



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO

JUCENIR GARCIA DA ROCHA

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE FILOSOFIA:  
DILEMAS, CONTROVÉRSIAS E CONTRADIÇÕES NO ENSINO MÉDIO**

Santa Cruz do Sul

2023

JUCENIR GARCIA DA ROCHA

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE FILOSOFIA:  
DILEMAS, CONTROVÉRSIAS E CONTRADIÇÕES NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Emancipação, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Rocha, Jucenir Garcia da

□□□A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE FILOSOFIA :  
DILEMAS, CONTROVÉRSIAS E CONTRADIÇÕES NO ENSINO MÉDIO / Jucenir  
Garcia da Rocha. – 2023.

□□□344 f. : il. ; 28 cm.

□□□Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do  
Sul, 2023.

□□□Orientação: PhD. Moacir Fernando Viegas.

□□□1. Profissionalidade. 2. Professor de Filosofia. 3.  
Emancipação. 4. Ensino Médio. I. Viegas, Moacir Fernando. II.  
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JUCENIR GARCIA DA ROCHA

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE FILOSOFIA:  
DILEMAS, CONTROVÉRSIAS E CONTRADIÇÕES NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Emancipação, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas (Orientador)  
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

---

Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti  
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

---

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter  
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

---

Prof. Dr. Marco André Cadoná  
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

---

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero  
Universidade de Passo Fundo – UPF

---

Profa. Dra. Luciane Albernaz de Araujo Freitas  
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSul

À minha eterna Vó Zina (*in memoriam*):

Nenhum título ou honraria seria capaz de preencher o vazio da sua partida.

Dado que o exaurimento de suas forças vitais marcou dolorosamente esta trajetória de estudos, o mais justo comigo é fazer com que a consumação do mais alto posto acadêmico conquistado em minha vida seja dedicado ao seu nome. Onde quer que você esteja, em meu coração sempre haverá um lugar palpitante de lembrança terna, onde o meu maior doutorado foi ter cruzado com a sua existência!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, queria agradecer à minha companheira de vida (Francisca) pelo apoio recebido desde as primeiras decisões que redundaram no investimento neste doutorado, em um momento tão sombrio para a política brasileira. Por ela, estendo a toda minha família – em especial, aos meus filhos Flaviano & Flamel – escusas por meus longos períodos de recolhimento que ensejaram a elaboração desta tese. Porém, comungo com Paulo Freire de que *“nunca me recolho como quem tem medo de companhia ou como quem se baste a si mesmo, ou como quem se acha uma estranheza no mundo [...]”*<sup>1</sup>. Ao contrário, *“vir, com a insistência com que venho aqui, experimentar a solidão, enfatiza em mim a necessidade da comunhão. É enquanto adverbialmente só que percebo a substantividade de estar com [...]”*<sup>2</sup>.

*“Na verdade, para mim, ‘estar só’”, durante esse período da escrita, foi mais “uma forma de ‘estar com’...”*<sup>3</sup>, uma vez que *“o isolamento só tem sentido quando, em lugar de negar a comunhão, a confirma como um momento seu. Neste sentido é que o isolamento negativo não é o de quem tímida ou inibidamente se recolhe ou o faz por método, mas o do individualista que, egoistamente, faz girar tudo em torno de si e de seus interesses. É a solidão de quem, não importa que se ache na presença de ou em relação com uma multidão, só se vê a si, a sua classe ou grupo”* [...] <sup>4</sup>.

No ensejo, aproveito para agradecer ao arrojo do professor Moacir em oportunizar que eu levasse a cabo essa investigação, em uma temática relativamente distante aos eixos conduzidos hodiernamente em suas pesquisas. Nas palavras de Umberto Eco, este é o caminho *“mais honesto e generoso”*<sup>5</sup> que pode constituir um trabalho de orientação de tese ou dissertação.

Contudo, carrego plena consciência de que de nada valeria essa confiança não fosse o olhar atento, sagaz e comprometido dos membros de minha banca avaliadora. Suas contribuições vieram como uma *pedra de toque*

---

<sup>1</sup> Freire, 1995, p. 27

<sup>2</sup> Freire, 1995, p. 27

<sup>3</sup> Freire, 1995, p. 27

<sup>4</sup> Freire, 1995, p. 28

<sup>5</sup> Eco, 2007, p. 67

para dissipar entulhos represados por um convencionalismo acadêmico resistente a uma compreensão de maior alcance ao *modus operandi* do marxismo investigativo.

Aproveito para tributar a escolha do tema da *profissionalidade* ao sugestionamento do colega Marcelo Lamb, durante os processos de lapidação da tese. Com isso, estendo meus agradecimentos a todos(as) colegas e demais profissionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) com os quais tive a oportunidade de conviver. Em especial, a parceria construída com a colega Aline Rosa, durante as aulas comuns da Linha de Pesquisa, e à colega Rute Elena, com quem pude dividir uma série de angústias acadêmicas, as quais inequivocamente precisamos enfrentar nesta jornada.

Não poderia deixar de mencionar a contribuição dos nossos interlocutores, professores de Filosofia de Pelotas, Rio Grande do Sul (RS), para a edificação desta tese. Suas aparições aqui são anônimas, mas, podem confiar, por outro lado, que o alcance de suas *expertises*, aflições e destrezas rodeia o endereço daqueles que assim como vocês, não lhes coube transitar pelo caminho mais fácil da história.

Por fim, quero agradecer àqueles que, a despeito das interpretações restritivas obstaculizadas pelos tecnocratas de plantão, constroem e aperfeiçoam diuturnamente instrumentos capazes de proporcionar este tipo de oportunidade de estudos aos que trabalham para viver. Seus nomes raramente constam nas portarias, decretos e editais, mas, se é por vocês que esta tese se tornou possível, é para vocês que dirijo um retumbante **obrigado, companheiros(as)!**

*“O bom marceneiro que não luta para ampliar seu espaço político, ou que não se bate socialmente pelas melhoras de sua categoria, como o bom engenheiro que, porém, se furta de participar da briga pela afirmação dos direitos e dos deveres do cidadão, terminam por trabalhar contra a eficácia profissional”*  
(Freire, 1995)

*“Filosofar, [...] se impõe não como puro encanto mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos.*

*O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo”*

(Freire, 2000)

*“Apostamos que, mais do que uma exigência de método no exercício do pensamento aqui um problema político: a interdição de aprender a pensar imposta aos não-iniciados pela força das coisas. Por que então um jardineiro lerá Epicuro? Eles não frequentam o mesmo jardim... Creio que o jardim de Epicuro não tem nada de incompatível com o dos cortadores de grama. É mais a passagem de um a outro que causa problema. O que pode fazer com que um jardineiro se interesse por ler Epicuro? Em alguns casos raros, sem dúvida, e se lhe resta força após uma jornada de trabalho extenuante, a simples curiosidade, a sensibilidade pessoal de um homem simples que, a despeito dos determinismos sociais, se sente desejoso de fluir a atividade intelectual e se dá a liberdade de o fazer”*

(Go, 2004)



## RESUMO

A investigação levada a cabo para esta tese ocupou-se da profissionalidade na docência em Filosofia no Ensino Médio da Escola Pública brasileira, visando **compreender suas configurações perante o desafio da emancipação**. Para tanto, foi instado o modo desta configuração, enquanto problema de pesquisa. O parâmetro teórico-metodológico foi construído de maneira indissociável e não dicotomizável entre concepção e execução da pesquisa, fundado no marxismo investigativo, sobretudo em Gramsci, mas também sustentado com apoio em outros autores que dão complemento ou propõe debates pertinentes aos litígios da investigação. Ademais, as interlocuções sobre o tema foram sucedidas por diálogos produzidos em entrevistas com professores de Filosofia com experiências em Escolas público-estatais do município de Pelotas - RS em torno de questões correlatas ao - "*reconhecimento e a qualificação*" -, as quais constituíram o objeto de estudo desta pesquisa. A profissionalidade é apresentada como um termo derivado das - "*profissões*" -, sendo herdeira do caráter polissêmico que envolve o conceito, contudo, é enfatizado no texto enquanto especificidade da ação docente, bem como seus desdobramentos na seara da emancipação. No âmbito contextual e funcional observamos a expressão do cenário escolar massificado, bem como as estratégias motivadoras e de métodos criadas pelos professores. Identificamos ainda configurações da profissionalidade em condições precárias de trabalho, refletindo em incompatibilidades destas perante o fazer filosófico. Estas questões conjugadas aos aspectos formativos nas concepções instrumentais da docência e do ensino de filosofia, dão vazão a debilidade credencial ao exercício da docência em Filosofia, à frágil e conturbada capacidade associativa, à regência de classe na condição de "leigos – cultos" e aos tensionamentos entre o profissionalismo do *establishment* com o de inclinação democrática. No entanto, é nas dimensões identitárias que percebemos a identificação dos professores com a docência e com a filosofia. Entretanto, o "grupo de referência" profissional se apresenta um tanto difuso, uma vez que, os mesmos o atribuem aos filósofos, ao mesmo tempo que, hesitam em se equiparar a estatura desses últimos. Contudo, a exacerbação das polêmicas repousa na relação paradoxal da filosofia perante as profissões. Trilhando o caminho da tese haja vista a dimensão pessoal que reaproxima profissão e vocação, desenvolvemos também a ideia do professor como artesão. Todavia, dado que as objeções e ambivalências colocadas pela "*Sociologia das profissões*" não parecem terem sido superadas, sustentamos a tese de que "*a profissionalidade na docência em filosofia no ensino médio da escola pública brasileira se configura na tensão contraditória entre a emancipação e o exercício profissional*". Por fim, vale dizer que se trata de uma tese construída à luz da dialética onde a justificativa para a docência em filosofia enquanto profissão repousa na provisoriidade da "*Filosofia da Práxis*" que se move para a sua supressão.

