Mas algumas impressões mais profundas precisam de análises mais divergentes (D'Agord, 2002; Britzman, 2009). Por exemplo, chamar “carisma” de um aspecto relevante pode ser um processo de “transferência ilusória” (Moore, 2004). Ensinar pode ser uma verdadeira confusão às vezes, e tal indeterminação ao ensinar não deve ser vista necessariamente como algum tipo de intrusão demoníaca (Pike, 2004), principalmente se nós levarmos em consideração o trabalho emocional do professor (Codo, 1999) e a temporalidade própria da psiquê (D'Agord, 2010). Contribuições posteriores a respeito da fabricação de imagens do professor ideal precisam ser feitas, já que estudantes precisam de docentes que estejam presentes, de corpo e alma. Não apenas cognitivamente engajados, mas alcançando certo nível de autoconsciência, apenas possível com a coragem de olhar profundamente para seus próprios processos e usar o que encontrar a seu favor.

Central para este artifício é o papel das premissas dos estudantes sobre como a realidade funciona de fato. O sentimento de antecipação de como as coisas deveriam se comportar ou ser cria a ansiedade necessária para uma experiência completa (Vygotsky, 1986) e instiga o processo a ter um fim dramático, uma consumação, no qual o protagonista, como numa jornada do herói, vê a si mesmo obrigado a reconsiderar suas próprias premissas sobre o mundo (Goldstein, 2005). Nas palavras de Wond e colaboradores (2001, p. 321), “o indivíduo espera, imagina o que pode ou não ser e fica surpreso, desapontado ou realizado quando ocorre a consumação”. Isso serve tanto para discentes numa experiência estética de aprendizagem, quanto para docentes no processo da própria constituição da sua identidade profissional, o que, na teoria vygotskiana, se localiza dentro do conceito de Zona Iminente de Aprendizagem (Valsiner & van der Veer, 2014; Prestes & Tunes, 2012). Assim, os professores são entrelaçados empaticamente em uma miríade de sensações experimentadas por seus alunos (e por si mesmos) à medida que seus pensamentos e suas suposições sobre a vida diária mudam. Isso está extremamente em consonância com a visão de que os professores devem encontrar uma maneira de se fazerem presentes em suas salas de aula, no sentido da experiência estética, na qual mente e corpo trabalham em uníssono.

Tal especificidade de tais tópicos de pesquisa pedem pelo desenvolvimento de mais teorias educacionais que possam dar conta das questões internalistas das imagens da

docência. Segundo revisão de Jennifer M. Gore (2021), existem quatro formas de olhar para as tentativas de melhorias do ensino: recrutamento de professores mais qualificados, melhoria dos programas de formação de professores, estratégias de avaliação e medidas e, por último, mas definitivamente não menos importante, desenvolvimento profissional de professores. Como esta autora também destaca, minha pesquisa até aqui aponta para esta última como a mais proeminente e com mais potencial de resultados. Pesquisas sobre a formação da identidade profissional poderão trazer certa luz sobre o que significa ser (e ser capaz de ser) um bom professor (Tateo, 2012a). Além disso, muito está sendo produzido no campo da formação de identidade de docentes³⁴ e de professores e professoras de ciência (Avraamidou, 2014). Conforme esgotei os trabalhos levantados para este capítulo e comecei a ler outros trabalhos, que se debruçam sobre o caminho que passou a parecer-me mais adequado para responder a minha pergunta mais geral, qual foi minha surpresa ao notar a deficiência desse proeminente campo das identidades docentes de professores de ciências. Como pretendo mostrar a partir dos próximos capítulos, infelizmente as teorias disponíveis, quando não ignoram, não dão a devida importância aos processos imaginativos na constituição de um indivíduo dentro de uma carreira de ensino, nem realizam uma precisa diferenciação entre a identidade pessoal e a identidade profissional como aspectos do *eu* e do social na prática. Tentarei tratar desses dilemas mais à frente.

Toda identidade social é intrinsecamente um construto, uma *idealização* profundamente imaginativa das características de um grupo, que é trazida à realidade por agentes conscientes ou instituições estruturantes (Holland, et al., 1998). Pesquisas posteriores poderão avaliar o impacto teórico de tais abordagens e suas contribuições e elucidções a respeito da formação da identidade profissional de professores, uma linha de pesquisa nova e fervilhante que pode e deve avançar na pesquisa educacional em geral e no ensino de ciências, em específico. No capítulo que segue, tentarei colaborar com este instigante campo de pesquisa com contribuições teóricas necessárias para a maturidade deste campo.

³⁴ Para uma revisão, ver Ahmad e colaboradores (2019).

IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: O PAPEL DA IMAGINAÇÃO PARA SERMOS MELHORES

2.1 Introdução

No capítulo anterior, tentei evidenciar a relação entre o imaginário alimentado pela literatura educacional e seu impacto na formação de professores e de professoras de ciências a partir do ideal de docência. Após tal trajetória teórica, deve estar claro que a imaginação desempenha um papel importante na capacidade de nos formarmos e nos reformarmos enquanto profissionais da área de ensino de ciências. Além disso, nela também encontrei pistas de um constructo que é o da identidade profissional ou identidade docente. Conforme fui transitando por diferentes perspectivas, estes dois constructos foram se destacando, imaginação e identidade, emergidos a partir do acúmulo das referências anteriores. Buscar uma relação entre estes dois constructos instigou a produção deste capítulo, no qual tentarei elaborar em que medida esse vínculo é factual e produtivo para o campo de formação de professores e professoras.

A imaginação ocupa um papel importante na educação, sendo difícil encontrar quem diga que a educação prescinde da imaginação (Egan, Bullock, & Chodakowski, 2016). Apenas a título de exemplo, poderíamos tangenciar esta tese argumentativa a partir das práticas de gamificação (Morris, Croker, Zimmerman, Gill, & Romig, 2013) e jogos de interpretação (Howes & Cruz, 2009), nas quais a imaginação desempenha um papel imprescindível. Podemos também citar formulações mais centrais, como, por exemplo, a respeito do papel da imaginação na aprendizagem de ciências (Fleer, 2013a) bem como das imagens que construímos da ciência (van Eijck & Roth, 2013), ou acerca do papel da imaginação no desenvolvimento da ciência (Poliseli & El-Hani, 2020) e na construção do conhecimento (Kind, 2018), inclusive nas suas formas mais íntimas (Tateo, 2020). Poderíamos ir até mais além, tratando da extrapolação das construções que fazemos a partir das experiências ordinárias em direção ao extraordinário [*wonder*] (Kind, 2020), com suas inúmeras aplicações na área de ensino (Egan, Cant, & Judson, 2013)³⁵. Entretanto, a despeito de marcantes contribuições, como os trabalhos numerosos de Kieran Egan (1997; Egan & Madej, 2010; Egan, Cant, & Judson, 2013; Egan & Judson,

³⁵ O conceito de *wonder* da estética apresenta difícil tradução, haja vista que abrange não apenas o sentimento impactante causado por algo maravilhoso, mas também o desejo ativo de conhecer profundamente e apreendê-lo (Egan, Cant, & Judson, 2013).

2018) e Marilyn Fleer (2011; 2013a), a imaginação ainda é constantemente relegada a segundo plano nas pesquisas e aplicações educacionais (Gajdamaschko, 2005). De fato, há uma lacuna filosófica séria e mais geral a respeito da imaginação, que vem sendo encarada por diferentes pesquisadores de diferentes áreas (Tateo, 2015b; Kind, 2016).

Ainda dentro destas problemáticas, é mais fácil encontrar trabalhos buscando estimular a imaginação de jovens e crianças do que trabalhos buscando implicações da imaginação na educação, formação e prática profissional de adultos. Tomemos o exemplo dos dois autores supracitados. Kieran Egan, a despeito das suas décadas de trabalho com o que ele mesmo chama de “educação imaginativa” (Egan & Judson, 2018), tem apenas um artigo com enfoque específico sobre aplicações de tal proposta em adultos (Egan, Bullock, & Chodakowski, 2016). O mesmo pode ser dito de Marilyn Fleer, cuja linha de pesquisa foca mais em jogos e no seu papel no desenvolvimento de crianças: o aspecto formativo da imaginação para adultos como tópico de trabalho principal só aparece em um trabalho recente (Fleer, Fragkiadaki, & Rai, 2021). Isso mostra que existe um foco bem maior em trabalhos que buscam estimular a imaginação infantil, enquanto a imaginação adulta acaba por ser tida como menos importante ou não digna de atenção.

Devido ao papel que as brincadeiras de interpretação de papéis têm no desenvolvimento social das crianças e ao quanto elas se engajam nesses jogos (Holzman, 2009; Fleer, 2013b), não raro os adultos consideram (erroneamente) que a imaginação delas é mais liberta das amarras que atam os adultos e, por isso, mais poderosa (Vygotsky, 2018). Impressões amplas como estas inspiraram inúmeras obras de arte, como, por exemplo, *Die unendliche Geschichte* (título em português: *História Sem Fim*), obra de fantasia alemã de 1979 que inspirou filmes de títulos homônimos na década de 80, bem como “*IT*”, livro de horror de Stephen King publicado em 1986 e adaptado para TV na década de 1990 e para o cinema recentemente em duas partes [2017/2019]. Estas histórias, embora de gêneros totalmente divergentes, tratam do mesmo tema: a capacidade da inocência infantil de proteger e resguardar todo o potencial fantástico da imaginação, ainda que tais obras fantásticas, ironicamente, tenham sido escritas por adultos. Não é fortuito, então, que a maior parte das pesquisas sobre imaginação dentro do campo educacional esteja voltada para crianças. Estamos apenas reproduzindo no campo da pesquisa ideias, interesses e valores já presentes na sociedade.

2.1.1 A centralidade da Imaginação para Vygotsky

Apesar do interesse mais limitado a respeito da imaginação em adultos, um importante pesquisador já foi capaz de demarcar o tamanho dessa fissura. Um dos principais responsáveis pela formulação deste conceito dentro da psicologia e da pedagogia foi Lev Vygotsky (Gajdamaschko, 2005). Embora possa ser dito que a especialidade de Vygotsky tenha sido no campo do desenvolvimento psicológico de crianças, à época chamado de pedologia (Prestes, 2013), com foco especial na defectologia (Vygotsky, 1993), suas contribuições e seus interesses definitivamente não se resumiram à área, desde o início da sua formação (van der Veer, 2007). Sendo o mais famoso expoente da psicologia soviética no ocidente (Yasnitsky, 2019), influenciou os mais diversos campos de pesquisa dentre as ciências humanas, da linguística à antropologia (Holland *et al.*, 1998; Yasnitsky, 2019). Dado o escopo dos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, suas principais formulações sobre imaginação se situam nesse âmbito, incluindo estudos sobre a imaginação enquanto função mental superior (Vygotsky, 1987) e o papel da imaginação na infância (Vygotsky, 1966; Vygotsky, 2018) e adolescência (Vygotsky, 1991a). Não à toa, as contribuições de Vygotsky são basilares para os estudos que buscam engajar a imaginação durante a aprendizagem infantil (Gajdamaschko, 2005) e autores do campo inclusive indicam haver uma teoria vygotskiana geral da imaginação (Fleer, 2011). Por sua vez, seguidores contemporâneos de Vygotsky associados à pedagogia histórico-cultural não costumam aplicar com frequência aspectos da imaginação nas suas formulações (Fleer, Fragkiadaki, & Rai, 2021).

Vejamos uma passagem que sintetiza bem a concepção deste autor sobre a imaginação:

A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência pressupõe com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, o que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo

isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vygotsky, 2018, p. 17)³⁶.

Podemos resumir a relação da imaginação com a realidade social a partir dessa perspectiva em quatro pontos: A imaginação é nutrida pelo repertório de experiências individuais no mundo cultural e social; é uma forma de conhecer o mundo, permite expandirmos nossa experiência a partir dos outros; é ligada à nossa vida emocional real; e permite criações reais, concretas no mundo (Zittoun, Glâveanu, & Hawlina, 2020). Conforme este último ponto, para Vygotsky criação e imaginação são processos indissociáveis. E como a maioria dos produtos humanos é produzida pelos adultos, nas suas obras, Vygotsky tratou de se contrapor ao senso comum de que crianças seriam mais imaginativas (Vygotsky, 2018), se associa fortemente ao construtivismo piagetiano (Gajdamaschko, 2006). Enquanto Piaget enfatizava aspectos indiretos, inconscientes, passivos, espontâneos da imaginação, associando-se ao pensamento inatista de Freud, Vygotsky se opunha fortemente a esta visão, defendendo que a imaginação é sempre um processo ativo e consciente, intimamente ligado ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento racional (Gajdamaschko, 2005; 2006). “A redução da imaginação a outras funções mentais forneceu a base para a antiga teoria psicológica da imaginação” (Vygotsky, 1987, p. 339), portanto a superação dessa concepção seria basilar para uma nova psicologia da imaginação.

Essa cizânia de concepções é maior do que o embate entre Vygotsky e Piaget, constituindo um amplo debate na filosofia da imaginação, a respeito da natureza individual ou coletiva/cultural da mesma (Zittoun, Glâveanu, & Hawlina, 2020). Vygotsky estabeleceu uma perspectiva sociocultural da imaginação, um contraponto a ideias inatistas da imaginação enquanto uma função intrapsicológica, o que reforça uma distinção entre real/imaginado. Assim, Vygotsky argumentava acerca de como os processos imaginativos crescem e se desenvolvem, como outras funções mentais superiores, a partir das interações sociais (Vygotsky, 1987). Como a autora Natalia Gajdamaschko (2005, p. 20) aponta:

Estas diferenças teóricas não são meramente tecnicidades. Estas diferenças vão diretamente ao núcleo de nossas crenças filosóficas a respeito da educação

³⁶ É importante salientar que, devido à diversidade de traduções, bem como ao próprio amadurecimento do trabalho do autor, conceitos diferentes foram utilizados para descrever processos semelhantes em diferentes estágios de sua carreira. Vygotsky utilizou tanto o conceito de fantasia (Vygotsky & Luria, 1996) quanto o de imaginação (Vygotsky, 2018) para descrever os processos mentais associados com esta função mental superior (Vygotsky, 1997b). O trecho aqui citado me parece trazer uma concepção mais madura e sintética do autor, muito embora eu precise admitir que não realizei um estudo profundo histórico comparativo nas obras do autor, que necessitaria de uma leitura dos originais em russo.

e tem sim implicações não apenas para o entendimento da natureza da imaginação, mas também para nossas práticas pedagógicas.

Ainda da mesma autora:

Já deve estar bem claro que a principal controvérsia teórica sobre o desenvolvimento da imaginação é entre aqueles que, como Freud e Piaget, enfatizam as características inconscientes, ou semiconscientes, autistas, espontâneas da imaginação que se manifestam nos conflitos da infância, e aqueles, seguindo Vygotsky, que consideram a imaginação um processo ativo e consciente de construção de significado, um atributo do pensamento normal e, principalmente, uma função psicológica cultural (Gajdamaschko, 2006, p. 36).

A tendência dos pesquisadores e das pesquisadoras, de forma geral, de concordarem com a posição piagetiana também tem como base uma perspectiva geral a respeito da relação entre emoções e imaginação: crianças têm menos controle do que adultos e são mais afetadas pelos seus processos imaginativos, ao passo que se ignora a forte relação entre imaginação e o desenvolvimento intelectual salientada por Vygotsky (Gajdamaschko, 2006). O próprio Vygotsky formulou de forma bastante clara tal distinção da sua perspectiva da Piaget em uma palestra transcrita, disponível no primeiro volume das suas obras completas (Vygotsky, 1987).

Dada a importância dessa divergência e o fato de que a grande maioria das pessoas, a partir de concepções do senso comum, pendem para uma visão similar à de Piaget, aprofundaremos um pouco a formulação vygotskiana como forma de defendê-la. Na sua pesquisa sobre imaginação, Vygotsky (2018) toma como base um modelo gráfico produzido por Théodule-Armand Ribot (1906, p. 169) (Figura 7). A simplicidade e elegância deste modelo constituem um bom ponto de partida; portanto vamos esmiuçá-lo. O ponto **I** no gráfico demarca o momento do nascimento do sujeito, enquanto o **R** demarca o fim da primeira fase de desenvolvimento infantil, com a aprendizagem da linguagem. Para Vygotsky, o desenvolvimento infantil termina com o desenvolvimento da linguagem, a partir daí se dá a adolescência. O fim deste período demarca o fim da adolescência e início da fase adulta, demarcado em azul na Figura 7. Segundo Ribot (tradução livre): “(...) *este período [adulto] se define pelas suas causas e consequências, na esfera fisiológica com a formação do organismo e desenvolvimento completo do cérebro, e na esfera psicológica o antagonismo entre a pura subjetividade da imaginação e a objetividade do processo de raciocínio*” (1906, p. 169). É importante ressaltar que tanto para Ribot, quanto para Vygotsky, esse período é demarcado pelo fim da separação entre imaginação e razão enquanto forças opostas e é a partir da fase adulta que temos a

apresentação da função do pensamento abstrato³⁷, da qual a imaginação é indissociável (Vygotsky, 2018). Ribot, contudo, ainda diferenciava a imaginação reprodutiva da criativa, algo que Vygotsky buscou refutar (Vygotsky, 1987).

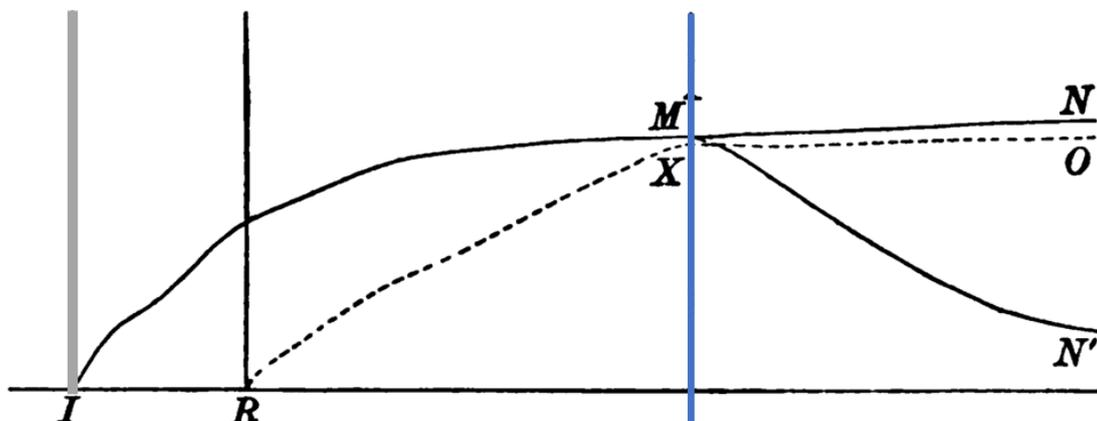


Figura 7 - Representação gráfica do desenvolvimento da imaginação, reproduzida de Ribot (1906), cores introduzidas por mim. I marcada o momento do nascimento e R marca o domínio da linguagem e fim do desenvolvimento infantil. A linha azul marca o fim do desenvolvimento da adolescência e início da fase adulta. A linha de desenvolvimento IMN/IMN' marca os desenvolvimentos possíveis da imaginação. Enquanto a linha tracejada RXO trata do desenvolvimento do pensamento racional.

A linha de desenvolvimento IM demarca o desenvolvimento da imaginação, enquanto a linha RX trata do desenvolvimento da razão, ambos dentro dos escopos da criança e do adolescente. Estes desenvolvimentos são mais ou menos padronizados, enquanto funções mentais superiores socialmente determinadas³⁸. É a partir da fase adulta que Ribot coloca uma distinção salientada na obra de Vygotsky, porém pouco desenvolvida³⁹: das possibilidades do papel da imaginação na vida do sujeito adulto. A distinção estabelecida por Ribot e apropriada por Vygotsky é de que a relação entre razão e imaginação pode se dar com a suplantação da imaginação e distanciamento da razão em alguns casos, com uma consequente perda sensível na vida adulta. Nas palavras de Ribot (1906, p. 170):

A imaginação criadora cai, como está indicado na figura, onde a curva da imaginação MN' desce rapidamente em direção à linha das abscissas, sem nunca a alcançar. Este é o caso mais geral; mentes verdadeiramente imaginativas são apenas exceções. Aos poucos caímos na prosa da vida prática

³⁷ É importante deixar claro que, quando Vygotsky desenvolveu suas ideias, muito do conhecimento empírico sobre a psicologia infantil ainda não havia sido produzido. O pensamento abstrato já foi demonstrado em crianças e bebês, como, por exemplo, no que tange os estudos sobre causalidade e intenção (Grotzer, 2012). Muito embora haja essa lacuna histórica, as contribuições de Vygotsky não deixam de ser relevantes para o ensino de crianças, como mostram os trabalhos recentes de Kieran Egan (Egan & Judson, 2018) e Marilyn Fleer (Fleer, Rey, & Veresov, 2017).

³⁸ Como aponta Miller (2014, p. 11), “Vygotsky cunhou o termo funções mentais superiores para distinguir os processos psicológicos sobre os quais temos controle de nossas funções biologicamente ‘inferiores’ que operam independentemente da consciência ou volição”.

³⁹ É válido ressaltar que a produção intelectual de Vygotsky foi interrompida pela sua morte prematura por tuberculose, aos 37 anos (van der Veer, 2007).

– tal qual é a queda do amor, que é tratado como um fantasma, o enterro dos sonhos da juventude etc. Isso é uma regressão, não um fim; imaginação criativa não desaparece completamente em nenhum homem; apenas se torna acessória.

Por sua vez, o eixo MN estabelece a acepção superior da relação entre razão e imaginação, a partir da qual a dualidade entre as duas se estabelece enquanto uma contradição não-antagônica. Ao invés de duas linhas paralelas, como na figura, seria melhor visualizá-las como dois fios que se inter cruzam indefinidamente e de forma indissociável, compondo algo maior, como uma corda produzida por fios independentes entrelaçados. Seria muito grosseiro estabelecer qualquer sorte de análise quantitativa da razão MN'/MN, haja vista que algo sinérgico emerge neste segundo processo, não redutível a suas partes componentes.

De fato, Vygotsky compreendia a imaginação como um sistema singular unificado a diversas outras funções mentais superiores:

Abordando esta questão da perspectiva da classificação, torna-se evidente que não podemos ver a imaginação como uma função que existe ao lado de outras funções: ela não é uma forma homogênea e recorrente de atividade cerebral. A imaginação é uma forma complexa de atividade mental que se baseia na unificação de várias funções em relações únicas. Esse tipo de atividade complexa, que ultrapassa os limites dos processos que habitualmente chamamos de funções, pode ser chamado de sistema psicológico. É um sistema funcional complexo. A característica essencial desse tipo de sistema são as conexões e relações interfuncionais que o dominam. A análise das variadas formas de imaginação e pensamento demonstra que é somente abordando essas formas de atividade como sistemas que podemos começar a descrever as mudanças muito importantes que ocorrem nelas, que podemos começar a descrever as dependências e conexões que são manifestadas neles (Vygotsky, 1987, p. 349).

Poderíamos afirmar que, desta perspectiva, a imaginação seria “devotada à manipulação de complexos inteiros de ícones e signos linguísticos” (Tateo, 2015b, pp. 156-157). A perspectiva de Vygotsky se aproxima da do italiano Giambattista Vico, que aponta que “por meio da imaginação, construímos as coisas agindo como se fossem abstrações, e construímos abstrações agindo como se fossem coisas reais” (Tateo, 2015b, p. 157). É a partir dela que se torna possível a construção complementar e a elaboração de ideação, reificação, internalização e externalização, abstração e concretização (Tateo, 2015a). Imaginação e racionalidade, portanto, não são polos opostos (Tateo, 2017) e podem ser entendidos como contradições não-antagônicas que estabelecem entre si uma relação dialética.

A tese neste capítulo em elaboração se fundamenta numa linha de pesquisa mais geral, que busca uma compreensão teórica robusta de como integrar a imaginação ao

pensamento racional na composição da consciência do adulto e sua identidade profissional, o que tem inúmeras aplicações na formação de professores de ciências. Esse aspecto da contribuição de Vygotsky, que envolve a imaginação nos adultos (em geral), é uma dimensão ignorada em outros trabalhos que se propõem a trabalhar com ensino de professores de uma perspectiva vygotskiana (e.g. Edwards, 2010; Shabani, 2016). Como resume Gajdamaschko (2006, p. 39):

A imaginação, que na primeira infância aparece em função do brincar, se desenvolve gradativamente e se apropria de novas ferramentas culturais por meio de atividades de aprendizagem. À medida que muda, gradualmente se transforma na imaginação do adolescente e depois na imaginação produtiva do adulto.

Como esta imaginação produtiva pode *produzir* um novo adulto? O projeto teórico estabelecido por Vygotsky, em plena ascensão do governo soviético ao poder, visava a otimista constituição do novo ser humano socialista (Vygotsky, 1994), uma clara reinterpretação do super-homem nietzschiano (Spinuzzi, 2019). O estabelecimento do papel criativo propiciado pela relação entre imaginação e razão provavelmente teria muito a contribuir nesse sentido⁴⁰, nesta empreitada inacabada (Yasnitsky, 2019). Para Vygotsky (2018), o fim de todo e qualquer processo imaginativo era concretizar-se na materialidade, na forma de criação. Os trabalhos do autor, entretanto, não chegaram a abranger as implicações dessa assertiva acerca de quando essa criação volta-se para si mesmo, o que Mikhail Bakhtin chamava de *autoria de si mesmo* (Bakhtin, 1981), dimensão complementar já associada à contribuição vygotskiana ao entendimento da identidade social (Holland, et al., 1998), a qual será mais desenvolvida no terceiro capítulo dessa tese. Vygotsky tinha muito a contribuir, principalmente quanto ao papel das emoções no desenvolvimento da imaginação e racionalidade (Gajdamaschko, 2006). Na medida em que todo constructo imaginativo tem um efeito nas nossas emoções e que, ainda quando não correspondem à realidade, evocam sentimentos verdadeiros que afetam qualquer experiência (Vygotsky, 2004).

A despeito das limitações impostas pela morte prematura do autor, suas contribuições não deixam de ser muito importantes. O aspecto sociocultural intrínseco à imaginação é um deles: a partir da sociogênese das funções mentais, a imaginação e

⁴⁰ Conforme Anton Yasnitsky (2011) estabelece, o projeto do super-homem soviético defendido por Vygotsky é sintetizado em dois livros: “*Studies on the History of Behaviour: Ape, Primitive, Child*” [obra amplamente traduzida inclusive para o português (Vygotsky & Luria, 1996)] e “*Vooobrazhenie i tvorchestvo v shkol'nom vozraste. Psikhologicheskii ocherk. Kniga dlia uchitelei*” [Imaginação e criatividade na idade escolar. Ensaio Psicológico. O livro para professores. Disponível apenas em russo, 1930].

criatividade não são vistas como brilhantismo individual, mas como condições da existência social (Fleer, Fragkiadaki, & Rai, 2021). Em formulações anteriores, Vygotsky já apontava o papel da imaginação no pensamento abstrato, que diferenciava o adulto tanto das crianças quanto dos humanos “primitivos” (Vygotsky & Luria, 1996)⁴¹. O desenvolvimento dessa função mental no adulto se dá a partir das interações sociais, um aspecto fundamental da teoria vygotskiana da imaginação (Vygotsky, 2018). Autores como Marilyn Fleer (2011) e Luca Tateo (Tateo, 2020) tomaram este fundamento como ponto de partida para suas formulações. Vejamos um trecho específico do principal trabalho de Vygotsky sobre imaginação, também mobilizado por Fleer:

A brincadeira de uma criança não é simplesmente uma reprodução do que ela experimentou, mas uma reformulação criativa das impressões que adquiriu. Ela os combina e os usa para construir uma nova realidade, que se adapta às suas próprias necessidades e aos seus próprios desejos (Vygotsky, 2004, p. 10).

Tateo pontua que a imaginação desempenha semelhante função no trabalho de cientistas (2020). Tentarei mostrar neste capítulo que o mesmo vale para a atividade de ensino, especificamente no que concerne a formação da identidade docente. A batalha real da formação da identidade profissional se dá, de uma perspectiva vygotskiana, no “mundo da imaginação de heróis imaginários, testando limites e jogos intelectuais imaginários” (Gajdamaschko, 2005), sem com isso ignorar as determinantes, contradições e bases materiais que determinam o desenvolvimento da consciência (Vygotsky, 1997a).

Esta abordagem sobre imaginação será o mote central deste capítulo. A comparação entre as atuais teorias de identidade docente de professores de ciências se dará tendo como objetivo um contraste que permita identificar e localizar como e onde a imaginação está em relação às teorias referentes à identidade docente de professores de ciências. Para desenvolver minhas formulações, partirei a princípio de uma clarificação das relações conceituais entre os principais constructos aplicados na literatura de identidade docente de professores de ciências: eu [*self*], identidade, atividade, prática e experiência/*pereživânie*. Com ênfase no papel da prática para a identidade e como se dá essa relação. Em seguida, pretendo avaliar qual o espaço ocupado pela imaginação nos principais arcabouços teóricos sobre identidade docente de professores de ciências e quais perspectivas de imaginação estes apresentam. A partir do esclarecimento do significado

⁴¹ Neste livro (Vygotsky & Luria, 1996) e em algumas formulações sobre o autor (Robbins, 2001), é utilizado o termo “fantasia” como sinônimo de “imaginação”. De fato, há certas confusões entre os conceitos de fantasia e imaginação, entretanto sem verificar os originais, não há como afirmar que tais sobreposições não seriam produto de problemas também de tradução das obras.

de termos tão polissêmicos e suas relações, pretendo localizar e defender a importância da imaginação para a formação da identidade docente de professores de ciências. E, por fim, a partir de um novo arcabouço teórico-conceitual sintético, almejo também mostrar que é o constructo da identidade que intermedia as apreensões do ideal profissional, o que traz contribuições particulares e fundamentais para a formação de professores de ciências, em seus aspectos teóricos e práticos.

2.2 Teorias da Identidade Docente de Professores de Ciências

Antes de localizarmos a contribuição da imaginação para a identidade docente de professores de ciências, precisamos tomar um momento para apresentar adequadamente o conceito de identidade docente de professores de ciências (IDPC). Primeiro, vamos localizar esta pesquisa e a partir de seus principais aportes teóricos analisar as fontes de problemáticas e divergências para aprofundar uma análise da pesquisa em identidades de forma geral. Começemos.

De antemão, é necessário separar o estudo de identidades profissionais em geral, de identidades profissionais de professores e de identidades profissionais de professores de ciências (*Figura 8*). O campo das identidades profissionais se insere dentro dos estudos de identidades ocupacionais e neste as diferenciações se dão devido às diferentes orientações dos sujeitos e sujeitas a respeito do trabalho enquanto emprego, ascensão social, chamado ou carreira (Skorikov & Vondracek, 2011). Apesar de ser uma área de pesquisa aparentemente mais geral, sua aplicação na área de educação é restrita a poucas áreas disciplinares, como formação de professores de música (Isbell, 2008), por exemplo, e alguns trabalhos pontuais como o de Gibbs (2018).

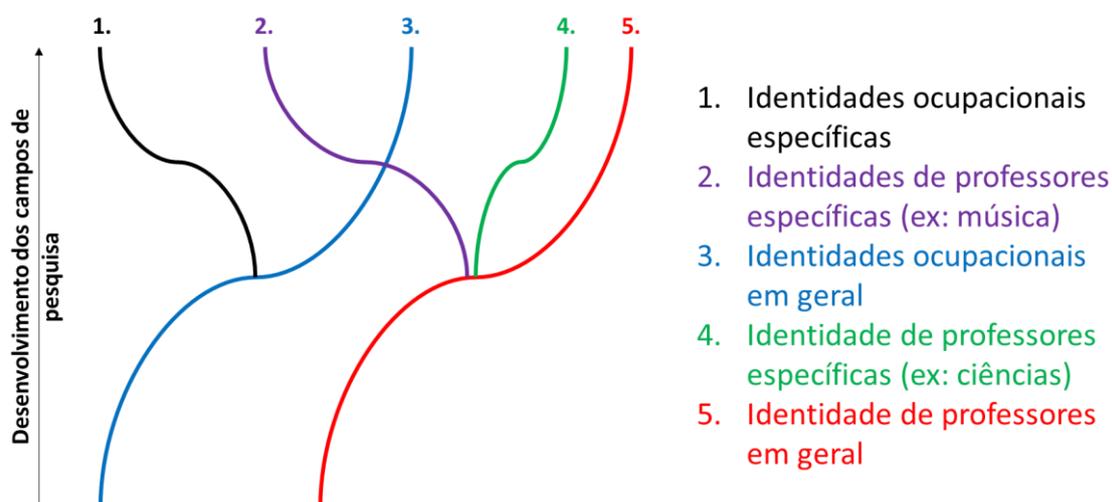


Figura 8 - Desenvolvimento das correntes de pesquisa em Identidades Ocupacionais de Professores

Enquanto a pesquisa no campo de identidade ocupacional começa dentro das pesquisas a respeito do trabalho, principalmente na psicologia vocacional (Skorikov & Vondracek, 2011), o campo de estudo das Identidades Profissionais de Professores (IPP⁴²), normalmente referido apenas como identidade de professores, tem sua origem nas pesquisas sobre conhecimentos práticos de professores no final da década de 80 (Beijaard, 2017). Este campo apresenta inclusive suas próprias definições que se distinguem da pesquisa com identidade ocupacional (Tabela 2). O surgimento deste campo pode ser relacionado com uma mudança de crenças a respeito do papel dos professores. Saindo da perspectiva tradicional que via os professores como profissionais que adquiriram ferramentas a partir de padrões profissionais pré-estabelecidos, chegamos hoje numa nova forma de entender a formação profissional que entende os professores de maneira mais holística (Korthagen, 2004; Luehmann, 2007), em sua completude, agência e senso de si mesmos em suas práticas educacionais (Hong, Francis, & Schutz, 2018). Tal mudança de paradigma consoa perfeitamente com esta tese de doutoramento e sua proposta. Como diferentes áreas e grupos de pesquisa identificaram a mesma necessidade e engajaram nessa questão partindo de perspectivas diferentes, o campo cresceu sem diferenciar adequadamente as dissimilaridades e similaridades entre as abordagens (Schutz, Francis, & Hong, 2018), a despeito das diversas últimas tentativas em resolver tais dificuldades (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Beauchamp & Thomas, 2009).

PERSPECTIVA	REFERÊNCIA	DEFINIÇÃO
IDENTIDADE OCUPACIONAL	Skorikov & Vondracek, 2011	<i>Refere-se à consciência de si mesmo como trabalhador</i>
IPP	Beijaard <i>et al.</i> , 2004	<i>A maioria dos pesquisadores via a identidade profissional como um processo contínuo de integração dos lados “pessoal” e “profissional” de tornar-se e ser professor.</i>
IDPC	Avraamidou, 2014	<i>(a) a identidade docente é socialmente construída e constituída; (b) a identidade docente é dinâmica e fluida e está em constante formação e reforma; e (c) a identidade docente é complexa e</i>

⁴² Não há homogeneidade na utilização de uma sigla para se referir a este construto teórico. Tomarei a liberdade de utilizar essa sigla para facilitar a leitura e diminuir a repetição exaustiva.

PERSPECTIVA	REFERÊNCIA	DEFINIÇÃO
		<i>multifacetada, composta por várias sub-identidades que se inter-relacionam.</i>

Tabela 2 - Como diferentes abordagens gerais definem ou tentam definir sua perspectiva de identidade

As pesquisas em IPP abriram caminho para que as pesquisas sobre identidade docente avançassem dentro das áreas disciplinares específicas de pesquisa em ensino, como ensino de idiomas (Dimitrieska, 2018), ensino de matemática (Francis, Hong, Liu, & Eker, 2018) e, por último mas não menos importante, ensino de ciências⁴³ (Avraamidou, 2018). Enquanto a pesquisa em IPP tem como seus principais nomes Paul A. Schutz, Douwe Beijaard, Catherine Beauchamp, Michalinos Zembylas e Mahsa Izadinia, a pesquisa em identidades docentes de professores de ciências (IDPC) tem como expoentes Lucy Avraamidou, Wolff-Michael Roth e Maria Varelas. O destaque de diferentes expoentes mostra certa independência entre os dois campos. Estabelecer uma distinção entre pesquisas sobre IPP em geral e pesquisas específicas de campos disciplinares de ensino possa parecer à primeira vista complicado, inclusive porque alguns autores falham em esclarecer por vezes o escopo do seu trabalho – como por exemplo Golzar (2020). Por sua vez, a série histórica de revisões e introduções de livros sobre IPP e IDPC oferecem um bom substrato para avançarmos nessa distinção com segurança.

A primeira revisão sobre IPP foi produzida por Douwe Beijaard e colaboradores (2004). Num trabalho de caráter mais exploratório, os autores levantaram trabalhos diversos sobre o tema publicados entre 1988 e 2000, sendo um importante marco de reconhecimento e congregação do campo de pesquisa determinando propriamente no que consistia uma pesquisa sobre IPP. À época, o principal problema levantado foi a dificuldade na literatura analisada não apenas de definir o que seria identidade, mas também relacionar o conceito de eu [*self*]⁴⁴ com o de identidade, uma certa confusão entre identidade pessoal e profissional implicada por uma dificuldade de separação entre os contextos e os indivíduos. A partir desta revisão, a década de 90 pode ser entendida,

⁴³ O campo de ensino de ciências constitui uma disciplina específica dentro da educação porque, como expõe Fensham (2004), apresenta o que o autor chama de *identidade* própria a partir de sua própria área de tópicos, seus próprios objetivos independentes, alguns métodos de pesquisa independentes, um sistema independente de conhecimento seguro e diferentes alocações institucionais.

⁴⁴ O eu [*self*] é uma instância autorreflexiva, uma consciência de si própria da introspecção que determina nossas características essenciais e senso de individualidade (Oyserman, Elmore, & Smith, 2012). Não tendo no português palavra que carregue o mesmo significado, optei pelo uso do termo anglo-saxônico.

portanto, como explosão inicial do campo, onde várias pesquisas sobre o tema despontaram, porém sem a devida coerência teórica e conceitual.

Alguns poucos anos depois (2009), Beauchamp e Thomas escrevem um artigo que, embora não seja uma revisão bibliográfica, tenta resolver muitas das dificuldades apontadas por Beijaard e colaboradores. Questões a respeito do contexto, agência, definições e relações com o eu [*self*] são enumeradas e elaboradas. Basicamente, vemos os dois grupos de pesquisa em um bate bola: o primeiro trabalho enumera incongruências e o segundo se debruça em resolvê-las. Esses dois artigos são reflexo do papel que os anos 2000 tiveram no amadurecimento teórico do campo de pesquisa em IPP e em certas mudanças de perspectiva que se seguiram:

Em comparação com épocas anteriores, quando a pesquisa baseada em identidade na educação científica estava estreitamente alinhada com a investigação da motivação, aprendizagem e desempenho dos alunos a partir de perspectivas mais psicológicas, o foco mudou gradualmente para a adoção de modos socioculturais de investigação por causa de um crescente aceitação de paradigmas interpretativos. O que talvez um ponto de vista sociocultural que são inumeráveis em si mesmos é a negação da “mente” como o puro *cogito*: a habilidade é mais bem considerada como uma hábil coordenação de pessoas e objetos em ambientes sociais específicos – “saber” é uma performance. Ser conhecedor (ou não) equivale, assim, a assumir uma identidade que é reconhecida por outros membros de uma comunidade (Lee Y. J., 2012, p. 36).

Tal maturidade tornou possível que linhas mais específicas e derivadas se desenvolvessem. Nos anos seguintes, vemos o despontar de algumas revisões com escopos mais específicos, interessadas na identidade docente de professores de ensino superior (Trede, Macklin, & Bridges, 2011), na identidade docente de professores estudantes (Izadinia, 2013), de educadores de professores (Izadinia, 2014) e identidade docente de professores de ciências (Avraamidou, 2014).