**Palavras-chave:** profissionalidade; professor de filosofia; emancipação; ensino médio.

## ABSTRACT

The investigation carried out in this thesis concerned with the teaching professionalism in Philosophy into Brazilian Public High School, **aiming at understanding its settings facing the challenges of emancipation**. For this purpose, it was urged the way of this setting, as a problem of research. The theoretical and methodological parameter was constituted in a indissoluble form and no dichotomization between conception and execution of the present research, based on the investigative Marxism, especially in Gramsci, but also kept with the support of other authors who complement or propose debates related to the investigation disputes. Furthermore, the interlocutions about the theme were occurred by dialogues produced in interview with Philosophy professors with teaching experiences in State Public Schools in Pelotas city – RS about related issues to the “recognition and the qualification” – which constituted the study subject of this research. The professionalism is proposed as a term derived of – “professions” -, from polysemous nature which involves the concept, however, it is emphasized in the text as specificity of teaching practice, as well as its consequences related to emancipation. In the contextual and functional scope, it was observed the expression of a massified school scenario, just as the motivational strategies and methods created by the professors. It was still identified the precarious conditions of work related to the professionalism configurations, resulting incompatibilities about the philosophical practice. These issues related to the formative aspects into instrumental conceptions of philosophy teaching, outflow the credential weakness to the Philosophy teaching practice, the fragile and turbulent associative capacity, the teaching in a group of “lay – cult” students and the tension between the professionalism of *establishment* with the democratic tendency. Though, it is into the identity dimensions that it is realized the identification of professors with the teaching and the philosophy. However, the professional “reference group” shows a kind of diffuse, because these professionals assign to the philosophers at the same time that decline being compared to the last ones. Nevertheless, the exacerbation of controversies is into the paradoxical relation of philosophy related to the professions. According to this thesis is possible to realize the personal dimension which reconnect profession and vocation, developing the idea of a professor as a craftsperson. In face the objections and ambivalences set by the “Sociology of professions” does not seem to have considered and the thesis underpins that *“the professionalism related to the philosophy teaching into Brazilian public high school is present in the contradictory tension between the emancipation and the professional practice”*. Finally, this thesis is done under the dialectic which justifies the philosophy teaching as a profession into the temporariness of *“Philosophy of Práxis”* which is moved to its overcoming.

**Keywords:** professionalism, philosophy professor, emancipation, high school.

## SINTESI

La ricerca svolta per questa tesi era interessata con professionalità nell'insegnamento della filosofia, nel liceo della scuola pubblica brasiliana, **per comprendere le loro configurazioni prima della sfida dell'emancipazione**. Per farlo, è stata richiesta la modalità di questa configurazione, come problema di ricerca. Il parametro teorico e metodológico è stato costruito in modo inseparabile e non dicotomizzato tra progettazione ed esecuzione della ricerca, fondata sul marxismo investigativo, soprattutto in Gramsci, ma anche supportato degli altri autori, che completano o propongono dibattiti relativi alle controversie in materia di ricerca. Inoltre, i dialoghi sul tema sono stati seguiti da dialoghi prodotti in interviste con insegnanti di filosofia con esperienze in scuole statali nella città di Pelotas – RS intorno a questioni relative a - "riconoscimento e qualifica", che costituiva l'oggetto di studio di questa ricerca. La professionalità è presentata come un termine derivato dalle professioni eredita il carattere polisemico che coinvolge il concetto, tuttavia, è sottolineato nel testo come specificità dell'azione di insegnamento, nonché i suoi sviluppi nel campo dell'emancipazione. Nell'ambito contestuale e funzionale, osservato l'espressione dello scenario scolastico massificata, così come le strategie motivanti e metodi creati dagli insegnanti. Identifichiamo anche le impostazioni professionali in condizioni di lavoro precarie, riflettendo su incompatibilità di questi di fronte all'atto filosofico. Queste domande combinate con gli aspetti formativi nelle concezioni strumentali della docenza e nell'insegnamento della filosofia, dare sfogo alla debolezza delle credenziali dare sfogo all'esercizio della docenza in Filosofia, la fragile e travagliata capacità associativa, alla reggenza di classe come "laici - culti" e tensioni tra la professionalità dello *stabilimento* con quella di inclinazione democratica. Tuttavia, è nelle dimensioni dell'identità che percepiamo l'identificazione degli insegnanti con la docenza e con la filosofia. Tuttavia, il "gruppo di riferimento" professionale è un po' diffuso, poiché lo attribuiscono ai filosofi, allo stesso tempo, esitate a abbinare alla statura di questi ultimi. Tuttavia, l'esacerbazione delle polemiche poggia sul rapporto paradossale della filosofia davanti delle professioni. Percorrere il percorso della tesi data la dimensione personale che ricollega professione e vocazione, anche sviluppato l'idea del maestro come artigiano. Tuttavia, dato che le obiezioni e le ambivalenze sollevate dalla "Sociologia delle professioni" non sembrano essere stati superati, sostenere la tesi che *"professionalità nella docenza in filosofia al liceo della scuola pubblica brasiliana si configura nella tensione contraddittoria tra emancipazione e pratica professionale"*. Infine, vale la pena dire che si tratta di una tesi costruito alla luce della dialettica dove la giustificazione per la docenza della filosofia mentre professione riposa in sulla provvisoria *"Filosofia della Prassi"* che si muove verso il suo superamento.

**Parole chiave:** professionalità; professore di filosofia; emancipazione; liceo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Busca “Ensino de Filosofia” no período de 1989 a 2019.....	30
Figura 2 - Ano de conclusão das produções .....	30
Figura 3 - Teses e Dissertações por áreas de conhecimento .....	31
Figura 4 - Teses e Dissertações por áreas de avaliação .....	32
Figura 5 - Teses e Dissertações por área de concentração: Educação .....	33
Figura 6 - Teses e Dissertações por área de concentração: Ensino .....	34
Figura 7 - Teses e Dissertações por área de concentração: Filosofia.....	34
Figura 8 - Teses e Dissertações em áreas correlatas .....	35
Figura 9 - Teses e Dissertações por Programas de Pós-graduação.....	36
Figura 10 - Participa de alguma organização? .....	202
Figura 11 - Associações em âmbito dos Estados.....	202
Figura 12 - Sociedades filosóficas.....	203
Figura 13 - Associações em âmbito Nacional .....	204
Figura 14 - Regência de classe exclusiva ao componente de origem.....	213
Figura 15 – Anexo V da Matriz Curricular do Ensino Médio da Rede estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul .....	217
Figura 16 - Anexo VI da Matriz Curricular do Ensino Médio da Rede estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul.....	218
Figura 17 - Quantidade de períodos por turma .....	220
Figura 18 - Renda Média atual dos participantes .....	249
Figura 19 - Compacto das dimensões da profissionalidade, modelos de professores e autonomia profissional.....	297

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALF	Associação de Licenciados em Filosofia
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
APROFFESP	Associação de Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Estado de São Paulo
APROFFIB	Associação de Professores(as) e Filósofos(as) do Brasil
APCN	Avaliação de Propostas de Cursos Novos
ASPEFIL	Associação de Professores e Estudiosos de Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED/RS	Conselho Estadual de Educação
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica/Rio de Janeiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COOPTEC	Cooperativa de Assistência Técnica
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza
ENEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Filosofia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEPAGRO	Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária
GT	Grupo de Trabalho
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
GO	Goiânia
IFFAR	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha
IGS-USA	International Gramsci Society
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEMRE	Professores de Ensino Médio da Rede Estadual
PEMRF	Professores de Ensino Médio da Rede Federal
PEMRM	Professores de Ensino Médio da Rede Municipal
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PP-CE	Partido Progressistas - Ceará
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PROF-Filo	Programa de Mestrado Profissional em rede de Formação de Professores de Filosofia
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB-DF	Partido da Social Democracia Brasileira – Distrito Federal
RP	Residências Pedagógicas
RS	Rio Grande do Sul
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEPE/RS	Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul
SIP	Seminário Integrado e Projetos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UPF	Universidade de Passo Fundo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
1.1 CATÁLOGO DA CAPES .....	29
<b>1.1.1 Revisão de literatura</b> .....	<b>29</b>
1.1.1.1 Exames qualitativos.....	38
1.2 PROLEGÔMENOS DA PESQUISA: CONTORNOS PARA ANUNCIAÇÃO DA TEMÁTICA, PROBLEMA E OBJETIVOS .....	47
<b>1.2.1 Escassez de pesquisas</b> .....	<b>47</b>
<b>1.2.2 Senso empático na escolha temática</b> .....	<b>48</b>
1.2.2.1. Elementos exógenos .....	49
1.2.2.2 Elementos endógenos.....	50
<b>1.2.3 Ethos da pesquisa: acolhimento e inserção</b> .....	<b>52</b>
1.2.3.1 No PPGEd e na UNISC.....	52
1.2.3.2 Na Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação.....	52
<b>1.2.4 Fundação social do problema</b> .....	<b>53</b>
<b>2 BREVE HISTÓRICO DA SEMIMARGINALIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA: PREÂMBULO EPISTÊMICO À TEMATIZAÇÃO</b> .....	<b>57</b>
2.1 DA LDB DE 1996 À BNCC .....	63
<b>3 PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>76</b>
3.1 QUAL MARXISMO? .....	76
<b>3.1.1 Marxismo investigativo</b> .....	<b>77</b>
3.1.1.1 Gramsci com quem? .....	79
3.1.1.1.1 <i>Metodologia como a síntese histórico-dialética da superação de dois padrões</i> .....	84
3.1.1.1.1.1 <i>A categorização da totalidade nos instrumentos da pesquisa</i> .....	87
3.2 FUNDAMENTOS E OPORTUNIDADES DO FEITIO HISTORICISTA DA PESQUISA .....	88
<b>3.2.1 Instrumentos no historicismo</b> .....	<b>91</b>
3.2.1.1 Documentos .....	92
3.2.1.2 Questionário e entrevista.....	96
3.2.1.2.1 <i>Professores de Filosofia de onde e por quê?</i> .....	97
3.2.1.2.2 <i>Relação pesquisador – pesquisado ou sujeito – objeto</i> .....	99
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	101
<b>3.3.1 Objeto de estudo</b> .....	<b>101</b>

<b>3.3.2</b>	<b>Discutindo os processos de execução</b>	<b>104</b>
3.3.2.1	Cercamento epistêmico como condição metodológica de investigação	104
3.3.2.2	Tipo de estudo: pesquisa qualitativa	108
3.3.2.3	Análise das informações	111
<b>3.3.3</b>	<b>A linguagem na realidade social reflexiva</b>	<b>114</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Desafio: construção da tese à luz da dialética</b>	<b>119</b>
<b>3.3.5</b>	<b>Aspectos éticos e normativos</b>	<b>123</b>
<b>4</b>	<b>TRANSCURSOS SOCIOLÓGICO-CONCEITUAIS DAS PROFISSÕES E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b>	<b>128</b>
4.1	CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES	128
4.1.1	Origem e Funcionalismo	128
4.1.2	A Perspectiva Interacionista – Simbólica	138
4.1.3	Abordagem Crítica	141
4.1.3.1	O poder nas/das profissões	143
4.1.3.1.1	<i>Interseccionalidades de perspectivas</i>	144
4.1.3.1.1.1	<i>Marxismo clássico e profissões: apagamentos e determinações</i>	144
4.1.3.1.1.2	<i>Aberturas ao determinismo de classe</i>	146
4.1.3.1.1.3	<i>Influências nas/das Escolas clássicas da sociologia</i>	146
4.1.3.1.2	Debate central desta perspectiva: Graus de poder e função social	148
4.1.3.1.2.1	<i>Teses do renascimento das profissões</i>	152
4.1.3.1.2.2	<i>Teses do declínio</i>	154
4.1.3.1.2.3	<i>Contestação e relativizações de ambas as teses</i>	155
4.1.4	Abordagem Sistêmica e Comparativa	156
4.2	PROFISSIONALIDADE	159
<b>5</b>	<b>CATEGORIZAÇÕES DA PROFISSIONALIDADE DA DOCÊNCIA EM FILOSOFIA: DEBATES SOBRE SUAS CONFIGURAÇÕES EM DIÁLOGO COM NOSSOS INTERLOCUTORES</b>	<b>173</b>
5.1	ASPECTOS CONTEXTUAIS E FUNCIONAIS	173
5.1.1	O desinteresse dos alunos: expressão da massificação escolar	173
5.1.1.1	Estratégias de ensino: motivadoras/instigadoras	177
5.1.1.1.1	<i>Métodos e aprofundamentos por níveis</i>	180
5.1.2	Tema x conteúdo: problemas filosóficos ou história da filosofia	183
5.1.2.1	A instrumentalização	192
5.1.2.1.1	<i>Efeitos dualistas e dicotomizações acadêmico-profissionais</i>	196
5.1.3	Fragilidade credencial	199



5.1.3.1 Perfil organizacional: frágil e conturbada capacidade associativa.....	201
5.1.3.1.1 <i>Fórum Sul Filosofia</i> .....	206
<b>5.1.4 A problemática da Filosofia na área das Ciências Humanas .....</b>	<b>209</b>
5.1.4.1 Atuação de professores na condição de “leigos-cultos” .....	210
<b>5.1.5 Influência da precarização das condições de trabalho na configuração da profissionalidade .....</b>	<b>214</b>
5.1.5.1 Falta de concursos: um projeto político educacional de precarização	214
5.1.5.2 Sobrecargas de trabalho, baixa carga horária e enturmação: descortinando controvérsias em torno da política pública educacional.....	215
5.1.5.2.1 <i>Reflexos em incompatibilidades temporais ao fazer filosófico</i> .....	220
<b>5.1.6 Ressignificando estratégias à luz de profissionalismos dissonantes .....</b>	<b>225</b>
5.1.6.1 Implicações ao (anti)profissionalismo: Filosofia como conhecimento difícil .....	229
5.1.6.2 Luta por espaço em um campo, mediada por certa inteligência tácita	235
5.1.6.3 Implicações ao (Anti)Profissionalismo x opção democrática .....	238
5.2 DIMENSÕES IDENTITÁRIAS .....	248
<b>5.2.1 Origens, perfil dos professores e identidades .....</b>	<b>248</b>
5.2.1.1 Identificação dos professores com a docência e a Filosofia.....	254
5.2.1.1.1 <i>Os professores de Filosofia que não se equiparam aos filósofos ...</i>	258
<b>5.2.2 Paradoxos com a “profissão” .....</b>	<b>276</b>
5.2.2.1 Perante o refino erudito .....	276
5.2.2.2 Perante objeções da própria comunidade filosófica .....	279
5.2.2.3 Porém, reconstituída em alguns agentes do campo filosófico.....	280
<b>5.2.3 Mestre de ofício: o professor como artesão .....</b>	<b>282</b>
5.2.3.1 Dimensão pessoal .....	284
5.2.3.1.1 <i>Profissão ou vocação x profissão e vocação</i> .....	287
5.3 TECENDO O CAMINHO DA TESE: RECONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO.....	294
<b>5.3.1 Uma profissão expandida à emancipação .....</b>	<b>305</b>
5.3.1.1 Fundamentos finais para a tese: à guisa de conclusão.....	309
5.3.1.1.1 <i>Últimas palavras</i> .....	314
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>318</b>
<b>APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>334</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>338</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .</b>	<b>339</b>

**ANEXO A - ESCOLAS DEVEM OFERECER FILOSOFIA E SOCIOLOGIA  
COM PROFESSORES HABILITADOS ..... 342**

## APRESENTAÇÃO

### Inserção pessoal na temática de pesquisa

Ao tomarmos por base a minha trajetória de estudos durante a formação básica, desde o primário, pouco levaria crer minha inserção no campo de trabalho e pesquisa na área da Educação, como se sucedeu posteriormente. O início de meu letramento nesta Escola de 1ª a 5ª série foi bastante sofrível. Se por um lado, as rotinas da vida no campo haviam me familiarizado com alguns elementos que me permitiram encontros profícuos com os conteúdos matemáticos, por outro, confesso que tive a sensação de que jamais um dia me fosse possível aprender a ler, em sorte que sequer prestei o exame final no primeiro ano, já que mal conseguia até juntar sílabas simples.

Posteriormente, fui conhecer a existência do intervalo do recreio e de atividades recreativas na construção de nossa aprendizagem somente quando já estava na 3ª série, em virtude do ingresso de uma professora no colégio com habilitação para o magistério. Na verdade, foi nesta série que obtive os meus primeiros contatos com uma profissional formada para dar aulas, momento em que carrego a lembrança de ter passado a vivenciar dinâmicas em que o aprender passou a ser mediado por certa afetividade no processo escolar.

Advindo dessa escola rural primária, prestei concurso para cursar as séries finais do Ensino Fundamental em uma unidade de Ensino Agropecuário, com aulas propedêuticas e técnicas em dois turnos diários, onde concluí os estudos com Pré-Qualificação em Agropecuária. Foi um período marcado pela importância das disciplinas rígidas para tarefas de estudos e trabalhos, bem como para a importância do esporte como meu primeiro elemento de socialização e popularização perante um público externo ao meu núcleo familiar. Contudo, faltava algo decisivo para minha formação, que só veio a calhar durante a minha formação de nível médio. Corolário com minha origem campesina e de formações para dinâmica de vida laboral no espaço agrário, os atrativos que me motivavam ao desafio de prestar seleção para um Curso Técnico em Agropecuária repousavam no incentivo do caminho mais curto para a chancela de uma profissionalização. Todavia, ainda que com aulas propedêuticas e técnicas, teóricas e práticas em currículos pouco integrados,

aquele ambiente diverso, aliado ao fato de viver em outra cidade – de porte médio (Pelotas – RS) – de uma escola da rede federal de ensino, à época pertencente à universidade, constituía uma atmosfera que alterava a vivência social. Destarte, embora a estrutura do currículo não o propiciasse, as condições de possibilidades de nossas formações de ordem econômica, política e educacional eram contrastadas de algum modo. Inicialmente, por necessidades mais prementes, como as do acesso e manutenção de alimentação, moradia e transporte para estudar, impunham-nos a necessidade de participar de mobilizações de resistências, sem que ainda tivéssemos uma clara noção do que se passava em meados da década de 1990. Entretanto, já que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1978, p. 130), hoje me parecem mais cristalinos os efeitos interpsicológicos e intrapsicológicos que as interações sociais movidas no “reino da necessidade” provocaram em minha *psique* naquela ocasião.

Vale lembrar que foi o período em que tive contato de forma inédita com o componente curricular de Sociologia, durante o segundo ano do médio técnico, uma vez que esta disciplina não compunha a gama de obrigatórias. Tampouco tive contato com Filosofia, sequer no Ensino Médio. Confesso que, além da postura democrática da regente de classe do componente, na ocasião os conteúdos que davam conta dos estudos da compreensão humana em sociedade me encantavam bastante e, conseqüentemente, contribuíram sobremaneira para organizar meus esquemas mentais, em forte transição na época.