Estes novos ramos de pesquisa, não necessariamente aproveitaram toda a maturidade teórica já produzida nas pesquisas em IPP. Sendo influenciados pelo mesmo espontaneísmo que caracterizou a década de 90 nas pesquisas sobre IPP, as pesquisas em IDPC dos anos 2000 comumente ainda falhavam em prover uma conceitualização clara e concreta de seu principal conceito: identidade (Avraamidou, 2014). Ainda que devamos reconhecer e promover a diversidade teórica em se tratando de um fenômeno complexo e multifacetado como a formação de identidade (Avraamidou, 2016a), pluralidade não pode ser confundida com falta de clareza epistemológica e teórica, o que acarreta na formação de bolhas de comunicação entre grupos de pesquisas que passam acreditar que

seu referencial teórico é absoluto, um erro comum na área de educação (Usher, 2002)⁴⁵ e que ainda acomete as pesquisas em IDPC (Schutz, Francis, & Hong, 2018). Inúmeros trabalhos tentam reconhecer tal diversidade de forma prepositiva, oferecendo um mapa dos arcabouços teóricos que mais se destacam na pesquisa em IPP e IDPC.

Alguns autores irão defender a ideia que apresentar arcabouços teóricos coerentes durante a formação dos professores é fundamental para orientar não apenas a prática, mas os anos vindouros de formação continuada (Zemba-Saul, 2016). O uso de arcabouços é fundamental para qualquer campo de pesquisa e tem avançado na importância de teses e dissertações conforme orientadores e orientadoras reconhecem a necessidade de seus orientandos estabelecerem fundamentações teóricas robustas e evidentes (Ahmad, Shah, Latada, & Wahab, 2019). Arcabouços podem ser definidos de forma mais geral como “maneiras de pensar a respeito dos problemas ou dos estudos, ou maneiras de representar como coisas complexas funcionam do jeito que funcionam” (Bordage, 2009, p. 313). Uma outra forma mais precisa de definir um arcabouço é como “a estrutura que relaciona todos os outros componentes de uma teoria”, “um modelo geral das relações entre os diversos aparatos conceituais que constituem uma teoria” (Pickett, Kolasa, & Jones, 2007, p. 89), embora seja necessário fazer a ressalva de que correntes epistêmicas diferentes podem compreender de forma diferente o que é uma teoria e como se dão as relações em seu seio paradigmático (Grix, 2004).

Alguns trabalhos se propuseram a apresentar os principais arcabouços teórico-conceituais⁴⁶ tanto na literatura de IPP (Ahmad, Shah, Latada, & Wahab, 2019) quanto de IDPC (Lee Y. J., 2012; Avraamidou, 2014)⁴⁷. Embora haja forte sobreposição, ainda há arcabouços específicos à cada área, principalmente os mais atuais sendo mobilizados pela pesquisa sobre IPP (*Tabela 3*). Estas diferentes teorias implicam em formas diferentes de enxergar a identidade, como exemplifica Avraamidou (2019), identidade como professores (de ciências) enxergam a si mesmos e são reconhecidos pelos outros; como as histórias que professores criam e contam a respeito da sua vida de ensino; como as comunidades nas quais participam, aprendem e se desenvolvem, perspectivas retiradas

⁴⁵ Tal reconhecimento das fundamentações teóricas é fundamental em qualquer área, mas em se tratando das pesquisas em identidade tal importância é ainda mais fundamental haja vista que hoje vivemos uma crise do conceito de identidade (Hall, 2008), conforme sua aplicação política se enlaça no que hoje alguns autores chamam de identitarismo (Haider, 2019).

⁴⁶ Na literatura, arcabouços conceituais e teóricos são comumente utilizados nas mesmas situações, mostrando certa sobreposição entre os termos. Aqui, não iremos realizar distinção entre os dois, haja vista que partindo da perspectiva de Pickett e colaboradores (Pickett, Kolasa, & Jones, 2007) todo arcabouço teórico é fundamentalmente um arcabouço conceitual.

⁴⁷ De fato, esse movimento começa na literatura de IDPC e depois é cooptado para IPP por um trabalho de um grupo de autores sem muito peso na área e que não referenciam os trabalhos originais que realizaram esforço semelhante em sua área específica.

respectivamente da Teoria do Posicionamento, da Teoria da Prática e de Comunidades de Prática. As teorias utilizadas no campo do IDPC serão nosso foco dado o escopo desta tese. Seguindo a classificação proposta por Wenger (1998) das diferentes teorias sociais de aprendizagem, estas teorias partem de tradições diferentes, encaixando-se em diferentes eixos, tendo como prioridade aspectos diferentes do mundo social que necessitam serem levados em consideração (Figura 9).

ARCABOUÇO TEÓRICO	PRINCIPAL AUTOR(A)	OBRA DE REFERÊNCIA	IPP	IDPC
MUNDOS FIGURADOS	Dorothy Holland	<i>Identity and Agency in Cultural Words</i> (1998)	✓	✓
TEORIA DO POSICIONAMENTO	James Gee	Paul <i>Identity as an Analytic Lens for Research in Education</i> (2000)	✓	✓
TEORIA DA ATIVIDADE	Wolff-Michael Roth	<i>“Vygotsky’s Neglected Legacy”: Cultural- Historical Activity Theory</i> (2007)	✓	✓
PESQUISA NARRATIVA	D. Jean Clandinin	<i>Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research</i> (2004)	✗	✓
COMUNIDADES DE PRÁTICA	Etienne Wenger	<i>Communities of practice</i> (1998)	✓	✓
TEORIA DO EU DIALÓGICO	Hubert Hermans	<i>The dialogical self - theory in education: A multicultural perspective</i> (2018)	✓	✗
MODELO DE SISTEMA DINÂMICO DE IDENTIDADE MODELO	Avi Kaplan	<i>Teacher Role-Identity and Motivation as a Dynamic System</i> (2015)	✓	✗

Tabela 3 - Arcabouços presentes nas pesquisas em IPP & IDPC



Figura 9 - Intersecções entre as tradições intelectuais das teorias de aprendizagem social. Adaptado de (Wenger, Communities of practice: Learning, meaning, and identity, 1998), com adição das teorias utilizadas no campo de pesquisa de IPCC.

2.2.1 As conceitualizações da Identidade Docente de Professores de Ciências

Essa divergência de doutrinas teóricas e epistêmicas por vezes leva a formas muito diversas de enxergar o conceito de identidade, concepções de identidade inclusive que podem divergir entre si (Tabela 4). A falta de uma formação profissional com robustez filosófica pode acarretar que uma escolha de uma dada perspectiva seja mais casual do que causal: nos constituímos profissionalmente como produto de experiências as quais em grande parte não temos nenhum grau de agência. Ainda por cima temos o caso do ecletismo inadvertido, quando arcabouços teóricos são mobilizados conjuntamente sem a devida avaliação de seus pressupostos ontológicos e epistêmicos. O problema no nível conceitual, o que é a identidade docente, por vezes pode se sobrepor com o problema epistêmico, de onde partem as tentativas de definir a identidade docente.

LINHA TEÓRICA	CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE
TEORIA DO POSICIONAMENTO (2000)	<i>O "tipo de pessoa" que se reconhece como "ser", em um determinado momento e lugar, pode mudar de momento para momento na interação, pode mudar de contexto para contexto e, é claro, pode ser ambíguo ou instável. (...) Ser reconhecido como um certo "tipo de pessoa", em determinado contexto, é o que quero dizer aqui com "identidade". Nesse sentido do termo, todas as pessoas possuem múltiplas identidades ligadas não aos seus "estados internos", mas às suas atuações na sociedade. Isso não é negar que cada um de nós tem o que poderíamos chamar de uma "identidade central" que se mantém mais uniformemente, para nós mesmos e para os outros, em todos os contextos (Gee, 2000, p. 99)</i>

LINHA TEÓRICA	CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE
TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL (2007)	<i>A identidade é evidentemente uma característica dialética: ela é continuamente produzida e reproduzida na atividade prática, que pressupõe e produz identidade (apud Roth, Tobin, Elmesky, et al., 2004). Em vez de ser um atributo invariável, as identidades dos sujeitos, quem somos em relação aos outros (comunidade), são coconstituídas com e pelos recursos sociais e materiais disponíveis, segundo os teóricos da atividade (apud Stetsenko & Arievitch, 2004). Essa formação de identidade ocorre em parte pelo constante deslizamento de artefatos entre seus aspectos materiais e virtuais que demarcam o espaço e as posições sociais (apud Leander, 2002a, 2002b; Penuel & Davey, 1999) (Roth & Lee, 2007, pp. 215-216)</i>
COMUNIDADES DE PRÁTICA (1998)	<i>Concebemos as identidades como relações vivas de longo prazo entre as pessoas e seu lugar e participação em comunidades de prática. Assim, identidade, conhecimento e pertencimento social implicam um ao outro (Lave & Wenger, 1991, p. 53). Identidade: uma maneira de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de tornar-se no contexto de nossas comunidades (Wenger, 1998, p. 5).</i>
MUNDOS FIGURADOS (1998)	<i>As pessoas dizem aos outros quem são, mas ainda mais importante, dizem a si mesmas e depois tentam agir como se fossem quem dizem ser. Essas autocompreensões, especialmente aquelas com forte ressonância emocional para o narrador, são o que chamamos de identidades. A identidade é uma maneira de nomear as densas interconexões entre os espaços íntimos e públicos da prática social (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 3).</i>
NARRATIVAS PESSOAIS (2000)	<i>(...) histórias pelas quais viver [stories to live by] (Clandinin & Connelly, 2000, p. 19).</i>

Tabela 4 - Acepções e concepções sobre identidade na literatura analisada

Entre os principais arcabouços teóricos envolvidos na pesquisa em IDPC temos algumas congruências e distanciamentos. As formulações de James Paul Gee a respeito das identidades se aproximam a uma leitura pós-estruturalista com sua aproximação a Foucault, sendo Gee um dos pilares metodológicos da análise de discurso contemporânea. As narrativas pessoais, apesar das ressalvas dos próprios autores, se aproximam do grande guarda-chuva da pós-modernidade, não estando tão distantes assim de Gee (Tedeschi & Pavan, 2017). A Teoria da Atividade Histórico-Cultural, assumidamente parte do materialismo histórico-dialético, assumindo uma leitura marxista ortodoxa. As comunidades de prática e os mundos figurados, por sua vez, podem ser compreendidos pertencendo ao paradigma do interacionismo simbólico, pela sua aproximação com Mead e o pragmatismo de Dewey (Holland & Lachicotte Jr., 2007)⁴⁸. Estas localizações epistêmicas e paradigmáticas devem ser levadas em consideração nas tentativas de mobilizar arcabouços diversos. Avraamidou tem um trabalho que serve de um ótimo exemplo de como tal mobilização deve ser realizada: ela combina as três dimensões das narrativas pessoais com as quatro perspectivas de identidade de Gee para analisar o processo de desenvolvimento de uma docente em formação (Avraamidou, 2018). A

⁴⁸ Tomo aqui as delimitações e diferenciações estabelecidas no Michael Crotty (1998), pela sua maturidade e impacto.

autora consegue realizar aproximações entre perspectivas distintas, mas com forte base epistêmica comum.

É interessante analisarmos o traçado histórico dessas publicações, antes de aprofundarmos no debate comparativo: em 1998 temos a publicação tanto do livro de Wenger quanto do de Holland e seus colaboradores; em 2000 a publicação do livro de Clandinin e Connelly e do artigo de Gee; e só em 2007 temos a publicação do artigo de Roth e Lee. Curioso notar que alguns desses trabalhos até referenciam uns aos outros, o que poderia levar a questionar o grau de influência dos mais antigos (Figura 10); entretanto, tais citações são meramente anedóticas e não carregam forte conteúdo teórico, reforçando a distinção percebida nas perspectivas sobre identidade e imaginação.

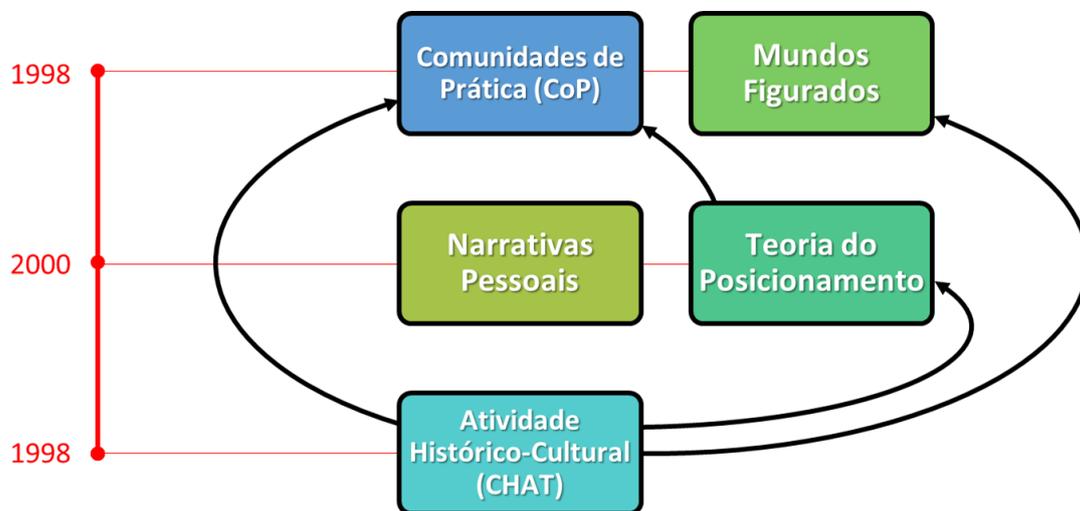


Figura 10 - Ano de publicação e citação das teorias utilizadas na área de IDPC

Seria esta distinção tão categórica entre tais teorias justificada por alguma questão epistêmica ou paradigmática? Apenas uma coincidência casual, mas as obras publicadas no mesmo ano apresentam uma aproximação de regimes epistêmicos bem acentuada. Dorothy Holland tem tanta aproximação com aprendizagem significativa/comunidades de prática que apresenta colaborações com Jean Lave (Holland & Lave, 2001). Além disso, ambas teorias compartilham da aproximação com autores como Dewey e Mead, os quais caracterizam o pragmatismo e o interacionismo simbólico (Crotty, 1998), que tem forte apropriação da teoria vygotskiana (Holland & Lachicotte Jr., 2007; Edwards, 2007). Clandinin e Connelly em relação a James Paul Gee não apresentam semelhante proximidade, porém os primeiros mesmo relatam sua proximidade com o amplo guarda-chuva da pós-modernidade enquanto a relação intrínseca com Foucault e análise do discurso traz Gee para o escopo do pós-

estruturalismo, dois regimes epistêmicos bastante próximos (Tedeschi & Pavan, 2017). A atividade histórico-cultural de Roth e Lee, por trazer uma reivindicação do legado da psicologia soviética evidentemente encontra-se dentro do escopo do materialismo histórico-dialético característico do regime epistêmico marxista (Crotty, 1998). Evidentemente, os trabalhos de Wenger e Holland têm mais peso até pela sua maturidade (teórica e temporal), sendo inclusive mais citados pelos autores em questão e de forma geral (Tabela 5). Vamos analisar agora como cada perspectiva compreende a identidade docente para compreendermos as distinções e sobreposições. Essa leitura será feita buscando apreender como cada teoria compreende a maneira como a identidade docente incide sobre a constituição da subjetividade dos professores de ciências.

ARCABOUÇO TEÓRICO

	ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADES DE CITAÇÕES NO GOOGLE SCHOLLAR
MUNDOS FIGURADOS	1998	7181
COMUNIDADES DE PRÁTICA	1998	71709
NARRATIVAS PESSOAIS	2000	2359
TEORIA DO POSICIONAMENTO	2000	5291
TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL	2007	1639

Tabela 5 - Citações dos principais trabalhos mobilizados pela literatura em IDPC

2.2.1.1 Identidade docente para a Teoria do Posicionamento

O trabalho de James Paul Gee, “*Identity as an Analytic Lens for Research in Education*” (2000) constitui um dos trabalhos mais seminais da área (Avraamidou, 2014), embora o autor não tenha outros escritos a este respeito, tendo realizado boa parte das suas principais contribuições no campo do análise do discurso, tendo autoria de diversos livros sobre o tema. Esta abordagem está presente na sua importante análise do construto de identidade dentro da área de pesquisa educacional:

Qualquer combinação que possa fazer com que alguém seja reconhecido como um certo "tipo de pessoa" (por exemplo, como um certo tipo de afro-americano, feminista radical, médico, paciente, *skinhead*) é parte do que chamarei de "Discurso" (...) com "D" maiúsculo ("discurso" com "d" minúsculo refere-se a trechos conectados de fala ou escrita). Os discursos são maneiras de ser "certos tipos de pessoas". Ser um ativista comunitário em um bairro é um Discurso diferente de ser um membro de uma gangue na mesma comunidade, embora uma mesma pessoa possa alternar entre (ou mesmo combinar) esses Discursos. E pode haver negociações complicadas momento a momento entre si e os outros sobre qual Discurso será operacional para interpretação em um determinado momento e lugar (Gee, 2000, p. 110).

Para o autor, diversos outros conceitos que também serão elaborados aqui nesta tese podem ser abarcados dentro deste conceito guarda-chuva do Discurso⁴⁹. Como ele coloca, um Discurso estabelece uma forma de ser, um sistema de reconhecimento, uma identidade que é produzida a partir de diferentes fontes de poder, como o naturalismo, instituições, grupos de afinidade e da sociedade em geral (Figura 11). No caso específico da identidade docente, ele a localiza tendo como origem um discurso de poder institucional, como este interessante trecho mostra:

(...) Faz parte da minha identidade, uma forma de ver "quem eu sou", que sou professor de uma universidade. Ser professor na Universidade de Wisconsin-Madison é uma posição. Não é algo que a natureza me deu ou qualquer coisa que eu pudesse realizar por mim mesmo. A fonte de minha posição como professor - o "poder" que o determina ou ao qual estou "sujeito" - é um conjunto de autoridades (neste caso, o Conselho de Curadores, a administração da universidade e o corpo docente superior no meu departamento). Por sua vez, a fonte desse poder não é a natureza, mas uma instituição (a saber, a Universidade de Wisconsin). O processo pelo qual esse poder funciona é a autorização; isto é, leis, regras, tradições ou princípios de vários tipos permitem que as autoridades "autorizem" o cargo de professor de educação e "autorizem" seu ocupante em termos de titulares dos direitos e responsabilidades que acompanham esse cargo (2000, p. 102).



Figura 11 - Representação das dimensões discursivas da identidade segundo James Paul Gee (2000).

⁴⁹ Discursos, comunidades de prática, comunidades culturais, comunidades discursivas, conhecimento distribuído, pensamentos coletivos, práticas, sistemas de atividade, redes de atores-actantes e formas de viver (Gee, 2000).

Tal trecho denotado já demarcada importância que o autor dá à posição dos sujeitos e sujeitas e como esta pode impactar nos discursos que são constituídos e constituintes. Daí ele ser classificado sob o escopo da teoria do posicionamento (Ahmad, Shah, Latada, & Wahab, 2019) que apresenta forte proximidade com a teoria das representações sociais (Harre & Moghaddam, 2015) que vem sendo bastante utilizada dentro das pesquisas em IPP (Tateo, 2012a). Como apontam Ligorio e Tateo:

Qualquer profissão tem um objeto social em uma determinada cultura, reunindo representações, crenças, atitudes e conhecimentos compartilhados na forma de representações sociais, o que representa um modelo normativo e interpretativo para os indivíduos envolvidos em tal papel profissional (Ligorio & Tateo, 2008, p. 132).

O autor admite que algumas identidades possam ser impostas ao passo que outras são admitidas, quase vocacionais, tomando até mesmo presidiários e professores como exemplo de cada uma respectivamente. Apesar de admitir que a identidade docente é estabelecida a partir de uma fonte de poder institucional, podemos crer que o autor compreendia que uma dimensão da negociação da constituição do eu [*self*] perpassa a capacidade de negociação dos sujeitos em assumir esta identidade como uma ocupação, fonte de renda, ou como um chamado, uma vocação, tal qual a distinção realizada no campo das identidades ocupacionais (Skorikov & Vondracek, 2011). Tomemos este trecho como exemplo:

Mas, à medida que são libertados [em sociedades modernas], [as pessoas] enfrentam o fato de que agora devem escolher e formar sua própria identidade individual como um "projeto" de vida, em vez de aceitar um conjunto de posições determinadas por forças "externas". As pessoas criam suas próprias identidades no sentido de criar (ou recrutar) o que me referi anteriormente como "Identidade Discursiva alcançadas". Por sua vez, isso leva a um dilema: se eu trabalho para alcançar uma certa identidade, um certo senso de mim mesmo (por exemplo, como um certo tipo de [docente], homem ou mulher, gay ou lésbica, asiático-americano ou afro-americano), preciso de outros que me reconheçam assim. Não posso mais contar com instituições ou autoridade tradicional para subscrever minha identidade. O reconhecimento torna-se um problema particular para as pessoas "modernas" (...) (Gee, 2000, p. 112).

Devido ao seu posicionamento teórico mais aproximado ao culturalismo, tal qual definido por Holland e colaboradores (1998), o autor faz uma distinção entre a identidade “núcleo” e as identidades “*performativas ou sociais*”⁵⁰. Na perspectiva do autor, cada identidade social assume um papel mais sólido e unitário, sendo o sujeito, identidade

⁵⁰ Essa articulação na qual dois conceitos são representados pela mesma palavra representa um forte problema na área de IDPC. Por vezes, a identidade pessoal (aqui referida como *self*) é confundida com as identidades sociais, entre as quais a própria IDPC faz parte. Mais elucidacões a respeito serão feitas no terceiro capítulo inclusive a formulação do próprio James Paul Gee.

“núcleo”, ativo na construção da sua subjetividade a partir das intermediações, negociações e atritos estabelecidos *entre* suas *diferentes* identidades sociais.

Ser reconhecido como um certo "tipo de pessoa", em um determinado contexto, é o que quero dizer aqui com "identidade". Nesse sentido do termo, todas as pessoas possuem múltiplas identidades ligadas não aos seus "estados internos", mas às suas atuações na sociedade. Isso não é negar que cada um de nós tem o que poderíamos chamar de uma "identidade central" que se mantém mais uniformemente, para nós mesmos e para os outros, em todos os contextos (Gee, 2000, p. 99).

O autor chega a reforçar tal distinção, embora faça uma afirmação extremamente criticável:

Existem, é claro, outros termos em circulação para o que estou chamando de "identidade" (por exemplo, o termo subjetividade) e "identidade central" (por exemplo, algumas pessoas reservam o termo identidade para "identidade central"). **Eu não acho que seja importante quais termos usamos** [sic]. Em vez disso, o que é importante para mim aqui é mostrar como a noção de identidade, no sentido que a defini, pode ser usada como uma ferramenta analítica para estudar questões importantes de teoria e prática na educação.

Após anos de sua publicação é notório como seu trabalho foi pioneiro no campo sendo difícil encontrar trabalhos sobre identidade docente que não o citem. Por isso, é evidente como essa posição acarretou inúmeros problemas de clarificação conceitual no que se refere ao uso da categoria de identidade, problemas estes reconhecidos em inúmeros outros trabalhos (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Beauchamp & Thomas, 2009). Apesar destes trabalhos mencionarem a dificuldade em identificar as diferentes instâncias da identidade, nenhuma crítica mais direta a esse tipo de anarquismo epistemológico⁵¹ defendida por Gee.

Apesar disso, sua contribuição reside exatamente no atrito e cruzamento dessas diferentes identidades sociais na prática e existência profissional⁵², escopo distante do aqui presente, embora de forma alguma menos importante. Enquanto unidade de análise para a compreensão das identidades sociais, a contribuição do autor é enorme, mas se rarefaz conforme passamos a buscar uma lente teórica que nos permita enxergar a capacidade pessoal e agência na mudança de *uma* identidade constituinte específica: a identidade docente. Uma identidade específica como algo menos sólido, mais propensa à mudanças e negociações *dentre ela mesma*.

⁵¹ Ainda que não chegue a mencionar Paul Feyerabend, me parece haver subjacente a esta proposta uma referência oculta ao pensamento do autor.

⁵² O que eu gostaria de poder chamar de uma perspectiva interseccional, mas me falta arcabouço para realizar tal afirmação haja vista que existem diferentes perspectivas a respeito da interseccionalidade.

2.2.1.2 Identidade docente na Teoria da Atividade Histórico Cultural

O trabalho de Wolff-Michael Roth e Yew-Jin Lee, intitulado como “*O Legado Negligenciado de Vygotsky: Teoria da Atividade Histórico-Cultural*” é considerado o ponto de partida para qualquer pesquisa sobre identidade docente de professores de ciências ou não que parta de uma perspectiva histórico-cultural (Avraamidou, 2014; Ahmad, Shah, Latada, & Wahab, 2019). Tal trabalho é a produção de maior peso dos autores, embora apenas Roth tenha continuado de fato nesta linha teórica de forma mais perene. A justificativa para tal impacto desta publicação está escancarada no próprio título: num esforço análogo ao desta tese, os autores tentaram realizar um resgate da contribuição vygotskiana ao campo de pesquisa em educação. Nas palavras dos próprios, “o propósito deste artigo, portanto, é explicar a teoria da atividade como uma alternativa inteligível e frutífera às psicologias de aprendizagem existentes, o que supera alguns dualismos problemáticos na educação” (Roth & Lee, 2007, p. 189).

Os autores realizam uma crítica à maneira como o ocidente recepcionou as contribuições da psicologia soviética, crítica esta que necessita ser localizada historicamente para que aqui não se incorra em anacronismos. Para eles, havia uma maior palatabilidade das obras de Vygotsky (à época) do que de outros autores contemporâneos a ele, como Alexei Leont’ev. Esta preferência ocidental por Vygotsky foi justificada por eles devido, entre outros fatores, à “diminuída ênfase na herança intelectual” de Vygotsky, exemplificada por Leont’ev realizar substancialmente mais citações à Marx (Roth & Lee, 2007, p. 189)⁵³. Tal afirmação é estranha quando analisamos por exemplo o principal trabalho de Vygotsky de crítica à psicologia (Vygotsky, 1997a): Vygotsky era sem sombra de dúvidas marxista (Elhammoumi, 2010; Jones, 2019), apesar de sua polêmica aproximação da Gestalt a partir de Spinoza no final da sua vida (Roth & Jornet, 2017). Quando analisamos quais obras são utilizadas pelos autores para trazer este legado de Vygotsky de volta, fica evidente o viés na leitura: são exatamente as obras mais problemáticas no sentido de tradução e fidelidade com os trabalhos originais, como corroborado por pesquisadores e pesquisadoras da área de traduções do russo para vários idiomas (Temporetti, 2007; van der Veer & Yasnitsky, 2011; Prestes, 2012; Prestes & Tunes, 2012; Prestes, 2021). Essa ausência marxiana em Vygotsky só existe realmente

⁵³ Um interessante fator é a distinção que eles fazem a respeito da doutrina vygotskiana e aquela mais ligada à Leont’ev. Para os autores, é mais frequente se referir a teoria vygotskiana como sociocultural enquanto a de Leont’ev como histórico-cultural. Trabalhos mais recentes têm levantado que ambos os termos são mais anedóticos do que centrais nas obras de Vygotsky: produto de traduções equivocadas e interpretações enviesadas (Yasnitsky, 2012)

quando analisamos as duas piores obras em termos de tradução, “*Mind in Society*” (Vygotsky, 1978), editorada por Michael Cole e colaboradores, com tradução para o português de título “*Formação Social da Mente*” (Vygotsky, 1991b), e “*Thought and Language*” (Vygotsky, 1986), traduzida para o português como “*Pensamento e Linguagem*” (Vygotsky, 1998). Zóia Prestes chega a afirmar que estes livros não podem ser considerados como tendo sido escritos por Vygotsky (Prestes, 2021). Vejamos um trecho icônico escrito por Michael Cole na apresentação de *Mind in Society* que exemplifica o grau de interferência nestas obras:

Ao reunir ensaios separados, tomamos liberdades significativas. O leitor encontrará aqui não a tradução literal de Vygotsky, mas sim nossa tradução editada de Vygotsky, da qual omitimos material que parecia redundante [sic] e à qual adicionamos material que parecia tornar seus pontos mais claros (Vygotsky, 1978, p. x).

Já há algumas décadas os trabalhos de René van der Veer e Jaan Valsiner tenham oferecido traduções consideravelmente melhores (van der Veer & Valsiner, 1991; van der Veer, 1994), inclusive com a publicação em inglês das obras completas em seis volumes por Robert W. Rieber (Vygotsky, 1999). Mas é apenas nos últimos anos que temos visto realmente um esforço hercúleo por parte de uma nova leva de tradutores e tradutoras em um movimento revisionista das publicações de Vygotsky no ocidente, tendo como expoentes no Brasil Zóia Prestes (2012; Prestes & Tunes, 2012) e Gisele Toassa (2011) e internacionalmente Anton Yasnitsky (2011; Yasnitsky & van der Veer, 2016). O próprio Wolf-Michael Roth em trabalhos mais atuais reconhece este movimento e os articula em novas formulações (2015), entretanto esta releitura ainda é bastante esparsa na literatura de IDPC, sendo Lucy Avraamidou a única expoente de peso a mobilizar conceitos revistos de Vygotsky como a *pereživânie* (Avraamidou, 2018; 2019; 2020b).

É bastante interessante o efeito dessa falta de *timing* na tentativa de resgatar o legado de Vygotsky na educação e seus efeitos específicos na pesquisa sobre IDPC. Como uma pedra lançada num lago, o trabalho de Roth e Lee teve efeitos duradouros no campo, ondas que continuam se propagando carregando os equívocos de traduções ruins e enviesadas. Por sua vez, a necessidade de revisitar os originais, outra pedra lançada em outro lado do mesmo lago, ainda está gerando suas novas ondas, cuja vibração ainda não ressoa junto ao esforço inicial dos autores. Talvez ainda demoremos alguns anos até que ambas as ondas vibrem na mesma frequência e se dissipem os problemas de leitura de Vygotsky.

Há de se questionar como uma obra que busca resgatar o legado de Vygotsky para educação cometa equívocos tão graves. Analisando o texto, as citações e referências fica evidente que talvez a referência central para o trabalho não tenha sido Vygotsky e sim Leont'ev: a própria referência a teoria da atividade do segundo é muito mais central para as formulações teóricas dos autores. Alguns autores chegam a diferenciar a teoria da atividade histórico-cultural da teoria histórico-cultural, associando a primeira a Leont'ev e a segunda à Vygotsky (Veresov, 2015). Essa sobreposição entre Vygotsky e círculo vygotkiano e a necessidade de usar Vygotsky como um porta-bandeira da psicologia soviética enquanto um movimento unificado e sem matizes teóricas vêm sendo bastante discutidas atualmente por Anton Yasnitsky e Gisele Toassa dentro do que ele chama de culto heroico a Vygotsky (Yasnitsky, 2011; 2019) e ela de narrativa da *troika* (Toassa, 2016), crítica absolutamente cabível a Roth e Lee no início dos anos 2000. De fato, existem diferenças extremamente sérias entre o pensamento de Vygotsky e o de seu aluno Leont'ev, tais como a mudança da unidade de análise da ação individual, volitiva, direcionada a objetivos, mediada por ferramentas e social e culturalmente condicionada para a ação mediada do coletivo (Smagorinsky, 2010).

Após essa crítica qualificada aos autores, podemos analisar com cuidado como a identidade docente pode ser definida a partir da perspectiva dos autores. Em se tratando de uma aproximação a partir da teoria da atividade de Leont'ev⁵⁴, fica evidente que a constituição da identidade docente se dá a partir da atividade docente, cuja concepção específica de atividade precisa ser estabelecida:

O termo atividade não deve ser equiparado a eventos relativamente breves com pontos iniciais e finais definidos (característica de tarefas escolares) [ações]⁵⁵, mas uma estrutura complexa e evolutiva de agência humana mediada e coletiva. Assim, a agricultura, o comércio, a dança, a arquitetura e, como forma mais recente, a escolarização em massa são atividades históricas com objetos e motivos que contribuem para a manutenção das sociedades humanas e, portanto, para a manutenção dos indivíduos. No que diz respeito ao objeto da atividade, ele existe duas vezes: primeiro como entidade material no mundo e segundo como visão ou imagem, tanto em seu estado atual quanto como as pessoas concebê-lo no futuro (Roth & Lee, 2007, p. 198).

As atividades, portanto, constituiriam o espaço em que a dialética entre aspectos mais estáveis da identidade, como a autobiografia do sujeito e seu senso de si, se ordenariam com aspectos menos estáveis da identidade, como quais identidades são mais

⁵⁴ Embora alguns pesquisadores afirmem que a ação fosse a unidade básica de análise para Vygotsky (Zittoun, Glâveanu, & Hawlina, 2020) é evidente que tal unidade é mais própria das análises de Leont'ev e sua teoria da atividade, como os próprios Roth e Lee afirmam.

⁵⁵ Os autores definem estas unidades da prática como ações.

salientes em dados contextos práticos e ativos. Evidentemente, há na obra dos autores uma sobreposição muito forte entre a concepção individual de identidade e sua concepção social, que não pode de forma alguma ser justificada pela sua aceção dialética da construção da identidade, eu[*self*]/prática, mas sim uma confusão conceitual com um termo, identidade, representando dimensões diferentes da consciência. Tal confusão pode ser reflexo da posição já criticada de James Paul Gee que chega a ser mencionada por Roth e Lee. Vejamos, a título de comparação, como os autores (Roth & Lee, 2007, p. 216) mobilizam esta referência:

Como “resíduo”, as (auto)biografias, nas quais as pessoas contam o que fizeram em suas vidas, constituem as pessoas como personagens particulares que aparecem em diferentes tramas de vida. Esse aspecto mais estável da identidade está dialeticamente relacionado ao aspecto dinâmico, embora aspectos e até biografias inteiras possam ser reconstruídos contingentemente em e após eventos específicos e participação na vida institucional (citando Gee, 2000).

De qualquer sorte, o problema das instâncias organizativas da identidade, persiste, ainda que haja este cuidado de diferenciar aspectos dinâmicos e estáveis da identidade. Posteriormente Roth chega a retroceder e afirmar sua preferência pelo construto da personalidade em detrimento da pesquisa com identidade, segundo o qual levaria a concepções fraturadas em múltiplas micro identidades fraturadas (2016). Uma formulação mais profunda a respeito dessas instâncias pode ser encontrada em outro texto de Roth em colaboração com Kenneth Tobin, uma introdução de título “*Aporias of identity in science: An introduction*” para o livro “*Science, learning, identity: Sociocultural and cultural-historical perspectives*” (Roth & Tobin, 2007), onde o eu [*self*] é propriamente articulado:

Etimologicamente, o termo *identidade* deriva do termo latino *idem*, o mesmo. *Identidade*, portanto, significa idêntico a si mesmo, através do tempo e do espaço. Mas qualquer um que olhe para trás dizendo ‘este sou eu aos cinco anos de idade’ reconhecerá que ele é diferente hoje, aos trinta anos, do que era vinte e cinco anos antes. A fragilidade da identidade é precisamente sua difícil relação com o tempo e a pergunta: o que é que é ser igual? Para sair dessa aporia, ou melhor, para ressignificá-la, foi introduzido o termo identidade *ipse*, que se vale do campo semântico do mesmo que *ipse*, Eu [*Self*]. Enquanto *idem* e identidade *idem* referem-se à permanência no tempo, *ipse*, Eu [*Self*], não implica um núcleo tão imutável de uma pessoa. Os dois termos, *idem* e *ipse* estão dialeticamente relacionados, pois em qualquer momento, uma pessoa é idêntica a si mesma em termos de *idem*, mas também é um Eu (*ipse*) [*Self*], com propriedades temporais muito diferentes. Esse Eu [*Self*] temporal obtém sua coesão temporal (...) na forma de narrativas auto/biográficas em que a singularidade (identidade) de uma pessoa é capturada em uma trajetória auto/biográfica única. Essa trajetória, como se verá, não é tão singular, pois as narrativas fazem uso de linguagens, enredos e personagens que são possibilidades culturais e, portanto, também expressam um Eu [*Self*]

geralmente possível e disponível. A singularidade é em parte alcançada na dialética do Eu [*Self*] e do corpo material, que é fonte de passividade e ser-afetado.

Este trecho aponta para um intenso debate na filosofia, da relação entre o eu [*self*] e a identidade, a partir do qual o eu [*self*] pode ser entendido na sua multiplicidade em relação a identidade mais unitárias, enquanto por sua vez o eu [*self*] pode ser pessoal e unitário enquanto as identidades são múltiplas e sociais (Ashmore & Jussim, 1997). Retornaremos a este debate mais à frente.

2.2.1.3 Identidade docente em Comunidades de Prática

A primeira definição de Comunidades de Prática foi nos oferecida por seus criadores, Jean Lave e Etienne Wenger, no clássico livro “*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*”:

A comunidade de prática de obstetrícia ou alfaiataria envolve muito mais do que a habilidade técnica envolvida no parto de bebês ou na produção de roupas. Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, até porque fornece o suporte interpretativo necessário para dar sentido ao seu patrimônio. Assim, a participação na prática cultural na qual existe qualquer conhecimento é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem possibilidades de aprendizagem (ou seja, de participação periférica legítima) (Lave & Wenger, 1991, p. 98).

Dentre as teorias aqui apresentadas, a que trata das comunidades de prática se destaca por ter uma teoria de aprendizagem para chamar de sua: a teoria da aprendizagem situada (Wenger, 1998). De fato, “comunidades de prática podem ser pensadas como histórias compartilhadas de aprendizagem” (p. 86). Essa sua abrangência fez a abordagem ser aplicada nos mais diversos campos, de escolas a agências de defesa (Fontaine & Millen, 2004). Sua influência e abrangência cresceu rapidamente desde seu lançamento (Roberts, 2006) entusiasmando inclusive diversos trabalhos na área de ensino de ciências e formação de professores como por exemplo os realizados pelo laboratório de pesquisa ao qual este trabalho se vincula (El-Hani & Greca, 2013).

Em relação à contribuição vygotskiana, na aprendizagem situada Lave e Wenger mobilizam de forma central a categoria de internalização proposta por Vygotsky ao tratar da aprendizagem situada (1991), ao passo que o próprio Vygotsky não chega a ter uma contribuição tão específica e direta nas comunidades de prática, sendo articulado apenas nas notas como contraste teórico (Wenger, 1998). Olhemos com cuidado ambas as

articulações. Assim como Roth e Lee (2007), as obras mobilizadas por Lave e Wenger se baseiam numa leitura parca de Vygotsky tomando como base obras bastante problemáticas. O conceito de internalização, por exemplo, é referido como sendo mais elaborado *a partir* das obras de Vygotsky do que nelas *propriamente* ditas (Yasnitsky, 2012; 2019)⁵⁶. Evidentemente, devido ao caráter mais coadjuvante de Vygotsky nas formulações de Lave e Wenger, tais críticas tem um menor peso do que quando apontadas a Roth e Lee. Ao mesmo tempo, Roth e Lee em outro trabalho teceram duras críticas a Lave e Wenger devido a um apagamento epistêmico da doutrina marxista e do materialismo histórico-dialético na leitura social da categoria “prática” que os segundos realizam (Roth & Lee, 2006).

Alguém poderia afirmar que tal ausência acarreta na falta de apreensão das instâncias organizativas da identidade, nos seus aspectos mais centrais, nucleares, estáveis e naqueles mais dinâmicos, presentes tanto na obra de Gee quanto de Roth e Lee, apesar da falta de clarificação conceitual em torno da identidade. Lave e Wenger concebem as identidades “como relações vivas de longo prazo entre as pessoas e seu lugar e participação em comunidades de prática. Assim, identidade, conhecimento e pertencimento social implicam um ao outro” (Lave & Wenger, 1991, p. 53). Ainda que Wenger posteriormente reconheça essa instância central, na medida em que “as identidades são construídas pelas negociações do eu [*self*] em termos de participação e reificação” (Wenger, 1998, p. 150), assim “definimos quem somos pelas maneiras como nós experimentamos nossos ‘eus’ [*selves*] por meio da participação, bem como pelas maneiras como nós e os outros nos reificamos a nós mesmos [*our selves*]” (p. 149). De fato, o que ocorre é que Etienne Wenger bem como Lave tinha plena consciência da distinção entre as instâncias organizativas e escolheram um conceito diferente para se referir àquela mais nuclear, provavelmente devido à influência do interacionismo simbólico de George Mead e do interacionismo social de Anselm Strauss.