Outro aspecto de tamanha relevância para a época foram as vivências perante os primeiros reflexos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na época, diferente das preocupações que incidem neste trabalho atualmente, não foram diretamente as implicações do ensino de Filosofia e Sociologia que nos fizeram mover esforços, mas precisamente os impactos da possibilidade de separação entre os componentes técnicos e propedêuticos como momentos distintos e dissociados. De todo modo, dá para dizer que começaram ali meus primeiros estudos, debates e pugnações em torno da temática educacional de uma maneira mais comprometida.

De toda sorte, com a finalização do curso médio em meio aos estágios de conclusão de curso e alguma teoria – mesmo que ainda um tanto rudimentar –, no meu relatório de estágio cheguei a apontar para a necessidade de estudos em humanidades, na medida em que a conclusão que se supunha era de que entre plantas e animais no contexto da produção existem pessoas, com seus valores, interesses e acima de tudo sua cultura.

Desta forma, meu vestibular já oscilou entre as opções sociológicas e filosóficas e acabei me graduando em Licenciatura em Filosofia. A diferença inicial foi que o período do Ensino Superior me inseriu como nunca no mundo da leitura, ocasião em que descobri minhas paixões também pela Psicologia, entre outras descobertas. Confesso que inicialmente minhas “visitas” aos fóruns de Educação não tinham interesses em estudos da área como centro investigativo, mas motivado pela minha disposição pluridisciplinar de quem migrava de sete anos de estudos na área das agrárias e despertava surpresas em algumas pessoas que me imaginavam na Agronomia ou áreas afins. Além disso e, ao avançar dos semestres, meus interesses crescentes em estudos de Pedagogia representavam mais uma busca por acolhimento capaz de dar conta de minha angústia concernente ao fato de que exerceria a função de professor em meu curso, por tratar-se de uma licenciatura, e não via na minha graduação o trato adequado para este exercício profissional, haja vista o currículo eivado por uma cultura bacharelista desde a época na Filosofia, em que a dimensão do ensino era secundarizada na graduação.

Assim, por ordem daquilo que as circunstâncias exigiam, fui direcionando meus estudos de pesquisa para os nexos entre Educação e Filosofia, e me dediquei à área da Filosofia da Educação. Por força da necessidade, precisei direcionar a minha militância estudantil para o movimento de área, na medida em que era a única forma que me possibilitava militar e produzir academicamente, participando em eventos científicos e viagens simultâneas, haja vista os poucos recursos como estudante.

O resultado disso foi que acabei assumindo a Direção da Executiva Nacional dos Estudantes de Filosofia em 2004, e os debates em fóruns como os da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e correlatos foram decisivos para meu sucesso no concurso para o Cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Pampa

(UNIPAMPA), haja vista que naquele momento estavam em meu cotidiano as transformações nas políticas educacionais do Ensino Superior, como a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), entre tantos. Antes disso, trabalhei como profissional de Nível Médio (Técnico Agrícola) em extensionismo na cidade de Santana do Livramento (RS), prestando Assistência Técnica via Cooperativa de Assistência Técnica (COOPTEC) em assentamentos de reforma agrária naquela regional (2000-2001) por alguns meses. Posteriormente, voltei a atuar na área (2006-2007) no primeiro concurso em que fui nomeado, exercendo a função de “Técnico em Pesquisa Agropecuária” na Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO); trabalhei na equipe pedagógica, em iniciativas de Economia Solidária como estagiário remunerado (UCPEL – INTECOOP/UNITRABALHO); fui bolsista de extensão em projeto de Filosofia com Crianças (UFPel); colaborei como formador em Filosofia no Curso de Formação de jovens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) dos três estados do Sul do Brasil, na regional de Palmeira das Missões (RS); já na FEPAGRO, iniciei o Curso de Especialização em Sociologia e Política pela UFPel, momento em que analisei em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) as relações de saber e poder no processo de Extensão Rural e onde tive a oportunidade dos primeiros contatos com a Sociologia das Profissões – tão central para o estudo desta tese –, revisitando o campo das agrárias; por último, ingressei por concurso público no magistério estadual do Rio Grande do Sul, onde conduzi aulas de Filosofia no Ensino Médio, tendo ministrado também o componente curricular de “Relações Humanas”, além do “Seminário Integrado e Projetos – SIP”, de 2013 a 2016, e posteriormente de “Sociologia”.

Entre outras, cabe destacar que durante a minha graduação e as ações acadêmicas e estudantis subscritas no movimento de área, a luta pelo retorno da Filosofia ao Ensino Médio teve idas e vindas, passando por veto presidencial em 2001, após tramitação no Congresso Nacional, e retorno às lutas em fóruns e simpósios, como o Fórum Sul Filosofia & Simpósio Sul-Brasileiro de Ensino de Filosofia, que perduraram até a promulgação da lei de obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, em 2008.

Na universidade, por ofício do cargo, participei de atividades vinculadas ao apoio e assessoramento em gestão pedagógica em projetos e programas, bem como em funções de representação, avaliação, emissão de pareceres, entre as quais destaco o “Projeto de Extensão Café Filosófico: fronteiras da reflexividade”, para o interesse temático aqui disposto.

Por fim, as questões interdisciplinares ou de integração curricular jamais saíram do meu radar epistemológico, de modo que durante o Mestrado envidei esforços na compreensão da Proposta de Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul a partir de experiências na área das Ciências Humanas em que eu atuava, e, mais especificamente como professor de Filosofia. Para fechar, convém grifar que este apanhado acerca da trajetória tem a finalidade de posicionar o leitor onde me situo no debate em torno dos dilemas que assolam o Ensino de Filosofia, em tal sorte que a Linha de Pesquisa “Educação, Trabalho e Emancipação” apresentou-se adequada para dar conta das fricções que o mesmo vive entre as tentações do profissionalismo e seus tensionamentos perante os circuitos emancipatórios em meio ao mercado de trabalho vigente.

## 1 INTRODUÇÃO

Preliminarmente, vale lembrar o quanto não são recentes as tensões suscitadas pelo fazer filosófico perante as estruturas de poder constituídas. A relação tumultuada, no que se refere à divulgação da Filosofia e a conflitos com o Estado, remonta milênios a uma “origem trágica” (Cerletti, 2009, p. 65), com o episódio da morte de Sócrates.

Se por um lado, em seu berço e seu apogeu assentado na Grécia antiga, as preocupações econômicas não eram tão evidentes ou tema de destaque como sustentáculo ao seu exercício, por outro podemos tranquilamente intuir o quanto elas sempre existiram, na medida em que se tratava de uma sociedade baseada no trabalho escravo, que relegava a poucos o exercício da cidadania.

Não obstante, à luz contemporânea de Heller (1983), aquilo que não tinha pretensão de tornar-se profissão, tornou-se, e com isso vieram muitos desconfortos nesta readaptação e submissão aos ditames do novo ordenamento social. Doravante, faz-se pertinente investigar acerca destes conflitos com a “natureza” profissional como um agravante que gere desvantagens aos trabalhadores que atuam nesta área; acarretando, por mais contraditório e paradoxal que possa parecer, uma intensidade da precarização do exercício desta docência ou até sua marginalização, por intermédio das escassas possibilidades de trabalho.

Correndo para a melhor tematização deste dilema, começamos pelas buscas de teses e dissertações no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No entanto, ao constatar que a abordagem da questão da profissão era praticamente inexistente, preferimos ampliar para o terreno em que se desenvolvem essas pesquisas, o “ensino de filosofia”. Ainda que possua um contingente de produções também limitadas, pelo menos teríamos algum material para aproximar ao nosso intuito investigativo.

No catálogo, começamos a demonstração por um levantamento quantitativo, que possibilitou conferir a escassez de pesquisas, além das poucas produções nos programas de pós-graduação em Filosofia, já que expressiva maioria destas é abrigada em programas de Educação.



Posteriormente, partiu-se para um exame mais minucioso de características qualitativas por grupos de aproximação com a temática pretendida, entre os quais apenas o primeiro será abordado neste projeto. Tratou-se de classificação por assuntos correlatos à profissão e de exercícios da docência que lembrassem alguma associação com a ideia de profissionalidade, perfazendo um montante de apenas três teses e sete dissertações (sendo que uma dissertação não foi alcançada, porque era anterior a Sucupira).

Cansados de procurar água no deserto, resolvemos abreviar as demais revisões protocolares e partimos de imediato para os diálogos com as fontes que dessem pertinência à nossa temática, no tocante que a “boa revisão de literatura não é necessariamente a que aborda maior quantidade de obras, mas a que permite compreender as principais vertentes do pensamento em litígio” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 109).

Sendo assim, além dos gerenciamentos mais externos ao alcance volitivo da comunidade filosófica, discorreremos sobre os de origens internas. Neste, trazemos à tona o desleixo com a dimensão do ensino em consonância com as posições político-epistemológicas preponderantes na maioria dos cursos superiores de Filosofia e sua respectiva ressonância na formação de profissionais para a área. Isto remete, de certa maneira, seja para qualquer trabalho acerca do ensino em Filosofia, quanto este da investigação que propomos, a uma espécie de “não lugar”, uma vez que, “quando atuamos nas faculdades e cursos de educação, somos os filósofos; quando estamos na filosofia, somos alguém que não faz filosofia ou, ao menos, que não produz ‘filosofia pura’” (Matos, 2015, p. 32).

De qualquer sorte, em que pesem esforços do Grupo de Trabalho (GT) Filosofar e Ensinar a filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) das últimas décadas, isto ajuda a explicar o maior acolhimento e inserção de pesquisas desta natureza nos programas e áreas da Educação. Inobstante, estes pontos de estrangulamentos acabam, ainda que por linhas tortas, agregando importância, legitimidade e senso de oportunidade para a realização desta proposição de pesquisa.

Em contrapartida, a questão retoma corpo no texto em um debate legitimado nas tramas sociais, ao confrontar a qualidade do ensino filosófico

com o processo de massificação da escola média gestado durante a segunda metade do século XX. Ocorre que no seio do litígio entre ensino erudito e ensino exotérico<sup>6</sup> se reconstituem paradoxos entre filosofia, ensino e profissão.

Enquanto alguns sustentam que mediante as condições estruturais sob a qual foi acometida a escola pública só restou aos professores trabalhar nela com uma filosofia de segunda classe, outros, ainda mirando o horizonte de democratizá-la, continuaram insistindo em evitar as banalizações de seus conteúdos e formas. Esta contenda, entretanto, alcançou a seara do profissionalismo, que é uma das dimensões da profissionalidade, na medida em que nem todos envolvidos neste tipo peculiar de docência se arriscaram a pagar o preço dos riscos e dificuldades que demanda o enfrentamento a tal exercício.

No caso da profissão propriamente dita, chega a ser desafiante a tentativa de qualquer tipo de enquadramento conceitual, haja vista que o ofício da filosofia, via de regra, tem sido atrelado ao seu trânsito nos estamentos da “alta cultura”, sem, contudo, redundar em reconhecimento escolar e remunerações compatíveis a tais agrupamentos. De todo modo, a discussão alusiva à profissionalidade da docência em Filosofia perpassa critérios políticos, cognitivos, de concepções de educação e de filosofia, bem como suas consequências nos métodos de ensino, no que tange ao reconhecimento de suas especificidades em forma e matéria, de tal maneira que a concepção instrumental da docência altera qualquer avaliação neste sentido em “gênero e grau”.

É por tais dissídios que procedemos a um conjunto de justificativas que dão vazão ao anúncio temático, ao problema de pesquisa, bem como aos seus objetivos, apoiado na revisão de literatura e sendo depois complementado na historicização do ensino filosófico no Brasil.

Como este trabalho desde sua busca guarda inspirações teórico-metodológicas no marxismo investigativo, que é profundamente enraizado no matiz historicista, avançamos com um desbravamento histórico desta semimarginalidade do ensino de Filosofia no Brasil, enquanto uma estratégia de cercamento epistêmico ao objeto de estudo. Além disso, por entender

---

<sup>6</sup> Não confundir com “esotérico” que é seu oposto. Os contextos e oportunidades da distinção dos termos serão retomados no debate sobre os “paradoxos com a profissão”.

também que a profissionalidade se configura em uma relação de interdependência nas mediações por práticas que se desenvolvem ou deixam de se desenvolver nos ambientes de trabalho dos professores.

No desenrolar do capítulo 2, a partir da LDB de 1996 à BNCC propomos um exame um tanto mais acurado da questão, contrastando com fontes documentais e de notícias jornalísticas sobre a questão, de modo a ilustrar os percursos de idas e vindas da Filosofia no ensino brasileiro e alguns movimentos governamentais e acadêmicos na esfera formativa dos professores.

Para apresentar o bloco que insere o próximo capítulo, recordo que em um trecho da carta do cárcere datada de 14 de dezembro de 1931<sup>7</sup>, o principal autor de nosso estudo discorria da seguinte forma:

Visto que pretendes estudar, posso supor algumas coisas: que queres te aprofundar num tema especializado qualquer, ou que queres adquirir o «hábito científico», isto é, estudares para dominar a metodologia geral e a ciência epistemológica. (Gramsci, 2011, p. 298, tradução minha).

O eixo teórico-metodológico que constitui o nosso terceiro capítulo traz um apelo neste sentido, principalmente pelo fato de Marx não possuir nenhuma obra específica sobre método e seus signatários ainda caminharem a passos lentos neste sentido. Portanto, para nossa condição de postulante a doutoramento, a resposta que se faz adequada à epígrafe disjuntiva seria: as duas coisas. Quanto ao tema especializado, penso que tenha sido suficientemente anunciado. Já quanto ao hábito científico amalhado pelo método e a epistemologia, vale denotar que se “ninguém começa a ser educador [...] às quatro horas da tarde” (Freire, 1991, p. 58), ninguém deve nascer pesquisador ou se tornar mediante chancelamento por algum título.

Assim, para fugir de eventuais dicotomizações teórico-práticas, o capítulo abre a discussão dos seus parâmetros teórico-metodológicos propondo a discussão de método e de teoria numa totalidade orgânica. Para tanto, aborda sobre o tipo de marxismo histórico-dialético e explica como vai tratar diante das referências predominantemente funcionalistas e positivistas da Sociologia das

---

<sup>7</sup> Se bem que no dicionário gramsciano esteja como 14 de novembro de 1931. Carta enviada à esposa Giulia.

Profissões, bem como fará para mediar com os autores brasileiros de inclinações pós-estruturalistas, sem comprometer a dogmática do historicismo marxista.

Em apoio metodológico, recorre a contribuições dos neolukacsianos (especialmente Ivo Tonet), para melhor explicitar o método, enquanto superação de dois padrões científicos anteriores ao de Marx. Nesta direção cabe um grifo de que esta priorização pelo aprofundamento no método, mesmo que pareça paradoxal, aponta na direção de superação do metodologismo assentado nos excessos formais patrocinados pelo modelo científico moderno que perdura como hegemônico por fora e por dentro do marxismo.

Na sequência, discorre sobre a oportunidade do corte historicista para a pesquisa analisando cautelosamente a relação da filosofia da práxis perante os instrumentos. Depois, na mesma sintonia aborda os detalhes da organização e tomada de documentos oficiais, questionário, entrevista, diário auxiliar, bem como as relações entre sujeitos e destes perante o objeto na pesquisa qualitativa. Para tanto, elegemos enquanto objeto de estudo a “qualificação e reconhecimento profissional do ofício do professor de Filosofia da escola média”, de modo a possibilitar a inquirição do tema de pesquisa nos espaços fenomênicos de aproximação. Neste ínterim, escolhemos a triangulação de dados enquanto técnica que melhor se destaque para as análises do objeto de estudo, considerando principalmente a noção de totalidade.

E finalizamos o bloco de procedimentos de estudos da profissionalidade da docência em Filosofia alocando a importância linguística em investigação que percorre a realidade social, como em nosso caso. Neste espaço explicamos de maneira fundamentada a dispensa ao decoro uníssono na linguagem abordada durante diversas etapas deste texto, de modo que, ao propor abordagem reflexiva, enquanto exigência da realidade social, alternamos diversas vezes as pessoas do plural, do singular e até no indefinido, a depender da natureza argumentativa de cada tópico.

No bloco seguinte, por sua vez, é problematizado acerca da proposição de uma tese com base na dialética, questionando principalmente a pertinência do caráter *apriorístico*. Ainda buscando rejeitar os excessos de formalizações e

desvios empiricistas no esboço das provas, traz à baila os caminhos de unitariedade teórico-práticos da ontologia do ser social e da filosofia da práxis.

E finaliza o capítulo problematizando os aspectos éticos no contexto das normatizações heterônomas, ao mesmo tempo em que busca explicar as operacionalizações que provêm, no tocante à adequação do projeto às normas institucionais, da ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Dada sua centralidade na pesquisa a primeira parte do quarto capítulo traz à baila as contribuições da Sociologia das Profissões para o debate. Começando pela alocação da origem e emergência de tais estudos no contexto da organização do trabalho industrial, especialmente nos Estados Unidos, são levantadas as características elementares da edificação das profissões nos moldes do pensamento funcionalista que fincou os pilares para compreensão das Profissões modernas.

No ensejo, trouxemos à tona as contribuições do paradigma interacionista-simbólico de socialização profissional, porém propusemos um debate de maior fôlego envolvendo uma série de detalhamentos dentro do dissídio sobre a o poder das e nas profissões pelo fato de que as críticas mais contumazes e extremas às teses originárias se concentrarem nestas perspectivas. Ao final do capítulo buscamos também situar as correntes ainda em construções levadas a cabo pelas abordagens sistêmicas de comparativas.

Não muito diversa foi a inserção conceitual da profissionalidade propriamente dita, que constituiu o subcapítulo quatro ponto dois (4.2), por também tratar-se de um conceito em curso na condição de termo derivado do próprio domínio das profissões. Desta forma, será replicada a discussão em torno da herança polissêmica que também assola as tentativas de definições mais precisas da terminologia. De qualquer sorte, procuramos discutir a questão da especificidade trazida pelo conceito para o debate da docência e suas dimensões constitutivas; deixando as conceitualizações mais vinculadas à dimensão emancipadora para ser retomada ao final das discussões construídas em diálogo com os elementos aventados pelos professores entrevistados, uma vez que, este representa o eixo primordial para o fechamento da tese.

A tese em voga, a ser defendida nesta pesquisa sustenta que a *profissionalidade na docência em filosofia no ensino médio da escola pública*

*brasileira se configura na tensão contraditória entre a emancipação e o exercício profissional.* Para tal, os eixos dos capítulos antecedentes servem de pilares para abalizar as discussões desenvolvidas durante o capítulo cinco (5), de onde emergiram diversas categorizações. Este capítulo se estrutura em dois grandes blocos onde as tematizações e categorias em análise são ressignificadas perante diálogos provocados durante os encontros com os interlocutores entrevistados. No primeiro são trianguladas as informações que perfazem as dimensões contextuais da configuração da profissionalidade, seja ela advinda do ambiente imediato de trabalho, de estruturas e políticas governamentais mais abrangentes, do arranjo de forças organizacionais do segmento, na construção das relações com o público com o qual trabalha, bem como sua inserção no enredo funcional que enseja sua atividade.