2.2.1.4 Identidade docente em Mundos Figurados

Antes de tudo, uma breve apresentação da teoria em questão. Vindo do campo da antropologia social, ela enfatiza em aspectos sociais e culturais na constituição da

⁵⁶ A questão da internalização é mais aprofundada em outro trabalho posterior de Anton Yasnitsky, como exemplifica o seguinte trecho: “Em busca de uma palavra ou frase “científica” para descrever a origem social dos processos psicológicos, o melhor que Vygotsky conseguiu foi uma vaga metáfora de “internalização” que ele tomou emprestado dos trabalhos de psicólogos ocidentais “burgueses”, como Pierre Janet. (1859-1947). Ele percebeu, no entanto, como a palavra era insatisfatória e em alguns de seus trabalhos publicados, onde ocorreu, ele usou esse empréstimo alienígena entre aspas. Nas publicações póstumas, esses textos de Vygotsky foram censurados e editados novamente para que essas aspas fossem removidas” (Yasnitsky, 2018, pp. 86-103).

identidade e é muito utilizado para analisar não apenas o papel das emoções na formação da identidade docente, mas também a relação desta identidade com outras identidades caracterizadas como posicionais (ou seja, referentes a posições na sociedade, como raça, gênero, sexualidade, religião, idade etc.) (Avraamidou, 2014). A significância e o desenvolvimento das identidades se dão a partir do conceito de mundos figurados, tal qual definido pela autora e seus colaboradores:

À medida que o situamos entre os conceitos relacionados do campo, práticas, atividades e comunidades de prática, o lugar dos mundos figurados toma uma forma mais clara. É uma paisagem de significados objetivados (expressos materialmente e perceptivelmente), atividades conjuntas e estruturas de privilégio e influência – tudo parcialmente contingente e parcialmente independente de outros mundos figurados, as interconexões entre mundos figurados e forças sociais e trans-sociais maiores. Os mundos figurados em suas dimensões conceituais fornecem os contextos de sentido para ações, produções culturais, performances, disputas, para os entendimentos que as pessoas passam a fazer de si mesmas e para as capacidades que as pessoas desenvolvem para direcionar seu próprio comportamento nesses mundos. Materialmente, os mundos figurados se manifestam nas atividades e práticas das pessoas; as expressões idiomáticas do mundo realizam a si e aos outros nas narrativas familiares e nas performances cotidianas que consolidam posições relativas de influência e prestígio. Os mundos figurados fornecem os contextos de significado e ação nos quais as posições sociais e as relações sociais são nomeadas e conduzidas. Eles também fornecem os *loci* nos quais as pessoas moldam os sentidos do eu (*self*) – isto é, desenvolvem identidades⁵⁷ (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 60).

Para Holland e colaboradores, portanto, identidades seriam sentidos construídos a partir do eu [*self*], auto entendimentos em contextos sociais aos quais estamos todos obrigatoriamente inseridos. Nas definições disponíveis no livro:

As pessoas dizem aos outros quem são, mas ainda mais importante, dizem a si mesmas e depois tentam agir como se fossem quem dizem ser. Essas autocompreensões, especialmente aquelas com forte ressonância emocional para o narrador, são o que chamamos de identidades (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 3).

Consideramos a identidade como um meio central pelo qual os eus [*selves*], e os conjuntos de ações que eles organizam, formam e reformam ao longo de vidas pessoais e nas histórias das coletividades sociais (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 270).

Fundamental é a questão do ponto de partida epistêmico. A perspectiva dialética presente na teoria da atividade de Leont’ev e que fundamenta o materialismo dialético de Vygotsky está presente na obra de Holland e colaboradores, tornando não intercambiável neste caso a crítica realizada por Roth e Lee a Wenger e suas comunidades de prática

⁵⁷ Note-se como Holland e seus colaboradores conseguem distinguir a identidade pessoal da identidade social, diferente do feito por James Paul Gee.

(Roth & Lee, 2006). Holland reconhece a relação dialética entre o sujeito e o ambiente e toma como ponto de partida um quadro dialógico com a superação da dualidade entre as abordagens culturalistas e construtivistas (Holland, et al., 1998).

Estamos interessados em identidades, as imagens de si em mundos de ação, como produtos sociais; de fato, começamos com a premissa de que as identidades são vividas na e por meio da atividade e, portanto, devem ser conceituadas à medida que se desenvolvem na prática social. Mas também estamos interessados em identidades como formações psico-históricas que se desenvolvem ao longo da vida de uma pessoa, povoando o terreno íntimo e motivando a vida social. As identidades são um meio-chave através do qual as pessoas se preocupam e se preocupam com o que está acontecendo ao seu redor (p. 4).

Esta superação da dualidade construtivismo/culturalismo é o cerne da dificuldade dos autores anteriormente citados em separar a dimensão individual da dimensão social da identidade. As pessoas são, portanto, constituídas de vários, por vezes até mesmo contraditórios, auto entendimentos [identidade] que não ficam restritos a subjetividades individuais, mas são dispersos no ambiente material e social, muitos dos quais não são duráveis nem mesmo estáticos, mas tão dinâmicos quanto a própria cultura. Essa composição não se dá a partir de processos meramente externalistas, mas como produto da própria composição e diversidade interna, em toda sua idiossincrasia, servindo como fértil terreno para o desenvolvimento do eu [*self*]. A identidade docente, sob esta perspectiva, seria a construção de um auto entendimento específico sobre a dimensão profissional da vida de professores e professoras, alimentado pelo pujante mundo figurado da educação.

Além disso, apreendendo essa instância organizativa social da identidade, Holland e colaboradores discriminam dimensões narrativas de posicionais, algo não realizado por outros autores mencionados anteriormente. Para ela, existem aspectos narrativos, figurativos e aspectos posicionais, relativos a posições de poder na sociedade. Evidentemente, esses aspectos podem convergir ou divergir totalmente. Tal distinção é relevante porque concerne uma distinção muito complicada de se tecer ao tratar da identidade docente, haja vista que as questões relativas às identidades raciais, de gênero e sexualidades aquecem discussões sérias e mais específicas (Butler, 2003; Hall, 2008; Haider, 2019). Esta distinção será mobilizada posteriormente para fortalecer o enfoque aqui realizado.

2.2.1.5 Identidade docente em Narrativas Pessoais

O pensamento narrativo é interpretativo e diz respeito à criação de sentido e especulações não apenas sobre o que realmente é, mas também sobre o que possivelmente poderia ser. A narrativa é baseada no pensamento simbólico, análogo, metafórico e mnemônico. Narrativas produtoras de raciocínio são baseadas em contexto, horizontais, idiográficas e intencionais. O pensamento narrativo difere profundamente do pensamento científico que se baseia em processos verticais, nomotéticos e paradigmáticos (Ligorio & Tateo, 2008, p. 119).

D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly são ambos autores proeminentes no campo de pesquisa narrativa e sua obra “*Narrative Inquiry*” (Clandinin & Connelly, 2000) constitui um divisor de águas neste campo. Apesar de narrativas comporem e atravessarem as mais diversas áreas das ciências humanas, é apenas a partir do seu artigo “*Stories of Experience and Narrative inquiry*” (Connelly & Clandinin, *Stories of Experience and Narrative inquiry*, 1990) que temos de fato o surgimento do campo de pesquisa narrativa na área educacional (Creswell, 2012). Pode-se afirmar que o livro publicado alguns anos depois aprofunda esta distinção constituindo a pesquisa narrativa como um discernível campo metodológico (Creswell, 2012)⁵⁸. Colocando de forma direta, “a pesquisa narrativa é o estudo da experiência entendida narrativamente” (Clandinin, Caine, Lessard, & Huber, 2016, p. 16).

Certa teoria na pesquisa educacional sustenta que humanos são organismos contadores de história que, individualmente e socialmente, levam vidas de histórias. Por isso, o estudo da narrativa é o estudo das formas que humanos experienciam o mundo. Este conceito geral é refinado na perspectiva de que educação e a pesquisa educacional é construída e reconstruída de histórias pessoais e sociais; estudantes, professores e pesquisadores são contadores de história e personagens em suas próprias histórias e nas alheias (Connelly & Clandinin, 1990, p. 2).

A partir desta perspectiva, identidades seriam *histórias pelas quais se viver* (Clandinin & Connelly, 2015):

Entendemos que, do ponto de vista de uma pessoa, o conhecimento está entrelaçado com a identidade. Uma maneira narrativa de pensar sobre a identidade fala com o nexos do conhecimento prático pessoal de uma pessoa e as paisagens, passadas e presentes, nas quais uma pessoa vive e trabalha. Um conceito de histórias pelas quais se viver nos permite falar das histórias que cada um de nós vive e conta quem somos e estamos nos tornando. Isso destaca a multiplicidade de cada uma de nossas vidas – vidas compostas, vividas e

⁵⁸ Este ponto merece uma ressalva. Como os próprios autores colocam: “Mas a pesquisa narrativa não está confortavelmente assentada, empoleirada como se estivesse entre uma onda de debates e publicações sobre os novos “pós-modernos” caminhos de pesquisa, como representantes do mundo das ciências sociais. Certamente, dessa vez, se a pesquisa narrativa é paradigmática (ou pelo menos se encaixa em um paradigma), é um paradigma marcado pelos desafios das pesquisas e representação de suposições já aceitas” (Clandinin & Connelly, 2015, p. 57).

contadas em torno de múltiplos enredos, ao longo do tempo, em diferentes relacionamentos e em diferentes paisagens (Clandinin, 2016, p. 53).

Comparativamente, aquilo que Holland e colaboradores chamam de dimensão figurada da identidade ou identidades narrativas (Holland, et al., 1998) se assemelha bastante à perspectiva defendida pela pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly. Narrativas pessoais podem ser entendidas como capítulos cotemporais da nossa autobiografia, como histórias contadas em diferentes cenários com diferentes personagens, mas que conjuntamente produzem um enredo maior: nós mesmos, nosso eu [*self*]. É preciso contudo assegurar meus leitores que essa é uma leitura derivada da obra de Clandinin e Connelly, não estando presente nem mesmo em produções mais contemporâneas dos autores. De fato, a definição dos autores é a que segue:

Um dos pontos de partida na pesquisa narrativa é a própria narrativa de experiências do pesquisador, sua autobiografia. Esta tarefa de compor nossas próprias narrativas de experiências é central para a pesquisa narrativa. A partir dela, dizemos que é possível compormos narrativas introdutórias conforme o pesquisador começa seu trabalho (Clandinin & Connelly, 2015, p. 106).

Com esse trecho é possível notar que a pesquisa narrativa se diferencia bastante das outras teorias mencionadas pelo seu teor mais metodológico, uma teoria de um método, ou o que Jonathan Grix (2004) chama de teoria fundamentada que se propõe a indutivamente produzir teoricamente a partir da coleta dos dados. Assim, para tecer proposições a respeito da identidade na perspectiva dos autores precisamos abstrair para além das fundamentações iniciais propostas pelos mesmos.

Essas histórias são moldadas pela identidade dos professores e suas práticas de ensino. De fato, os comportamentos profissionais estão fortemente ligados às atitudes e condutas pessoais. Eles estão vinculados a uma dimensão histórica individual e social. Eles são o resultado da interação entre o indivíduo e seu ambiente, no sentido vygotskiano. Tais comportamentos são organizados em torno de normas e valores interiorizados e elaborados (Ligorio & Tateo, 2008, pp. 123-124).

2.2.2 Levando o profissional para o pessoal

Tendo finalizado essa apresentação crítica das principais teorias mobilizadas pela literatura de IDPC, podemos agora analisá-las comparativamente. É evidente que ao tomarmos como ponto de partida a relação da identidade com a subjetividade de professores e professoras, nosso enfoque se daria em analisar como cada teoria compreende a relação entre as diferentes instâncias organizativas, aqui referidas como identidade pessoal (eu [*self*]) e identidade social. Isso porque não basta compreender a

identidade docente enquanto construto, mas este tese pretende tecer uma contribuição original de como mobilizar este construto na formação profissional.

De fato, esta questão não é trivial e se encontra no cerne do campo das identidades docentes. No primeiro levantamento realizado sobre os trabalhos com identidade docente ficou evidente que “para definir a identidade profissional, é importante explicitar de que ponto de vista vemos o eu do professor, pois isso determina como vemos sua identidade profissional” (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004, p. 124). Enquanto Beijaard e colaboradores enumeram a questão a partir da análise de trabalhos empíricos, Beauchamp e Thomas (2009) analisam a questão a partir de formulações teóricas presentes na literatura, olhando para o desenvolvimento da identidade docente através das dimensões pessoal e profissional do ensinar. O consenso à época era a falta de clareza em estabelecer estas distinções, algo carente na literatura própria de IDPC. Ao passo que este problema específico avança com discussões profundas da relação entre identidade pessoal [*self*] e identidade profissional na pesquisa de sobre identidades docentes em geral (Olsen, 2008; Zembylas, 2018), ainda se encontra incipiente na área de IDPC (Roth W. M., 2016) sendo por vezes confundida com outras categorias como personalidade (Akerson, Carter, & Elcan, 2014). O que pode ser particularmente problemático, haja vista que neste campo são mobilizados diferentes arcações com diferentes acepções sobre a relação entre o eu [*self*] e a identidade profissional (Tabela 6).

LINHA TEÓRICA	DIMENSÃO INDIVIDUAL	DIMENSÃO SOCIAL
TEORIA DO POSICIONAMENTO (2000)	Identidade “núcleo”	Identidades (<i>plurais</i>) (posicionais ⁵⁹)
TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL (2007)	Aspectos estáveis da identidade (autobiografias)	Identidade prática (referente a uma atividade)
COMUNIDADES DE PRÁTICA (1998)	Eu [<i>self</i>] (autobiografias?)	Identidades negociadas
MUNDOS FIGURADOS (1998)	Identidade pessoal, eu [<i>self</i>]	Identidades relacionais & Identidades figurativas
NARRATIVAS PESSOAIS (2000)	<i>Ausente</i> ⁶⁰	Histórias Pessoais

⁵⁹ James Paul Gee não faz menção explícita a essa tipologia de identidades, mas autores que vieram depois passaram a classificá-lo assim (Ahmad, Shah, Latada, & Wahab, 2019), o que foi mantido aqui.

⁶⁰ Lembrando que podemos induzir a dimensão autobiográfica como uma instância organizativa individual, porém tal acepção não é desenvolvido em nenhum dos trabalho dos autores.

Tendo posta questão, considero importante indicar que não se trata apenas de uma mera questão conceitual, como se existisse tal coisa. Os problemas de clarificação conceitual são alguns dos mais sérios e mais retardativos do avanço de qualquer campo de conhecimento científico (Pickett, Kolasa, & Jones, 2007). Para além disso, como o próprio Vygotsky aponta, o universo dos sentidos não existe apartado do mundo dos significados (Vygotsky, 2001): questões conceituais carregam divergências profundas nas concepções e apreensões de fenômenos concretos e reais.

Em se tratando do avanço neoliberal sobre os trabalhadores, cada dia mais vemos um transbordo do trabalho num local específico, passando agora a ocupar não apenas o domicílio dos trabalhadores, mas também seus finais de semana, redes sociais e espaços de lazer. Uma realidade já conhecida, o trabalho do professor não se encerra dentro da sala de aula, por vezes sendo atravessado por horas de trabalho não computadas na valoração do trabalho, mas que envolvem forte desgaste emocional (Codo, 1999). No capitalismo tardio vivenciamos um agravamento deste cenário: não deixamos nosso uniforme no trabalho, somos invadidos por ele em todos os espaços, não apenas pela precarização dos direitos de trabalho, mas pela própria ideia de que cada trabalhador é individual e absolutamente responsável pelo seu sucesso (ou fracasso) profissional o tempo todo, toda hora. Para tal, o construto da flexibilidade apresenta inúmeras limitações haja vista que encerra o êxito profissional na agência pessoal em manejar (ainda que afetivamente) situações concretas e resolver problemas práticos (Martins, 2015), encerrando-se a docência à sua prática. Com o fim de contrapor tal perspectiva, é fundamental no processo de formação de professores que formemos docentes não apenas capazes de se implicar profissionalmente, mas também de reconhecer sua distinção, discriminar o pessoal do profissional e até onde podemos realmente ir, alcançar profissionalmente na docência (Codo, 1999).

Embora o interesse na melhoria possa ser descartado como uma preocupação da atual cultura de responsabilização, também é uma função do propósito moral da escolarização – um empreendimento para o qual nunca há um único destino. Vemos que os professores e o ensino continuam sendo alvos centrais da reforma de governo, os resultados dos alunos repetidamente lamentados como escorregadios ou estagnados e as metas de equidade não alcançadas. Os pesquisadores continuam em busca de respostas (Gore, 2021, p. 45).

Para isso, é necessário reafirmar o óbvio: a docência não encerra a existência de professores, nem constitui a única dimensão da existência dos professores. Nesse sentido,

precisamos realizar duas distinções fundamentais a esta tese. Primeiro, qual é a relação de fato que existe entre a identidade pessoal e a identidade profissional, se estes adjetivantes são suficientes para diferenciar estas instâncias organizativas. Segundo, se é a identidade profissional de alguma forma semelhante a outras identidades candentes no debate público como identidade racial e identidade de gênero.

Começemos pelas instâncias. Ao falar de identidade pessoal, entramos num forte terreno de questionamento filosófico que acompanha intensos debates. De fato, o conceito do eu [*self*] parece ser mais polissêmico que o próprio conceito de identidade (Vignoles, Schwartz, & Luyckx, 2011). Dentro do campo filosófico, parece haver consenso que a identidade pessoal não pode de forma alguma ser confundida com o eu [*self*]:

O tópico [da identidade pessoal] às vezes é discutido sob o termo multiforme do eu [*self*]. 'Eu' [*self*] às vezes é sinônimo de 'pessoa', mas muitas vezes significa algo diferente: uma espécie de sujeito de consciência imutável e imaterial, por exemplo (como na frase 'o mito do eu'). O termo é frequentemente usado sem qualquer significado claro e deve ser evitado (...) (Olson, 2022).

Por sua vez, distinção entre o eu e a identidade pessoal encontra mais espaço para discussão e aprofundamento dentre de campos como psicologia e sociologia (Leary & tangney, 2012). No campo da pesquisa em IDP, inúmeros trabalhos tentam constituir a distinção entre identidade pessoal e identidade profissional articulando o conceito do eu [*self*] (Alsup, 2006; Beijaard & Meijer, 2018; Gibbis, 2018).

Bem verdade, autores diferentes podem querer se referir a coisas completamente diferentes quando fazem menção ao eu [*self*]. Em livros básicos sobre o assunto, foram encontradas de cinco (Leary & tangney, 2012) a seis (Ashmore & Jussim, 1997) concepções diferentes que autores utilizam quando se referem a este conceito, abrangendo inclusive concepções no nível coletivo, como o modo de ser uma pessoa de uma dada época (Ashmore & Jussim, 1997). Em se tratando do que observamos na aplicação dentro do campo da IDPC (Tabela 6), parece razoável afirmar que a concepção do eu [*self*] utilizada envolve o que Ashmore e Jussim chamam de nível individual (1997), apreensões fortemente relacionadas ao conceito de personalidade e individualidade, mas que abrangem uma aceção da pessoa como um todo, em sua subjetividade e consciência (Alsup, 2006; Leary & tangney, 2012). Por esta perspectiva do eu [*self*], somos determinados pela nossa agência, nossa capacidade de causalidade determinada a partir de escolhas pessoais (internas) sob o mundo (externo) (Campbel, 2011). Tal abordagem

ressoa com um clássico contraste constituído por amplos debates sobre a tensão entre o eu [*self*] pessoal e a identidade social (Ashmore & Jussim, 1997).

Uma importante exceção se refere às formulações paralelas realizadas por Roth em colaboração com Tobin (Roth & Tobin, 2007), nas quais eles colocam o eu [*self*] enquanto descontínuo portanto múltiplo. Podemos afirmar que tal aceção já estava presente no seu trabalho seminal com Lee (Roth & Lee, 2007)? Em 2007, os autores chamaram de aspecto mais estável da identidade a autobiografia, constituinte do que entendemos como a pessoa. Já em 2016, ele chega a mencionar propriamente o Eu [*Self*] enquanto uma contradição em termos:

Sou diferente de mim mesmo ao invés de homogêneo: estou mudando porque vivo. A abordagem do nó da personalidade nos leva a uma concepção da pessoa como multiplicidade e heterogênea, não auto idêntica em termos sincrônicos e diacrônicos, em vez de auto idêntica (Roth, 2008a). Na verdade, dizer “minha personalidade” é um equívoco, porque as diferentes facetas da personalidade são o resultado de atividades sociais diferentes e não de minhas atividades – eu apenas (escolho) participo de atividades diferentes, (as possibilidades de) que sempre já são pré-existentes à minha participação (2016, p. 311).

A contribuição desse tipo abordagem para esta tese parece, *a priori*, questionável. Ainda que neste artigo Roth estabeleça uma dimensão do *se tornar* que é muito cara às formulações aqui desenvolvidas, reconhecer a existência de uma subjetividade continuada a despeito da profissão e entender a empreitada formativa a partir de uma existência prévia que não se resume à prática profissional têm sido uma premissa básica desde nossa partida.

É importante traçar que a escolha de qualquer perspectiva teórica, aqui no caso se referindo especificamente a respeito da relação do eu [*self*] com a identidade docente, não pode ser justificada apenas pela parcimônia teórica devido à sua incidência no campo. Tendo em vista a diversidade de concepções disponíveis, a escolha de uma em específico deve ser entendida não apenas como um compromisso epistêmico, mas como uma escolha de uma ferramenta teórica que possa fornecer as melhores alternativas para a formulação da contribuição teórica que esta tese almeja. Por isso, a pergunta deve ser que concepção da relação do eu [*self*] com a identidade docente melhor ressalta o papel da imaginação na acomodação e transformação dessa identidade?

Alguns autores, compreensivelmente, desdenharam da pesquisa baseada em identidade por causa da pura multiplicidade de significados e termos cognatos, o que supostamente resultou em um pensamento confuso. (...) A maioria dos educadores, no entanto, se sente confortável em tomar a identidade como um sentido subjetivo ou definição de si mesmo, e o correspondente

reconhecimento de ser um tipo particular de pessoa, um componente intersubjetivo. Mais uma vez, o grau em que a identidade de uma pessoa muda em relação à situação social e o quanto um indivíduo é definido por ela depende de suas suposições iniciais sobre a constituição mútua de agência e estrutura (Lee Y. J., 2012, p. 36).

A questão específica da agência será mobilizada mais à frente. Já a questão da estrutura se reflete no fato de que a identidade profissional depende de diferentes universos socioculturais que interferem de formas diversas com o eu [*self*] (Martins, 2015). Compreender este aspecto, é compreender que a identidade docente pode ser composta pela multiplicidade dos níveis de escala que a determinam, podendo ser uma refração de diferentes matizes:

Nossas identidades são constituídas em vários níveis de escala ao mesmo tempo. Por exemplo, os professores podem se identificar (ou desidentificar) com os professores de sua escola, distrito, região, disciplina, país e até mesmo com todos os professores do mundo. A identificação é, em certo sentido, um processo livre de escala por meio do qual a identidade abrange vários níveis de escala. A ressonância pode ser mais forte em alguns níveis do que em outros; com alguns níveis podemos nos desidentificar ativamente (Wenger, 2010, pp. 185-186).

2.2.3 Vygotsky e o Eu

Eu posso falar sobre mim. Isso é uma questão de fato. Posso dizer algo sobre mim no presente, fazendo distinções e semelhanças entre “como eu era”, “como sou agora”, e caso imagine “como serei no futuro”. Ao mesmo tempo, posso falar de mim com uma sensação de continuidade entre o passado e o presente, e esse “pensamento é sensivelmente contínuo”. Posso até me comparar com outra pessoa. Em outras palavras, posso produzir uma combinação significativa de signos que descreve um sistema de características psicológicas, afetivas, corporais e sociais que posso rotular de “meu eu” [*self*] (Tateo & Marsico, 2013, p. 2).

Nesta tese, a opção pela perspectiva vygotskiana é central e já foi justificada. Apontei sua centralidade dentro das principais referências teóricas em IDPC e delinei aspectos da sua subsídios a respeito da imaginação que podem ser contributivas para o campo e que serão desenvolvidas mais a frente assim que solucionarmos a questão da identidade. Mas pode a perspectiva de Vygotsky oferecer respostas diretas para a questão da relação entre o eu [*self*] e a identidade docente?

O fato é que a despeito de todas as variações e ruídos presentes na sua vasta obra, identidade não é uma categoria mobilizada nem ao menos central na teoria vygotskiana (da Silva, 2009). As formulações mais específicas sobre identidade e eu [*self*] são oriundas de outras doutrinas de pesquisa, como por exemplo as derivadas dos trabalhos de George Hebert Mead e Erik Erikson (Penuel & Wertsch, 1995; Holland & Lachicotte

Jr., 2007). Por sua vez, as ferramentas metodológicas e teóricas que ele mobiliza são úteis para compreender a formação das identidades pessoais (Penuel & Wertsch, 1995) e suas formulações eram preenchidas por conceitos centrais para qualquer entendimento a respeito de identidades, como psiquê, consciência, sujeito e personalidade (Temporetti, 2007; da Silva, 2009). Tais fatos podem justificar o porquê da sua mobilização por tantos autores centrais da IDPC.

Por sua vez, argumenta-se de um ponto de vista mais ortodoxo que o conceito⁶¹ de identidade seria frágil por ser externo à doutrina marxista e seria mais adequado utilizar a categoria da personalidade (da Silva, 2009). Tal esforço encontra sérias dificuldades haja vista que o próprio conceito de personalidade se sobrepõe ao de consciência para Vygotsky, faltando clareza nesse sentido (Toassa & de Souza, 2010). Além disso, inúmeras formulações numa perspectiva vygotskiana a respeito das identidades já foram realizadas (Veresov, 2020). Nesse sentido, tenho acordo com as formulações específicas de Dorothy Holland:

Em sua breve vida, Vygotsky escreveu apenas ideias rudimentares sobre personalidade ou eu [*self*]. Ainda assim, aqueles que ele ofereceu, quando combinados com suas noções gerais de mediação semiótica e funções psicológicas de ordem superior, formulam uma importante compreensão nascente da formação da identidade e seu significado para os processos de mudança social e cultural (Holland & Lachicotte Jr., 2007).

Algumas formulações vão ainda mais além. Nikolai Veresov vai afirmar que as elaborações de Vygotsky podem e devem ser utilizadas para superar a dualidade abstrata das categorias social/indivíduo, na medida em que o conceito de *pereživânie* pode ser entendido como unidade na relação dialética entre estas duas instâncias do desenvolvimento do indivíduo (Veresov, 2015). Esta proposta será resgatada quando tratarmos de relacionar o conceito de *pereživânie* à identidade, algo que será central para amarrarmos a relação do eu [*self*] com a identidade docente. Por enquanto, foquemos num conceito mais consensual da obra de Vygotsky que são os dispositivos de mediação.

Para Vygotsky, os humanos não apenas modificam seu ambiente, mas são capazes de produzir dispositivos de mediação semiótica apropriados para modificarem *a si mesmos* como um manthra para ajudar na meditação ou um laço no dedo para lembrar de fazer as compras (Vygotsky, 1997b). Segundo ele, estes dispositivos conseguem modificar de tal sorte a psiquê que podem produzir funções mentais qualitativamente

⁶¹ O argumento é construído no singular, o que mostra falta de reconhecimento da diversidade de abordagens a respeito das identidades.

diferentes e diversas (Vygotsky, 1997b). Nesse sentido, podemos pensar nas narrativas e autobiografias como este tipo de dispositivo, haja vista os efeitos que elas podem produzir sobre nós (Wertsch, 1997). Este é um aspecto que será importante mais à frente quando for traçada a contribuição da imaginação.

Tal abordagem está presente na obra de Holland e colaboradores, quando ela afirma que histórias são ferramentas para a reinterpretação do passado e capazes de introduzir o eu [*self*] em mundos figurados diversos (1998). As autonarrativas constituem uma dimensão absolutamente pessoal da constituição do eu [*self*], sua sujeição e continuidade, sendo mencionadas por boa parte dos arcabouços mobilizados pela IDPC, conforme corroborado pelas citações diretas enumeradas a seguir:

Identidade como trajetória de aprendizagem. Definimos quem somos por onde estivemos e para onde vamos (Wenger, 1998, p. 149).

Histórias lembradas, recriações da própria história, podem ser usadas propositalmente para redirecionar a pessoa para longe do impulso de tomar uma bebida, para interpor novas ações e para se apresentar como um novo ator em uma nova peça social (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 281).

Esse Eu [*Self*] temporal obtém sua coesão temporal, como se verá a seguir, na forma de narrativas auto/biográficas nas quais a singularidade (identidade) de uma pessoa é capturada em uma trajetória auto/biográfica única (Roth & Tobin, 2007, p. 2).

Como “resíduo”, as (auto)biografias, nas quais as pessoas contam o que fizeram em suas vidas, constituem as pessoas como personagens particulares que aparecem em diferentes tramas de vida (Roth & Lee, 2007, p. 216).

2.2.4 Identidade Docente e sua Singularidade

Outra questão que merece ser elucidada é em que grau a identidade docente se assemelha a outras identidades cuja discussão se encontra arrefecida, como identidades de gênero e identidades raciais. Alguns trabalhos focam em identidades docentes qualitativamente específicas, como identidade docente de professoras de ciências e identidade docente de professores negros (Mensah, 2016; Katz, 2016), apenas para tomarmos como exemplo. Confesso que quando escolhi meu tema de pesquisa fiquei com certo receio enquanto homem cis-heterossexual, ainda que não-branco, de tratar sobre o tema das identidades. Na escrita fui acometido por vezes pelo receio de estar ignorando dimensões específicas da existência como docente que podem ser extremamente atravessadoras para inúmeras pessoas.

Mas uma questão, relacionada à relevância deste projeto, me fez continuar, que era pensar se o construto da identidade docente era de alguma forma equivalente a outras identidades tão centrais e relevantes no debate político. Evidentemente, e de certa forma intuitiva, a resposta a esta pergunta sem dúvidas é não. *Ser* professor não apresenta de fato nenhuma semelhança concreta com *ser* mulher, por exemplo. Mas de que forma essas duas identidades são diferentes? E por que usamos a mesma palavra para definir fenômenos distintos?

Durante boa parte da formulação da tese estas perguntas continuaram sem resposta para mim. Cheguei a me debruçar em alguns autores centrais para estas discussões como Stuart Hall e Judith Butler para tentar encontrar uma resposta robusta a tais perguntas. É claro que não fui o primeiro da área de IDPC (muito menos de identidades docentes de forma geral) a realizar este movimento, e formulações interessantes partindo de Butler e da interseccionalidade podem ser encontradas com facilidade (Zembylas, 2018; Avraamidou, 2020a). Foi apenas em contato com colegas da pós-graduação de programas como o Pós-Afro (Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia) que tive acesso a um texto específico de Stuart Hall que desanuviou minhas inseguranças.

No texto “*Quem precisa da identidade?*” (Hall, 2008) presente no livro “*Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*” o autor vai defender seu ponto de que uma identidade só se constitui a partir do ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes (homem/mulher, branco/negro, hetero/homo, cis/trans). Outras leituras corroboram com esta ideia de que a opressão na sociedade se dá especificamente a partir do próprio momento da existência dos caracteres demarcadores de reconhecimento e identificação, definidos sempre a partir de um ideal padrão, o homem branco cis-heterossexual de classe média (Gee, 2000; Butler, 2003; Haider, 2019). Normas de gênero, por exemplo, são estabelecidas a partir de um ideal de sexo, o que leva a questionarmos “em que medida é a ‘identidade’ um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência” (Butler, 2003, p. 32). Ao se referir especificamente às relações de classe, Marx e Engels na ideologia alemã chamam este ideal de “unidade negativa”, haja vista que é constituído a partir da ideologia dominante:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo,

sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx & Engels, 2007).

Stuart Hall avança bastante nessa compreensão, tendo a formulação mais clara que encontrei a respeito:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso - aquilo que Stephen Heath, em seu pioneiro ensaio sobre “sutura”, chamou de “uma intersecção”. (...) Isto é, **as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir**, embora “sabendo” (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas - idênticas - aos processos de sujeito que são nelas investidos (Hall, 2008, p. 93).

Para Hall, portanto, as identidades são ativamente constituídas a partir de discursos dominantes, uma perspectiva predominantemente externalista mas que não ignora aspectos internalistas e a agência dos sujeitos. Podemos, como forma de comparação, tomar a tipologia estabelecida por Gee como ponto de partida. Como o próprio Gee coloca, a identidade racial, por exemplo, é estabelecida por diferentes fontes de poder. Ao afirmar que negros são biologicamente inferiores (natureza), pela política de encarceramento em massa (instituições), pela imagem do negro como criminoso [*criminal*] (discurso), mas também pela cultura de guetos (prática), estamos produzindo o Discurso que constitui a identidade racial (Gee, 2000). Evidentemente, estas fontes de poder não colaboram na mesma proporção para a constituição da identidade docente como para a identidade racial. A ideia de raça intermedia relações materiais econômicas centrais para as interações numa sociedade de classes (Haider, 2019), dimensão que dificilmente a identidade docente apresenta.

Partindo das fontes de poder enumeradas por Gee (Figura 12), é possível refletir sobre a constituição da identidade docente. Quando levamos em consideração o discurso do bom professor enquanto um sujeito naturalmente carismático tal qual elaborado por Moore (2004), temos como fonte de poder a natureza, características inerentes. As comunidades de prática de Wenger (1998) remetem a fonte de poder da prática compartilhada entre grupos unidos pela afinidade. Podemos nos referir à imagem constituído pelo currículo hollywoodiano nas representações midiáticas do professor (Moreno, 2020) enquanto uma dimensão discursiva da identidade. Contudo, ainda que sujeitos e sujeitas possam identificar-se com tais dimensões antes de se tornarem professores, é apenas quando são institucionalmente validados pela relação de trabalho que a identidade se estrutura. Por mais que alguém deseje à docência, ela só se constitui mediada pela materialização da prática profissional no seio do trabalho. Podemos dizer, portanto, que a dimensão institucional da identidade é a espinha dorsal da identidade docente⁶².

⁶² Seria no mínimo irresponsável realizar essa afirmação ignorando a discussão sobre educação formal (Gaspar, 2002). É evidente que o ambiente escolar institucional não é apenas o único local onde o ensino-aprendizagem se desenvolve, mas é nele que os atores deste processo apresentam papéis com diferenças mais qualitativas.

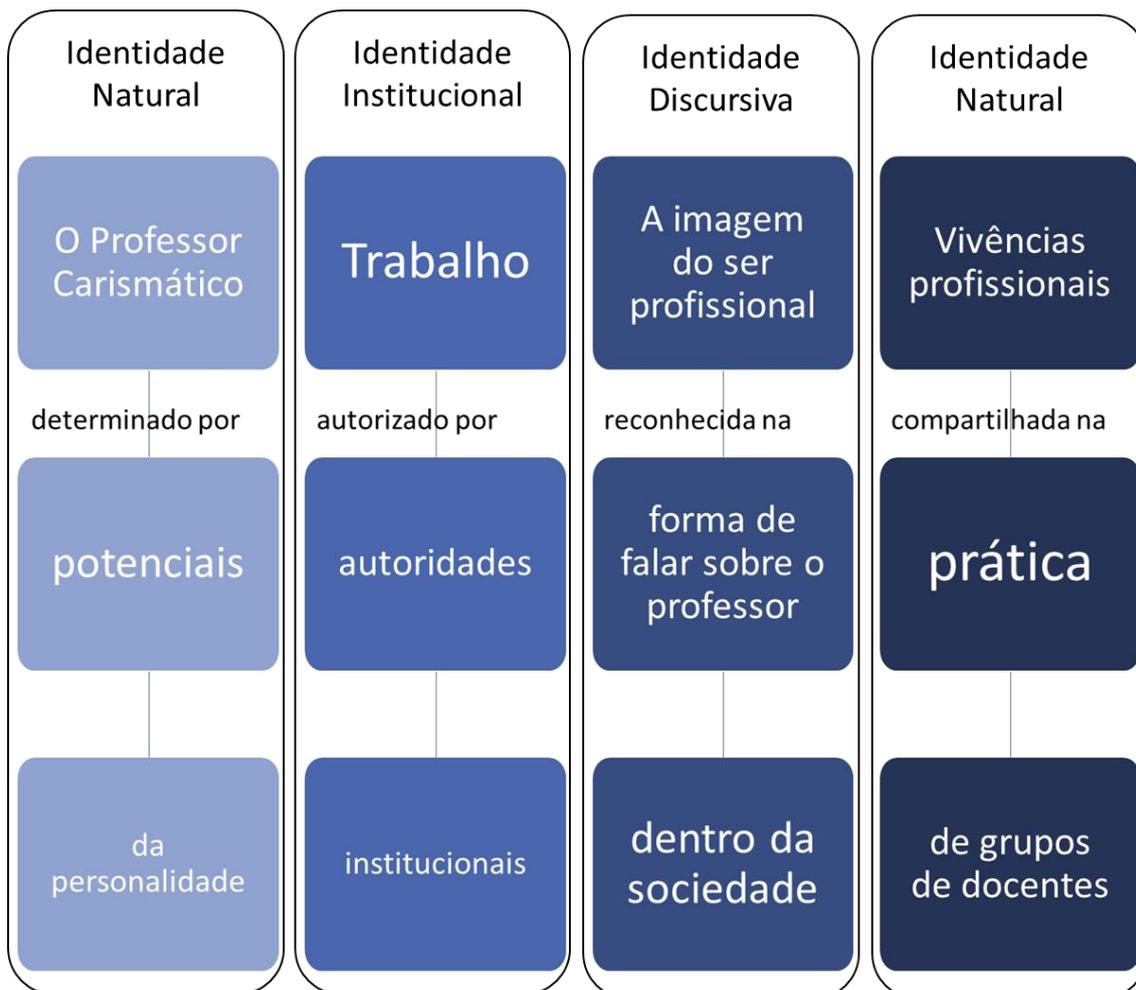


Figura 12 - Dimensões discursivas da identidade docente a partir da tipologia de fontes de poder de James Paul Gee

O próprio Gee realiza uma comparação do papel das instituições em empoderar identidades a partir da identidade docente:

As identidades institucionais podem ser colocadas em um *continuum* em termos de quão ativa ou passivamente o ocupante de uma posição preenche ou cumpre seu papel ou deveres. Para mim, ser professor é uma "vocação" ou "chamado" e procuro, na medida do possível, cumprir os deveres do cargo. Para os presos, por outro lado, pode ser que eles vejam sua posição como imposta a eles, forçando-os a realizar certas atividades que talvez não decidam fazer por conta própria (embora isso não precise ser verdade para todos os presos, é claro). Assim, pode-se ver uma identidade institucional como um chamado ou uma imposição (2000, p. 103).

É interessante notar como essa definição das identidades institucionais impositivas de Gee se aproxima do que Holland e colaboradores chamam de identidades posicionais ou aspectos posicionais/relacionais das identidades. Combinando as perspectivas de ambas as fontes teóricas, poderíamos entender que as instituições definem o cerne de boa parte das identidades na maneira como estruturam das relações sociais. A cultura associada com a imagem do negro como criminoso só pode ser sustentada e

continuada com a validação institucional da força policial e judiciária racista norte-americana (Haider, 2019), por exemplo. Identidades posicionais seriam, portanto, identidades institucionais impositivas, estabelecidas a partir de discursos de poder culturalmente que são ancorados em ideais normativos negativos (o negro como não branco). A identidade docente, por sua vez, podemos entender como identidade institucional vocacional, na qual as dimensões narrativas, figurativas, se materializam como preponderantes em relação às posicionais. Para esse tipo de identidade, temos espaço para articular a imaginação como um processo mais do que relevante: central. Isso está demarcado na maneira como Holland e colaboradores diferenciam sua abordagem da de Hall:

Nos estudos culturais da pessoa descritos por Stuart Hall essas conexões são entendidas como uma “sutura” da pessoa à posição social, via processos psicodinâmicos de identificação. Caminhamos para uma metáfora diferente, a do co-desenvolvimento. As respostas improvisadas a aberturas e imposições sociais e culturais elaboram identidades em terrenos íntimos, mesmo quando essas identidades são trabalhadas e retrabalhadas na paisagem social (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 270).

2.3 O lugar da prática

Para fechar a questão da identidade docente e avançarmos para a contribuição da imaginação, precisamos entender primeiro o papel da prática profissional. Dentre os diferentes escopos teóricos mobilizados na literatura em IDPC e nesta tese, concepções diversas são estabelecidas entre a prática e a identidade. Aquilo que é compreendido como explanatório num fenômeno social é ponto de partida para qualquer formulação teórico-epistêmica (Levine, Sober, & Wright, 1987). Para que a formulação aqui desenvolvida seja além de inovadora circunscrita na realidade docente concreta é importante que a identidade não seja entendida desatrelada da prática profissional. A questão da práxis docente por si só seria suficiente para uma outra tese. Nesta seção pretendo apenas localizar as distinções dentre os arcabouços mencionados.

Antes de tudo, é preciso lidar com a polissemia do campo: assim como se tratando da identidade, conceitos de prática oriundos de doutrinas diferentes são mobilizados para identificar processos semelhantes. Termos como prática, atividade, práxis, experiência e vivência coexistem e são mobilizados de forma diversa por diferentes arcabouços. Apenas analisando cada um brevemente poderemos fazer uma formulação mais geral e mais clara. Tomei a liberdade de partir das concepções mais amplas para as mais específicas, conforme ficará evidenciado a seguir.

A definição mais geral se refere ao conceito de atividade da perspectiva da teoria da atividade histórico-cultural. Conforme mencionado, esta teoria tem sua base mais nas contribuições de Leont'ev do que de Vygotsky (Veresov, *Duality of Categories or Dialectical Concepts?*, 2015) e fundamenta a contribuição de Roth e Lee para uma perspectiva histórico-cultural da identidade docente (Roth & Lee, 2007). Para os autores, uma atividade não pode ser confundida com uma tarefa escolar (ação), sendo compreendida como “uma estrutura complexa e em evolução de agência humana coletiva e mediada” e os exemplos dados são agricultura, comércio, dança, arquitetura e a educação formal (Roth & Lee, 2007, p. 198). Assim, a atividade assumiria um caráter amplo e estruturante das identidades docentes, associando a sua dimensão institucional e posicional.

Holland e colaboradores reconhecem as contribuições da teoria da atividade de Leont'ev e se apropriam delas, chegando mesmo a estabelecer fortes paralelos entre a concepção deste a respeito da atividade com os mundos figurados. Wenger, por sua vez, distingue sua teoria como da prática, não da atividade. Ele chega a mencionar o que Leont'ev e Vygotsky se referem como ações enquanto formas unitárias de atividades, distintas do que ele mesmo chama de sistema de atividades:

Eu diria que nossas ações não alcançam seus significados em si mesmas, mas sim no contexto de um processo mais amplo de negociação. Ao partir da prática como um contexto para a negociação de significados, não assumo que as atividades carregam seus próprios significados. Esta é uma razão pela qual não tomarei atividades discretas, ou mesmo sistemas de atividades, como unidade fundamental de análise. Nesse sentido, as teorias baseadas na prática têm um fundamento ontológico diferente da teoria da atividade (Wenger, 1998, p. 286).

Realmente encontramos na definição de Wenger para prática matizes conceituais diferentes da atividade no sentido leontieviano. Para o primeiro, prática é “uma maneira de falar sobre os recursos históricos e sociais compartilhados, estruturas e perspectivas que podem sustentar o engajamento mútuo na ação” (1998, p. 5). Nesse sentido, podemos entender que práticas compõe uma atividade, sendo elementos do sistema que classifica esta última. Holland e colaboradores sintetizam bem essa concepção quando afirmam que “começamos com a premissa de que as identidades são vividas na e através da atividade e, portanto, devem ser conceituadas à medida que se desenvolvem na prática social” (1998, p. 5).

O conceito de Discurso de Gee é nominalmente referenciado pelo autor como equivalente tanto às comunidades de prática de Wenger quanto à atividade de Leont'ev e

à prática como compreendida por Bordieu. Para ele, Discursos são “formas de ser certos tipos de pessoas” (Gee, 2000). Conforme fora mencionado anteriormente, esta ampla definição ignora a diversidade conceitual do campo e tenta planificá-la com uma definição guarda-chuva que apaga as diferenças entre correntes. Por isso, não mobilizaremos tal conceito aqui, haja vista que podemos entender tanto atividades, práticas e ações como discursos.

Por fim temos a questão da prática na pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly. Conceitos próximos presentes na doutrina de pesquisa destes céleres atores são o conhecimento prático pessoal (Clandinin, 2020) e as práticas reflexivas (Downey & Clandinin, 2010). Essas formulações, entretanto, são muito mais centradas na perspectiva deweyniana da experiência (estética). Dewey formula uma teoria da experiência, entendendo a experiência como aquilo que guia nossa prática (Dewey, 1997). Como Clandinin e Connelly colocam, “(...) para nós, Dewey transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação” (Clandinin & Connelly, 2015, p. 15). Portanto, A pesquisa narrativa seria tanto um método relacional para estudar a experiência quanto ela mesma um aspecto *per si* da experiência (Clandinin, 2016).

Traçar a relação da experiência com a prática não é tão fácil quanto da prática com a atividade. O conceito de Dewey de experiência é, assim como a prática, compreendido na interface interacional, tanto no social quanto no pessoal (Clandinin & Connelly, 2015). A acepção de Holland e colaboradores a respeito da experiência se inspira no dialogismo dialético de Bakhtin e seu colaborador Voloshinov, ao enxergar a experiência dentro da interface comportamento/expressão (Holland, et al., 1998). Esse aspecto dialético, embora não explicitamente formulado (Roth & Lee, 2006), também está presente na concepção de Wenger de prática:

De modo mais geral, meu uso do conceito de prática não cai em um lado das dicotomias tradicionais que dividem o agir do saber, o manual do mental, o concreto do abstrato. O processo de engajamento na prática sempre envolve a pessoa inteira, agindo e conhecendo ao mesmo tempo (1998, pp. 47-48)

Se tanto a experiência quanto a prática existem na dialética entre o social e o individual, qual a distinção entre elas? Intuitivamente, podemos entender a experiência como um conceito mais internalista, enquanto a prática se trata de um mais externalista. Nos autores mencionados, a experiência é mobilizada para tratar de processos mais

próximos de como o indivíduo, a partir de seu substrato social, constrói uma apreensão dos eventos. Por sua vez, a prática é compreendida dentro de um regime de ações que produzem mudanças concretas e palpáveis na realidade.

Podemos assim realizar uma distinção entre estes três principais conceitos a fim de organizar as discussões do campo em questão. Dessa forma, a atividade seria uma *práxis* que se materializa enquanto categoria marxiana (Roth & Lee, 2007), na medida que em toda atividade o ser humano “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 2013, p. 255). A prática, por sua vez, pode ser entendida como um conjunto padronizado de ações, determinados a partir de uma atividade enquanto um mundo figurado ou enquanto um discurso ou uma comunidade de prática. Já a experiência se refere a construção de significados, construções essa retiradas da vivência individual, específica dos sujeitos a partir de ações, práticas e atividades. Assim, a identidade docente de professores de ciências pode ser entendida e definida como uma instância (psíquica) organizadora da prática e existência profissional.

2.3.1 Sobrevivendo à vida de professor

Assim, notamos que estes três conceitos têm relacionamentos diferentes com a identidade docente. A atividade seria agente social de produção das identidades, a prática a materialização da identidade dentro de relações concretas enquanto a experiência seria uma unidade de composição das identidades. Acredito que até aqui a relação da atividade/prática com a identidade constitui o aspecto menos problemático dessa formulação em processo. A relação entre experiência e identidade, entretanto, encerra aspectos problemáticos que precisam ser superados para a formulação do papel da imaginação na IDPC. Se, conforme mencionado anteriormente, assumirmos a identidade docente de professores de ciências como uma instância psíquica organizativa da prática, como as experiências contribuem para a produção de uma identidade? A experiência poderia ser um bom ponto de partida para realizarmos uma formulação a respeito da IDPC sob uma perspectiva vygotskiana:

Tanto Dewey quanto Vygotsky concebiam a experiência como uma categoria para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento, ou seja, como a unidade analítica mínima que retém todas as características do todo. Para Dewey, a experiência denotava uma transação funcional que ao mesmo tempo constituía e transformava os sujeitos e seus ambientes no decorrer da atividade prática. O termo transação significa que os termos participantes – por exemplo, sujeito atuante e ambiente – não podem ser especificados independentemente porque cada um é parte do outro. Da mesma forma, em uma teoria psicológica

humana concreta histórico-cultural, a experiência constitui a unidade de desenvolvimento que considera o interior (emoções, consciência) e o exterior (ambiente material, social) como partes integrantes de uma unidade irreduzível. De fato, a palavra russa *pereživânie* [pereživanie] de Vygotsky, além de experiência, também tem o inglês “*emotion*” ou “*feeling*” como equivalentes, de modo que a tradução inglesa de Vygotsky usa “*emotional experience*” para traduzir o termo. Ou seja, a experiência – e mais ainda, a *pereživânie* [pereživanie] russa – integra os momentos físico-práticos, intelectuais e afetivos da forma de vida humana que se interpenetram (Roth & Jornet, 2014, p. 108).

Essas aproximações entre Dewey e Vygotsky são muito características de abordagens oriundas do pragmatismo e do interacionismo simbólico (Edwards, 2007; Holland & Lachicotte Jr., 2007). Autores como Harry Daniels e Michael Cole, responsáveis pela recepção das obras de Vygotsky no ocidente, são figuras ativas nesse processo de aproximação (Daniels, Cole, & Wertsch, 2007) e um aspecto característico é a doutrina de tradução de reduzir a *pereživânie* à experiência. Nas traduções realizadas por van der Veer sempre mencionam a *pereživânie* como “experiência emocional” [*emotional experience*]. Isso leva a autores como Roth a considerarem a *pereživânie* de Vygotsky equivalente à experiência de Dewey:

A categoria experiência deweyana ou a categoria vygotkiana equivalente de *pereživânie* [pereživanie], ambas as quais tomam a pessoa-agindo/emocionando-se no ambiente como unidade analítica mínima e categoria de compreensão, é a ferramenta teórica associada porque há uma continuidade da experiência no ambiente face à mudança pervasiva (2016, p. 296).

Uma série de trabalhos vem nos últimos anos combatendo essa confusão entre o conceito deweyniano de experiência e a *pereživânie* vygotkiana. Em 2017, uma edição completa do periódico *Mind, Culture, and Activity* foi publicada em torno da contribuição singular do conceito de *pereživânie* (Cole & Gajdamschko, 2016). Recentemente Marilyn Flear, uma das principais autoras na pesquisa educacional com imaginação, editorou juntamente com outros autores um livro inteiro sobre *pereživânie* (Flear, Rey, & Veresov, 2017). Além disso, temos autores e autoras como Gisele Toassa (Toassa & de Souza, 2010; Toassa, 2011; 2014) e Nikolai Veresov (2015; 2016; 2017) que se dedicam fortemente a pesquisar as contribuições do conceito de *pereživânie* para a psicologia e ciência de forma geral.

Um primeiro aspecto: *pereživânie* não é um termo que se apresente incidentalmente na obra vygotkiana. Conforme verificamos, ele atravessa a sua obra e adquire uma história própria, constituída numa interlocução textual com diversos outros autores (mormente russos e alemães). Contudo, acessar tais textos é árdua tarefa – razão pela qual muitos estão completamente à margem do trabalho dos comentadores do bielorusso, no Brasil e no exterior.

A carência de traduções do próprio Vigotski também é um sério problema. Com isso, longe de superar as dificuldades que cercam os textos do autor, procuramos trabalhar no seu espólio (como herança ainda em estado bruto), nele enxergando, mais que uma unidade estática donde a verdade emana, um todo que estamos, ainda, a inventariar, polir e usufruir (Toassa & de Souza, 2010, p. 758).

Para Vygotsky, “a *pereživânie* de um indivíduo é uma espécie de prisma psicológico, que determina o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento” (Vygotsky, 1994, p. 341)⁶³. Nesse sentido, é necessário discutirmos a etimologia da palavra, haja vista que a formulação conceitual de Vygotsky a respeito deriva do próprio substrato cultural russo o que torna a tradução do termo sem a perda de significado impossível (Blunden, 2016, p. 3).

Pereživânie [*Perezhivanie*] vem do verbo *perezhivat*. *Zhivat* significa ‘viver’ e *pere* significa carregar algo sobre algo, deixar algo passar por baixo e sobrepô-lo, algo como cortar um pedaço de espaço, tempo ou sentimento. Assim, *perezhivat* significa ser capaz de sobreviver após algum desastre, ou seja, “sobreviver” a algo. Para ilustrar a força de *pere*: *terpet* significa suportar alguma dor, então *pereterpet* significa viver até o momento em que não resta mais dor, sobreviver à dor; *pereprignut* significa superar algum obstáculo, pular ou voar sobre ele. Da mesma forma, *perezhivat* significa que você passou como se estivesse acima de algo que o fez sentir dor; e na base de cada “novamente vivendo” está uma dor e você sabe disso. Lá, dentro de uma lembrança que chamamos de “novamente vivendo” – vive a sua dor, não deixando você esquecer o que aconteceu, e você continua vivendo isso de novo e de novo, trabalhando-a, repetindo-a até que você tenha passado por ela e sobrevivido. A maioria das palavras acima são citadas de uma mensagem de e-mail de Dot Robbins, que continua comentando que *perezhivanie* “realmente captura a ‘alma russa’”.

A *pereživânie* ainda carrega uma ideia de continuidade, de incompletude, na medida em que:

Há um significado coloquial para os verbos *пережива́ть* – *пережи́ть* (e *pereživânie* – *perezhivanie*), o qual exprime a ideia de sofrer ou padecer, atravessar uma difícil situação de vida. Esta é a tradução mais comum, que pode ser encontrada mesmo em pequenos dicionários russo-português, francês, inglês ou espanhol. Os verbos de aspecto imperfectivo denotam ações inacabadas, seja no presente, pretérito ou futuro, referindo-se ao fluxo de seu acontecer. Verbos de aspecto perfectivo apenas empregam-se no pretérito ou no futuro, referindo-se a ações/processos finalizados ou que certamente ocorrerão e serão finalizados. (...) Mas, enquanto no português essa distinção não chega a ser relevante, no russo ela é fundamental. Verbos imperfectivos referem-se tanto a ações que foram/são/serão realizadas uma só vez, mas não se sabe dizer se terminaram/terminarão, quanto a ações habituais ou de sentido progressivo (“eu estava vivendo uma angústia”, “eu viverei uma angústia”, “eu vivo/estou vivendo uma angústia”). É assim que se emprega o verbo *pereživát* e a palavra *pereživânie*: para significar a vivência de conteúdos de finalização

⁶³ Alguns autores vão apontar que a concepção de Vygotsky a respeito da *pereživânie* amadureceu com o tempo, partindo de fato de uma concepção enquanto experiência emocional nos seus primeiros trabalhos (Zavershneva & René, 2018). Isso suscita a questão de como Vygotsky pode ter mobilizado o conceito de experiência do próprio Dewey como ponto de partida de suas formulações mais complexas a respeito da *pereživânie*, haja vista que já foi mencionado por alguns estudiosos que Vygotsky teria tido acesso às obras de Dewey (Edwards, 2007).

incerta, seja sua ocorrência habitual ou não (...) (Toassa & de Souza, 2010, pp. 759-760).

A palavra *pereživânie* deriva, portanto, do verbo *perživát*, “designando tanto o processo como o resultado dos atos de vivenciar” (Toassa & de Souza, 2010, p. 760). É nesse sentido que Veresov aponta que a *pereživânie* pode ser tanto entendida como um processo psicológico que pode ser empiricamente observado e estudado quanto um conceito, uma ferramenta teórica de análise do processo de desenvolvimento (2016). Para o autor, o conceito é uma potente ferramenta para desvelar a dialética entre indivíduo e ambiente.

Uma *pereživânie* é uma unidade onde, por um lado, em um estado indivisível, o ambiente é representado, ou seja, aquilo que está sendo vivenciado – uma *pereživânie* está sempre relacionada a algo que se encontra fora da pessoa – e, por outro lado, o que está representado é como eu mesmo estou vivenciando isso, ou seja, todas as características pessoais e todas as características ambientais são representadas em uma *pereživânie*; tudo selecionado do ambiente e todos os fatores que estão relacionados à nossa personalidade e são selecionados da personalidade, todas as características de seu caráter, seus elementos constitucionais, que estão relacionados ao evento em questão. Assim, em uma *pereživânie* estamos sempre lidando com uma unidade indivisível de características pessoais e características situacionais, que são representadas na *pereživânie* (Vygotsky, 1994, p. 342).

Isso já bastaria para diferenciar bastante a *pereživânie* vygotskiana da experiência numa concepção deweyniana. Entretanto, um outro aspecto indicado pelos autores é a dimensão do drama intrínseca à *pereživânie* (Veresov, 2015). De fato, a ideia de experiência se aproxima muito da vivência, mas a *pereživânie* não porque ela não prescinde como as duas primeiras de uma conclusão, um desfecho, uma **catarse** (Blunden, 2016). Para Vygotsky, o indivíduo é um sujeito ativo na produção de sua própria subjetividade (1994), e em cada *pereživânie* eles têm papel ativo na sua produção e elaboração de significados (Blunden, 2016):

O quadro dramático da personalidade como organização e hierarquia únicas das funções mentais é resultado de colisões inter-psicológicas dramáticas únicas que acontecem na vida do indivíduo e são superadas pelo mesmo, o resultado intra-psicológico da trajetória de desenvolvimento única de cada indivíduo. (...) Superando as colisões dramáticas sociais (dramas da vida) o ser humano cria sua personalidade única. O drama da personalidade como participante do drama da vida é a contradição essencial e a força motriz para o desenvolvimento (Veresov, 2015, p. 5).

Nas palavras do próprio Vygotsky, “a dinâmica da personalidade é o drama” (1986, p. 67). A narrativa biográfica tem duas funções de dimensões diferentes, localizar o narrador num cenário cultural ao compará-lo com outros e ao mesmo tempo reafirmar sua individualidade (Ligorio & Tateo, 2008). Qualquer experiência é dessa forma

culturalmente emoldurada e preenchida de drama (Tateo, 2015c), na medida em que tensionamos nossa individualidade e socialidade na procura de significados para o que experienciamos.

Ter tido uma experiência e sobreviver a ela não é nenhuma garantia de que haverá algum impacto em sua psiquê, ou qualquer desenvolvimento pessoal feito a partir dela. A experiência tem que ser processada de alguma forma. *perejivânie* difere das experiências na medida em que a *perejivânie* inclui o “processamento” de uma experiência, matutando⁶⁴ a respeito e assimilando-a em sua personalidade. Como tal, uma *perejivânie* pode continuar por anos após uma experiência catastrófica, como a morte de um ente querido. *Perejivânie* também pode constituir uma experiência que se estende por muitos anos, como um período de exílio ou uma infância com um pai alcoólatra, desde que a experiência e a elaboração tenham uma certa qualidade unificadora, que compreenda um episódio coerente e memorável em sua vida (Blunden, 2016, p. 4).

Entendendo que o conceito de Vygotsky de personalidade se sobrepõe em diversos momentos com o conceito de consciência, podemos tomar ambos os termos como sobreposições do que viemos chamando aqui de eu [*self*]. Isso nos permite tomar a *perejivânie* como unidade estruturante do eu [*self*], como capítulos centrais na nossa autobiografia (Blunden, 2016).

Isso permite diferenciar a formulação teórica desta tese distinguindo-a de arcabouços teóricos próximos que foram mobilizados de forma até elogiosa no percurso dela. Em comparação com outros trabalhos que mobilizam Vygotsky para tratar das identidades, este se destaca por não compreender a unidade de análise como a ação (Penuel & Wertsch, 1995) e sim a *perejivânie*. Em se tratando do excelente trabalho de Holland e colaboradores, precisamos estabelecer a divergência em relação a considerar uma identidade como uma nova função mental superior. A partir da contribuição da *perejivânie* podemos ir além e buscar uma formulação sociocultural do fenômeno da identidade: não uma nova função mental, mas uma estrutura de funções qualitativamente nova a partir das funções básicas anteriores (Veresov, 2020).

Assim, a identidade docente não deve ser entendida como uma nova função mental, mas a combinação de unidades constitutivas de sistemas psíquicos do eu [*self*] em novos arranjos capazes de modular a prática, nos localizar em comunidades e discursos e que é produzida por experiências profissionais em atividades de profunda carga emocional e perene reformulação. Como coloca Blunden (2016, p. 6): “dependendo do lugar do emprego no projeto de vida de uma pessoa, a perda de um emprego tem um

⁶⁴ Tomei a liberdade de traduzir *working over* com a expressão matutar que carrega no português coloquial o mesmo significado.

significado diferente. Se um jovem mochileiro perde o emprego, não é o mesmo que para alguém cujo trabalho é sua carreira”. A *pereživânie* enquanto unidade de análise contribui para analisarmos por que para alguns ser professor é uma carreira e para outros nunca deixará de ser apenas um trabalho.

Podemos então superar a concepção da experiência presente na literatura em IDPC e substituí-la por um construto teórico qualitativamente superior. A partir da *pereživânie* podemos compreender e formular de forma concreta a relação entre a identidade docente e o eu [*self*]. Enquanto indivíduos, nossa consciência de si, senso de individualidade, personalidade, que aqui estamos abarcando como o eu [*self*], se estrutura a partir de *pereživânias*⁶⁵, as quais podem formar subsistemas (identidades), instâncias organizativas intrapsíquicas estruturadas a partir de atividades e práticas. Se tornar um docente, portanto, é vivenciar experiências cotidianas de forte carga emocional as quais requerem uma forte capacidade de *sobreviver* a elas, construindo novos significados a partir da nossa prática que prescrevem a necessidade de reorganizarmos nossa própria concepção a respeito de nós mesmos.

Esta formulação traz inúmeras vantagens para o campo. Antes de tudo, ela produz uma unidade prática de análise mais concreta do que a produzida a partir da reflexibilidade (Beauchamp, 2015), do conhecimento prático pessoal (Clandinin, 2020) ou das práticas reflexivas (Downey & Clandinin, 2010). Temos disponível não apenas uma ferramenta teórica, mas também de coleta de dados empíricos qualitativos a respeito da identidade docente, que atualiza métodos como a pesquisa narrativa, por exemplo. Podemos comparar diferentes histórias de vida buscando *pereživânias* semelhantes ou particulares, não apenas para realizarmos enquanto professores-pesquisadores generalizações analíticas, mas também como professores-formadores temos ferramentas para mobilizar esta forte carga emocional durante o professor formativo com professores-estudantes.

Acima de tudo, esta formulação permite localizar um papel singular da imaginação na constituição da identidade docente. Compreendendo o papel do drama na constituição do eu [*self*] e da catarse na produção de uma *pereživânie*, é possível ampliarmos a concepção de agência e processos imaginativos dos sujeitos sob dimensões da identidade e da prática docente de professores de ciências. Porém, antes de chegarmos

⁶⁵ Aportuguesação do plural russo de *pereživânie*, *perezhivaniya*.

na produção dessa formulação de fato, precisamos antes analisar de que maneira a imaginação já está presente nas principais teorias mobilizadas. A partir disso, será possível demarcar como esta formulação específica a respeito da identidade docente de professores de ciências oferece um cenário único de compreensão do papel da imaginação na formação de professores de ciências.

2.4 Onde está Wally? Imaginação nos arcabouços teóricos de IDPC

Seguindo a teoria de Vygotsky da imaginação se desenvolvendo no contexto das interações sociais, que expandem o campo da experiência por meio da mediação social, pode-se deduzir que a ciência como atividade coletiva não é apenas guiada por um conjunto de pressupostos metateóricos e práticas compartilhadas que afetam o modo não imaginativo de pensamento. O modo de pensamento imaginativo está envolvido no trabalho científico porque tem a mesma origem que as não imaginativas: as interações sociais internalizadas (Tateo, 2020, p. 43).

Esboçar uma teoria científica é também um processo imaginativo. Traçar relações entre conceitos, evidências, a própria ideia de um arcabouço é uma analogia visual retirada do cotidiano para dar sentido a um processo teórico de forte fundamentação imaginativa. Tomando esta concepção como ponto de partida, nosso foco agora é apreender como a imaginação enquanto conceito está compreendida dentre estas perspectivas teóricas, inclusive no seu papel na construção de identidades.

Assim, vamos analisar não apenas como a “prática envolve histórias compartilhadas de aprendizagem” (Wenger, 1998, p. 87) que vivenciamos, mas também aquelas que podemos imaginar juntos. Como as teorias presentes em IDPC identificam o papel da imaginação na constituição da identidade docente de professores? Dentre esses arcabouços teóricos que fundamentam no ensino de ciências a capacidade de nos formarmos ou alterarmos a formação de professores a partir da constituição de identidades profissionais, qual deles enxerga o papel da imaginação neste processo? Para sermos capazes de costurar teoricamente a imaginação e os processos imaginativos primeiro precisamos identificar dentre tal diversidade teórica como tais conceitos se articulam (ou se desarticulam).

Conforme já mencionado, a tentativa mais contundente de introduzir a imaginação na área de formação de identidades profissionais foi realizada por Catherine Beauchamp e Lynn Thomas (2006), autoras também de uma das principais revisões sobre IPP (2009). Inúmeros trabalhos de tais autoras focam nas fronteiras das mudanças em identidades, procurando compreender como se dão as mudanças na IPP (Beauchamp &

Thomas, 2006; Beauchamp & Thomas, 2010; Beauchamp & Thomas, 2011; Thomas & Beauchamp, 2011); estes trabalhos, entretanto, falham em reconhecer o papel central de processos imaginativos em qualquer horizonte de mudança pessoal.

Quando, por exemplo, pedem para professores estudantes acessarem seu ideal profissional, articula-se a partir da visualização de sua *imagem pessoal* de professor (Beauchamp & Thomas, 2010) ou do seu papel como professor (Beauchamp & Thomas, 2006). Há em ambos os casos uma redução dos processos imaginativos ao que as próprias pesquisadoras chamam de reflexão antecipatória (Beauchamp & Thomas, 2010), a capacidade de se enxergar no futuro, enquanto sujeito unitário. Não à toa, ainda que em certos trabalhos empíricos cheguem a questionar professores estudantes “você acha que a imaginação desempenhou um papel na maneira como você se vê como professor?”, o conceito de imaginação não é sequer articulado teoricamente no corpo do trabalho ao passo que metáforas de cunho muito visual como “apenas mais uma árvore numa floresta” são enfatizadas (Thomas & Beauchamp, 2011). Fica evidente que tal linha de pesquisa reduz os processos imaginativos à *phantasmata*, uma das capacidades imaginativas que envolve a construção de imagens mentais e assumida enquanto uma perspectiva aristotélica e reducionista da imaginação como um todo (de Brigard, 2017; Tateo, 2020; Zittoun, Glâveanu, & Hawlina, 2020).

Se assumirmos o papel criativo como intrínseco aos processo imaginativos, qualquer modificação pessoal de ordem interna e/ou prática passa em primeiro momento invariavelmente por uma instância imaginativa. Qualquer mudança *fora*, é sempre precedida por uma mudança *dentro*. O trabalho de Vygostsky com imaginação fundamenta que para uma criança as brincadeiras não são meras reproduções, mas uma recriação orgânica das impressões que ela adquire a partir das suas experiências, algo que ela combina e usa para construir sua própria nova realidade (Fleer, 2011). Da mesma forma, adultos envolvidos em uma atividade estarão constantemente reconstruindo a si mesmos e suas concepções a partir das suas *perejivânicas* e práticas, na maneira em que suas impressões e expectativas atritam na realidade concreta com suas contradições. O drama da vida adulta desempenha um fértil local de reprodução e produção de novos significados. Como dito anteriormente, nossos modelos de conduta profissional se tornam referências perenes na nossa construção de identidade profissional numa medida parecida, apesar de mais complexa, como crianças brincando de interpretar papéis.

A imaginação permite uma nova combinação de elementos (antigos) de prática já existentes. Esta não é uma mera imitação da prática observada, mas um retrabalho criativo da impressão adquirida em um contexto diferente, enquanto responde a uma realidade complexa (Fleer, Fragkiadaki, & Rai, 2021, p. 6).

Isto posto estabelece uma certa *necessidade* de imaginação para qualquer teoria que se proponha a fundamentar uma mudança pessoal de qualquer ordem, seja profissional ou pessoal. Vejamos agora como as teorias presentes no *bestiário* de arcabouços sanam (ou não) tal necessidade.

2.4.1 Imaginação na Teoria do Posicionamento de James Paul Gee

(...) À medida que são libertadas [em sociedades modernas], [as pessoas] enfrentam o fato de que agora devem escolher e formar sua própria identidade individual como um "projeto" de vida, em vez de aceitar um conjunto de posições determinadas por forças "externas". As pessoas criam suas próprias identidades no sentido de criar (ou recrutar) o que me referi anteriormente como "Identidade Discursiva Alcançada"⁶⁶. Por sua vez, isso leva a um dilema: se eu trabalho para alcançar uma certa identidade, um certo senso de mim mesmo (por exemplo, como um certo tipo de [docente,] homem ou mulher, gay ou lésbica, asiático-americano ou afro-americano), preciso de outros que me reconheçam assim. Não posso mais contar com instituições ou autoridade tradicional para subscrever minha identidade. O reconhecimento torna-se um problema particular para as pessoas "modernas" (Gee, 2000, p. 112).

O trecho exposto quase clama por um processo imaginativo para chamar de seu, o que infelizmente está ausente de qualquer formulação do autor. A própria lente teórica escolhida pautada no discurso (Foucault, 1987) oferece baixa capacidade de negociação e agência *dentro* das identidades interpostas, o que pode ser produto da premissa da natureza opressora e repressora dos discursos dominantes na sociedade. Tal lacuna vem sendo apontada na medida em que papéis da imaginação na constituição de subjetividades divergentes dentro desta lente pós-estruturalista são elencadas (Reid, 2018). Além disso, se analisarmos o papel que o reconhecimento desempenha na perspectiva de James Paul Gee sob um ponto de vista sócio-histórico, a imaginação desempenha um papel central no desenvolvimento de pessoas e comunidades a partir desta capacidade de reconhecimento de si e do outro (Zittoun, Glâveanu, & Hawlina, A Sociocultural Perspective on Imagination, 2020).

Assim, o aporte do autor deve ser visto dentro do limite da compreensão da constituição e origem das identidades, bem como suas negociações, mas nem tanto em

⁶⁶ “No caso de certos tipos de Identidades Discursivas Alcançadas – por exemplo, identidades como ser carismático, ser um líder, ser inteligente (quando não pensamos na inteligência como uma identidade natural enraizada em genes) – as identidades parecem flutuar livres de Discursos. Tendemos a olhar para essas identidades como se fossem propriedade de indivíduos e suas interações gerais com os outros em geral. No entanto, essas identidades também estão, em última análise, enraizadas em processos de reconhecimento vinculados a Discursos específicos” (Gee, 2000, p. 111). Tal formulação de Gee toma como ponto de partida autores como Bakhtin e Vygotsky, à semelhança do que fazem Holland e colaboradores, mas usando apenas traduções ruins de Vygotsky.

termos das suas transformações singulares e particulares a partir de processos imaginativos, aspectos mais filogenéticos que ontogenéticos. A necessidade da imaginação para qualquer perspectiva de superação das constrictões produzidas por identidades posicionais, sejam impostas ou vocacionais, fica evidente a partir da única menção do autor de processos imaginativos, no último parágrafo da sua conclusão:

De fato, no mundo contemporâneo, a falta de acesso, networking e mobilidade pode ser uma das causas da pobreza ou da diminuição das expectativas [sic]. Ao mesmo tempo, em tal mundo é imperativo que **imaginemos novas formas de identidades** que revigorem o local e empoderem os "locais" por meio de novas formas de discurso e diálogo - formas que permanecem cientes, no entanto, do fato de que, em nosso mundo, o global "infectou" totalmente o local (Gee, 2000, p. 121).

2.4.2 Imaginação na Teoria da Atividade Histórico-Cultural

Apesar dos autores afirmarem tentar resgatar o legado vygotskiano, a ausência de referências aos trabalhos sobre imaginação de Vygotsky não apenas no trabalho seminal dos mesmos (Roth & Lee, 2007) mas também em trabalhos mais atuais a respeito da IDPC (Roth W. M., 2016) e psicologia de forma geral (Roth W.-M. , 2015), pontua contra tal resgate. Tomemos um trecho específico já citado, agora com destaques, que exemplifica muito do pontuado:

No que diz respeito ao objeto da atividade, ele existe duas vezes: primeiro como entidade material no mundo **e segundo como visão ou imagem, tanto em seu estado atual quanto como as pessoas concebê-lo no futuro.** (...) Assim, a aprendizagem equivale à mudança mútua de objeto e sujeito no processo de atividade; **os seres humanos planejam e mudam o mundo material e a vida social**, assim como essas configurações transformam mutuamente os agentes e a natureza de suas interações uns com os outros (Roth & Lee, 2007, p. 198)⁶⁷.

Ao elaborar a base do que os autores chamam de teoria da atividade histórico-cultural, o papel da imaginação na relação dialética entre sujeito e ambiente (social) fica evidente. Conceber o futuro e suas possibilidades é um dos processos imaginativos mais centrais (Kind, 2016) e a perspectiva vygotskiana centraliza os processos imaginativos dentro de qualquer capacidade de modificação da realidade material e social (Vygotsky, 2018). A ausência de qualquer formulação a respeito da imaginação neste trabalho de Roth e Lee, ainda que se descreva o processo imaginativo básico associado numa perspectiva próxima à de Vygotsky, pode muito bem ser lida como uma reprodução do senso-comum piagetiano, cujas formulações foram enxertadas nas obras de Vygotsky mal traduzidas (Gillen, 2000). Tal formulação deixa uma lacuna de *como* os sujeitos e as

⁶⁷ Destaques próprios.

sujeitas do ensino-aprendizagem formulam e se reformulam no percurso dessa atividade. Quando os processos imaginativos são mencionados, o são de forma vaga e pouco propositiva:

Além de reenquadrar problemas arraigados e formas de pensar sobre ensino e aprendizagem, novas teorias educacionais devem evocar a imaginação para pesquisa e práxis generativas (p. 213).

“Evocar a imaginação” parece muito mais uma figura de linguagem do que uma menção a processos imaginativos como descritos no outro trecho anterior. Esta lacuna é particularmente interessante quando as formulações se especificam na questão da constituição da identidade de professores. Os autores traçam a diferença entre a formação de identidade por mera acomodação ou aquiescência às dificuldades do trabalho e aquela feita enquanto resolução consciente dos contextos sociais (Roth & Lee, 2007). Comparando os dois cenários de formação profissional, a preferência dos autores é por utilizar o problemático construto da flexibilidade como categoria base para a promoção desta resolução consciente. Entretanto, como elaborado previamente, tal conceituação apresenta diversas dificuldades e limitações que seriam superadas privilegiando o papel da imaginação nos mesmos processos. A teoria da atividade, tal qual trabalhada por Roth e Lee, seria muito beneficiada pela superação de tal lacuna, numa promoção de sentidos práticos na aplicação de tal abordagem.

2.4.3 Imaginação em Comunidades de Prática

A seminal obra de Wenger se ancora e muito numa contribuição da imaginação na formação de identidades dentro de uma comunidade de prática. Para o autor, a imaginação é uma das formas fundamentais de construção do pertencimento a uma comunidade de prática para a qual ele dedica uma subseção inteira (Wenger, 1998)⁶⁸; não apenas isto, mas a relação intrínseca entre a prática dentro de uma comunidade e a imaginação é profundamente elaborada. A imaginação se faz tão presente na ideia de Wenger sobre comunidades de prática pois já se encontra presente na teoria de aprendizagem de Lave e Wenger, já que a aprendizagem é parte integrante da prática social generativa no mundo vivido (Lave & Wenger, 1991). O processo de construção de significados é visto de uma perspectiva bastante próxima de processos imaginativos, como o seguinte trecho mostra:

⁶⁸ Mais tarde Wenger prefere localizar a imaginação enquanto modo de identificação, não apenas de pertencimento (Wenger, 2010).

A generalidade de qualquer forma de conhecimento está sempre no poder de renegociar o significado do passado e do futuro na construção do significado das circunstâncias presentes (Lave & Wenger, 1991, p. 34).

Tomemos a perspectiva de Wenger sob imaginação e os processos imaginativos, num trecho do seu livro em que ele descreve eficientemente suas aplicações (1998, p. 185):

A imaginação requer a capacidade de desengajar – de voltar atrás e olhar nosso engajamento pelos olhos de uma pessoa de fora. Requer a capacidade de explorar, assumir riscos e criar conexões improváveis. Exige algum grau de ludicidade. Caracteristicamente, o trabalho da imaginação envolve processos como:

- Reconhecer nossa experiência nos outros, saber o que os outros estão fazendo, estar no lugar de outra pessoa
- Definindo uma trajetória que conecta o que estamos fazendo a uma identidade estendida, nos vendo de novas maneiras
- Localizando nosso engajamento em sistemas mais amplos no tempo e no espaço, concebendo as múltiplas constelações que são contextos para nossas práticas
- Compartilhando histórias, explicações, descrições
- Abrindo o acesso a práticas distantes por meio de excursões e contatos fugazes - visitando, conversando, observando, encontrando
- Assumindo o significado de artefatos e ações estrangeiras
- Criando modelos, reificando padrões, produzindo artefatos representacionais
- Documentar desenvolvimentos históricos, eventos e transições; reinterpretar histórias e trajetórias em novos termos; usando a história para ver o presente como apenas uma das muitas possibilidades e o futuro como uma série de possibilidades
- Gerando cenários, explorando outras formas de fazer o que estamos fazendo, outros mundos possíveis e outras identidades

Tal formulação tão profusa e bem localizada é possível pois, como o próprio Wenger coloca, ele se baseou na obra de Benedict Anderson, “*Comunidades Imaginadas, Reflexões na Origem e Disseminação do Nacionalismo*” (Anderson, 2006):

Utilizo aqui a imaginação no sentido proposto por Benedict Anderson para descrever as nações como comunidades: não conota fantasia em oposição à factualidade. Saber que a Terra é redonda e orbita o Sol, por exemplo, não é uma fantasia. No entanto, requer um sério ato de imaginação. Requer a construção de uma imagem do universo na qual faça sentido pensar em nossa posição no chão como sendo esses pequenos bonecos em uma bola voando pelos céus. Esta não é necessariamente uma imagem que é fácil de derivar apenas ao se envolver em atividades na superfície da Terra. Da mesma forma, pensar em nós mesmos como membros de uma comunidade como uma nação requer um ato de imaginação porque não podemos nos envolver com todos os nossos concidadãos. Mas não é menos “real” por envolver um ato de imaginação. Benedict Anderson observa que as pessoas estão prontas para matar e morrer por suas nações “imaginadas” (Wenger, 2010, p. 184).

De fato, alguém poderia apontar a partir disto que a sustentação oferecida por Anderson à perspectiva imaginativa nas comunidades de prática de Etienne Wenger seria

suficiente para o campo de IDPC, o que evidenciaria a dispensabilidade da contribuição vygotskiana para a área, reduzindo o escopo da contribuição desta tese. A distinção entre as duas perspectivas a respeito da imaginação será mais bem elaborada na próxima seção a partir do trabalho de Dorothy Holland que articula ambos os autores, Vygotsky e Anderson.

Antes de chegarmos neste ponto precisamos analisar a relação tecida por Wenger entre imaginação e reflexão. Para ele, prática reflexiva é uma combinação de engajamento e imaginação, relacionadas com a concepção de David Schön do principal componente da criatividade profissional (Wenger, 1998), posição já criticada e bastante contrargumentada nessa tese. Ao descrever a relação entre engajamento e imaginação podemos notar que a perspectiva do autor privilegia aspectos, contextos e relações referentes aos sujeitos, focando-se em bases unitárias de como a partir das relações individuais entre membros de uma comunidade a imaginação serve como instrumento de acesso ao outro, alteridade e construção de espaços mentais comuns. Por sua vez, podemos afirmar que a perspectiva vygotskiana da imaginação, mais ampla, não se resume às relações individuais específicas, indo além, alcançando o ambiente (dialógico/dialético) social e seu papel constituinte no desenvolvimento dos sujeitos e na construção de sua própria subjetividade (Gajdamaschko, 2005). Neste sentido, podemos concordar com Roth e Lee (Roth & Lee, 2006) da carência específica de uma perspectiva dialética ao analisar a aplicação da imaginação de Etienne Wenger.