A segunda já diz respeito aos aspectos de identificações dos professores de Filosofia perpassando pela caracterização de seus perfis, origens e referenciais por estes tomados na significação da sua profissionalidade na docência em filosofia.

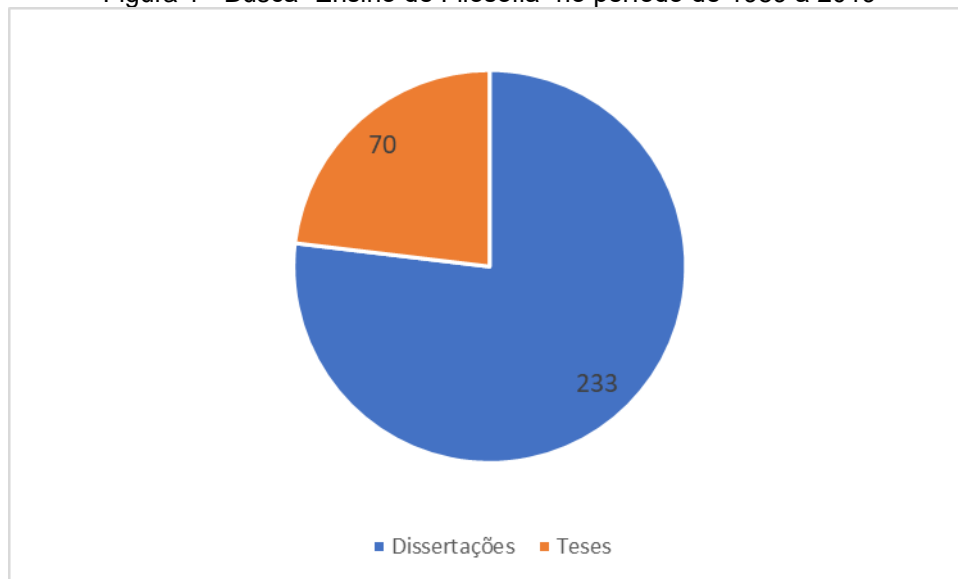
Finalmente, são repostos à mesa a totalidade do arsenal teórico-prático em torno do problema em litígio consolidado ao longo do texto, que apoiado nos conceitos de emancipação, convergem para dar vazão ao construto da tese à luz da dialética.

## 1.1 CATÁLOGO DA CAPES

### 1.1.1 Revisão de literatura

Buscando por “Ensino de Filosofia” sem restrições por ano constam trezentos e setenta e quatro (374) trabalhos, sendo 70 de teses de doutorado e 233 trabalhos de conclusão de Mestrado defendidos no período de 1989 a 2019.

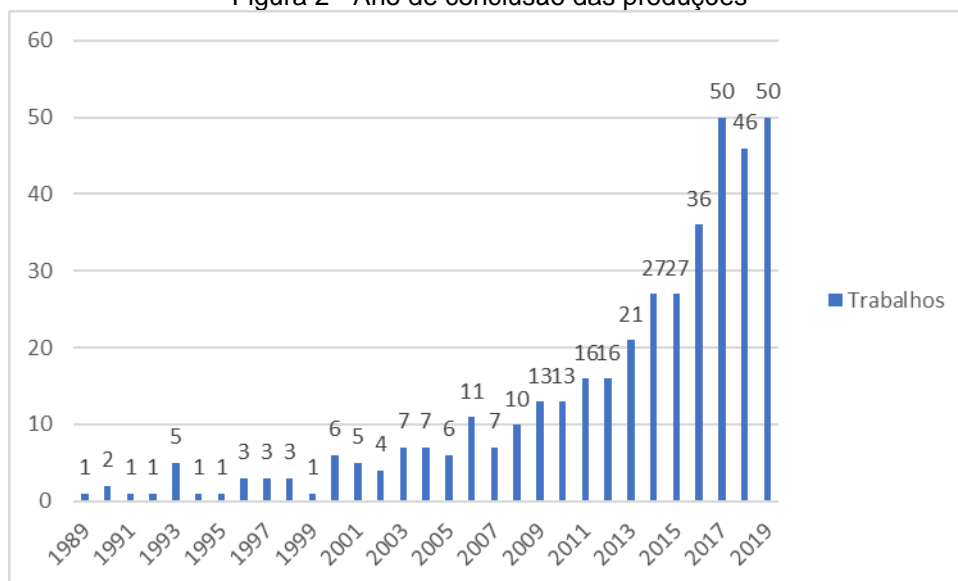
Figura 1 - Busca “Ensino de Filosofia” no período de 1989 a 2019



Fonte: elaboração própria (2023).

Quanto ao ano de conclusão destas produções, temos a seguinte distribuição: 1989 (1); 1990 (2); 1991 (1); 1992 (1); 1993 (5); 1994 (1); 1995 (1); 1996 (3); 1997 (3); 1998 (3); 1999 (1); 2000 (6); 2001 (5); 2002 (4); 2003 (7); 2004 (7); 2005 (6); 2006 (11); 2007 (7); 2008 (10); 2009 (13); 2010 (13); 2011 (16); 2012 (16); 2013 (21); 2014 (27); 2015 (27); 2016 (36); 2017 (50); 2018 (46) e 2019 (50).

Figura 2 - Ano de conclusão das produções

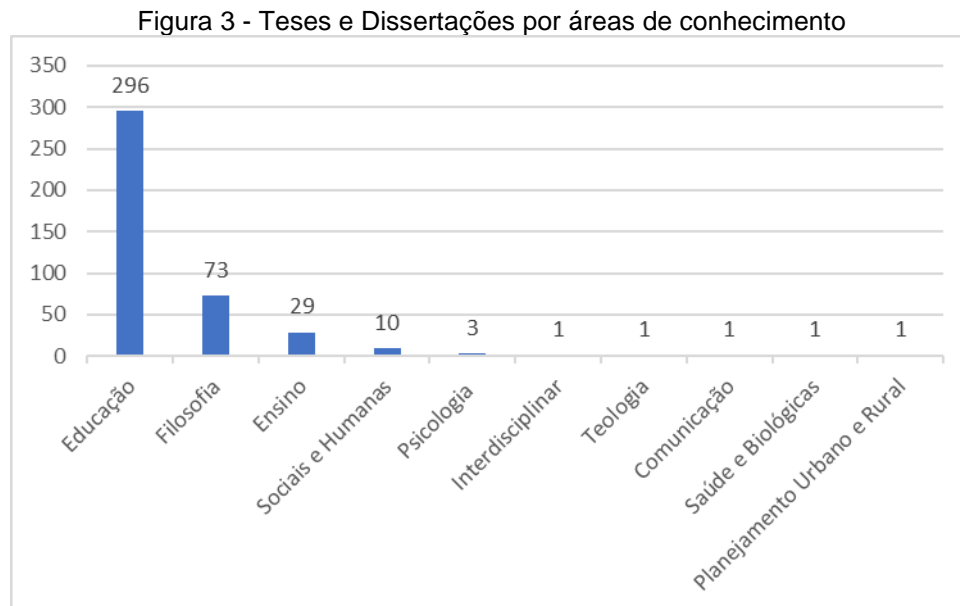


Fonte: elaboração própria (2023).

No que tange aos filtros por área de conhecimento, aparecem dezoito (18) áreas, entre as quais podemos agrupar um bloco majoritário em que temos 160 + 133 trabalhos *stricto sensu* em “Educação”, sendo que se agrupa aí ainda mais dois (2) trabalhos em Educação de Adultos e um (1) em Planejamento Educacional, totalizando 296 pesquisas vinculadas à área.

Representando um quarto (1/4) desta produção, consta na plataforma a área de Filosofia com setenta (70) mais três (3) trabalhos, totalizando setenta e três (73) produções e, em terceiro, um bloco constituído por dezesseis (16) trabalhos na área de “Ensino”, oito mais uma (8 + 1) em “Ensino-aprendizagem” e quatro (4) em “Ensino de Ciências e Matemática”, totalizando vinte e nove pesquisas neste bloco.

Constam ainda em um quarto bloco mais difuso e generalista dez (10) trabalhos nas “Sociais e Humanidades” e, por fim, temos dois mais um (2 + 1) na área da “Psicologia”, um (1) na área “Interdisciplinar”, um (1) na “Teologia”, um (1) na “Comunicação”, um (1) na “Saúde e Biológicas” e outro em “Planejamento Urbano e Regional”.

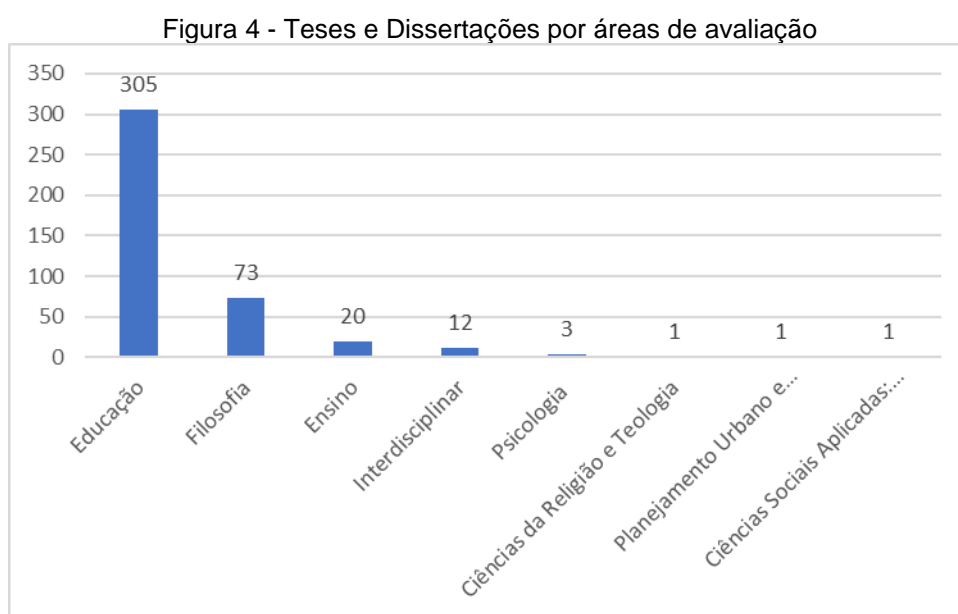


Fonte: elaboração própria (2023).