2.4.4 Imaginação em Mundos Figurados

Dentre os trabalhos já articulados nestes subseções, a obra de Dorothy Holland e colaboradores, o livro “*Identity and Agency in Cultural Worlds*” (1998) é sem dúvida o que mais oferece desafios para o esforço teórico que aqui se empreita; seguem os motivos. Primeiro, pode-se afirmar que dentre as teorias já mencionadas, é nesta que a imaginação desempenha o papel mais central. Ainda que Wenger vá bem além de Gee e entenda a imaginação como um dos três elementos que compõem o tripé do pertencimento/identificação em uma comunidade de prática (Wenger, 1998), Holland e colaboradores vão além e afirmam que a constituição de uma identidade só é possível a partir dos fulcrais mundos figurados⁶⁹ (Holland, et al., 1998). Segundo, o livro começa em sua primeira seção afirmando caminhar sob os ombros de Vygotsky e Bahktin e dentre

⁶⁹ Também chamados de mundos imaginados.

os utilizados nesta seção é o que mais se aprofunda de fato na teoria vygotskiana, apesar de Gee também citar tais autores. E por último, mas não menos importante, consegue articular várias das perspectivas já trabalhadas por Gee (identidade posicional), Roth (perspectiva sócio-histórica e teoria da atividade) e Wenger (imaginação a partir de Benedict Anderson)⁷⁰. O trabalho de Holland e colaboradores portanto segue como um resgate crítico e comparativo do que já foi elaborado anteriormente e nos dá espaço para aprofundar a análise teórica a respeito da imaginação e a identidade:

A identidade responde tanto ao imaginário quanto às comunidades incorporadas em que vivemos (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 192).

A maneira como os significados pessoais são produzidos a partir destes mundos figurados é absolutamente ancorada em processos imaginativos indissociáveis da apreensão destes mundos, das relações por eles intermediadas e de sua própria constituição: eles fabricam identidades ao passo que são fabricados. Vejamos dois trechos da obra que carregam este sentido:

O significado (na verdade, a existência) dos mundos culturais [*aka mundos figurados*] em nossas vidas não deriva de mantê-los “em mente” como uma imagem completa (podemos ou não fazer isso), mas de recriá-los trabalhando com outros [*sujeitos*] (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 41).

Os mundos figurados baseiam-se nas habilidades das pessoas em formar e ser formados por reinos “e se...” coletivamente realizados. (...) As identidades e a agência das pessoas são formadas dialeticamente e dialogicamente nesses mundos “e se...” (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 49)⁷¹.

Salienta notar que a autora e seus colaboradores fazem questão em vários momentos, inclusive neste, de diferenciar uma perspectiva reducionista e aristotélica da imaginação enquanto *phantasmata*, ou seja, apenas construção de imagens mentais, e a imaginação numa perspectiva vygotskiana e seu papel na criação e criatividade. Podemos notar o papel que a teoria vygotskiana desempenha para tal obra no cuidado como a autora e seus colaboradores articulam não apenas a palestra do autor sobre imaginação presente no Volume 1 das obras completas (Vygotsky, *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech*, 1987),

⁷⁰ Sendo inclusive citado pelos dois primeiros.

⁷¹ Podemos afirmar que dialógico e dialético significa classicamente a mesma coisa. A dialética clássica é antes de qualquer coisa a reprodução de diálogo. Hegel (e conseqüente Marx) fogem um pouco dessa classificação de dialética enquanto arte do diálogo, mas mantêm a base na simulação de diálogo ao ter que contrapor contradições e assimilar posições para superar a oposição (Maybee, 2020; Kraut, 2022; Shields, 2022). Como coloca Bahktin, a dialética é fundamentada no diálogo e na imaginação (1981, pp. 347-348): “Enquanto estilizamos criativamente e experimentamos o discurso do outro, tentamos adivinhar, imaginar, como uma pessoa com autoridade poderia se comportar em determinadas circunstâncias, a luz que ele lançaria sobre elas com seu discurso. Em tal adivinhação experimental, a imagem do falante e seu discurso tornam-se objeto da imaginação criadora, artística. Em Platão, Sócrates serve como tal imagem artística do sábio e professor, uma imagem empregada para fins de experimento”.

mas também inúmeros originais em russo. Este cuidado ressoa mais alto num momento histórico específico em que o movimento revisionista das obras de Vygotsky ainda não tinha começado e autores de leitura mais ortodóxica nem faziam ideia do problema das principais traduções (Roth & Lee, 2007). Ainda que estas sejam em alguns momentos mobilizadas por Holland e seus colaboradores, a comparação com outras obras originais dilui o ruído das más traduções e torna cristalina a contribuição de Vygotsky na obra:

Nosso quadro é o que se poderia chamar, segundo Bakhtin, de dialógico; segundo Vygotsky, de ontogenético. Nosso objetivo é construir e ir além de duas abordagens centrais – a culturalista e a construtivista – para entender as ações e possibilidades das pessoas (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 8).

A robustez e clareza teórica se fazem presentes nas formulações sobre imaginação que tomam como ponto de partida a teoria vygotskiana:

A fantasia e o jogo servem como precursores da participação em uma vida institucional, onde os indivíduos são tratados como acadêmicos, patrões ou crianças em risco e eventos como a concessão de posse, uma invasão corporativa e a autoestima das crianças em risco são levados com toda a seriedade. Mas ver a imaginação estendida assim é simplesmente reconhecer que ela permeia a vida cultural (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 51).

Em se tratando da perspectiva da imaginação, é importante retornarmos à questão em aberto deixada na seção anterior. Wenger apenas mais de dez anos depois da publicação do seminal “Communities of Practice” (1998) localizou sua fundamentação a respeito da imaginação nos trabalhos de Benedict Anderson (Wenger, 2010). Anderson, entretanto, apesar de trabalhar com o conceito de comunidades imaginadas, não é um formulador sobre imaginação e sim sobre nacionalismo. Utilizá-lo como uma referência filosófica para fundamentar uma perspectiva a respeito de imaginação pode ser mais visto como um esforço alegórico, metafórico, do que um arcabouço teórico de sustentação a uma concepção de imaginação e processos imaginativos, por mais importantes que eles possam ser para a teoria em questão. Há uma falha frequente de muitas autoras e muitos autores ao se mobilizar processos imaginativos sem uma fundamentação teórico-filosófica adequada que reforça a baixa maturidade teórica nas abordagens que envolvem imaginação (Kind, 2016). O trabalho de Holland e seus colaboradores se coloca como uma exceção a esta regra, na medida em que mobiliza o conceito de comunidades imaginadas de Anderson como exemplo de um tipo de mundo figurado ao mesmo tempo que discrimina a impossibilidade de classificar tal tipo de construto como uma comunidade de prática (Holland, et al., 1998). A palestra transcrita no volume 1 das obras

completas apresenta uma das formulações menos maduras de Vygotsky, porém sua base teórica concreta já estava ali presente, ainda que não seja de formulações mais copiosas como “*Imagination and Creativity in Childhood*” (Vygotsky, 2004) e “*Imagination and Creativity in the Adolescent*” (Vygotsky, 1991a)⁷². Este contraste desfavorece bastante as outras formulações teóricas utilizadas na literatura de IDPC que apesar de mais novas falham em mobilizar obras mais confiáveis de Vygotsky.

Partindo desta referência, Holland e Colaboradores afirmam que muitas das atividades (no sentido definido por Leont’ev) tem um componente intrínseco imaginativo. Tal centralidade da imaginação coloca a autora inclusive em posição de distinguir uma dimensão imaginativa específica na formação de identidades. Segundo ela, é possível distinguir os aspectos figurativos e posicionais em identidades (já mencionados) que podem ser completamente coincidentes ou dominar um sobre o outro em diferentes identidades sociais. O aspecto figurativo se refere a enredos, narratividade, arquétipos e desejo, podendo ser chamado de identidade narrativa, enquanto o aspecto posicional se refere à posição de alguém em relação a outros socialmente identificados, ao senso de lugar social de uma pessoa e aos direitos que ela compreende merecer, ao capital simbólico associado àquela identidade. “A identidade responde tanto ao imaginário quanto às comunidades incorporadas em que vivemos” (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 192).

E é exatamente nos seus aspectos figurativos que se constituem espaços de transformação de identidades sociais. Primeiro, precisamos entender que identidades figuradas podem ser acomodadas na sociedade a partir de um processo de fossilização em identidades mundanas:

Vygotsky chamou o processo em que as fontes históricas e a obstinação do comportamento são apagadas por sua automação de “fossilização”. Em certo sentido, alguns quadros imaginativos tornam-se “fossilizados” na vida cotidiana mundana. Mas a fossilização não é irreversível (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 141).

Ao passo que Holland e colaboradores localizam em Vygotsky a cristalização das identidades, é na sua teoria também onde encontramos o entendimento da possibilidade imaginativa da modificação destas:

⁷² Algo que precisa ser analisado posteriormente, pois é preciso checar o quando da publicação dos originais que não foi informada pelos editores deste volume em específico das obras completas. Entretanto, neste texto Vygotsky cita a necessidade de constituir a relação entre a imaginação e o pensamento realístico, algo formulado posteriormente no texto mais longo de imaginação e criatividade na infância.

Vygotsky negligenciou as formas e restrições sociais às quais os outros atentam com tanto cuidado. Ele estava praticamente em silêncio sobre os tipos de dominação humana que eles revelam. Ele se concentrou em um poder fantástico, aparentemente utópico e libertador concedido pelos símbolos e pela capacidade humana de brincar com os símbolos: o poder de criar mundos, contextos efetivos de ação, que podem nunca existir à parte do pivô da imaginação (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 280).

2.4.5 Imaginação em Narrativas Pessoais

Partindo da perspectiva deweyniana da experiência, os autores definem que a experiência em seu aspecto narrativo apresenta três dimensões, a saber, interação, continuidade e situação (Clandinin & Connelly, 2015). Aqui, a dimensão da continuidade constitui um aspecto que merece maior atenção:

(...) Dewey entende que um critério da experiência é a continuidade, nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. Onde quer que alguém se posicione nesse continuum – **o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro** – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura. Esse é, também, um pensamento-chave para nossas reflexões sobre educação porque à medida que pensamos sobre o aprendizado de uma criança, sobre a escola, ou sobre uma política em particular; há sempre uma história, que está sempre mudando e sempre encaminhando-se para algum outro lugar. Em meio a empecilhos e caminhos práticos de investigação, uma ou outra pesquisa específica pode ter seu foco em um ou outro aspecto dessa ampla teoria da experiência. Tentamos abranger todas essas questões em mente à medida que refletíamos sobre os enigmas educacionais e problemas em nosso caminhar investigativo da vida. **Aprendemos a nos mover para trás (respectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os milieus sociais em expansão** (Clandinin & Connelly, 2015, pp. 30-31)⁷³.

A despeito dessa farta referência a processos imaginativos logo no início do livro (que se encaixa numa perspectiva muito específica sobre imaginação a ser desenvolvida mais a frente) a obra de Clandinin e Connelly apresenta forte lacuna a respeito do papel da imaginação na construção de experiências narrativas. Apesar dos autores no início de sua carreira reconhecerem a ausência de formulações na pesquisa educacional (Clandinin & Connelly, 1990), este é um problema que se repete em obras mais novas dos autores. O índice de um livro não costuma referenciar sempre que palavras são mencionadas, mas apenas os conceitos e categorias centrais e suas elaborações. Tanto no livro “*Narrative Inquiry*” (Clandinin & Connelly, 2015) quanto no mais contemporâneo “*Engaging in Narrative Inquiry*” (Clandinin, 2016) as menções à imaginação no índice remissivo se referem a apenas alusões, uso mais da palavra imaginação do que seu conceito.

⁷³ Ênfases nossas.

Tal lacuna parece extremamente contraditória, não apenas porque “nenhum arcabouço que analise narrativas pode ser completo sem incluir processos psicológicos usualmente subordinados sobre o termo genérico da ‘imaginação’” (Sarbin, 2004, p. 5) mas também porque experiências narrativas são sem dúvidas atravessadas por processos imaginativos (Caine & Steeves, 2009). Connelly e Clandinin reconhecem em outras obras o papel das metáforas na expressão imaginativa do conhecimento prático pessoal (Connelly, Clandinin, & He, 1997), o que passa distante de ser uma formulação à altura do papel da imaginação em narrativas. Quando se menciona a capacidade de uma pessoa não apenas viver uma narrativa, mas contar, recontar e reviver sua própria história (Connelly & Clandinin, 1990), quando se refere à capacidade consciente de alguém redirecionar sua própria autobiografia, recriando sua própria história e identidade (Clandinin & Connelly, 2015), evidentemente a imaginação desempenha um papel central nestes processos. Interessantemente, mais recentemente Clandinin se aproxima de uma aceção estética ao relacionar o papel do sentimento de admiração (*wonder*) e a imaginação na reconstrução de auto narrativas (Clandinin, Caine, Lessard, & Huber, 2016) o que se aproxima bastante da raiz deweyniana de suas obras e da educação estética. Tomemos a seguinte formulação posterior, que localiza a centralidade da imaginação para a pesquisa narrativa enquanto metodologia:

É importante considerar como podemos projetar uma investigação narrativa que nos permita sempre manter esse espaço metafórico de investigação narrativa tridimensional em nossa **imaginação**. O desenho da pesquisa requer, desde o início, **um exercício de imaginação**, tentando **imaginar o desdobramento da investigação**, mesmo quando percebemos que não podemos **imaginar** totalmente um estudo sem os participantes cujas experiências moldarão o estudo. Percebemos que o que estamos propondo é um paradoxo – ou seja, uma tarefa impossível porque não podemos **imaginar** o estudo sem participantes e ainda assim precisamos **imaginar** o estudo. Para trabalhar dentro do paradoxo, somos ajudados pelo retorno contínuo aos entendimentos narrativos da experiência. À medida que projetamos uma investigação narrativa, o processo envolve o envolvimento em um **pensamento imaginativo** sobre o quebra-cabeça da pesquisa junto com possíveis participantes como existindo em um espaço de vida em constante mudança e descobrindo e descrevendo o tipo de texto de campo necessário. O que isso sugere é **a importância de imaginar o espaço como aberto o suficiente**, cheio de maneiras possíveis de se envolver com os participantes e estar aberto o suficiente para ir aonde nossas vidas nos levarem. Parte dos **processos imaginativos** de projetar a investigação envolve considerações sobre os movimentos de textos de campo para textos de pesquisa (Clandinin, Caine, Lessard, & Huber, 2016, p. 24)⁷⁴.

⁷⁴ Ênfases nossas.

Presumindo que não existe vácuo teórico, uma premissa básica, poderíamos afirmar que as elaborações de Clandinin e Connelly partem de algum posicionamento teórico específico sobre a imaginação ainda que tal fundamentação não tenha sido claramente exposta e elaborada. Poderíamos afirmar que assim como Beuchamp, Clandinin toma como ponto de partida para pensar a imaginação dentro das narrativas a partir da Prática Reflexiva de David Schön. Embora seja um autor fortemente mobilizado em inúmeras das suas obras (Clandinin & Connelly, 1990; 2000), este não traz uma formulação própria sobre imaginação (Schön, 1983). O único momento em que há uma formulação teórica mais clara a respeito da imaginação por parte de Clandinin e Connelly é num livro mais recente em que a autora Clandinin resgata parte da concepção que envolve o interessante trecho “imaginado no passado” (Clandinin & Connelly, 2015, p. 30) para estabelecer o “entrelaçamento entre memória e imaginação” (Clandinin, 2016, p. 194). Elaboraremos melhor a respeito desse entrelaçamento numa breve digressão na próxima seção.

Por fim, há de se levar em consideração que histórias e narrativas são ferramentas culturais (no sentido vygotskyano) (Egan, 1992), dispositivos de mediação a partir dos quais funções mentais qualitativamente diferentes se desenvolvem como resultado do aprendizado do uso diário e cotidiano de símbolos derivados coletivamente e aplicados na regulação do próprio comportamento (Holland, et al., 1998). Como tais, estão sujeitas aos processos imaginativos.

2.4.5.1 Entrelaçamento memória e imaginação: breve digressão

Maio de 1886, manifestantes operários confrontam-se com a polícia nas ruas de Chicago. Em meio ao tumulto, uma explosão mata algumas pessoas e fere muitas outras. Ninguém sabe quem atirou a bomba. No entanto as autoridades se apressam em acusar cinco líderes anarquistas. O polêmico julgamento e a condenação à morte dos acusados causam revolta em todo o mundo. Trabalhadores de todo o planeta vão às ruas em repúdio à injustiça norte-americana, e o dia 1º de maio é declarado o Dia dos Trabalhadores. Dessa forma que surgiu o 1º de Maio. Vinte e três anos depois, Frank Harris, lança “*A Bomba*” como uma confissão: ele seria o autor do atentado de 1886. São tantos os detalhes, tamanho o realismo, que para muitos, o livro não seria apenas ficção. Assim, “*A Bomba*” transforma-se em um dos livros mais polêmicos do século XX, odiado pelas autoridades que o veem como uma maliciosa provocação anarquista e amado por seus leitores por sua ousadia e ritmo vertiginoso⁷⁵.

Como o episódio histórico da transmissão da radionovela “Guerra dos Mundos”, o livro de Frank Harris teve a incrível capacidade de fazer seu público acreditar de fato

⁷⁵ Retirado da labela do livro.

que aquela fantasia produzida a partir da imaginação representava fatos verídicos e muitos chegaram produzir memórias “falsas” relacionadas ao ocorrido. O avanço da neurociência da memória tem corroborado que, ao contrário do que aponta o senso-comum, nossas memórias não são representações concretas das nossas vivências/experiências, mas resgates maleáveis que podem ser influenciados por fortes emoções ou pela imaginação (Loftus, 2005).

O avanço da nossa compreensão sobre o funcionamento da memória reascendeu antigos debates filosóficos sobre a distinção entre memória e imaginação (de Brigard, 2017). Para alguns inclusive, a memória seria uma forma de imaginação a partir do processo de Viagem Mental no Tempo⁷⁶ (Michaelian, 2016; Michaelian, Klein, & Szpunar, 2016), concepção que parece ser compartilhada por Clandinin e Connelly (Clandinin & Connelly, 2015; Clandinin, 2016). Contudo, esse é um tema filosófico bastante capcioso, haja vista que é profunda sua polissemia: podemos estar tratando de questões no nível cognitivo, psicológico, metafísico ou epistêmico (Debus, 2016), sendo que a distinção pode se dar em termos de distinguir uma memória particular de uma imaginação particular, a uma distinção entre as duas enquanto faculdades cognitivas e também à experiência fenomenológica de imaginar e lembrar (de Brigard, 2017). Em se tratando da experiência narrativa e da sua continuidade, podemos entender que o processo imaginativo relacionado a Viagem Mental no Tempo seja uma ferramenta fundamental para a pesquisa narrativa e sua concepção de identidade como uma história a ser vivida.

Entretanto, estabelecer a importância interligada da memória e da imaginação na constituição da autoidentificação não pode ser entendida, contudo, como matéria bruta lapidada pelo mero esforço da própria vontade criadora individual, uma perspectiva liberal por vezes alimentada por esse tipo de abordagem (Duarte, 2004). Em contraste, enquanto marxista Vygotsky tratou de imprimir as determinantes sociais e estruturais em suas formulações teóricas (van der Veer, 2007; Elhammoumi, 2010). Um exemplo evidente dessa instância marxiana subjacente às teorias de Vygotsky gira em torno do caráter ontológico do ser social e as contribuições desse autor à teoria marxista (Pasqualini & Martins, 2015). Tanto na Ideologia Alemã (Marx & Engels, 2007) quanto na Contribuição à Crítica da Economia Política (Marx, 2008) o postulado marxiano a respeito da determinação social da consciência é estabelecido: “não é a consciência dos

⁷⁶ “Faculdade geral de viagem mental no tempo que nos permite não apenas voltar no tempo [na memória], mas também prever, planejar e moldar virtualmente qualquer evento futuro específico [na imaginação]” (Suddendorf & Corballis, 2007, p. 299).

homens que determina o seu ser [ou sua vida]; ao contrário, é o ser social [ou sua vida] que determina sua consciência”. No texto “Gênese das Funções Mentais Superiores” (Vygotsky, 1997b, p. 106), Vygotsky se fundamenta precisamente nesta tese ao localizar o avanço da sua contribuição: “a natureza mental do homem representa a totalidade das relações sociais ‘internalizadas’ e transformadas em funções do indivíduo e formas de sua estrutura”⁷⁷. Sem essa abordagem, analisar o papel do processo imaginativo da Viagem Mental no Tempo na reformulação de autobiografias (e conseqüentemente das identidades) perde sua concretude, sua materialidade, bem como boa parte da sua aplicabilidade haja vista que ignora as determinantes, contradições e restrições ao contar da sua própria história.

É interessante notar que embora essa discussão a respeito da interconexão entre memória e imaginação esteja candente nas neurociências e sendo paralelamente mobilizada por Clandinin, uma das primeiras formulações de Vygotsky, aqui já mencionada entre os textos utilizados por Holland e colaboradores, traz uma síntese extremamente resolutiva utilizando a dialética para sanar a esta questão:

Onde a psicologia associativa reduziu a imaginação à memória, os psicólogos intuitivos tentaram mostrar que a memória nada mais é do que uma forma especial de imaginação. Seguindo esse caminho, os idealistas começaram a ver a percepção como uma forma especial de imaginação. Para eles, a percepção é uma forma de imaginação que constrói uma imagem da realidade. (...) Abordando esta questão na perspectiva da classificação, torna-se evidente que não podemos ver a imaginação como uma função que existe ao lado de outras funções. Não é uma forma homogênea e recorrente de atividade cerebral. A imaginação é uma forma complexa de atividade mental que se baseia na unificação de várias funções em relações únicas. Esse tipo de atividade complexa, que ultrapassa os limites dos processos que habitualmente chamamos de funções, pode ser chamado de sistema psicológico. É um sistema funcional complexo. A característica essencial desse tipo de sistema são as conexões e relações interfuncionais que o dominam. A análise das variadas formas de imaginação e pensamento mostra que é somente abordando essas formas de atividade como sistemas que podemos começar a descrever as mudanças muito importantes que ocorrem nelas, que podemos começar a descrever as dependências e conexões que são manifestadas neles (Vygotsky, 1987, pp. 342-348).

**LINHA
TEÓRICA**

PAPEL DA IMAGINAÇÃO

Imaginação como capacidade de formular novas identidades em oposição às antigas, como ferramenta de empoderamento e sublimação.

⁷⁷ Tradução livre. Lembrando que como apontado por Yasnistky e já mencionado, Vyugotsky utiliza internalização como metáfora.

TEORIA DO POSICIONAMENTO (2000)	<i>De fato, no mundo contemporâneo, a falta de acesso, networking e mobilidade pode ser uma das causas da pobreza ou da diminuição das expectativas [sic]. Ao mesmo tempo, em tal mundo é imperativo que imaginemos novas formas de identidades que revigorem o local e empoderem os "locais" por meio de novas formas de discurso e diálogo - formas que permanecem cientes, no entanto, do fato de que, em nosso mundo, o global "infectou" totalmente o local (Gee, 2000, p. 121).</i>
TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL (2007)	<p>Referência indireta e inadvertida à concepção vyotskiana de imaginação, provavelmente contaminada por aceções piagetianas deletérias.</p> <p><i>No que diz respeito ao objeto da atividade, ele existe duas vezes (Hegel, 1807/1977; Leont'ev, 1978): primeiro como entidade material no mundo e segundo como visão ou imagem, tanto em seu estado atual quanto como as pessoas concebê-lo no futuro. (...) Assim, a aprendizagem equivale à mudança mútua de objeto e sujeito no processo de atividade; os seres humanos planejam e mudam o mundo material e a vida social, assim como essas configurações transformam mutuamente os agentes e a natureza de suas interações uns com os outros (Roth & Lee, 2007, p. 198)</i></p>
COMUNIDADES DE PRÁTICA (1998)	<p>Imaginação como um dos três pilares do pertencimento (identificação) em comunidades de prática. Formulação a partir da obra "Comunidades Imaginadas" (2006) de Benedict Anderson.</p> <p><i>A imaginação requer a capacidade de desengajar – de voltar atrás e olhar nosso engajamento pelos olhos de uma pessoa de fora. Requer a capacidade de explorar, assumir riscos e criar conexões improváveis. Exige algum grau de ludicidade (Wenger, 1998, p. 185).</i></p>
MUNDOS FIGURADOS (1998)	<p>Imaginação figura como central na constituição de mundos figurados a partir de uma leitura plenamente vyotskiana. A imaginação permeia totalmente a vida cultural e é um processo constitutivo dos sujeitos nas atividades na concepção de Leont'ev. Dimensão figurativa da identidade constituída imaginativamente. Imaginação enquanto pivô da mudança e da criação.</p> <p><i>A fantasia e o jogo servem como precursores da participação em uma vida institucional, onde os indivíduos são tratados como acadêmicos, padrões ou crianças em risco e eventos como a concessão de posse, uma invasão corporativa e a autoestima das crianças em risco são levados com toda a seriedade. Mas ver a imaginação estendida assim é simplesmente reconhecer que ela permeia a vida cultural (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 51).</i></p>
NARRATIVAS PESSOAIS (2000)	<p>Imaginação como viagem mental no tempo e ferramenta de pesquisa. Entrelaçamento entre imaginação e memória. Proximidade com a perspectiva de John Dewey (Educação Estética?).</p> <p><i>Onde quer que alguém se posicione nesse continuum [da experiência] – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura (Clandinin & Connelly, 2000, pp. 30-31).</i></p>

Tabela 7 - Relação entre identidade e imaginação nas principais linhas teóricas mobilizadas na literatura de IDPC

2.4.6 Imaginações e sua pluralidade

Tendo analisado como cada uma das principais teorias mobilizadas pela literatura que trata das IDPC articula imaginação, agora devemos passar para analisar como tal articulação contribui para a construção dessa identidade profissional específica: a identidade docente de professores de ciências. Entendendo como cada teoria localiza a capacidade de mudança da IDPC a partir de processos imaginativos estaremos aptos a analisar o ideal profissional enquanto horizonte formativo (e deformativo), circunscrito a partir da relação entre a identidade docente, o eu [*self*], a atividade a prática e a *perejivânie*.

Era esperado que cada teoria apresentasse uma aceção específica a respeito da imaginação (Tabela 7) e foi interessante notar que a diversidade teórica refletiu numa ampla diversidade de compreensões com sobreposição menor a respeito do papel da imaginação nas identidades do que na relação entre identidade social e identidade pessoal. Em se tratando de estabelecer uma gradação da relevância da imaginação para cada teoria,

facilmente conseguimos estabelecer que a teoria do posicionamento é aquela em que a imaginação se encontra mais ausente. Na teoria da atividade histórico-cultural temos apenas acepções indiretas, formulações subjacentes, como se a imaginação apenas tangenciasse o trabalho dos autores, ainda que partam da psicologia soviética. Nas comunidades de prática e na pesquisa narrativa a imaginação já ocupa um papel relevante, servindo de base para o tripé da identificação em uma comunidade para a primeira e ferramenta fundamental para o método de pesquisa enquanto viagem mental no tempo para a segunda. Na teoria dos mundos figurados a imaginação encontra seu ápice, sendo a espinha dorsal do processo de formação de identidades, constituindo uma dimensão específica das mesmas bem como mediando o seu processo de mudança e desenvolvimento.

Os trabalhos mais antigos são exatamente aqueles com uma formulação mais profusa da imaginação dentro de suas teorias (Wenger, 1998; Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998). Sendo trabalhos mais relevantes, inclusive por vezes até referenciados, é difícil imaginar que os autores que vieram depois não tiveram acesso à profundidade que a imaginação desempenha nos mesmos. A escolha de escantear a imaginação não foi, portanto, casual, mas (poderíamos afirmar que) produto das já mencionadas acepções do senso-comum da subjugação do papel da imaginação enquanto uma função menor da psiquê.

Evidentemente, poderia se afirmar que bastaríamos aqui reafirmar a excepcionalidade da contribuição de Holland e colaboradores e defender o resgate de sua acepção da relação imaginação/identidade. Entretanto, seria o suficiente? De antemão é necessário ponderar que apesar de seus méritos, Holland e colaboradores utilizam uma formulação muito inicial de Vygotsky a respeito da imaginação (Vygotsky, *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech*, 1987), na qual a relação entre pensamento (racional) e imaginação durante o desenvolvimento ainda não tinha sido produzida (Vygotsky, 1991a; 2004). Ademais, se a formulação desses autores bastasse e fosse suficientemente convincente, esta tese nem existiria. Apesar dos seus méritos, a lacuna da imaginação nas formulações sobre identidade se manteve após a publicação e amplo alcance do livro de Holland e colaboradores.

A perspectiva vygotskyana, da qual Holland parte e se sustenta, abarca inúmeros processos imaginativos, compreendidos como componentes da imaginação enquanto

sistema psíquico. Embora Vygotsky não tenha realizado uma análise dos componentes da imaginação enquanto sistema psíquico, podemos tomar emprestado da neurociência elementos deste sistema para realizarmos uma comparação entre as diferentes perspectivas aqui em comparação (Figura 13). Alguns esforços já foram realizados em aproximar Vygotsky das ciências cognitivas (Frawley, 1997), apesar de haver uma distinção entre sua análise no nível simbólico e a análise no nível cognitivo. Apesar desta diferença, os cinco subsistemas cognitivos reconhecidos como componentes da imaginação enquanto sistema psíquico (Abraham, 2016) são amplamente mencionados e articulados na obra de Vygotsky (Vygotsky, 1987; 1991a; 2004).

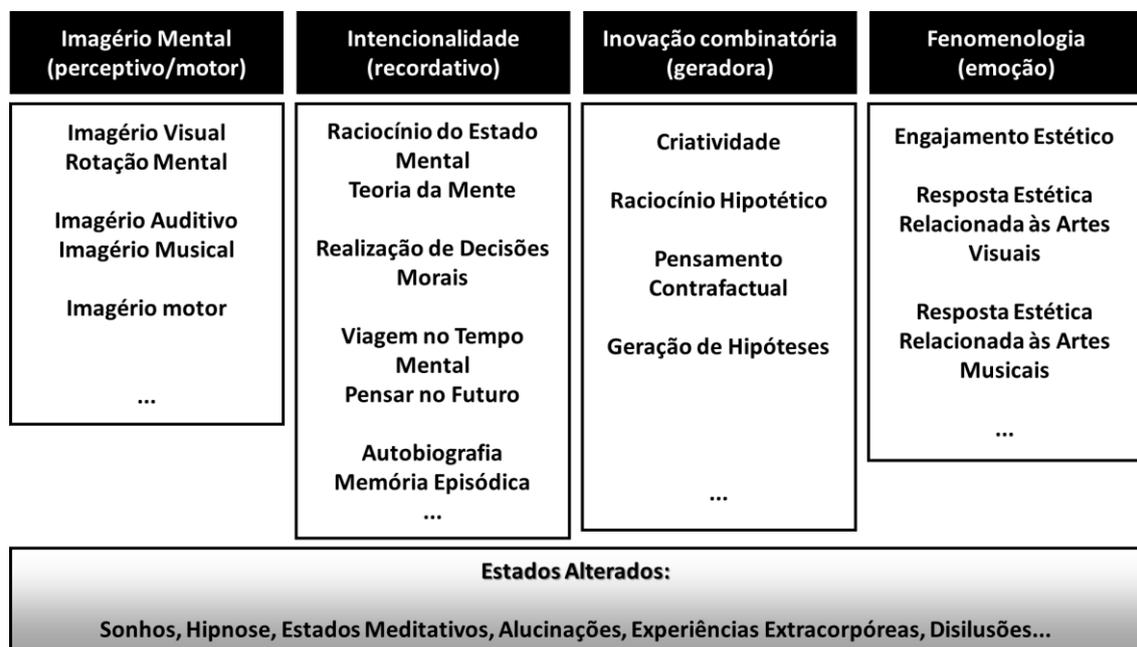


Figura 13 - Um diagrama esquemático da classificação de cinco partes ou quinqüepartidas de operações relevantes para a imaginação humana que foram categorizadas com base em semelhanças em seus mecanismos neurocognitivos putativos subjacentes. Adaptado de Abraham (2016).

Olhando para este quadro podemos pensar em como as abordagens teóricas em IDPC aqui articuladas compreendem a imaginação, de uma forma ampla, sistêmica, ou reducionista, tomando-a de forma resumida a partir de seus subsistemas e entre quais deles (Figura 14).

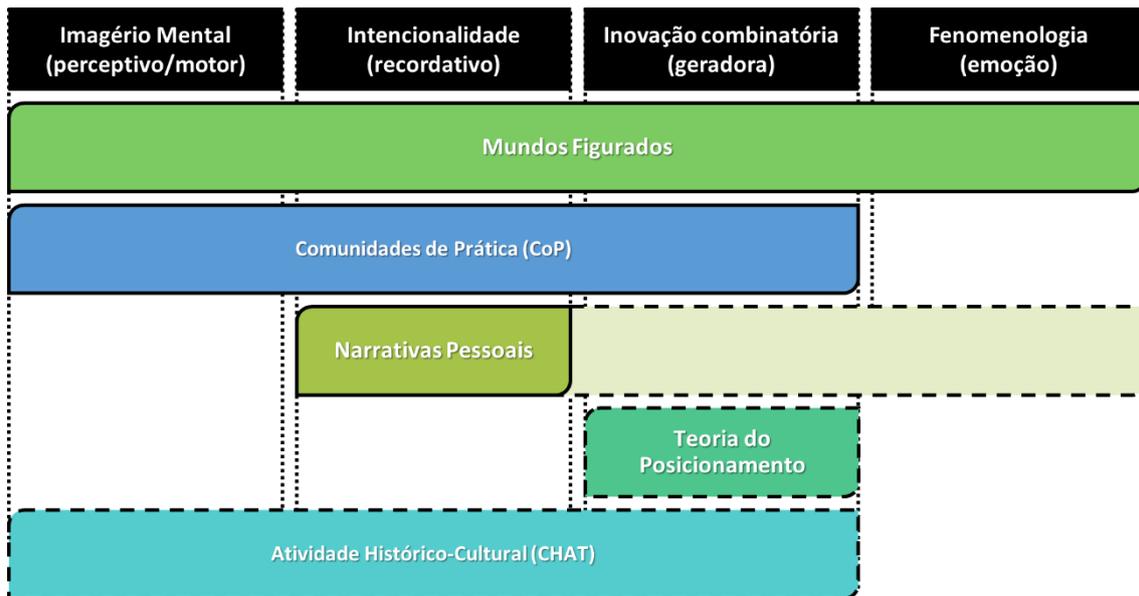


Figura 14 - Teorias aplicadas no campo de IDPC e as acepções imaginativas abrangidas por elas

Mais fácil é afirmar isto sobre os Mundos Figurados de Dorothy Holland e as Comunidades de Prática de Etienne Wenger nas quais a concepção de imaginação está evidenciada de forma clara e explícita. Holland e colaboradores apresentam a perspectiva mais ampla e holística, abrangendo todos os subsistemas, o que consoa com sua fundamentação vygotskiana. Wenger apresenta uma abordagem semelhante, mas em nenhum momento das suas articulações a dimensão da capacidade imaginativa de evocar fortes emoções e estupefação [*wonder*] associada com a arte. Em se tratando da teoria do posicionamento e da atividade histórico-cultural já temos um pouco mais dificuldade de realizar tal análise devido à ausência de um referencial teórico-filosófico específico sobre imaginação, o que não nos impede, contudo, de realizar inferências. James Paul Gee faz menção à imaginação, ao assumir sua capacidade generativa na empreitada de “imaginarmos novas formas de identidades”. Wolff-Michael Roth e Yew-Jin Lee, por sua vez, não chegam a fazer menção direta, mas por trechos como “como visão ou imagem, tanto em seu estado atual quanto como as pessoas concebê-lo no futuro” e “os seres humanos planejam e mudam o mundo material e a vida social” poderíamos conotar uma aproximação superficial com os subsistemas imagéticos, intencionais e gerativos. Por último, temos a questão complexa das Narrativas Pessoais. Clandinin em momento mais contemporâneo localiza sua acepção da viagem mental no tempo como interconexão da imaginação e memória, o que o localiza analisando a imaginação enquanto subsistema da intencionalidade, exatamente aquele com maior aproximação da memória. Entretanto, na obra original de Clandinin e Connelly temos inúmeras menções à capacidade gerativa,

como o recontar da própria história que pode ser compreendida dentro do subsistema inovador. Além disso, a proximidade epistêmica com a concepção deweyniana da experiência o aproxima de acepções estéticas muito achegadas ao subsistema fenomenológico da imaginação.

Sem correr o risco do pecado atomista, reconhecendo que estes subsistemas se interrelacionam de forma indissociável, é perceptível que cada um deles apresenta distinta contribuição para a produção ativa das identidades, incluindo o caso específico da IDPC. Nesse ponto precisamos distinguir que nem todos os autores e as autoras apresentam acepções equivalentes a respeito das identidades (Tabela 4). É particularmente difícil falar de identidade pois, conforme mencionado anteriormente, as vezes estamos nos referindo a uma identidade social e as vezes uma identidade individual (eu [*self*], personalidade ou consciência): tal problema já foi citado como um dos cerne da dificuldade de avanço do campo de pesquisa em identidades na educação (Beauchamp & Thomas, 2009) bem como para a filosofia e psicologia de forma geral (Oyserman, Elmore, & Smith, 2012).

2.4.7 Imaginação: entre o ideal e a identidade

A dinâmica entre as identidades sociais e a identidade individual é muito cara para esta tese. Até aqui compreendemos a existência de diferentes identidades sociais que se articulam durante a produção da individualidade, ao que podemos nos referir como consciência, subjetividade, personalidade ou, como aqui viemos nos referindo, o eu [*self*] (da Silva, 2009; Oyserman, Elmore, & Smith, 2012). O regime de práticas profissionais, enquanto atividade sócio-histórica (Roth & Lee, 2007), constitui uma instância organizativa do eu [*self*] (Martins, 2015) a qual viemos chamando de identidade docente de professores de ciências. Diante do exposto, o que seria um ou uma docente ideal?

“Ideal” significa a norma para uma dada comunidade, não qualquer instância individual. A norma encontra sua expressão, no entanto, apenas através da ontogênese – muitos indivíduos, cada um deles sendo diferentes realizações do ideal. O ideal está implícito em cada indivíduo, mesmo que nem mesmo um único indivíduo da comunidade corresponda perfeitamente a esse ideal. O ideal difere de qualquer formação individual, pois enquanto os indivíduos vivem e morrem, a história cultural continua, consistindo na evolução dessa norma, desse ideal, e é nesse sentido que se diz que a norma de uma dada sociedade é “ideal”. O ideal é expressão e produto da história cultural, que por sua vez fornece o modelo para cada indivíduo ao mesmo tempo que gera as interações sociais que promovem o desenvolvimento de cada indivíduo. Desenvolvimento normal não significa “combinar” com a norma, pois implícito dentro de uma norma está também uma compreensão de quais diferenças constituem a faixa normal de diversidade e quais diferenças representam algum tipo de patologia ou desvio (Blunden, 2022, p. 205).

Aqui nós temos espaço para costurar um trançado com todas as formulações já realizadas. Aquilo que consideramos enquanto ideal profissional para professores e professoras de ciências é fundamentalmente uma dimensão relevante da identidade docente, presente no imaginário social e alimentada por um discurso específico. Esse discurso reforça aspectos individuais da prática profissional, sobrecarrega docentes com o duro fardo de resolverem eles mesmos todas as contradições do sistema educacional (Duarte, 2004; Duarte, 2013; Marsico & Tateo, 2018), como o Barão de Münchhausen que consegue salvar a si e seu cavalo de um poço de areia movediça puxando a própria alça do seu corselete (Figura 15).