Há ainda uma classificação na plataforma por áreas de avaliação. Nesta constam cento e setenta (170) mais cento e trinta e cinco (135) trabalhos classificados como da área da “Educação”, totalizando trezentos e cinco (305) trabalhos. Depois, aparecem setenta (70) trabalhos avaliados em “Filosofia”,



sendo mais dois (2) e depois mais um (1) denominados como Filosofia/Teologia: Subcomissão Filosofia, totalizando, então, setenta e três (73) trabalhos. Com vinte (20) trabalhos aparece depois a área de “Ensino” e posteriormente, na área “Interdisciplinar”, temos dez (10) mais dois (2) trabalhos, num total de doze (12). Ainda contam na área de “Psicologia” duas (2) mais uma (1) produção, total de três (3), e finalmente, com apenas um (1) trabalho cada, encontramos “Ciências da Religião e Teologia”, “Ciências Sociais Aplicadas I: Comunicação” e “Planejamento Urbano e Regional/Demografia”.

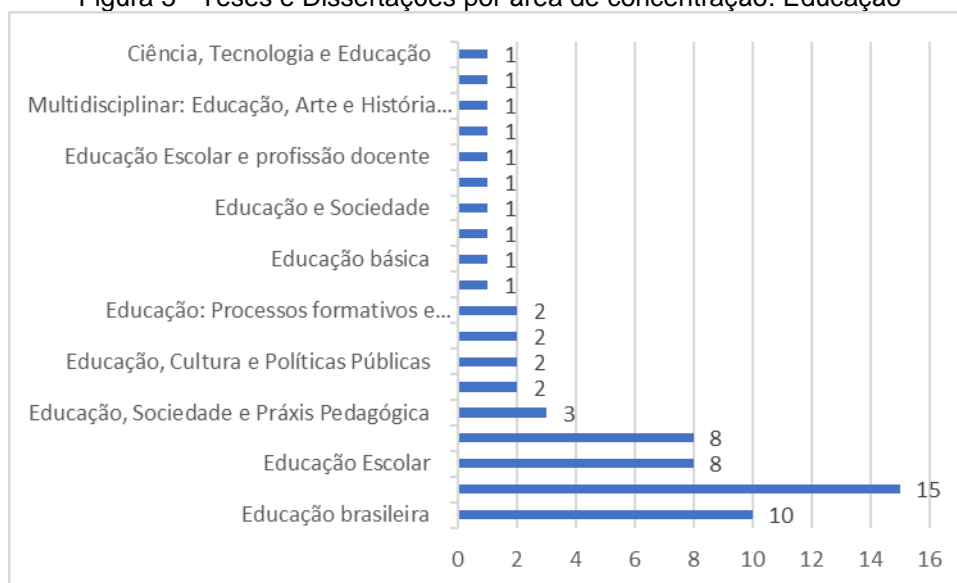


Fonte: elaboração própria (2023).

Na classificação por “área de concentração”, encontramos cinquenta (50) denominações, sendo destes cento e quarenta e três (143) não identificadas. Contudo, nesta, a área da Educação mantém-se também majoritária, aparecendo sozinha oitenta e duas (82) vezes, mais doze (12) vezes, e depois mais uma (1) vez. Todavia, no arranjo por concentração, a “Educação” aparece reiteradas vezes de maneira mais especificada, a exemplo de: Educação brasileira (9 + 1 trabalho); Educação e Formação (1); Educação: Processos formativos e desigualdades sociais (2); Educação básica (1); Educação e Ciências Sociais (1); Educação e Sociedade (1); Educação em Ciências (1); Educação Escolar (8); Educação Escolar e profissão docente (1); Educação, Cultura e Políticas Públicas (2); Educação, Escola e movimentos sociais (1);

Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica (3); Teorias, Políticas e Culturas em Educação (15); Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira (8); Multidisciplinar: Educação, Arte e História da Cultura (1); História da Educação (1); Formação de professores da Educação Básica (2); Ciência, Tecnologia e Educação (1).

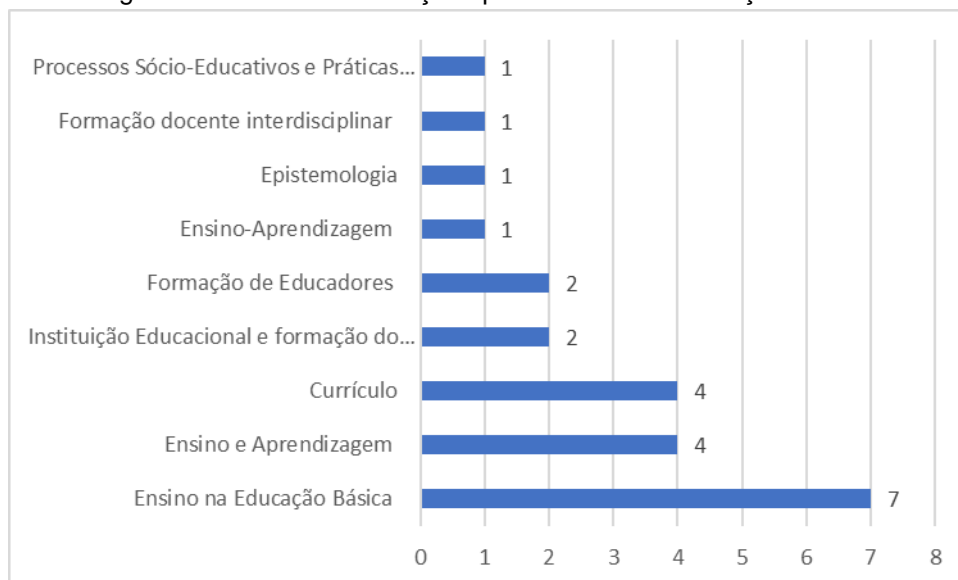
Figura 5 - Teses e Dissertações por área de concentração: Educação



Fonte: elaboração própria (2023).

Depois, a Educação permanece dentro da temática do Ensino, como nos casos de: Ensino na Educação Básica (6 + 1); Ensino e Aprendizagem (4); Ensino-Aprendizagem (1); e, evidentemente que em outras denominações que lhe são objeto, tais como: Currículo (4); Epistemologia (1); Formação de Educadores (2); Formação de Professores (1); Formação docente interdisciplinar (1); Instituição Educacional e formação do Educador (2); Processos Sócio-Educativos e Práticas Escolares (1).

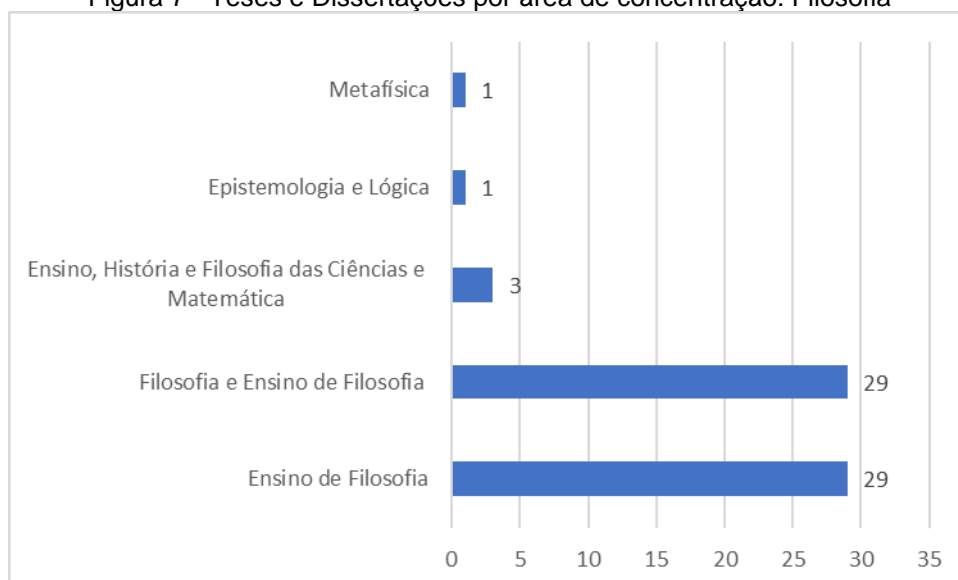
Figura 6 - Teses e Dissertações por área de concentração: Ensino



Fonte: elaboração própria (2023).