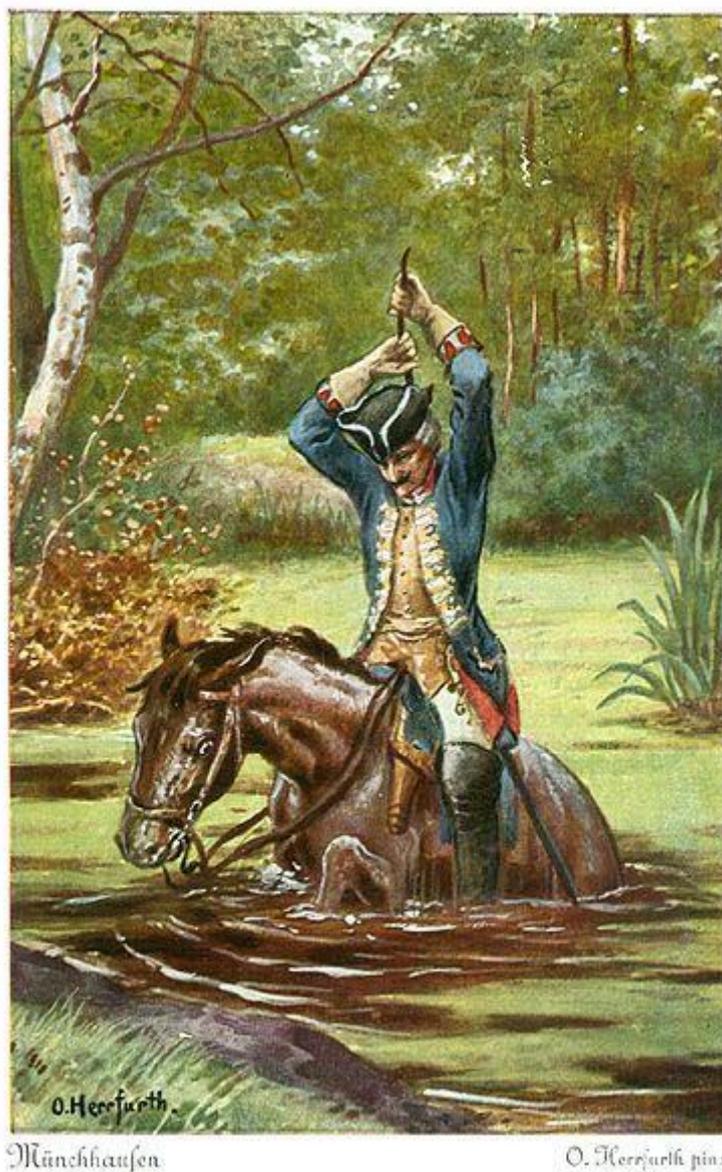


Figura 15 – Ilustração de Oskar Herrfurth: As aventuras de Munchausen. Série postal baseada nas mentiras do Barão Munchausen. Domínio público.

Evidentemente que ao tratar das já mencionadas identidades posicionais, ou seja, referente a posições específicas que ocupamos numa sociedade de classes, desigual, ideais unitários negativos serão demarcadores para teóricos e teóricas interessados na superação dessas desigualdades. O ideal profissional, embora seja também atravessado por estas outras identidades, precisa ser analisado se na sua dimensão figurativa pode conter também um ideal unitário positivo a ser analisado ao mesmo tempo em que é produzido e disputado. O ideal profissional, enquanto constituinte do imagério e imaginário coletivos, é uma dimensão da identidade profissional. O que entendemos como os e as profissionais que devemos nos tornar e formar constitui uma definição positiva com forte substrato histórico-cultural e forte influência emocional e afetiva. Esse ideal profissional não deve ser definido apenas em termos de “uma visão do que você gostaria de ser profissionalmente” como realizado em outros trabalhos que reduzem imaginação à *phantasmata* (Thomas & Beauchamp, 2007), mas compreendendo a imaginação em toda sua amplitude criativa e afetiva bem como suas determinantes concretas e fundamentações em *perejivânicas*. O ideal pode funcionar então como uma bússola para a identificação, nos guiando para um norte (unidade positiva) ou nos afastando de um sul (unidade negativa), mas força gravitacional que irá nos guiar numa direção ou para outra é dada pela dimensão afetiva/emocional das *perejivânicas* que compõem nossa identidade docente. É possível sob essa perspectiva mesmo um consenso da perspectiva sócio-histórica com a perspectiva mais focada no discursivo:

Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. E em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão. Em contraste com o “naturalismo” dessa definição, 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 se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença (Hall, 2008).

Podemos entender o processo de identificação como esse movimento do eu em direção a um ideal específico, uma idealização pertencente a uma identidade coletiva, profundamente imaginária, constitutiva enquanto abstração, porém concreta na medida em que se materializa no esforço contínuo realizado pelos sujeitos em alcançá-lo. Um ideal só é constituído a partir de experiências específicas de forte carga emocional

normalmente vinculadas à prática em questão. E nisso a educação é um fenômeno singular: ao começarmos a sermos professores e professoras, já experimentamos uma grande diversidade de práticas docentes. Somos afogados num repertório de docência, onde a escola baliza períodos marcantes com inúmeras *perejivânicas* próprias.

Mas onde ou como ocorre a identificação? Quando podemos dizer com confiança que uma identificação aconteceu? Significativamente, nunca se pode dizer que tenha ocorrido; a identificação não pertence ao mundo dos acontecimentos. A identificação é constantemente representada como um evento ou realização desejada, mas que nunca é alcançada; **a identificação é a encenação fantasmática do evento**⁷⁸. Nesse sentido, as identificações pertencem ao imaginário; são esforços fantasmáticos de alinhamento, lealdade, coabitação ambígua e transcorpórea; eles perturbam o “eu” são a sedimentação do “nós” na constituição de qualquer “eu”, a presença estruturante da alteridade na própria formulação do “eu”. As identificações nunca são feitas completa e definitivamente; são incessantemente reconstituídas (...) (Butler, 1993, p. 68).

É impossível para mim enquanto indivíduo não subscrever minhas próprias *perejivânicas* e não fazer eu mesmo o movimento proposto nesta tese. Consigo realizar com facilidade a demarcação específica de uma *perejivânie* que foi a imagem do mau aluno, do desatento, daquele que não se enquadrava. Não sou o primeiro educador com esse repertório, trata-se de um conjunto bem comum de vivências, traumas e catarses (Dimenstein & Alves, 2003). Fui diagnosticado com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (CID F90) apenas aos 21 anos e minha adolescência e infância se passaram A.C., antes do CID (Código Internacional de Doenças). Durante meus tempos de escola, fui chamado por vários professores de “barco à deriva no oceano”, “não quer nada” e até mesmo “imprestável”. Recordo-me de uma tarde particularmente quente em que, ao me perder com meu olhar silencioso na enorme janela da sala de aula, fui interpelado por um professor de história especialmente grosseiro. Todas essas vivências seriadas pela falta de adequação da minha parte constituem um capítulo central da minha história, uma *perejivânie* bem determinada que me enlaça na necessidade de ser um professor diferente da grande maioria dos docentes que lecionaram para mim. Essa unidade da minha personalidade, pedra fundamental da minha identidade docente, tem forte carga emocional e sempre retorna durante minha prática profissional cotidiana. Para mim, é particularmente difícil pedir que qualquer discente fique quieto.

Não quero com este exemplo anedótico causar em minha leitora ou em meu leitor a impressão de que a proposta aqui apresentada seja apenas uma *fancy* prática reflexiva

⁷⁸ Drama.

com um tempero de Vygotsky. A análise de *pereživânie* não nos permite apenas refletir sobre o passado para construir novos futuros: ela permite que possamos construir novas práticas a partir da construção de novos significados na promoção da catarse de nossas experiências educacionais passadas e atuais. Assim como a educação estética espera causar momentos “uau” em discentes, aquele momento catártico que o conteúdo ganha para aquele discente em particular um novo e próprio significado (Egan, Cant, & Judson, 2013), a proposta é que busquemos estimular a imaginação durante a formação profissional e constituição da identidade docente de professores de ciências (IDPC) a ponto de professores-estudantes sejam capazes de produzir catarses a respeito do seu repertório de vivências pedagógicas. Não apenas buscar pensar, refletir, sobre seus eus futuros (Hamman, et al., 2013), mas sim buscar superação, subsunção ou promoção das práticas docentes já experimentadas. Para que possamos estimular a partir da imaginação a agência de profissionais em início de carreira sobre seus próprios ideais profissionais. Essa empreitada, não pode ignorar que a sociedade constitui um espaço de disputa e confronto, em que os ideais das diferentes classes sociais não são igualmente representados no imaginário social (Marx & Engels, 2007).

Quem se é e quem se deseja ser em um dado momento está sempre em negociação e depende dos recursos aos quais tem acesso e do contexto social, cultural e histórico em que se busca ser autor de si mesmo contra as expectativas dos outros (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 120).

Nesse sentido de autoria de si mesmo formulado a partir de Bakhtin (1981), as narrativas desempenham um papel de coringa. Ainda que eu não concorde com proposições mais radicais de que resumem a realidade social à Discursos (Gee, 2000) e as aproximações do pós-estruturalismo e pós-modernismo subjacentes (Avraamidou, 2016b), narrativas são fatores organizadores do psiquismo e podem servir como agentes da promoção de mudanças profissionais (Ligorio & Tateo, 2008) e podem ser abordadas por uma perspectiva histórico-cultural (Roth W. M., 2016). As *pereživânie*s tem em si fortes fatores narrativas, pelo seu caráter de narratividade e dramatização, o que Holland e colaboradores chamam de certo “enredo padrão” (1998). As narrativas oferecem um senso de continuidade à descontinuidade dinâmica que constitui o eu [*self*] ao que a imaginação contribui de forma pungente ao facilitar nossa procura por significados e transição de estágios de imprevisibilidade para previsibilidade (Vartanian, 2020).

2.5 Concluindo o tetraedro: Identidade/“Eu” & Prática/“Perejivânie”

Tendo finalizado todas as formulações teóricas prometidas, é necessário que seja constituído um arcabouço teórico-conceitual que ofereça sustentação e coerência interna a esta tese. Uma opção é representar imagetivamente com o uso de infográficos as relações conceituais mencionadas (Figura 16), um método que favorece a apreensão dos modelos, sua aplicabilidade e palatabilidade (Chen, 2013).



Figura 16 - Arcabouço teórico-conceitual com as principais relações entre os conceitos trabalhados neste capítulo. Em amarelo, aspectos socialmente situados. Em azul, aspectos mais internalistas.

Podemos dividir este arcabouço conceitual nas três principais seções deste capítulo. Na seção a respeito da conceituação da identidade docente de professores de ciências definimos a relação entre identidade e eu [*self*] (região à esquerda no arcabouço). Já na seção que tratava do lugar da prática, estabelecemos a relação entre atividade, prática e *perejivânie* (região à direita no arcabouço). Por fim, na seção a respeito do papel da imaginação elaboramos a respeito da sua centralidade. Os elementos do tetraedro se relacionam entre si a partir de relações dialéticas/dialógicas, com ênfase na relação do eu [*self*] com cada *perejivânie*, onde esta relação se dá mediada por processos imaginativos também mediados pelas identidades sociais. É o eu [*self*], portanto, que enquanto instância organiza as diferentes identidades sociais que se projetam na rede de relações sociais, práticas e atividades ao qual o indivíduo ou a indivíduo se situa (Tateo & Marsico, 2013).

Antes de tudo, devemos enxergar as *perejivânie*s enquanto unidades componentes do eu [*self*], não como um elemento apartado. A identidade aqui articulada

é a identidade docente, uma identidade institucional determinada por uma atividade específica (educação formal ou escolar) com dominância de seus aspectos figurativos. A identidade docente é, portanto, uma instância organizativa do eu [*self*] na prática profissional, no *ensinar*, sendo também composta por *perejivânicas* específicas que constituem um subsistema de funcionamento psíquico.

A apropriação de artefatos culturais caracteriza como uma pessoa adquire fins e meios materiais fornecidos pela cultura mais ampla. Em linhas gerais, isso é o que significa obter uma educação. No entanto, no decorrer da vida, as pessoas fazem mais do que absorver a cultura na qual nasceram. As pessoas têm *perejivânicas* [*perezhivaniya*] – tragédias, experiências inesperadas e traumáticas, casos, movimentos de carreira ousados e assim por diante. E as coisas não acontecem apenas com as pessoas. As pessoas enfrentam desafios e os superam, ou pelo menos sobrevivem. É no curso dessas crises que a vontade do ser humano adulto é moldada, assim como é nesses períodos de desenvolvimento crítico que a vontade da criança é moldada (Blunden, 2022, p. 107).

A centralidade do drama para o conceito de *perejivânie* e sua proximidade com as narrativas permitem que nós compreendamos este modelo a partir de uma metáfora profundamente literária. Conforme já pontuado nos referenciais teóricos (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998; Roth & Lee, 2007), o eu [*self*] pode ser entendido como a autobiografia. A história da própria pessoa, a que ela vive e vive a partir dela (Clandinin & Connelly, 2015), o enredo principal e geral. Entendendo o eu [*self*] dessa forma, podemos entender a identidade docente de professores de ciências como uma história (Ligorio & Tateo, 2008; Tateo, 2012b) dentro desse enredo principal, uma linha narrativa ou um núcleo do enredo determinado por uma atividade com seus personagens e suas práticas. A partir disso, as *perejivânicas* seriam os capítulos ou eventos centrais dessa história (eu [*self*]), o movimento da narrativa e o desencadeamento entre eles. Nós seríamos todos e todas sem exceção e, portanto, cada um uma história sem fim: “nossa imaginação é uma parte constitutiva do nosso senso de ‘eu’ [*self*]” (Tateo, 2017, p. 49).

Essa metáfora narrativa contribui para trazer à tona o papel integrante da imaginação para a construção da própria subjetividade como uma totalidade. A imaginação sempre faz parte de qualquer experiência (Tateo, 2015b), pois é uma função que existe no ínterim entre o mundo interno e o externo do indivíduo (Tateo, 2016a). Ela não é, entretanto, apenas um amortecedor [*buffer*] entre os sentidos e o intelecto, realidade e fantasia, é um sistema autorregulatório que orienta a construção de identidades e apreensão catártica das experiências (Tateo, 2017). Aproximar o conceito do eu [*self*] de uma acepção autobiográfica não é casual, afinal, se assumirmos que ele é semioticamente

constituído, produzido a partir da construção de significados a respeito de si mesmo em cada vivência (Tateo, 2017), a imaginação desempenhará um papel central da auto-constituição e consciência de si (Tateo & Marsico, 2013).

Meu coorientador Luca Tateo tem como influência não apenas Vygotsky, mas também o filósofo italiano Giambattista Vico e sua contribuição sobre imaginação (Tateo, 2015D), articulando com esta formulação a teoria do Eu Dialógico de Hubert Hermans (Tateo, 2016b) para pensar a identidade profissional de professores (Ligorio & Tateo, 2008). A teoria do Eu Dialógico é reconhecida como uma das pedras fundamentais das formulações a respeito da identidade docente (em geral) (Ahmad, Shah, Latada, & Wahab, 2019) já que podemos afirmar que o eu [*self*] apresenta aspectos narrativos e dialógicos (Ligorio & Tateo, 2008). Entretanto, estas aspectos dialógicos do eu não são articulados de forma recorrente no campo de identidade docentes de professores de ciências a partir de Hermans (Avraamidou, 2014). Como uma digressão/anotação dos cadernos de Vygotsky coloca, “Eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (Vygotsky, 1986, p. 67). Esta concepção reforça a ideia do eu autobiográfico e da autoria de si bakhtiana, na medida que contamos e recontamos quem somos para os outros e para nós mesmos continuamente (Holland, et al., 1998): a identidade docente de professores de ciências então é aquilo que contamos para nós/outros a respeito da nossa atividade laboral e nossas práticas profissionais.

A atividade docente, lendo aqui como atividade no sentido leontieviano assumido tanto por Holland e Colaboradores quanto por Roth, pode ser compreendida tendo o mesmo papel para os adultos que as brincadeiras tem para crianças. A atividade que nos caracteriza como humanos produz representações da vida, abstratas, universais (Tateo, 2015b). O mundo secreto dos adolescentes que adultos muitas vezes tem dificuldade de acessar é um sucessor das brincadeiras infantis tanto quanto a vida adulta é uma sucessora da adolescência: na nossa imaginação as atividades típicas se desenvolvem como um sistema complexo em novelo (Gajdamaschko, 2006). Conforme crescemos e vamos dando significado e valores às nossas ações é normal ignorarmos que a própria sociedade é uma forma elaboradíssima dos jogos de faz-de-conta infantis, já que são “uma configuração intrincada e em constante evolução da imaginação coletiva que é intersubjetivamente compartilhada e materializada em instituições e artefatos culturais” (Zittoun, Glâveanu, & Hawlina, 2020, p. 154).

CONCLUSÕES

Assim como uma *perejivânie* necessita de um desfecho, um clímax catártico, qualquer tese também roga por isso. Um fechamento na vida, entretanto, quase nunca é algo fácil e indolor de se produzir. Como na escrita, precisamos ir e retornar várias vezes às nossas memórias, imaginando o que pode ser e o que poderia ter sido diferente para enfim encontrar um espaço para realizar as pazes com o passado e poder abraçar o futuro. Por isso, vou retornar à fagulha de sentimento no começo desta tese: frustração.

Vindo de uma área um tanto quanto mais dura, minha primeira impressão com o campo do ensino de ciências foi um certo deslumbramento com as práticas docentes com as quais tive acesso, contato, vivência. Esse sentimento foi belo, porém singelo, e rapidamente passou conforme tive acesso a uma literatura que, em certa medida, “reinventava a roda” continuamente. Durante a pesquisa inicial que antecedeu meu primeiro capítulo, tentei abarcar o máximo possível de escopos teóricos justamente para não correr o risco de cometer o equívoco que me incomodava: produzir algo redundante ou extremamente substituível por qualquer outra publicação.

Após esse primeiro momento exploratório findado no primeiro capítulo, ficou claro para mim a importância do construto da identidade profissional no campo de ensino de ciências. Entretanto, ao me debruçar sobre este campo de pesquisa, encontrei diversas lacunas teóricas que apontavam para uma baixa maturidade teórica do campo. Tentei elucidar neste trabalho algumas dessas lacunas, como a própria relação entre identidade e prática, identidade social e identidade pessoal. Tratando também de imprimir minha digital, trouxe para o centro deste debate dois conceitos da doutrina teórica vygotskyana que para mim são centrais para estabelecer as distinções necessárias deste campo: imaginação e *perejivânie*. A maneira como a imaginação pode produzir novas catarses a partir das experiências emocionais unitárias que temos tanto quanto discentes quanto docentes, desenvolve *perejivânie*s específicas que compõem nossa identidade docente de professores de ciências. Conforme apreendemos o drama profissional e o ressignificamos a partir da continuidade da nossa formação, estamos enquanto profissionais em formação e formadores, aptos a construir e constituir uma identidade profissional mais confortável para a prática docente.

Nas leituras finais para esta tese, encontrei um capítulo de livro interessante que falava sobre identidade docente de forma geral e como promover uma identidade voltada para o ensino criativo (Meijer & Oosterheert, 2018). Qual não foi minha surpresa quando encontrei nesta referência uma lista de características do que as autoras entendiam como “docência criativa” e que deveria ser estimulada na formação de professores. Chego até aqui ainda com a imagem perniciososa do inspetor bugiganga na minha cabeça. Tudo que eu esperava com esta tese era formular o oposto disso: uma compreensão da formação profissional de uma perspectiva mais orgânica, mais respeitosa à individualidade e a subjetividade de cada docente. Construir uma concepção de melhora e avanço do ensino que levasse em consideração os sujeitos da docência em ensino de ciências. Para verificar se obtive sucesso nessa empreitada, e qual carga emocional vou levar da catarse provocada pela defesa, é necessário encarar as implicações do arcabouço teórico aqui formulado diante do campo de pesquisa em identidade docente de professores de ciências.

Não vejo meu trabalho se aliando nem com aqueles que pesam às considerações educacionais nem aos requerimentos disciplinares da ciência (DeBoer, 1991). Mas sim que entendem os docentes enquanto *pessoas*:

Quem são os professores – seu próprio ser – há muito tem sido disciplinado por meio de restrições históricas e concepções sociais de moralidade, manifestadas em exclusões do ensino com base no estado civil, sexualidade ou filiação religiosa. Hoje, as exclusões se concentram principalmente no desempenho acadêmico anterior e/ou traços de personalidade. Quando o desenvolvimento profissional se concentra estritamente na prática, em contraste, o ensino é tratado como um empreendimento tecnocrático e os professores como técnicos ou, alternativamente, os professores são deixados para descobrir o que é melhor para seus alunos no contexto de suas escolas e comunidades (Gore, 2021, p. 45).

A partir dessa distinção de Jennifer M. Gore, entre abordagens que focam no docente, no fazer docente e no ser docente, esta tese se aproxima dos mais novos trabalhos produzidos por Marilyn Flear e Kieran Egan, voltados para a articulação de imaginação na formação de professores. O trabalho de Flear e colaboradores investiga como docentes em formação criam práticas inovadoras a partir de uma intervenção de um programa de desenvolvimento profissional (Flear, Fragkiadaki, & Rai, 2021). Tomando como suporte um modelo baseado em evidências formulado pela autora (Mundo de Jogo Conceitual), avaliam como os professores e as professoras *imaginam* novas práticas. Já o trabalho de Egan formula um programa de formação de docentes pautado pela concepção do autor de educação imaginativa que consta com “experiências estendidas com aprendizado para ensino imaginativo” (Egan, Bullock, & Chodakowski, 2016, p. 1001). Flear apresenta um

trabalho focado na prática enquanto Egan traz um exemplo de pesquisa focada na docência. As pesquisas em docência oriundas da área que aplica imaginação na educação ainda falham em compreender o papel da imaginação não apenas na prática e na docência (*fazer*), mas também no *ser* docente. Nas palavras de Yew-Jin Lee, a pesquisa a respeito da identidade docente de professores de ciências se contrapõe como um corte paradigmático na medida em que “se recusa a dicotomizar a formação de pessoas a partir de seu aprendizado e meio” (2012, p. 42).

Enquanto este arcabouço teórico-conceitual estava em processo de formulação não raro eu era interpelado pelos meus orientadores com uma questão: trata-se de uma síntese teórica? Evidentemente, no campo das pesquisas em IDPC temos arcabouços com capacidades menores e maiores de articulação entre si, que apesar de compartilharem certas referências básicas (como por exemplo Vygotsky) apresentam divergências epistêmicas inclusive no conceito de identidade e de experiência/prática/atividade. Estas divergências são oriundas de diferentes paradigmas e doutrinas de pesquisa, como muito bem reconhece Wenger (1998). Pickett e colaboradores (2007) diferenciam dois tipos de sínteses teóricas, as integrativas aditivas e as integrativas extrativas. Na primeira (Figura 17), duas ou mais áreas de entendimento são integradas completamente constituindo um novo campo de compreensão. Já na segunda, apresentada no início desta tese como proposta (Figura 3), componentes de duas ou mais áreas de entendimento são selecionadas e a partir da integração entre eles uma nova concepção é formulada. Buscando a arqueologia teórica de Vygotsky nas teorias vigentes no campo de IDPC, este trabalho almejou integrar elementos importantes em todas elas para construir um modelo relacional, um arcabouço teórico-conceitual inovador que traz para dentro da abordagem de IDPC o resgate de conceitos fundamentais da doutrina vygotskiana: imaginação e *pereživânie*. Tais conceitos, integrados à dinâmica da relação eu [*self*]/identidade (docente) já formulada no campo de pesquisa em identidades docentes de forma geral (Beijaard, 2017) e aqui aprofundada e reformulada, produzem uma nova concepção para formação docente na área de ensino de ciências.

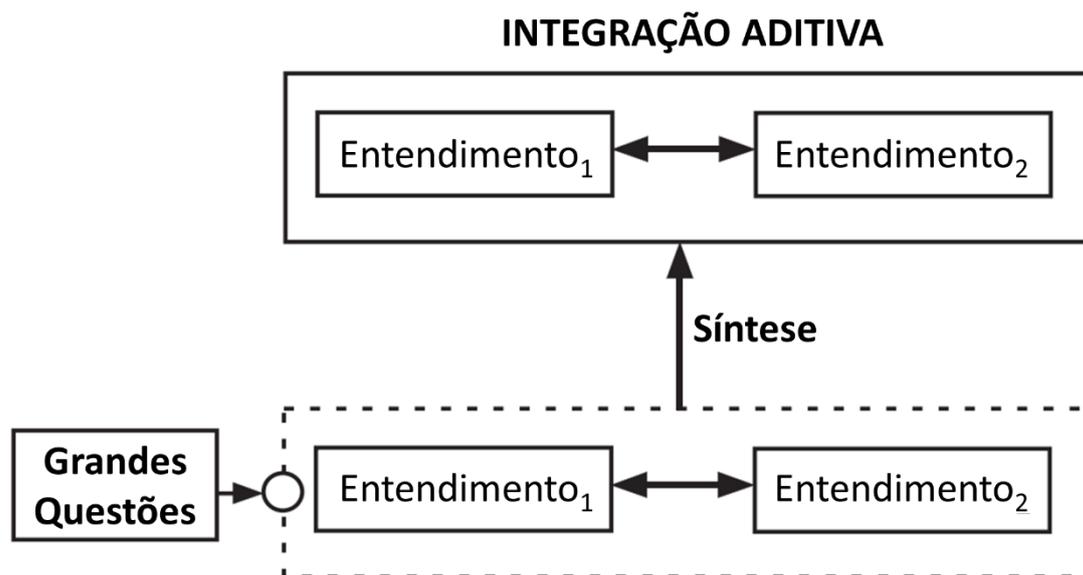


Figura 17 - Síntese integrativa aditiva, adaptada de Pickett e colaboradores (2007). Segundo eles, “A integração pode resultar da combinação de duas áreas completas de compreensão, ligando suas teorias completas. Diz-se que tal integração aditiva resulta da colocação de uma grande questão ou questão geral, que se refere a uma grande extensão conceitual ou a um fenômeno geral, respectivamente” (p. 147).

Quando Lucy Avraamidou realizou a primeira revisão bibliográfica que constituiu a identidade do campo de pesquisa em identidades docentes em ensino de ciências (Avraamidou, 2014), a autora levantou duas questões que o campo precisava encarar para alcançar maturidade e robustez teórica. A primeira era o que constitui o desenvolvimento da identidade docente de professores de ciências. Acredito que o arcabouço teórico aqui elaborado contribuí para responder a essa questão, na medida em que localiza o papel da imaginação e das *perejivâniyas* no desenvolvimento da IDPC. Ligorio e Tateo (2008) tratando da identidade profissional docente, afirmam que modelos teóricos a respeito devem apreender três níveis de análise: o nível individual; um nível interpessoal; e um nível cultural (Figura 18). A distinção entre *perejivânie*, prática e atividade estabelece como cada nível se relaciona com o desenvolvimento da identidade docente, oferecendo ao corpo teórico um modelo que consegue enxergar tanto o indivíduo quanto o ambiente institucional dialeticamente, ao mesmo tempo em que oferece um método concreto a partir de um processo psíquico acompanhável e mensurável, algo fundamental para o avanço da literatura em IDPC (Wardekker, 2010). Concomitantemente, estes níveis são atravessados pela agência mediada pela ação criativa dos processos imaginativos aqui mencionados, que articulam a docência-como-ela-é, a docência-como-ela-será e a docência-como-ela-poderia-ser que encerra as principais tensões da prática profissional (Tateo, 2012a). Essa perspectiva abre espaço

para encararmos na formação docente a ambivalência, o conflito, a contradição como forças formativas e produtivas da identidade docente:

O que eles experimentam como professores de ciências é uma sensação de conflito do qual eles podem ou não estar cientes. Às vezes, esse conflito assume a forma de ambivalência, um movimento de vai-e-vem entre seu senso de prática da ciência e seu senso do que torna o ambiente escolar diferente do ambiente de laboratório. (...) Tais contradições não são inerentemente problemáticas. De fato, as contradições podem levar à evolução e ao crescimento, se esses professores se engajarem na lógica dialética examinando esses opostos e resolvendo o conflito. Tais oportunidades podem permitir e encorajar os professores a abordar, discutir e debater explicitamente a validade, o valor e as implicações de tais opostos (Varelas, House, & Wenzel, 2005, pp. 511-513).

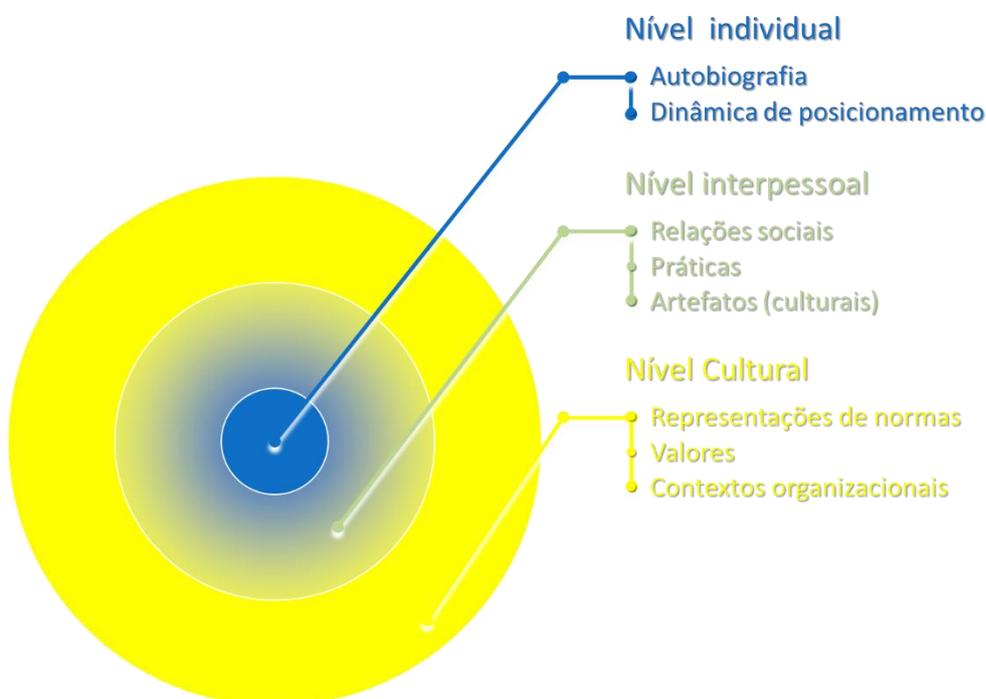


Figura 18 - Níveis que devem ser considerados em modelos da identidade docente segundo Ligorio e Tateo (2008).

A outra questão também levantada por Lucy Avraamidou se refere ao contraste de referenciais teóricos para encontrar o mais apropriado na pesquisa educacional e de ensino de ciências. Em se tratando de autora que se identifica como multiculturalista trata-se de uma contradição (Avraamidou, 2020b). Conforme Charbel Niño El-Hani e Cláudia Sepúlveda (2006) colocam no seu capítulo introdutório para o livro “*A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias*”, a partir da década de 90 no Brasil com o avanço de concepções que pautavam o enaltecimento da cultura popular e conhecimento tradicional gerou-se uma cizânia teórica entre aqueles que defendiam o

universalismo epistemológico e o multiculturalismo. Segundo os autores, para os primeiros “a ciência tem, enquanto atividade e corpo de conhecimentos, um caráter universal e não pode ser ensinada em termos multiculturais” (p. 3), enquanto os segundos assumem uma posição epistemológica relativista, que pauta a equivalência entre diferentes tipos de conhecimento. Tal embate dura décadas sem alcançar seu fim e no seu cerne está a disputa por uma educação científica sensível às diferenças culturais (El-Hani & Sepulveda, 2006).

A maneira como nos localizamos dentro desse debate também indica que tipo de síntese teórica devemos ou podemos produzir. Se assumirmos uma lente multiculturalista fundamentada no relativismo radical é evidente que diferentes arcabouços teóricos são equivalentes e não deveríamos buscar necessariamente a integração entre eles. Sob uma lente universalista a síntese seria obrigatória e axiomática ao avanço do campo. Entre os teóricos e as teóricas que formularam sobre identidade e que são mobilizados no campo de IDPC, a grande maioria pode ser compreendida como multiculturalista (Gee, Clandinin, Connelly, Holland, Wenger), com rara exceção de Roth enquanto universalista, o que justifica a manutenção de diferentes perspectivas e sua articulação conjunta de acordo com a conveniência.

3.1 Identidade docente de professores de ciência sob uma perspectiva pluralista epistemológica

Nesse embate, a proposta aqui produzida se localiza na posição intermediária do pluralismo epistemológico que:

(...) se opõe ao tratamento relativista subjacente à ideia de que todas as formas de conhecimento, incluindo as tradicionais, poderiam ser consideradas modalidades de ciência, preferindo reservar este termo para o modo de conhecer característico das sociedades ocidentais modernas. Não se trata de defender qualquer superioridade desta última forma de conhecimento, mas, antes, a pertinência e utilidade da demarcação de formas de conhecimento diferentes, construídas em condições socioculturais distintas. (..) A partir deste entendimento, pluralistas epistemológicos defendem o reconhecimento da variedade de modos de conhecer a natureza e das diferenças e dos desacordos que estas apresentam no que diz respeito ao que consideram como ‘verdade’. (El-Hani & Sepulveda, 2006, p. 3).

Essa perspectiva específica tem implicações nesta tese principalmente na medida em que foi realizado o esforço de explicitar as diferenças da identidade docente de professores de ciências em relação a outras identidades sociais presentes no debate público, mas cuja dinâmica de produção e reprodução apresenta processos próprios e singulares. Compreender a especificidade da atividade científica, seus contornos sobre a

prática profissional e sua respectiva docência é fundamental para demarcarmos a necessidade do campo de pesquisa em IDPC, algo que consoa fortemente com uma concepção de pluralismo epistemológico. Reconhecer os referenciais teóricos e filosóficos fundamentais que norteiam a formação da identidade profissional é fundamental para superar as limitações da formação de professores clássica (El-Hani & Sepulveda, 2006), mas como destaquei ao longo deste trabalho a maneira como os professores e as professoras *pensam* e produzem significados sobre sua prática também é uma dimensão que precisa ser levada em consideração.

A questão epistêmica-paradigmática acabou sendo uma frente mais formativa do que formulativa no desenvolvimento desta tese. Como pesquisador, fui obrigado, devido a amplitude da proposta teórica aqui estabelecida, a encarar campos diversos de produção de conhecimento que nem sempre falavam a mesma língua. Não foi ignorado neste processo a dificuldade presente em tamanho desafio. Conciliar perspectivas diversas e em alguns aspectos contraditórios foi uma tarefa que exigiu diversos níveis de cautela para que a coerência interna deste trabalho fosse mantida. No momento em que escrevo minhas considerações finais, percebo que além da necessidade imperativa desta pesquisa na heterogeneidade das perspectivas teóricas adotadas, este processo foi também produto do meu momento formativo específico. Há alguns anos saí de um campo de conhecimento, a ecologia, e adentrei em dois novos: um a partir da formação acadêmica no doutorado na área de ensino de ciências e outro a partir da formação política na atuação no Partido Comunista Brasileiro. Seguindo uma das formulações centrais desta tese, as questões pungentes e agastadas à minha vida não se separam da minha identidade profissional, mas ao contrário, estão presentes neste trabalho e compõe o sentido da minha pesquisa.

Dessa maneira, Vygotsky foi uma escolha não apenas circunstancial, mas estabelecida a partir de uma forte identificação pessoal, logo teórica, com o autor. Vygotsky é comumente etiquetado de formas diversas e por vezes contraditórias. Se, por um lado a leitura que Duarte (2004) realiza de Vygotsky o leva inferir que ele é um teórico de matriz marxiana ortodoxa, por sua vez, ele também é classificado como um autor heterodoxo por outros (Elhammoumi, 2010; Yasnitsky, 2019). Não à toa os trabalhos de Vygotsky são mobilizados por autores de diferentes posições epistêmicas, tanto por marxistas ortodoxos (Roth W.-M. , 2015) quanto por interacionistas simbólicos (Holland & Lachicotte Jr., 2007), por exemplo. No entanto, é interessante, neste trabalho, notar como Holland apesar de ser uma interacionista simbólica realiza uma leitura muito mais

próxima ao que seria uma ortodoxia *de* Vygotsky⁷⁹ do que autores que já se definem como inseridos nesta ortodoxia marxiana, como o caso de Roth. Refletir sobre o que isso ensina sobre ortodoxia para mim foi fundamental e me leva a crer que ditos compromissos ontológicos e epistemológicos não necessariamente acarretam reais compromissos de valores epistêmicos. Hoje ao final da minha formação me identifico filosoficamente próximo do pragmatismo, graças aos vários anos de formação com meu orientador Charbel Niño El-Hani, ao mesmo tempo que minha prática política é fundamentada teoricamente no marxismo-leninismo, sendo chamado de eclético em certos meios e ortodoxo em outros, meu eu [*self*] se vê obrigado a organizar como articulo minha identidade de cientista com a identidade (ou práxis) militante enquanto constituo minha identidade docente de professor de ciências.

É a partir dessa tipo de dinâmica do eu com a identidade docente que professores de ciências articulam as mudanças das suas práticas profissionais, seu ativismo sindical, seu labor afetivo, as relações com estudantes e colegas de trabalho etc. Todos esses processos com suas práticas características individuais e coletivas e suas ações concretas são estabelecidos pela construção criativa/criadora da imaginação, não apenas de ferramentas de mediação semiótica, mas da construção de significados e sentidos próprios e particulares. A imaginação, muito mais do que uma figura de linguagem ou uma ferramenta de escrita, é um processo psíquico relevante, fundamental.

Qualquer concepção sobre desenvolvimento precisa reconhecer que a imaginação é fundamental (Tateo, 2015b) e uma parte basilar da psiquê como um todo (Tateo, 2015a), na medida em que orienta nosso acesso a intersubjetividade e alteridade (Tateo, 2015c) já que podemos imaginar até mesmo sobre a imaginação alheia (2016a). Enquanto seres humanos, atravessamos a existência sendo nós mesmos atravessados por questões de “o que vem aí?”, “e agora?” e “e se...?” as quais guiam nossa ação e agência diante do mundo e dos outros a partir da imaginação (Tateo, 2015a). A imaginação também desempenha função basilar na maneira como nós podemos estabelecer compromissos entre diferentes e divergentes necessidades, desejos, sonhos, métodos e outros fatores dentro da cultura que nos provém diretrizes e exemplos de negociações (Tateo, 2015c). A imaginação nos guia através da ambivalência, das contradições e das incertezas do desenvolvimento e conseqüentemente da vida (Tateo, 2017). É a partir da

⁷⁹ Ortodoxia aqui compreendida como uma leitura mais próxima do autor original.

imaginação, portanto, que ocorrem as negociações entre diferentes instâncias da subjetividade, incluindo diferentes identidades entre si e identidades específicas com o eu. Não existe pensamento racional sem imaginação e não existe imaginação (adulta) sem o pensamento racional (Vygotsky, 2018).

A constituição da identidade docente é irremediavelmente circunscrita por inúmeras crises que docentes precisam encarar, inclusive a própria ideia de uma crise na educação como um todo (Ligorio & Tateo, 2008). Entre essas, a formulação de novas metodologias educacionais produz mudanças na prática que desafiam as identidades docentes já estabelecidas (Pedretti, Bencze, Jim Hewitt, & Jivraj, 2008) as quais muitas delas já se encontram fossilizadas (Holland, et al., 1998), ou seja, constituem instâncias cristalizadas, com baixa flexibilidade, que não apenas organizam a prática mais dimensões do eu, da subjetividade, da própria consciência de docentes. A concepção do ensino como transmissão de conhecimento, por exemplo, produz identidades docentes pautadas na manutenção e garantia da autoridade de professores e professoras sob os alunos e as alunas o que reduz a capacidade de aplicar novas práticas (Pedretti, Bencze, Jim Hewitt, & Jivraj, 2008). Assim, questões associadas com o ensino de filosofia e história das ciências não são apenas questões de prática destacadas das questões de identidade. O senso de identidade profissional em professores e professoras de ciências é particularmente desenvolvido a partir da fidelidade e afiliação a partir do conteúdo da disciplina ministrada (Pedretti, Bencze, Jim Hewitt, & Jivraj, 2008), o que reforça o papel da cultura institucional na produção de *perejivânicas* no início da carreira que podem produzir a fossilização de práticas e identidades docentes. No cerne catártico dessas experiências profissionais de início de carreira podemos encontrar respostas para a dificuldade de certos professores e certas professoras em atualizar sua prática.

Os seres humanos experimentam outros e objetos significativos em função de seus sistemas de significado orientados para o futuro e direcionados a objetivos, em vez de apenas produzir significado como resposta às demandas do ambiente. Esta é a razão pela qual os processos imaginativos desempenham um papel crucial na resolução de problemas humanos, como fonte de comparação, sugestões, orientação, mas também resistência e, finalmente, autorregulação (Tateo, 2015a, p. 5).

A questão enumerada por Luca Tateo neste trecho se aproxima bastante do papel reconhecido pelo construto da reflexibilidade na formação docente (Beauchamp, 2015) e pode nos oferecer respostas tanto aos docentes interessados em modificar sua prática quanto àqueles e àquelas desinteressados e desmotivados. A reflexibilidade é um

componente relevante da identidade, como coloca Tateo: “A ideia de identidade refere-se ao meio pelo qual os indivíduos negociam reflexiva e emocionalmente sua própria subjetividade” (Tateo, 2012a, p. 345). Mas em que sentido a imaginação conforme constituída dentro deste arcabouço teórico-conceitual difere dessa abordagem já bem estabelecida no campo? É fundamental que esta tese seja capaz de oferecer respostas singulares e eficientes a questões como aquelas sobre a autoconsciência dos professores de ciências a respeito da sua prática de ensino (Varelas, House, & Wenzel, 2005). Nesse movimento deveremos ser capazes de trazer a emoção para dentro da prática docente numa perspectiva concreta e palpável a partir da qual os professores não sejam abandonados a produzir sozinhos significados e catarses que os ajudam a navegar pelo drama inerente à prática (Luehmann, 2007).

A carreira de Catherine Beauchamp se inicia com uma aproximação forte entre reflexão e imaginação (Beauchamp & Thomas, 2006; Thomas & Beauchamp, 2007) que com o tempo vai se mitigando (Beauchamp, 2015). Apesar do reconhecimento dessa proximidade, os trabalhos da autora são atravessados por uma concepção de imaginação extremamente limitada como um processo subjacente à reflexão, remetendo apenas à capacidade de reflexão antecipatória sobre um futuro apenas possível, uma imagem futura, uma prática “imaginada” ou futura em oposição à prática real ou atual (Beauchamp, 2006; 2015; Beauchamp & Thomas, 2006; 2010). Ainda que mobilizem a concepção de imaginação de Wenger, as autoras ignoram que sem a abertura para participação permitida pela imaginação, a imaginação seria apenas um escape da realidade atual (Wenger, 1998).

Vemos a imaginação e a reflexão como partes importantes do processo de desenvolvimento da identidade profissional dos novos professores. A imaginação pode ser uma maneira de visualizar a identidade profissional de alguém antes e durante a prática real. (...) Poder imaginar uma prática futura é um passo importante no desenvolvimento da identidade profissional. (...) Na formação de professores, a nosso ver, os alunos também têm oportunidades de participar desse processo social de forma apoiada e podem ser estimulados a usar sua imaginação para vislumbrar seus papéis futuros. (Beauchamp & Thomas, 2006).

Mais complicado ainda se torna o argumento quando as principais influências sobre as mudanças de identidade são apresentadas, a imaginação sequer compõe o arcabouço tomado como base (Figura 19).

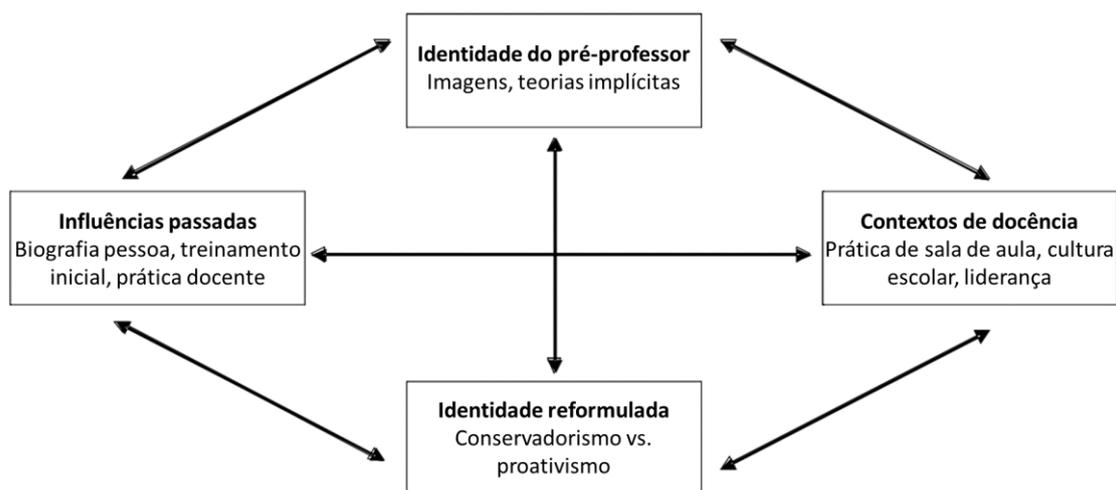


Figura 19 - Principais influências mediadoras na formação da identidade docente, arcabouço mobilizado por Beauchamp e Thomas (2006) mas produzido por Flores & Day (2006).

Como já foi apresentado, mesmo entre os diferentes arcabouços teóricos em IDPC a concepção de imaginação é mais ampla do que a desenvolvida por Beauchamp. De fato, a reflexão pode ser entendida como um processo tanto típico do pensamento racional quanto da imaginação, o que pode justificar a dificuldade da literatura educacional em apresentar uma definição clara de reflexão até agora (Beauchamp, 2015). Além disso, a própria aceção da reflexão pode ser muito diversa em campos da psicologia, filosofia e educação (Silva-Filho, Tateo, & Santos, 2019). Apesar destes e outros problemas o campo da reflexão na educação vem apresentando, segundo a autora Catherine Beauchamp em revisão bibliográfica recente, um crescente foco na importância do desenvolvimento e na formação de professores (2015).

A partir das formulações produzidas fica explícita a necessidade de superação deste construto problemático na área de pesquisa em identidade docente de professores de ciências e em geral. As próprias autoras enunciam a necessidade de expandir a noção delas de reflexão (2015) e sua posição já foi criticada pela carência de uma concepção mais robusta de imaginação desde sua formulação por Paul F. Conway (Beauchamp & Thomas, 2006). Refletir sobre o ideal para Beauchamp e Thomas é apenas construir uma imagem do futuro (Beauchamp & Thomas, 2010). Isso mitiga nossa capacidade de produzir um entendimento mais geral partindo de casos particulares ao analisar como identidades se modificam em momentos dramáticos de crise, o que fica evidenciado pelos trabalhos empíricos das autoras que tratam a respeito de mudanças profissionais em situações de crise, como por exemplo ao final da formação docente básica (Beauchamp & Thomas, 2011). Se assumirmos uma posição mais robusta a respeito da reflexão,

estaremos tão inseridos nos processos imaginativos que o primeiro construto conceitual se torna quase indiscriminável como um processo imaginativo ele mesmo:

Há um sentido epistêmico incontroverso de “reflexão” como o ato de compreensão que permite a formação de ideias que não podem ser obtidas diretamente de coisas externas via experiência empírica. Essa definição abrange os atos da pessoa que se permite pensar, duvidar e comparar seus próprios estados psicológicos e ações (Silva-Filho, Tateo, & Santos, 2019, p. 1).

Quando professores são colocados para analisar seu próprio desenvolvimento, invariavelmente eles estão sendo colocados em posição de revisar e reconstruir significados a respeito da sua prática profissional (Tateo, 2012a). Mas não apenas, haja vista que essa construção imaginativa bebe das autoconcepções estruturadas pelo eu [*self*] e identificação e autorreconhecimento característico da IDPC. Para compreender essa complexidade, nós precisamos de um arcabouço potente teoricamente e rico conceitualmente, com definições claras, concretas e manejáveis (Ligorio & Tateo, 2008).

Tal arcabouço precisa ser capaz de localizar o que Tateo chama de pontos de tensão nas narrativas dos professores (2012b), seja a respeito deles mesmos e delas mesmas, também com sua IDPC. Precisa ser capaz de fazer isso, reconhecendo tais tensões dentro de ambivalências e dilemas (Tateo, 2015c) de forte cunho emocional (Tateo, 2012b). Embora a reflexão e a prática reflexiva sejam capazes de traçar tais questões, nem seus defensores o consideram como uma ferramenta de fato eficiente. O arcabouço aqui defendido nesta tese mostra sua diferença pelas suas duas principais contribuições conceituais ao campo: imaginação e *pereživânie*. Ao passo que a imaginação elabora melhor a dimensão de abstração associada, a *pereživânie* oferece não apenas a unidade de análise, mas a ferramenta necessária para buscarmos esses pontos fulcrais de forte carga emocional ricos de tensão, contradições, ambivalências e dilemas próprios da dimensão dramática da vida, o que já vem revolucionando diversos campos empíricos de pesquisa (Fleer, Rey, & Veresov, 2017) e a pesquisa em IDPC não será diferente.

Outras pesquisas na área de identidade docente tentaram formular estas tensões, como Beijaard e colaboradores (2004) que focaram na dinâmica entre público/privado e individual/coletivo (Figura 20). Essa trama de relações remete a formulação teórica de Luca Tateo a respeito da tensegridade como um fator estruturante do eu [*self*]. (Tateo & Marsico, 2013; Tateo, 2018b). Como o autor coloca:

[A tensegridade] é uma contração para ‘tensional integridade’. A ideia é que a tensão não é uma patologia de um sistema, mas sim um de seus elementos constitutivos de identidade⁸⁰. Todo sistema, natural ou artificial, é constituído por subpartes que estão em uma relação hierárquica de tensão contínua e compressão descontínua, o que se denomina “auto-esforço” ou “pré-esforço”, estabilidade e integridade (Tateo, 2018b, p. 13).

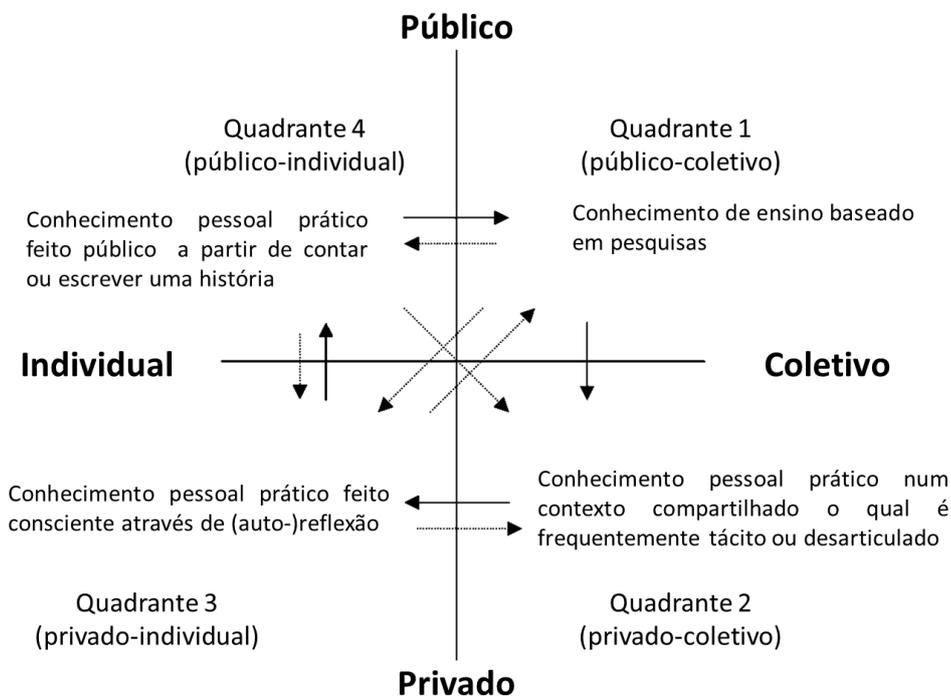


Figura 20 - Representação da formação da identidade profissional na perspectiva do saber docente. Traduzido de Beijaard e colaboradores (2004).

Embora o autor no percurso de suas inúmeras publicações sobre o tema tenha utilizado diferentes termos para se referir a essa trama de relações, como ambivalência, tensões, entre outros, creio que o cerne compartilhado seja a ideia de *uma trama de dramas*, com o perdão da cacofonia. Isso estabelece inclusive um entendimento específico de que uma nova *perejivânie* só pode ser estabelecida em equilíbrio tensionado com as outras *perejivânicas* constitutivas do sujeito ou da sujeita. Como as anotações de Vygotsky denotam: “o princípio básico do funcionamento das funções superiores (personalidade) é social, implicando a interação (autoestimulação) das funções, no lugar da interação entre as pessoas. Eles podem ser mais plenamente desenvolvidos na forma de drama” (Vygotsky, 1986, p. 59). Tateo aponta diversas fontes de tensão na identidade profissional docente, entre elas aquelas entre representações sociais do professor totalmente devotado, entre as diferentes concepções imagéticas da identidade docente,

⁸⁰ Aqui identidade está sendo utilizada como continuidade do sistema, conforme o conceito de identidade é utilizado na teoria geral dos sistemas, definido pela manutenção da dinâmica geral do sistema apesar das mudanças contínuas dentro de uma faixa de equilíbrio reconhecido (Von Bartalanffy, 1969).

aquelas referentes às mudanças sociais, outras referentes a discrepância entre premissas racionalistas técnicas e a experiência vívida dos docentes e, por fim, aquelas relacionadas ao ensino como é em contrapartida ao ensino como deveria ser (Tateo, 2012b).

Assim, a identidade docente de professores é produzida na prática dentro de uma atividade profissional de forte teor laboral, mas só é montada/concebida na medida em que reforça dramas que já existem, seja uma necessidade de estar no centro das atenções devido a abandono parental ou uma criação extremamente restrita que reforça a necessidade de controle e autoridade, por exemplo. O modelo formulado aqui se beneficia bastante deste conceito de integridade.

Tal concepção de trama de dramas também pode realizar conexões e trazer contribuições envolvendo não apenas teorias da identidade, mas também teorias do conhecimento. Como exemplo temos os perfis conceituais (Mortimer, Scott, Amaral, & El-Hani, 2014; El-Hania, Amaral, Sepulveda, & Mortimer, 2015). Conforme definido pelos autores, “Os perfis conceituais devem ser concebidos como modelos de diferentes modos de ver e conceituar o mundo usados pelos indivíduos para significar sua experiência” (Mortimer, Scott, Amaral, & El-Hani, 2014, p. 4). Nessa definição encontramos processos de construção de significados que remetem aos processos imaginativos tal qual formulados a partir da contribuição de Vygotsky e Tateo. Essa construção de significados apresenta uma carga emocional profunda e podemos reconhecer o papel do drama nesta construção. Se tomarmos uma das formulações dos autores a respeito dos Perfis Conceituais, podemos localizar que assim como a IDPC esse construto poderia ser beneficiado pelas contribuições dos conceitos de imaginação e *perejivânie*:

O pensamento individual se desenvolve por meio da internalização de ferramentas culturais disponibilizadas por meio de interações sociais. Desse processo de internalização, segue-se que todos compartilhamos conceitos e categorias que podem ser usados para significar o mundo de nossas experiências, mas, como também são constituídos por meio de nossa experiência, o peso que cada um deles tem em nossa cognição depende fundamentalmente de até que ponto eles foram usados frutíferamente ao longo de nosso desenvolvimento. E quando consideramos nosso próprio desenvolvimento, nunca devemos esquecer o quão multifacetadas nossas experiências podem ser e quão diversas podemos ser na construção das perspectivas a partir das quais significamos, falamos e agimos no mundo. Assim, embora cada um de nós seja um ser único, somos combinatorialmente únicos no sentido de que combinamos em nós vários modos de pensar, falar e agir socialmente construídos em nossa experiência, como nos lembra Ítalo Calvino. Em nossa inventividade, podemos sempre reordenar nossos modos de pensar e falar, mas dentro dos limites do que é socioculturalmente possível,

dentro dos limites do que podemos pensar e falar como seres socioculturais. (Mortimer, Scott, Amaral e El-Hani, 2014).

A respeito desta construção de significados, temos a seguinte formulação completar a anterior:

Uma proposta interessante é entender a imaginação como “uma modalidade de apreensão do real, ou um modo específico de vivenciar”. Eu iria além dessa ideia ao afirmar que a imaginação é uma função psicológica superior que nos permite manipular significados complexos de formas linguísticas e icônicas no processo de experiência [*pereživânie*]⁸¹, este último consistindo em ação vivida e contra-ação, ou seja, interação contextual com o mundo na forma de sujeito experienciador e alteridade. (...) A imaginação é um processo simbólico fundamental que cria signos, linguísticos e icônicos ao mesmo tempo que representam a experiência, separando-a da presença imediata, e usados para autorregular comportamentos em diferentes condições e que podem ser comunicados a outras pessoas em diferentes situações (Tateo, 2015b, p. 146).

Uma outra questão que precisa ser analisada no futuro é como este arcabouço pode contribuir para entendermos a dinâmica entre identidades sociais diferentes e sua organização a partir da instância do eu [*self*]. Temos outros construtos sendo mobilizados na literatura como por exemplo o da identidade de cientista e da identidade de estudantes de ciências (Varelas, House, & Wenzel, 2005; Shanahan, 2009; Avraamidou, 2020a). O desenvolvimento da identidade de cientista contribui de alguma forma para a IDPC? Se sim, de que maneira? Podemos afirmar que um campo de pesquisa interessante seria buscar encontrar *pereživânie*s compartilhadas por identidades sociais diferentes para encontrar como elas se relacionam e qual o papel da imaginação nessas relações entre diferentes identidades num mesmo sujeito ou sujeita.

Além dessa comparação entre diferentes propostas, é preciso localizar esta tese diante de questões mais amplas, como uma pergunta que me foi realizada na banca de seleção para o doutorado: “como professores e professoras da rede pública seriam afetados e/ou acessados pela sua pesquisa?”. Ora, sabemos que a imaginação é parte de como somos e nos identificamos, tanto individualmente quanto coletivamente (Tateo, 2017) e que é a partir da imaginação que acessamos os outros (Tateo, 2015c). Sobre isso, vale a pena resgatar uma contribuição de Tateo:

O objetivo final de qualquer intervenção educacional é algo imaginado. É uma condição ainda-por-ser que é verdadeira por definição. É assim porque os objetivos educacionais são condições ideais carregadas de valores que se tornam naturalizadas e inquestionáveis (2018a, p. 163).

⁸¹ Compreendendo aqui o que já foi apontado: a experiência consiste na apreensão direta e imediata, a construção de significados, a dimensão do drama da experiência com catarse constitui algo mais do que uma experiência emocional ou vivência: *pereživânie* (Fleer, Rey, & Veresov, 2017).

Tomando estes aspectos dos processos imaginativos em específico, posso analisar as dimensões de contribuições específicas desta tese. O presente trabalho apresenta primeiro uma contribuição formativa para mim enquanto, em breve, doutor em ensino de ciências e formação de professores. Ela inicia um trajeto, um programa de pesquisa, que almejo desenvolver incluindo traçando intervenções e análises empíricas, testando e colocando o modelo aqui formulado à prova. Além disso, ele se propõe a resolver problemas cadentes no campo enumerados por trabalhos centrais. Espero que após as publicações, as pesquisadoras e os pesquisadores do campo de IDPC especificamente possam também mobilizar o modelo aqui proposto.

3.2 Contribuições finais

Por fim, a principal contribuição desta tese se refere à construção de uma concepção orgânica do que é o ensino ideal. O construto da identidade docente é fundamentalmente o principal recurso utilizado para produzir sentidos a partir do que acontece na escola, como a reinterpretação do marco institucional, as práticas e a inovação (Tateo, 2012b), mas o que vai ser produzido a partir disso? Docentes podem modificar sua prática a partir da reorganização da sua identidade docente, podem rejeitar a mudança ou apenas performar uma conformidade com os parâmetros institucionais ao passo que sua prática cotidiana se mantém (Tateo, 2012b). Compreender como a identidade media a prática docente é também compreender como mudanças na prática são intermediadas pela relação com a identidade. O desenvolvimento de uma identidade não é teleológico, mas carregados de valores e de leituras do passado com olhos do hoje. A catarse produzida numa *perejivânie* só pode ser estabelecida *a posteriori* a partir da capacidade do eu [*self*] de negociar diferentes significados desenvolvidos a partir da experiência (Tateo, 2016a).

Evidentemente, essa proposta não encerra a mudança drástica no sistema educacional e na educação formal que é apenas possível, para mim, com uma revolução popular. Mas ela oferece a oportunidade de formar docentes mais aptos e aptas a *criar*, coletivamente, um sistema novo, mais aberto à educação popular, à atuação em espaços educacionais divergentes. Na nossa sociedade, diferentes trajetos de desenvolvimentos são organizados por valores sociais sendo alguns mais valorizados que outros, como na distinção entre trabalhos intelectuais e manuais (Tateo, 2019). Embora uma pessoa pode definir em certa medida sua trajetória negociando possibilidades sobre suas condições futuras, isso ocorre dentro de janelas de oportunidade que são muito mais estreitas do que

o discurso liberal e meritocrático gosta de fazer parecer (Tateo, 2018a). A identidade docente é socialmente localizada como inferior quando comparada a outras identidades profissionais e tal representação está presentes nos filmes: sucesso para um professor ou uma professora significa acessar e modificar seus alunos e suas alunas à custa de sua própria vida pessoal (Dahlgren, 2017). Apesar da imaginação ser em si uma atividade criadora, nós só conseguimos criar e inclusive nos autorar a partir das contingências estabelecidas socialmente.

A imaginação, entretanto, pode ser fundamental para processos de identificação e engajamento, não apenas em comunidades de prática (Wenger, 1998), mas em movimentos revolucionários (Zittoun, 2018). Ela também pode ser utilizada para disputa de consciência, na maneira em que significados sociais introjetados a partir da ideologia dominante podem ser revisitados e ressignificados, como por exemplo alguns extremamente perniciosos na educação, como meritocracia, “aprender a aprender” e regimes de competência (Duarte, 2004; Tateo, 2018a). Não é por acaso que rompantes conservadores de extrema-direita atacam a arte de forma geral, como o governo Bolsonaro-Mourão (2018-2022) no Brasil: o imaginário é um dos primeiros alvos do fascismo (Zittoun, 2018). O trabalho é a atividade central a partir da qual se dá a significação e ressignificação características da atividade humana e da constituição da subjetividade (Tateo & Kristensen, 2019). Seu processo de alienação característico dentro do sistema capitalista pode ser entendido a partir de contingências imaginativas que modulam as possibilidades do pensamento racional a partir da ideologia dominante. Qualquer comunidade tem parte de sua dinâmica de disputa acontecendo no imaginário coletivo onde as identidades sociais coabitam, então a transformação simbólica pode encorajar a iniciar mudanças sociais (Zittoun, Glâveanu, & Hawlina, 2020). Note-se que tal formulação não resume os fenômenos sociais ao discurso ou performance, apenas reconhece a dimensão imaginativa envolvida em qualquer mudança ou ação concreta. Essa lição de otimismo é também cerne da proposição de Vygotsky:

Embora Vygotsky e os demais membros da escola sócio-histórica buscassem construir uma psicologia de acordo com o pensamento marxista, eles enfatizavam um lado da obra de Marx que hoje é muitas vezes esquecido: as possibilidades de tornar-se e o sentimento de liberdade tão difundido no período imediatamente após a Revolução. Eles prestaram mais atenção ao potencial dos humanos para expandir, em vez de limitar, suas habilidades e horizontes. (...) A escola sócio-histórica, pelo menos inicialmente, seguiu o caminho do otimismo e explorou o potencial de liberação e expansão das capacidades humanas que a mediação artefato proporcionava. Seus membros mapearam as rotas de fuga da tirania dos estímulos ambientais (incluindo,

presumivelmente, os estímulos do ambiente social) (Holland, Lachicotte Jr., Cain, & Skinner, 1998, p. 64).

Ao pensar sobre o desenvolvimento da fala em crianças, Vygotsky pontua o papel de formas ideais presentes no ambiente. O ambiente é nessa perspectiva, portanto, a fonte do desenvolvimento, não seu contexto. Sem o contato com a forma final, teleológica, do desenvolvimento a criança não pode se desenvolver (Vygotsky, 1994). Em se tratando da identidade docente de professores de ciências e seu desenvolvimento, temos formais finais ideais que nos modulam? A relação docente-discente é particularmente interessante para formular a respeito da identidade, haja vista que absolutamente ninguém entra numa sala de aula para ministrar uma aula sem antes já ter assistido uma quantidade enorme de outras aulas enquanto estudante. Apesar da forma ideal não ser tão homogênea quanto na fala, assim como crianças nós construímos significados imaginativamente a partir das experiências prévias que se arranjam em *perejivânicas* estruturantes. As imagens presentes no imaginário que compõem o imagério são essenciais para nosso senso de individualidade e nosso eu [*self*] já que intermediam nossa participação no mundo social (Wenger, 2010). Esse ideal profissional é tanto individual quanto coletivo, haja vista que “os atos de imaginação individuais e coletivos constroem novos recursos pessoais e sociais para a imaginação e podem, por meio da ação social, moldar a sociedade e a cultura de onde eles extraem” (Zittoun, Glâveanu, & Hawlina, 2020, p. 155). Se tornar um professor ou uma professora de ciências, portanto, envolve muito mais do que adquirir um certo conjunto de conhecimentos, saberes e habilidades, este processo de desenvolvimento profissional pode ser melhor entendido e estimulado quando conseguimos estimular uma identidade docente que vá contra a norma (Luehmann, 2007) e encontre a partir das *perejivânicas* articuladas pela imaginação o significado profundo da docência que constitui parte da identidade.

O conceito de identidade coloca um tremendo poder nas mãos dos educadores de ciências, pois encapsula dentro de si literalmente meios e fins educacionais que mudam a vida. A identidade como *ser* ataca as filosofias de aprendizagem deficitárias que desvalorizam as diferenças, enquanto a identidade como *devir* revigora nossa luta por um mundo melhor que não seja inatingível. A partir de nossos atuais espaços conturbados (e preocupantes) chamados salas de aula, onde literalmente coagimos os jovens a ocupar, a pesquisa baseada em identidade pode nos ajudar a transformá-los em lugares que os jovens desejam habitar a longo prazo e nos quais investem seus talentos em ciência (Lee Y. J., 2012, p. 42).

Bibliografia

- Abraham, A. (2016). The Imaginative Mind. *Human Brain Mapping*, 37, pp. 4197–4211.
- Adorno, T. (1986). O Ensaio como Forma. In T. Adorno, *Notas de Literatura I* (J. d. Almeida, Trans., pp. 15-45). São Paulo: Editora 34.
- Ahmad, H., Shah, S. R., Latada, F., & Wahab, M. N. (2019). Teacher Identity Development in Professional Learning: An Overview of Theoretical Frameworks. *Bulletin of Advanced English Studies*, 3(1), pp. 1-11.
- Akerson, V. L., Carter, I. S., & Elcan, N. (2014). On the nature of professional identity for nature of science: Characteristics of teachers who view themselves as teachers of nature of science, and their classroom practice. In L. Avraamidou, *Studying science teacher identity: Current insights and future research directions* (pp. 89-110). Rotterdam: Sense Publishers .
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39, pp. 55-71.
- Alsop, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderhag, P., Hamza, K. M., & Wickman, P.-O. (2015a). What Can a Teacher Do to Support Students' Interest in Science? A Study of the Constitution of Taste in a Science Classroom. *Res Sci Educ*, 45, pp. 749-784.
- Anderhag, P., Wickman, P.-O., & Hamza, K. M. (2015b, March 24). Signs of taste for science: a methodology for studying the constitution of interest in the science classroom. *Cult Stud of Sci Educ*, pp. 1-30.
- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities, Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londo, New york: Verso.
- Andrade, L. R., & Campos, H. R. (2019, mai/ago). Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag*, 3(2), pp. 1-17.
- André, M. (2013, jul./dez.). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), pp. 95-103.
- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), pp. 441-464.
- Ashmore, R. D., & Jussim, L. (Eds.). (1997). *Issues, Self and Identity: Fundamental Issues* (Rutgers Series on Self and Social Identity ed., Vol. 1). New York: Orxford University Press.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), pp. 145-179.
- Avraamidou, L. (2016a). Studing Science Teacher Identity. In L. Avraamidou, *Studying Science Teacher Identity: Theoretical, Methodological and Empirical Explorations* (p. 334). Rotterdam: Sense Publishers.

- Avraamidou, L. (2016b). Telling Stories: Intersections of Life Histories and Science Teaching Identities. In L. Avraamidou, *Studying Science Teacher Identity: Theoretical, Methodological and Empirical Explorations* (pp. 153-176). Rotterdam: Sense Publishers.
- Avraamidou, L. (2018). Elementary Science Teacher Identity as a Lived Experience: Small Stories in Narrative Analysis. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis, *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 145-156). Springer.
- Avraamidou, L. (2019). Stories we live, identities we build: how are elementary teachers' science identities shaped by their lived experiences? *Cultural Studies of Science Education*, 59, pp. 14-33.
- Avraamidou, L. (2020). Science identity as a landscape of becoming: rethinking recognition and emotions through an intersectionality lens. *Cultural Studies of Science Education*, 15, pp. 323-345.
- Avraamidou, L. (2020a). Science identity as a landscape of becoming: rethinking recognition and emotions through an intersectionality lens. *Cultural Studies of Science Education*, 15, pp. 323-345.
- Avraamidou, L. (2020b). "I am a young immigrant woman doing physics and on top of that I am Muslim": Identities, intersections, and negotiations. *J Res Sci Teach*, 57, pp. 311-341.
- Axelrod, P. (2008). Student perspectives on good teaching: What history reveals. *Academic Matters*, 14(1), pp. 61-74.
- Azer, S. A. (2005, February). The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained? *Journal of The Royal Society of Medicine*, 98, pp. 67-69.
- Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. *American Educational Research Journal*, 28(1), pp. 211-234.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. (M. Holquist, Ed., C. Emerson, & M. Holquist, Trans.) Austin: University of Texas Press.
- Barros, K. S. (2011, marzo-abril). Réplica 1 - o que é um ensaio? *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), pp. 333-337.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Ottawa: Library and Archives Canada. doi:978-0-494-25097-6
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), pp. 123-141.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2006). Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice. *Conference Proceedings from the 4th International Conference on Education and Imagination*, 12-15. Vancouver, BC, Canada.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009, June). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), pp. 175-189.

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010, November). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), pp. 631–643.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011, May 23). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50, pp. 6-13.
- Beijaard, D. (2017). Learning Teacher Identity in Teacher Education. In D. J. Clandinin, & J. Husu, *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 188-191). Los Angeles: SAGE reference.
- Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2018). Developing the Personal and Professional in Making a Teacher Identity. In D. J. Clandinin, & J. Husu, *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 177-192). London: Sage Reference.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107-128.
- Bellocchi, A., Quigley, C., & Otrell-Cass, K. (Eds.). (2017). *Exploring Emotions, Aesthetics and Wellbeing in Science Education Research*. Switzerland: Springer.
- Benzer, A. (2012, Spring). Teachers' opinions about the use of body language. *Education*, 132(3), pp. 467-473.
- Bertero, C. O. (2011, março-abril). Réplica 2 - o que é um ensaio teórico? Réplica a Francis Kanashiro Meneghetti. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), pp. 338-342.
- Bibby, T. (2011). *Education – An 'Impossible Profession'? Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. London/New York: Routledge.
- Bikner-Ahsbabs, A. (2010). Networking of theories: Why and how. *Proceedings of the sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 6-15). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Bikner-Ahsbabs, A., & Prediger, S. (2006). Diversity of Theories in Mathematics Education – How can we deal with it? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(1), pp. 53-57.
- Bikner-Ahsbabs, A., & Prediger, S. (2010). Networking of theories – an approach for exploiting the diversity of theoretical approaches. In B. Sriraman, & L. English (Eds.), *Theories of mathematics education: Seeking New Frontiers* (Series Advances in Mathematics Education ed., pp. 483-505). New York: Springer.
- Bikner-Ahsbabs, A., & Prediger, S. (2014). *Networking of Theories as a Research Practice in Mathematics Education*. Switzerland: Springer.
- Blunden, A. (2016). Perezhivanie: From the Dictionary of Psychology. *MIND, CULTURE, AND ACTIVITY*, 4, pp. 272-273.
- Blunden, A. (2016). Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 4, pp. 274-286.
- Blunden, A. (2022). *Hegel, Marx and Vygotsky: Essays on Social Philosophy*. LEIDEN | BOSTON: Brill.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York/London: Routledge.

- Boote, D. N., & Beile, P. (2005, AUGUST/SEPTEMBER). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), pp. 3–15.
- Bordage, G. (2009). Conceptual frameworks to illuminate and magnify. *Medical Education Research*, 43, pp. 312–319.
- BRASIL. (2017, Fevereiro 16). *Lei da Reforma do Ensino Médio Nº 13.415*. Retrieved 01 25, 2022, from https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6
- Braun, C. (1976, Spring). Teacher Expectation: Sociopsychological Dynamics. *Review of Educational Research*, U6(2), pp. 185-213.
- Bricheno, P., & Thornton, M. (2007). Role model, hero or champion? Children's views concerning role models. *Educational Research*, 49(4), pp. 383-396.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 56(4), pp. 442-456.
- Britzman, D. P. (1992). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teacher identity. *Journal of curriculum theorizing*, 9(3), 23-46.
- Britzman, D. P. (2009). *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions*. New York: State University of New York.
- Britzman, D. P. (2010). Teachers and Eros. *Sex Education*, 10(3), pp. 325–330.
- Butler, J. (1993). *Boddies That Matter: On the discursive limits of “sex”*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2003). *Problemas de Gênero: Feminismo e Subverteção da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Caine, V., & Steeves, P. (2009). Imagining and Playfulness in Narrative Inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), pp. 1-14.
- Campbel, J. (2011). Personal Identity. In S. Gallagher, *The Oxford Handbook of the Self* (pp. 339-351). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Carmo, F. M., & Jimenez, S. V. (2013, out./dez.). Em Busca das Bases Ontológicas de Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, 18(4), pp. 621-631.
- Chen, C. (2013). *Mapping Scientific Frontiers: The Quest for Knowledge Visualization*. London: Springer.
- Clandinin, D. J. (2016). *Engaging in Narrative Inquiry*. London & New York: Routledge.
- Clandinin, D. J. (2020). *Journeys in Narrative Inquiry: The Selected Works of D. Jean Clandinin*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1990). Narrative, Experience and the Study of Curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), pp. 241-253.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa Narrativa: Experiências e História em Pesquisa Qualitativa* (2º edição revisada ed.). Uberlândia: EDUFU.
- Clandinin, D. J., Caine, V., Lessard, S., & Huber, J. (2016). *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. New York: Routledge.

- Codo, W. (Ed.). (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Cole, M., & Gajdamschko, N. (2016). The Growing Pervasiveness of Perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, p. 1.
- Connel, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), pp. 213-229.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), pp. 2-14.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), pp. 665-674.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating* (4th ed.). Pearson Education.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage.
- Crowther, F. (2009). *Developing Teacher Leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Currie, G. (2001). Realism of character and the value of fiction. In J. Levinson (Ed.), *Aesthetics and ethics: Essays at the intersection* (pp. 161-179). New York: Cambridge University Press.
- D'Agord, M. (2002). O inconsciente na sala de aula. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 5, pp. 155-174.
- D'Agord, M. (2010). Aprendizagem e método psicanalítico. *Educar, Curitiba*, 36, pp. 147-161.
- da Silva, F. G. (2009, 1º sem.). Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, 28, 169-195.
- Dahlgren, R. L. (2017). *From Martyrs to Murderers: Images of Teachers and Teaching in Hollywood Films*. Fredonia, USA: Sense Publishers.
- Dalton, M. M. (2007). *The Hollywood Curriculum: Teachers in Movies* (Third ed.). New York, N.Y., USA: Peter Lang.
- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (Eds.). (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L., & Young, P. (2002, December). Defining "Highly Qualified Teachers": What Does "Scientifically-Based Research" Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31(9), pp. 13-25.
- Das, M., El-Sabban, F., & Bener, A. (1996). Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher*, 18(2), pp. 141-146. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/01421599609034149>
<https://doi.org/10.3109/01421599609034149>
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London/New York: Routledge.

- de Brigard, F. (2017). Memory and Imagination. In S. Bernecker, & K. Michaelian, *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory* (p. 613). Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- De Mey, T. (2006). Imagination's grip on science. *Metaphilosophy*, 37(2), pp. 222-239.
- DeBoer, G. E. (1991). *A History of Ideas in Science Education: Implications for Practice*. New York: Teachers College Press.
- Debus, D. (2016). Imagination and Memory. In A. Kind, *The Routledge handbook of philosophy of imagination* (p. 493). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., & Treslan, D. (2010). *Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education*. San Francisco: Distance Education and Learning.
- Demmon-Berger, D. (1986). *Effective teaching: Observations from research*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Demo, P. (1985). *Introdução à Metodologia da Ciência*. São Paulo: Atlas.
- Devine, D., Fahie, D., & MacGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher practices and beliefs about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32(2), pp. 83-108.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education* (First Touchstone Edition ed.). New York: Touchstone.
- Dimenstein, G., & Alves, R. (2003). *Fomos maus alunos*. Campinas, SP: Papyrus Editora.
- Dimitrieska, V. (2018). Becoming a Language Teacher: Tracing the Mediation and Internalization Processes of Pre-service Teachers. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis, *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 157-168). Springer.
- Docherty, T. (2018). Aesthetic education and the demise of experience. In J. J. Joughin, & S. Malpas (Eds.), *The new aestheticism*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Dockett, S., Perry, B., & Whitton, D. (2010, September). What will my teacher be like? Picture storybooks about starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3).
- dos Santos, L. G., & Leão, I. B. (2014). O inconsciente sócio-histórico: aproximações de um conceito. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe. 2), pp. 38-47.
- Downey, C. A., & Clandinin, D. J. (2010). Narrative Inquiry as Reflective Practice: Tensions and Possibilities. In N. Lyons, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 383–397). New York: Springer.
- Duarte, N. (2003, Agosto). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, 24(83), pp. 601-625.
- Duarte, N. (2004). *Vigotski e o 'Aprender a Aprender': Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana*. Campinas: Editora Autores Associados.

- Duarte, N. (2013). *A Individualidade para Si*. Campinas: Autores Associados.
- Eco, U. (2010). *A História da Beleza* (7ª Edição ed.). São Paulo: Record.
- Edwards, A. (2007). An Interesting Resemblance Vygotsky, Mead, and American Pragmatism. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (p. 434). Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, A. (2010). How can Vygotsky and his legacy help us to understand and develop teacher education? In V. Ellis, A. Edwards, & P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development Learning teaching* (p. 260). London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Egan, K. (1992). *La Imaginación en la Enseñanza y el Aprendizaje: Para los Años Intermedios de la Escuela*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu editores.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Egan, K., & Judson, G. (2018). *Educación Imaginativa: Herramientas Cognitivas para el Aula*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Egan, K., & Madej, K. (2010). *Engaging Imagination and Developing Creativity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Egan, K., Bullock, S. M., & Chodakowski, A. (2016, Fall). Learning to Teach, Imaginatively: Supporting the Development of New Teachers Through Cognitive Tools. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(3), pp. 999-1012.
- Egan, K., Cant, A., & Judson, G. (2013). *Wonder-full education: the centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*. New York/London: Routledge.
- Elhammoumi, M. (2010, out/dez). Is back to Vygotsky enough? the legacy of socio-historicocultural psychology. *Psicologia em Estudo*, 15(4), pp. 661-673.
- El-Hani, C. N. (2006). Notas sobre o ensino de história e filosofia das ciências na educação científica de nível superior. In C. C. Silva, *História e Filosofia da Ciência no Ensino de Ciências: Da Teoria à Sala de Aula* (pp. 3-21). São Paulo: Livraria da Física.
- El-Hani, C. N., & Greca, I. M. (2013). ComPratica: A Virtual Community of Practice for Promoting Biology Teachers' Professional Development in Brazil. *Res Sci Educ*, 43, pp. 1327-1359.
- El-Hani, C. N., & Mortimer, E. F. (2007). Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. *Cult Stud of Sci Educ*, 2, pp. 657-702.
- El-Hani, C. N., & Sepulveda, C. (2006). Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura. In F. M. Santos, & I. M. Greca, *A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias* (pp. 161-212). Ijuí/Petrópolis: UNIJUI/Vozes.
- El-Hania, C. N., Amaral, E. M., Sepulveda, C., & Mortimer, E. F. (2015). Conceptual Profiles: Theoretical-methodological Grounds and Empirical Studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 167, pp. 15-22.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and Beliefs About "Good Teaching": An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19(1), pp. 5-26.

- Feldman, K. A. (1976). The Superior College Teacher from the Student's View. *Research in Higher Education*, 5(3), pp. 243-288.
- Felicetti, S. A., & Pastoriza, B. d. (2015). Aprendizagem significativa e ensino de ciências naturais: um levantamento bibliográfico dos anos de 2000 a 2013. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review*, 5(2), pp. 1-12.
- Fensham, P. J. (2004). *Defining an Identity: The Evolution of Science Education as a Field of Research*. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Fischer, E. P. (2013). *Beauty and the Beast: The Aesthetic Moment in Science*. (E. Oehlkers, Trans.) Springer Science.
- Fisher, R., Harris, A., & Jarvis, C. (2008). *Education in Popular Culture Telling Tales on Teachers and Learners*. New York: Routledge.
- Fitzgerald, L. M., Farstad, J. E., & Deemer, D. (2002). What gets “mythed” in the student evaluations of their teacher education professors? In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Improving Teacher Education Practice Through Self-study* (p. 272). London: Routledge.
- Fleer, M. (2011). ‘Conceptual Play’: foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), pp. 224-240.
- Fleer, M. (2013a, October). Affective Imagination in Science Education: Determining the Emotional Nature of Scientific and Technological Learning of Young Children. *Research in Science Education*. doi:DOI 10.1007/s11165-012-9344-8
- Fleer, M. (2013b). Collective Imagining in Play. In I. Schousboe, & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Children's Play and Development: Cultural-Historical Perspectives* (pp. 73-87). New York/London: Springer.
- Fleer, M., Fragkiadaki, G., & Rai, P. (2021). Collective imagination as a source of professional practice change: A cultural-historical study of early childhood teacher professional development in the motivated conditions of a Conceptual PlayWorld. *Teaching and Teacher Education*, 106, pp. 1-14.
- Fleer, M., Rey, F. G., & Veresov, N. (2017). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer.
- Fontaine, M. A., & Millen, D. R. (2004). Understanding the Benefits and Impact of Communities of Practice. In P. Hidreth, & C. Kimble (Eds.), *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice* (pp. 1-13). Hershey: Idea Group Publishing.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (R. Ramallete, Trans.) Petrópolis: Editora Vozes.
- Francis, D. C., Hong, J., Liu, J., & Eker, A. (2018). “I’m Not Just a Math Teacher”: Understanding the Development of Elementary Teachers’ Mathematics Teacher Identity. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis, *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 133-144). Springer.
- Franco, V., & Albuquerque, C. (2016). Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor-aluno. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, 38, pp. 173-200.

- Fraser, J., & Yasnitsky, A. (2015). Deconstructing Vygotsky's Victimization Narrative: A Re-Examination of the "Stalinist Suppression" of Vygotskian Theory. *History of the Human Sciences*, 28(2), pp. 128-153.
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky and Cognitive Science: Language and the Unification of the Social and Computational Mind*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Freire, P. (1995). *The progressive teacher*. Obra de Paulo Freire: Série Capítulos.
- Freud, S. (1964). Analysis terminable and interminable. In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vols. Volume XXIII (1937–1939): Moses and Monotheism, An Outline of Psycho-Analysis and Other Works, pp. 209–254).
- Gajdamaschko, N. (2005, March). Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers. *Teaching Education*, 16(1).
- Gajdamaschko, N. (2006). Theoretical Concernes: Vygotsky on Imagination Development. *Educational Perspectives*, 39(2), pp. 34-40.
- Galeano, E. (2001). *Las Palabras Andantes*. Buenos Aires: Catálogos.
- Gaspar, A. (2002). A educação formal e a educação informal em ciências. In L. Massarani, I. d. Moreira, & F. Brito, *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil* (pp. 171-183). Rio de Janeiro: Casa das Ciências - Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. UNIJUI.
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), pp. 99-125.
- Gibbis, S. (2018). *Immoral Education: The Assault on Teachers' Identities, Autonomy and Efficacy*. Abingdon: Routledge.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gillen, J. (2000, June). Versions of Vygotsky. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), pp. 183-198.
- Girod, M. (2007). A conceptual overview of the role of beauty and aesthetics in science. *Studies in Science Education*, 1, pp. 38-61.
- Girod, M., Rau, C., & Schepige, A. (2003). Appreciating the Beauty of Science Ideas: Teaching for Aesthetic Understanding. *Science education*, 87(4), pp. 574-587.
- Girod, M., Twyman, T., & Wojcikiewicz, S. (2010, January 14). Teaching and Learning Science for Transformative, Aesthetic Experience. *J Sci Teacher Educ*, pp. 1-24.
- Glassman, M. (2001, May). Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher*, 30(4), pp. 3-14.
- Goldstein, L. S. (2005, Winter). Becoming a Teacher as a Hero's Journey: Using Metaphor in Preservice Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, pp. 7-24.

- Golzar, J. (2020). Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review. *Cogent Education*, 7(1), pp. 1-19.
- Gomes, V. C., & Jimenez, S. (2009, Janeiro). Pensamento Complexo e concepção de ciência na pós-modernidade: Aproximações críticas às “imposturas” de Edgar Morin. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, 1(1), pp. 59-77.
- Gore, J. M. (2021). The quest for better teaching. *Oxford Review of Education*, 47(1), pp. 45-60.
- Grant, M. J., & Boot, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, pp. 91–108.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, pp. 91-108.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching*, 42(4), pp. 142-149.
- Greene, M. (1984). The art of being present: Educating for aesthetic encounters. *Journal of Education*, 166(2), pp. 123-135.
- Griggs, T. (2001, Spring). Teaching as acting: Considering acting as epistemology and its use in teaching and teacher preparation. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), pp. 23-37.
- Grix, J. (2004). *The Foundations of Research*. London: Palgrave.
- Grotzer, T. (2012). *Learning Causality in a Complex World: Understandings of Consequence*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Haider, A. (2019). *Armadilha da Identidade: Raça e Classe nos Dias de Hoje*. São Paulo: Veneta.
- Hall, S. (2006). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (11 ed.). (T. T. Silva, & G. L. Louro, Trans.) Rio de Janeiro: PD&A.
- Hall, S. (2008). Quem precisa da identidade? In T. T. Silva, *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 86-112). Vozes.
- Hamachek, D. (1999). Effective Teachers: What They Do, How They Do It, And The Importance of Self-Knowledge. In R. P. Lipka, & T. M. Brinthaupt, *The Role of Self in Teacher Development* (pp. 189-224). New York: State University of New York Press.
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L., & Indiatsi, J. (2013). Teacher Possible Selves: How Thinking about the Future Contributes to the Formation of Professional Identity. *Self and Identity*, 12(3), pp. 307–336.
- Harre, R., & Moghaddam, F. (2015). Positioning theory and social representations. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 224-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobbs, L. (2012). Examining the aesthetic dimensions of teaching: Relationships between teacher. *Teaching and Teacher Education*, xxx, pp. 1-10.

- Hodson, D. (2013). Don't be nervous, don't be flustered, don't be scared. Be prepared. . *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(4), pp. 313-331.
- Holland, D., & Lachicotte Jr., W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch, *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 101-135). New York: Cambridge.
- Holland, D., & Lave, J. (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fé: School of American Research Press.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Cain, C., & Skinner, D. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at Work and Play*. New York: Routledge.
- Hong, J., Francis, D. C., & Schutz, P. A. (2018). Research on Teacher Identity: Common Themes, Implications, and Future Directions. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis, *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 243-251). Switzerland: Springer.
- Howes, E. V., & Cruz, B. C. (2009, Summer). Role-Playing in Science Education: An Effective Strategy for Developing Multiple Perspectives. *Journal of Elementary Science Education*, 21(3), pp. 33-46.
- Huang, F. L., & Moon, T. R. (2009). Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools. *Educ Asse Eval Acc*, 21, pp. 209–234.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), pp. 162-178.
- Izadinia, M. (2013, August). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), pp. 694-713.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), pp. 426-441.
- Jacobson. (1966). Effective and ineffective behavior of teachers of nursing as determined by their students. *Nursing Research*, 15(3), pp. 218-244.
- Jacobson, M. J., & Wilensky, U. (2006). Complex Systems in Education Scientific and Educational Importance and Implications. *The Journal of The Learning Sciences*, 15(1), pp. 11-34.
- Jakobson, B., & Wickman, P.-O. (2008). The Roles of Aesthetic Experience in Elementary School Science. *Res Sci Educ*, 38, pp. 45-65.
- Jones, P. E. (2019). Vygotsky and Marx – Resetting the Relationship. In A. Yasnitsky, *Questioning Vygotsky's Legacy: Scientific Psychology or Heroic Cult* (p. 22). London and New York: Routledge.
- Jung, C. G. (2012). *Aion: Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo* (10 ed.). Vozes.
- Kaplan, G. (1990). TV's Version of Education (And What to Do About It). *Phi Delta Kappan*, 71(5).

- Katz, P. (2016). Identity Development of Mothers as Afterschool Science Teachers . In L. Avraamidou, *Studying Science Teacher Identity_Theoretical, Methodological and Empirical Explorations* (pp. 237-260). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kearsley, G. (1998, March-April). Educational Technology: A Critique. *Educational Technology*, 38(2), pp. 47-51.
- Kind, A. (2016). Introduction: Exploring Imagination. In A. Kind, *The Routledge handbook of philosophy of imagination* (p. 493). London & New York: Routledge Taylor & Francis Books.
- Kind, A. (2018). How Imagination Gives Rise To Knowledge. In F. MacPherson, & F. Dorsch, *Perceptual Imagination and Perceptual Memory*. USA: Oxford University Press. doi:0198717881,9780198717881
- Kind, A. (2020). What Imagination Teaches. In E. Lambert, & J. Schwenkler, *Becoming Someone New: Essays on Transformative Experience, Choice, and Change* (p. 304). Oxford University Press.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), pp. 77-97.
- Kratz, H. E. (1896). Characteristics of the Best Teacher as Recognized by Children. *The Pedagogical Seminary*, 3(3), pp. 413-460.
- Kraut, R. (2022, Spring). *Plato*. (E. N. Zalta, Ed.) Retrieved from The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/plato/>
- Laburú, C. E., Arruda, S. d., & Nardi, R. (2003). Pluralismo Metodológico no Ensino de Ciências. *Ciência & Educação*, 9(2), pp. 247-260.
- Lamm, T. (2002). *In the ideological whirlpool: education in the twentieth century*. Tel Aviv: Sifriat Hapoalim.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (2012). *Handbook of Self and Identity* (2^a ed.). New York/London: The Guilford Press.
- Lee, D. M. (2005, Fall). Hiring The Best Teachers: Gaining A Competitive Edge In The Teacher Recruitment Process. *Public Personnel Management*, 34(3).
- Lee, Y. J. (2012). Identity-Based Research in Science Education. In B. J. Fraser, K. Tobin, & C. J. McRobbie, *Second International Handbook of Science Education* (p. 1583). London, New York: Springer Science.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leont'ev, A. N. (2009). *The Development of Mind: Selected Works of Aleksei Nikolaevich Leontyev*. Ohio: Erythrós Press and Media.
- Lesh, R. (2006). Modeling Students Modeling Abilities: The Teaching and Learning of Complex Systems in Education. *Journal of the Learning Sciences*, 15(1), pp. 45-52.

- Levine, A., Sober, E., & Wright, E. O. (1987, Mar/Apr). Marxism and methodological individualism. *New Left Review*, pp. 67-84.
- Levinson, J. (2001). *Aesthetics and ethics: Essays at the intersection*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. A., & Renga, I. P. (2016). Inciting dialogue through an examination of teacher/student relationships in film. . In M. Shoffner, *Exploring Teachers in Fiction and Film: Saviors, Scapegoats* (p. 249). New York: Routledge.
- Liando, N. V. (2015). Students' vs. Teachers' perspectives on best teacher characteristics in EFL classrooms. *TEFLIN journal*, 21(2), pp. 118-136.
- Libâneo, L. C. (2015). *Práticas exitosas em psicologia escolar: Indicadores da atuação na cultura do sucesso*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília.
- Ligorio, M. B., & Tateo, L. (2008). Just for passion?: dialogical and narrative construction of teachers' professional identity and educational practices. *European Journal of School Psychology*, 5(2), pp. 115-142.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion Research in Education: Theoretical and Methodological Perspectives on the Integration of Affect, Motivation, and Cognition. *Educ Psychol Rev*, 18, pp. 307–314.
- Loftus, E. F. (2005). Planting misinformation in the human mind: A 30-year investigation of the malleability of memory. *Learning & Memory*, 12, pp. 361–366.
- Long, S., & Pope, C. A. (2016). Playing the role of teacher: Using film to explore teacher identities. In M. Shoffner, *Exploring Teachers in Fiction and Film: Saviors, Scapegoats and Schoolmarms* (p. 249). New York/London: Routledge.
- Louie, B., Drevdahl, D., Purdy, J., & Stackman, R. (2000). A collaborative self-study on myths of good and bad teaching. *Exploring myths and legends of teacher education. Proceedings of the Third International Conference of the Self-Study of Teacher Education Practices*, (pp. 159-163). Herstmonceux Castle, East Sussex, England.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity Development As a Lens to Science Teacher Preparation. *Science Education*, 91(5), pp. 822-839.
- Lunenber, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 586-601.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 586–601.
- Marsico, G., & Tateo, L. (2018). Giuseppina Marsico and Luca Tateo. In G. Marsico, & L. Tateo, *The Emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Explorations* (pp. 1-14). Switzerland: Springer.
- Martin, J. (2003). *The education of John Dewey: A biography*. Columbia University Press.
- Martins, L. M. (2015). *A formação social da personalidade do professor*. Campinas: Autores Associados.
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política* (2ª ed.). (F. Fernandes, Trans.) São Paulo: Expressão Popular.

- Marx, K. (2013). *O Capital - Crítica da Economia Política. Livro I: O Processo de Produção do Capital*. (R. Enderle, Trans.) São Paulo: Boitempo.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo.
- Maybee, J. E. (2020, Winter). *Hegel's Dialectics*. (E. N. Zalta, Ed.) Retrieved from The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/hegel-dialectics/>
- Mayes, C. (1999). Reflecting on the archetypes of teaching. *Teaching Education, 10*(2), pp. 3-16.
- Meijer, P. C., & Oosterheert, I. E. (2018). Student Teachers' Identity Development in Relation to "Teaching for Creativity". In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis, *Research on Teacher Identity; Mapping Challenges and Innovations* (pp. 121-132). Springer.
- Meneghetti, F. K. (2011a, Mar./Abri.). O que é um Ensaio-Teórico? *Revista de administração contemporânea, 15*(2), 321-332.
- Meneghetti, F. K. (2011b, março-abril). Tréplica - O que é um Ensaio-Teórico? Tréplica à Professora Kazue Saito Monteiro de Barros e ao Professor Carlos Osmar Bertero. *RAC - Revista de Administração Contemporânea, 15*(2), pp. 344-348.
- Mensah, F. M. (2016). Positional Identity as a Framework to Studying Science Teacher Identity: Looking at the Experiences of Teachers of Color. In L. Avraamidou, *Studying Science Teacher Identity_Theoretical, Methodological and Empirical Explorations* (pp. 49-70). Rotterdam: Sense Publishers.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn. *Educ Psychol Rev, 18*, pp. 377-390.
- Michaelian, K. (2016). *Mental Time Travel: Episodic Memory and Our Knowledge of the Personal Past*. Cambridge: The MIT Press.
- Michaelian, K., Klein, S. B., & Szpunar, K. K. (2016). *Seeing the Future: Theoretical Perspectives on Future-Oriented Mental Time Travel*. New York: Oxford University Press.
- Miller, R. (2014). Introducing Vygotsky's cultural-historical psychology. In A. Yasnitsky, R. van der Veer, & M. Ferrari, *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp. 9-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, R. W. (2001). Three versions of objectivity: aesthetic, moral, and scientific. In J. Levinson (Ed.), *Aesthetics and ethics: essays at the intersection* (pp. 26-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, R. W. (2001). Three versions of objectivity: aesthetic, moral, and scientific. In J. Levinson, *Aesthetics and Ethics: Essays at the Intersection* (pp. 59-105). Cambridge: Cambridge University Press.
- Millward, H. A. (2018, January). Characteristics of good teaching: The use of creative methods within our university classrooms? *The Journal of Academic Development and Education*(9), pp. 1-7.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(2), pp. 116-127.

- Mitchell, C., & Weber, S. (1998). *Reinventing Ourselves as Teachers: Beyond Nostalgia*. London: Routledge.
- Monks, A. (2010). *The actor in costume*. London: Palgrave Macmillan.
- Montaigne, M. E. (1952). *The Essays of Michel Eyquem de Montaigne*. London: Encyclopaedia Britannica.
- Moore, A. (2004). *The Good Teacher*. London & New York: Routledge.
- Morais e Silva, E., Morais, J. A., & Barbosa, I. d. (2013, jan-jun). As implicações da teoria de Carl Ransom Rogers para a educação em ciências. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 6(10), pp. 63-72.
- Moreno, V. M. (2020). The Ideal Teacher: Different Images. *Human Arenas*. doi:<https://doi.org/10.1007/s42087-020-00148-0>
- Morris, B. J., Croker, S., Zimmerman, C., Gill, D., & Romig, C. (2013, september 09). Gaming science: the “Gamification” of scientific thinking. *Front. Psychol.*, 4, pp. 1-16.
- Mortimer, E. F., Scott, P., Amaral, E. M., & El-Hani, C. N. (2014). Conceptual Profiles: Theoretical-Methodological Bases of a Research Program. In E. F. Mortimer, & C. N. El-Hani, *Conceptual Profiles: A Theory of Teaching and Learning Scientific Concepts* (p. 340). New York/London: Springer.
- Mustain, W. C. (1990). Are You the BEST Teacher You Can Be? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(2), pp. 69-73.
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Bilica, K. (2017, Jul 25). Early career teachers’ emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching*, 23(4), pp. 406-421.
- Olsen, B. (2008, Summer). Introducing Teacher Identity and This Volume. *Teacher Education Quarterly*, pp. 3-6.
- Olson, E. T. (2022, Summer). *Personal Identity*. (E. N. Zalta, Ed.) Retrieved from The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/identity-personal/>
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, a. G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. In M. R. Leary, & J. P. tangney, *Handbook of Self and Identity* (p. 769). New York/London: The Guilford Press.
- Palmer, J., Cooper, D. E., & Bresler, L. (Eds.). (2001). *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present*. London/Ney York: Roudledge.
- Paredes, V. (2014). A teacher like me or a student like me? Role model versus teacher bias effect. *Economics of Education Review*, 39, pp. 38–49.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers’ conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), pp. 355-370.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., & Rytönen, H. (2011). Students’ conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), pp. 549-563.

- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), pp. 362-371.
- Pedretti, E. G., Bencze, L., Jim Hewitt, L. R., & Jivraj, A. (2008). Promoting issues-based STSE perspectives in science teacher education: Problems of identity and ideology. *Science & Education*, 17(8), pp. 941-960.
- Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and Identity Formation: A Sociocultural Approach. *Educational psychologist*, 2, pp. 83-92.
- Peres, C. M., Vieira, M. N., Altafim, E. R., Mello, M. B., & Suen, K. S. (2014). Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), pp. 249-255. doi:<https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p249-255>
- Pickett, S. T., Kolasa, J., & Jones, C. G. (2007). *Ecological Understanding: The Nature of Theory and the Theory of Nature*. Amsterdam: Elsevier.
- Pike, M. A. (2004). Aesthetic teaching. *Journal of Aesthetic Education*, 38(2), pp. 20-37.
- Pineau, E. L. (1994). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*, 31(1), pp. 3-25.
- Poliseli, L., & El-Hani, C. N. (2020). Imagination in Science. In L. Tateo, *A Theory of Imagining, Knowing, and Understanding*. Switzerland: Springer.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011, November). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), pp. 799–813.
- Potter, V. G. (1997). *Charles S. Peirce: On Norms & Ideals*. New York: Fordham University Press.
- Pozo-Muñoz, C., Reboloso-Pacheco, E., & Fernandez-Ramirez, B. (2000). The ‘ideal teacher’. Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), pp. 253–263.
- Prestes, Z. (2012). *Quando Não é Quase a Mesma Coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Prestes, Z. (2013, Outubro). Lev Vigotski e os desafios da educação socialista. *Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo.
- Prestes, Z. (2014). 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(3), pp. 5-14.
- Prestes, Z. (2021). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil* (2 ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2012, Julho-Setembro). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, pp. 327-340.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2012). Works of Vygotsky and his translations: discussing some concepts. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 8(3), pp. 80-85.

- Pugh, K. J., & Girod, M. (2007). Science, art, and experience: Constructing a science pedagogy from Dewey's aesthetics. *Journal of Science Teacher Education*, 18(1), pp. 9-27.
- Raspe, R. E., & Burger, G. A. (2013). *As aventuras do barão de Münchhausen*. (A. Goldberger, Trans.) São Paulo: Iluminuras.
- Reich, W., & Schmidt, V. (1983). *Psicanálise e Educação* (253 ed.). (D. Lagoeiro, & J. Vicente, Trans.) Lisboa: Cadernos Maria da Fonte.
- Reichel, N., & Arnon, S. (2009). A multicultural view of the good teacher in Israel. *Teachers and Teaching*, 15(1), pp. 59-85.
- Reid, J. (2018, August). Foucault and the imagination: the roles of images in regimes of power and subjectivity. *Subjectivity volume*, 11, pp. 183–202.
- Revell, A., & Wainwright, E. (2009). What makes lectures 'unmissable'? Insights into teaching excellence and active learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), pp. 209-233.
- Ribot, T.-A. (1906). *Essay on the creative imagination*. (A. H. Baron, Trans.) Chicago, USA: The Open Court Publishing Company.
- Robbins, D. (2001). *Vygotsky's Psychology-Philosophy: A Metaphor for Language Theory and Learning*. Warrensburg, Missouri, USA: Springer Science+Business Media, LLC.
- Roberts, J. (2006, May). Limits to Communities of Practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), pp. 623-639.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3(1), pp. 16-20.
- Roth, W. M. (2016). Becoming and Belonging: From Identity to Experience as Developmental Category in Science Teaching and Teacher Education. In L. Avraamidou, & L. Avraamidou (Ed.), *Studying Science Teacher Identity: Theoretical, Methodological and Empirical Explorations* (pp. 295-320). Rotterdam: Sense Publishers.
- Roth, W.-M. (2015). *Concrete Human Psychology*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Roth, W.-M., & Jornet, A. (2014). Toward a Theory of Experience. *Science Education*, 98(1), pp. 106-126.
- Roth, W.-M., & Jornet, A. (2017). *Understanding Educational Psychology: A Late Vygotskian, Spinozist Approach*. Springer.
- Roth, W.-M., & Lee, Y.-J. (2006). Contradictions in theorizing and implementing communities in education. *Educational Research Review*, 1, pp. 27-40.
- Roth, W.-M., & Lee, Y.-J. (2007, June). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), pp. 186-232.
- Roth, W.-M., & Tobin, K. (2007). *Science, Learning, Identity: Sociocultural and Cultural-Historical Perspectives*. Rotterdam: Sense publishers.
- Sarbin, T. R. (2004). The role of imagination in narrative construction. In C. Daiute, & C. Lightfoot, *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (pp. 5-20). Thousand Oaks: Sage publications.

- Sartwell, C. (2022, Spring). *Beauty*. (E. N. Zalta, Ed.) Retrieved 01 25, 2023, from The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/beauty/>
- Schaper, E. (1983). *Pleasure, Preference & Value: Studies in Philosophical Aesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. United States of America: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (3ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schutz, P. A., & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In J. d. Agudo, *English as a foreign language teacher education* (Vol. 27, pp. 167–186). Amsterdam - New York: Brill.
- Schutz, P. A., Aultman, L. P., & Williams-Johnson, M. R. (2009). Educational Psychology Perspectives on Teachers' Emotions. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 195-212). Boston: Springer.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Teacher Identities, Beliefs, and Goals Related to Emotions in the Classroom. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 223-241). Academic Press.
- Schutz, P. A., Crowder, K. C., & White, V. E. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), pp. 299-308.
- Schutz, P. A., Francis, D. C., & Hong, J. (2018). Research on Teacher Identity: Introduction to Mapping Challenges and Innovations. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis, *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 3-12). Switzerland: Springer.
- Shabani, K. (2016, November 14). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3(1), pp. 1-10.
- Shanahan, M.-C. (2009). Identity in science learning: exploring the attention given to agency and structure in studies of identity. *Studies in Science Education*, 45(1), pp. 43-64.
- Shelley, J. (2017, Winter). *The Concept of the Aesthetic*. (E. N. Zalta, Editor) Retrieved from The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/aesthetic-concept/>
- Shields, C. (2022, Spring). *Aristotle*. (E. N. Zalta, Ed.) Retrieved from The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/aristotle/>
- Shoffner, M. (Ed.). (2016). *Exploring Teachers in Fiction and Film: Saviors, Scapegoats and Schoolmarms*. New York: Routledge.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), pp. 1-28.

- Silva-Filho, W. J., Tateo, L., & Santos, F. R. (2019). Introduction: Examined Live – An Epistemological Exchange Between Philosophy and Cultural Psychology on Reflection. In W. J. Silva-Filho, & L. Tateo, *Thinking About Oneself: The Place and Value of Reflection in Philosophy and Psychology* (pp. 1-18). Switzerland: Springer.
- Simmie, G. M., Moles, J., & O’Grady, E. (2016). Good teaching as a messy narrative of change within a policy ensemble of networks, superstructures and flows. *Critical Studies in Education*, 60(1), pp. 55-72.
- Sinclair, N. (2006). *Mathematics and beauty: aesthetic approaches to teaching children*. New York & London: Teachers College Press.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational Identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (p. 929). New York: Springer.
- Smagorinsky, P. (2010). A Vygotskian analysis of the construction of setting in learning to teach. In V. Ellis, A. Edwards, & P. Smagorinsky, *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development: Learning Teaching* (pp. 13-29). London/Ney York: Routledge.
- Smith, W. S. (1970). The teacher as artist. *The Journal of General Education*, pp. 209-211.
- Smyth, J., McInerney, P., Hattam, R., & Lawson, M. (1999). Critical reflection on teaching and learning: Teachers’ learning project, investigation series. *Flinders Institute for the Study of Teaching/Dept of Education, Training and Employment South Australia*.
- Spinuzzi, C. (2019). From Superhumans to Supermediators: locating the extraordinary in CHAT. In A. Yasnitsky, *Questioning Vygotsky's Legacy: Scientific Psychology or Heroic Cult* (p. 194). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Suddendorf, T., & Corballis, M. C. (2007). The evolution of foresight: What is mental time travel, and is it unique to humans? *Behavioral and Brain Sciences*, 30, pp. 299–351.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 1(4), pp. 215-253.
- Tateo, L. (2012a). O que você entende por " professor"? Pesquisa psicológica sobre identidade profissional do docente. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), pp. 344-353.
- Tateo, L. (2012b). Points of tension in teachers’ narratives. In P. Reis, & N. Climent, *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional* (pp. 180-206). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Tateo, L. (2014). Beyond the Self and the Environment: The Psychological Horizon. In K. Cabell, & V. J., *The catalyzing mind* (pp. 223–237). New York: Springer.
- Tateo, L. (2015a). Just an Illusion? Imagination as Higher Mental Function. *J Psychol Psychother*, 5(6), pp. 1-6.
- Tateo, L. (2015b). Giambattista Vico and the psychological imagination. *Culture & Psychology*, 21(2), pp. 145–161.
- Tateo, L. (2015c). Let’s Frankly Play: Ambivalence, Dilemmas and Imagination. In G. Marsico, *Jerome S. Bruner beyond 100* (pp. 55-64). Switzerland: Springer.

- Tateo, L. (2015D). Giambattista Vico and the principles of cultural psychology: A programmatic retrospective. *History of the Human Sciences*, 28(1), pp. 44–65.
- Tateo, L. (2016a). What Imagination Can Teach Us About Higher Mental Functions. In J. V. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, & V. Dazzani, *Psychology as the Science of Human Being: The Yokohama Manifesto* (pp. 149-164). Switzerland: Springer Cham.
- Tateo, L. (2016b). The psychological imagination. *Psicologia USP*, 27(2), pp. 229-233.
- Tateo, L. (2017). Use your imagination: The history of Higher Mental Function. In B. Wagoner, I. B. Luna, & S. H. Awad, *The psychology of imagination: History, theory and new research horizons* (pp. 47-66). Charlotte: Information Age Publishing.
- Tateo, L. (2018a). Ideology of Success and the Dilemma of Education Today. In A. C. Joerchel, & G. Benetka, *Memories of Gustav Ichheiser: Life and Work of an Exiled Social Scientist* (pp. 157–164). Springer.
- Tateo, L. (2018b). Tensegrity as existential condition: The Inherent Ambivalence of Development. In I. Albert, E. Abbey, & J. Valsiner, *Trans-Generational Family Relations: Investigating Ambivalences* (pp. 3-20). Charlotte: IAP.
- Tateo, L. (2019). *Educational Dilemmas: A Cultural Psychological Perspective*. New York: Routledge.
- Tateo, L. (2020). *Theory of imagining, Knowing, and Understanding*. Oslo, Norway: SpringerBriefs in Psychology.
- Tateo, L. (2021). The study of identity and culture: Future directions. In A. Palackal, N. Chaudhary, & G. Marsico, *Making of Distinctions: Towards a Social Science of Inclusive Oppositions* (pp. 313–326). Information Age Publishing.
- Tateo, L., & Kristensen, M. B. (2019). Once I Imagined to Work. In P. F. Bendassolli, *Culture, Work and Psychology: Invitations to Dialogue* (pp. 85-102). Charlotte: IAP.
- Tateo, L., & Marsico, P. (2013). The self as tension of wholeness and emptiness. *Interacções*, 24(9), pp. 1-19.
- Tauber, R. T., & Mester, C. S. (2007). *Acting lessons for teachers: Using performance skills in the classroom* (Vol. 38). Greenwood Publishing Group.
- Tedeschi, S. L., & Pavan, R. (2017, set./dez.). A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. *Práxis Educativa*, pp. 1-16.
- Telli, S., Brok, P. D., & Cakiroglu, J. (2008). Teachers' and Students' Perceptions of the Ideal Teacher. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 33(149), pp. 118-129.
- Temporetti, F. (2007). Introducción. In L. vygotsky, *Pensamiento y Habla* (p. 670). Buenos Aires: Colihue Clásica.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *Journal of Educational Thought*, 41(3), pp. 229-243.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 762-769.

- Thomas, N. J. (2021, Spring). "Mental Imagery". (E. N. (ed.), Ed.) Retrieved 07 26, 2021, from Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/entries/mental-imagery/>
- Toassa, G. (2011). *Emoções e Vivências em Vigotsky*. Campinas: Papirus Editora.
- Toassa, G. (2014, 2º sem.). Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. *Psicologia da Educação*, 39, pp. 15-22.
- Toassa, G. (2016). Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. *Psicologia USP*, 27(3), pp. 553-563.
- Toassa, G., & de Souza, M. P. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *PSICOLOGIA USP*, 21(4), pp. 757-779.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2011). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), pp. 365-384.
- Trier, J. D. (2000, April). Using popular "school films" to engage student teachers in critical reflection. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (p. 47). New Orleans: ERIC.
- Trier, J. D. (2001). The cinematic representation of the personal and professional lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), pp. 127-142.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development .
- Usher, R. (2002). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Scott, & R. Usher (Eds.). London: Routledge.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*. Los Angeles: Sage Publications.
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (2014). Encountering the border: Vygotsky's zona blizhaishego razvitia and its implications for theories of development. In A. Yasnitsky, R. van der Veer, & M. Ferrari, *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp. 148-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- van der Veer, R. (1994). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- van der Veer, R. (2007). *Lev Vygotsky*. London ° New Dehli ° New York ° Sydney: Bloomsbury Academic.
- van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A Quest for Syntesis*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- van der Veer, R., & Yasnitsky, A. (2011). Vygotsky in English: What Still Needs to Be Done. *Integr Psych Behav*, pp. 475-493.
- van Eijck, M., & Roth, W.-M. (2013). *Imagination of Science in Education: From Epics to Novelization*. Springer.
- Varelas, M., House, R., & Wenzel, S. (2005). Beginning teachers immersed into science: Scientist and science teacher identities. *Science education*, 89(3), pp. 492-516.

- Vartanian, O. (2020). Imagination in Aesthetic Experience. In A. Abraham, *The Cambridge Handbook of the Imagination* (pp. 578-592). Cambridge : Cambridge University Press.
- Veresov, N. (2015). Duality of Categories or Dialectical Concepts? *Integrative psychological and behavioral science*, 50(2), pp. 244-256.
- Veresov, N. (2016). Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. *Cultural-Historical Psychology (Культурно-историческая психология)*, 12(3), pp. 129—148.
- Veresov, N. (2017). The Concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. In M. Fleer, F. G. Rey, & N. Veresov, *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 47-70). Singapore: Springer.
- Veresov, N. (2020). Identity as a Sociocultural Phenomenon: The Dialectics of Belonging, Being and Becoming. In A. T. Neto, F. Liberali, & M. Dafermos, *Revisiting Vygotsky for Social Change: Bringing Together Theory and Practice* (pp. 175-192). New York: Peter Lang.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles, *Handbook of Identity: Theory and Research* (pp. 1-30). New York: Springer Science.
- Vygotsky, L. (2018). *Imaginação e Criação na Infância*. (Z. P. Tunes, Trad.) São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Voltolini, R. (2007). A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. *ETD-Educação Temática Digital*, 8((esp.)), pp. 119-139.
- Von Bartalanffy , L. (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller Inc.
- Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the Mental Development of the Child. *Voprosy psikhologii*, 6. (C. Mulholland, Trans., & N. Schmolze, Compiler)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Havard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). Concrete Human Psychology. *Vestn. Mask. Un-ta. Ser.14, Psikhologiya*, 1, pp. 51-64.
- Vygotsky, L. (1986). Thinking and speech. In R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1987). Imagination and its development in childhood. In L. Vygotsky, R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech* (N. Minick, Trans., pp. 339-350). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech*. (R. W. Rieber, A. S. Carton, Eds., & N. Minick, Trans.) New York & London: Plenum Press.

- Vygotsky, L. (1991a). Imagination and Creativity in the Adolescent. *Soviet Psychology*, 29(1), pp. 73-88.
- Vygotsky, L. (1991b). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1993). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)* (Vol. 2). (R. W. Rieber, A. S. Carton, Eds., J. E. Knox, & C. B. Stevens, Trans.) New York: Springer.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. In R. van der Veer, & J. Valsiner, *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Cambridge: Blackwell.
- Vygotsky, L. (1994). The Socialist Alteration of Man. In R. van der Veer, & J. Valsiner, *The Vygotsky Reader* (T. Prout, & R. van der Veer, Trans.). Cambridge: Blackwell.
- Vygotsky, L. (1997a). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology Including the Chapter on the Crisis in Psychology* (Vol. 3). (R. W. Rieber, J. Wollock, Eds., & R. v. Veer, Trans.) New York: Springer.
- Vygotsky, L. (1997b). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: The History of the Development of Higher Mental Functions* (Vol. 4). (R. W. Rieber, Ed., & M. J. Hall, Trans.) New York: Springer Science+Business.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1999). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Scientific Legacy* (Vol. 6). (R. W. Rieber, Ed., & M. J. Hall, Trans.) New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2004, January–February). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), pp. 7-97.
- Vygotsky, L. (2018). *Imaginação e Criação na Infância* (1 ed.). (Z. Prestes, & E. Tunes, Trans.) São Paulo: Expressão Popular.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1994). Tool and Symbol in Child Development. In R. van der Veer, & J. Valsiner, *The Vygotsky Reader* (pp. 99-174). Cambridge: Basil Blackwell.
- Vygotsky, L., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. (L. L. Oliveira, Trans.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Wang, J. (2018). Cause analysis and countermeasures of the absence of aesthetic education. *6th International Conference on Social Science, Education and Humanities Research (SSEHR 2017)*. Atlantis Press.
- Wardekker, W. (2010). Afterword: CHAT and good teacher education. In V. Ellis, A. Edwards, & P. Smagorinsky, *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development* (pp. 241-245). London/Ney York: Routledge.

- Weber, S. (2005). The Pedagogy of Shoes: Clothing and the Body in Self-Study. In C. Mitchell, K. O. Reilly-Scanlon, & S. Weber (Eds.), *Just Who Do We Think We Are? Methodologies for Self Study in Education* (pp. 13-21). New York: RoutledgeFalmer.
- Weber, S., & Mitchell, C. (1995). *That's Funny, You Don't Look Like a Teacher: Interrogating Images and Identity*. London, UK: The Falmer Press.
- Weber, S., & Mitchell, C. (2002). Academic literary performance, embodiment, and self-study: When the shoe doesn't fit: Death of a salesman. *Herstmonceux IV: The Fourth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices*, 2, p. 121 a 124.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179-198). London: Springer.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture Psychology*, 3(1), pp. 5-20.
- Whitney, J. (2016). The Role of the Teacher, Real and Imagined. In M. Shoffner (Ed.), *EXPLORING TEACHERS IN FICTION AND FILM: Saviors, Scapegoats and Schoolmarms*. New York, USA: Routledge, Taylor & Francis.
- Wickman, P.-O. (2006). *Aesthetic Experience in Science Education: Learning and Meaning-Making as Situated Talk and Action*. London: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS.
- Wickman, P.-O. (2017). Back to the drawing board: Examining the philosophical foundations of educational research on aesthetics and emotions. In A. Bellocchi, C. Quigley, & K. Otrell-Cass (Eds.), *Exploring emotions, aesthetics and wellbeing in science education research*. (pp. 9-37). Switzerland: Springer.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & GrØgaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), pp. 183-195.
- Wilenski, R. H. (1929). *An Introduction to Dutch Art*. London: Catalogue der Tentoonstelling.
- Wilson, E. O. (2012). *The social conquest of earth*. WW Norton & Company.
- Wohlin, C. (2014). Guidelines for Snowballing in Systematic Literature Studies and a Replication in Software Engineering. *Proceedings of the 18th international conference on evaluation and assessment in software engineering*, (pp. 1-10).
- Wong, D., Pugh, K., Mishra, P., Worthington, V., Girod, M., Packard, B., & Thomas, C. (2001). Learning Science: A Deweyan Perspective. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), pp. 317-336.
- Woodford, K., & Walter, E. (2004). *Cambridge Essential English Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yasnitsky, A. (2011). The Vygotsky that we (do not) know: Vygotsky's main works and the chronology of their composition. *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, 4(4), pp. 53-61.

- Yasnitsky, A. (2011). Vygotsky Circle as a Personal Network of Scholars: Restoring Connections Between People and Ideas. *Integr Psych Behav*, 45, pp. 422–457.
- Yasnitsky, A. (2012, July–August). Revisionist Revolution in Vygotskian Science: Toward Cultural-Historical Gestalt Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 50(4), pp. 3-15.
- Yasnitsky, A. (2018). *Vygotsky: An Intellectual Biography*. London: Routledge.
- Yasnitsky, A. (2019). *Questioning Vygotsky's Legacy: Scientific Psychology or Heroic Cult?* New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Yasnitsky, A. (2019). Vygotsky's science of Superman: from Utopia to concrete psychology. In A. Yasnitsky (Ed.), *Questioning Vygotsky's legacy: scientific psychology or heroic cult* (p. 194). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Yasnitsky, A., & van der Veer, R. (Eds.). (2016). *Revisionist revolution in Vygotsky studies*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Yasnitsky, A., Veer, R. v., & Ferrari, M. (2014). *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, S. (2006). Student views of effective online teaching in higher education. *The American Journal of Distance Education*, 20(2), pp. 65-77.
- Zavershneva, E., & René, v. (2018). *Vygotsky's Notebooks: A Selection*. Singapore: Springer.
- Zemal-Saul, C. (2016). Implications of Framing Teacher Development as Identity Construction for Science Teacher Education Research and Practice. In L. Avraamidou, *Studying Science Teacher Identity: Theoretical, Methodological and Empirical Explorations* (pp. 321-332). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and self-formation. *Educational theory*, 53(1), pp. 107-127.
- Zembylas, M. (2018). Rethinking the demands for ‘preferred’ teacher professional identities: Ethical and political implications. *Teaching and Teacher Education*, 76, pp. 78-85.
- Zittoun, T. (2018). The Velvet Revolution of Land and Minds. In B. Wagoner, F. M. Moghaddam, & J. Valsiner, *The Psychology of Radical Social Change: From Rage to Revolution* (p. 154). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T., Glâveanu, V., & Hawlina, H. (2020). A Sociocultural Perspective on Imagination. In A. Abraham, & A. Abraham (Ed.), *The Cambridge Handbook of The Imagination* (pp. 143-161). Cambridge: Cambridge University Press.