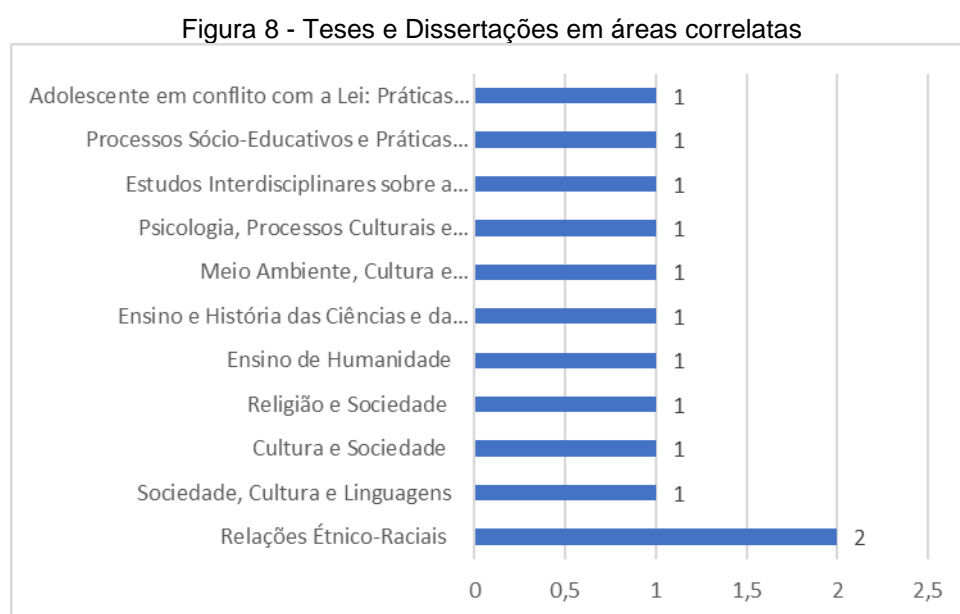
O Tema da Filosofia, por sua vez, prepondera dentro da temática do Ensino: “Ensino de Filosofia” (29); Filosofia e Ensino de Filosofia (29); Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática (3); e raramente surgem concentradas nas áreas duras ou clássicas da Filosofia, tendo apenas uma (1) em “Epistemologia e Lógica” e outro (1) em “Metafísica”.

Figura 7 - Teses e Dissertações por área de concentração: Filosofia



Fonte: elaboração própria (2023).

Por fim, outras áreas correlatas ou equidistantes fecham a lista de áreas de concentração das produções buscadas nesta pesquisa: Sociedade, Cultura e Linguagens (1); Cultura e Sociedade (1); Religião e Sociedade (1); Ensino de Humanidades (1); Ensino e História das Ciências e da Matemática (1); Meio Ambiente, Cultura e Desenvolvimento Regional (1); Psicologia, Processos Culturais e Subjetivação (1); Relações Étnico-Raciais (2); Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (1); Processos Sócio-Educativos e Práticas Escolares (1); e Adolescente em conflito com a Lei: Práticas Profissionais (1).



Fonte: elaboração própria (2023).

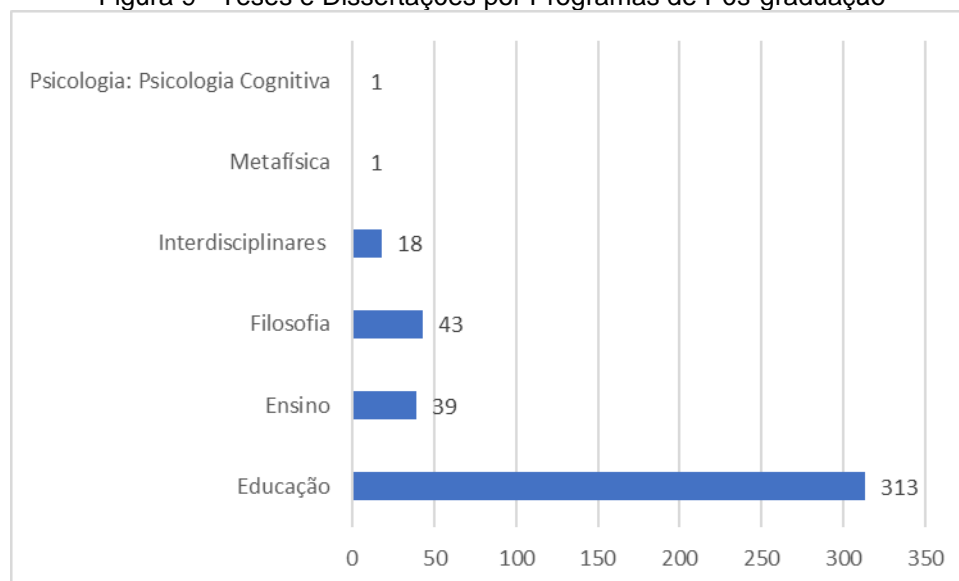
Dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que abrigam estes trabalhos, encontramos uma variedade de trinta e nove (39) opções. Mais da metade constitui programas de Educação, onde encontramos duzentos e cinquenta (250) mais dez (10) e depois mais seis (6) produções. Porém, este número ainda se amplia, se incluirmos as especificações: Educação Escolar (8); Educação: Currículo (7); Educação: História, Política e Sociedade (6); Educação e docência (4); Educação: Psicologia da Educação (2); Educação: Processos Formativos e desigualdades sociais (2); Educação, Arte e História da Cultura (1); Ciência, Tecnologia e Educação (1); Educação em Ciências Química da vida e saúde (1); e, por fim, O Ensino na Educação Básica com oito

(8) produções mais duas (2); Educação e Ensino (1), além da “Gestão de Ensino na Educação Básica”, com quatro (4) produções.

Essa temática do Ensino sucede um rol significativo de produções: “Ensino” (1 + 1); Processos de Ensino, Gestão e Inovação (1); Ensino e História das Ciências e da Matemática (4); Ensino de Ciências e Humanidades (1); Ensino de Humanidades (1); e, finalmente, temos “Filosofia e Ensino” com vinte e nove (29) trabalhos.

Em Programa de “Filosofia”, temos quarenta e três (43) produções, podendo agrupar outra de um (1) Programa de “Metafísica” e talvez um (1) de “Psicologia: Psicologia Cognitiva”. Depois, intercorrem pesquisas em programas correlatos com possibilidades multi, pluri ou interdisciplinares com a “Filosofia e a Educação: - Psicologia” (1); Relações Étnico-Raciais (2); Humanidades, Culturas e Artes (1); Formação docente interdisciplinar (1); Formação de professores (2); Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (1); Processos Sócio-Educativos e Práticas Escolares (2); Adolescente em Conflito com a Lei (1); Bioética (1); Ciências Humanas (1); Comunicação Social (1); Ciências das religiões (1); Cultura e Sociedade (1); Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social (1); Divulgação Científica e Cultural (1).

Figura 9 - Teses e Dissertações por Programas de Pós-graduação



Fonte: elaboração própria (2023).

De certo modo, essa tentativa de agrupamento e classificação dos quantitativos das produções de Mestrado e Doutorado fornecidos pela plataforma da CAPES serve para ilustrar ou demonstrar algumas evidências no que diz respeito à localização e frequência das pesquisas acadêmicas em torno do Ensino de Filosofia. A primeira constatação dá conta de apontar o quanto ainda são escassas essas produções, ao mesmo tempo em que o gráfico acompanha uma progressiva emergência ao longo destas três décadas. Tais números demonstram que a mais evidente de todas é a predominância do campo da “Educação” tanto nas áreas como nos programas de pós-graduação abrigando essa discussão. Mas, possibilita ler também nas entrelinhas, e com o complemento de nossos exames posteriores acerca do surgimento e dos progressos do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), o quanto esta temática tem logrado um espaço marginal nos programas de Filosofia.

Se observarmos pela disposição dos trabalhos nas áreas, a “Filosofia” aparece sempre em segundo e em alguns casos chega a representar um quantitativo que praticamente não chega a um quarto (1/4) da produção envidada na “Educação”. Vale lembrar ainda que a área do “Ensino” aparece sempre em terceiro no bloco da quantidade significativa de produções e que no caso da área de concentração chega a superar, na medida em que se mistura com as produções por dentro da Filosofia.

Outra constatação referiu-se à inserção da temática em variadas áreas e programas, apontando algumas vantagens em termos de ampliação de campo de atuação dos agentes de Ensino e Pesquisa, supostos *profissionais do ramo*. Isso corrobora com o caráter não exclusivo mas destacado da matéria com as multi, pluri e interdisciplinaridades, quiçá, com as novas tendências multifacetadas do campo produtivo. Por outro lado, coube aventar os receios da adoção deste perfil por intermédio da diluição do componente de “Filosofia” no currículo do Ensino Médio no contexto da reconfiguração do componente em conteúdos e práticas por ocasião da BNCC.

Dispensamos o exame quantitativo de produções, via GT Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pelo GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, uma vez que este quantitativo já encontra-se largamente detalhado na organização

da obra “Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006 – 2018” de Velasco (2020), onde além dos levantamentos por nós apontados via plataforma da CAPES é possível localizar produções na área movidas por ações de extensão, cursos, oficinas, eventos, artigos e correlatos. Além do já dito acerca das produções escassas, desterrada por meio destes quantificadores mais genéricos “Ensino de Filosofia”, quando buscamos uma análise mais refinada no afeito de nossa temática de investigação que envolve o tema da profissionalização dos agentes deste tipo de ensino, parece não se avistar material que dê conta de nossos propósitos. Todavia, é preciso avançar para a análise qualitativa para extrair elementos que buscamos por estas fendas. De todo modo, veremos adiante (itens do Capítulo 2) que esta iminente escassez veio a corroborar com a pertinência da produção de tese em âmbito de doutoramento, haja vista o pretense intento de originalidade nas teses.

#### 1.1.1.1 Exames qualitativos

Nesses esforços de miradas qualitativas, assinalamos trabalhos classificados em quatro blocos. O primeiro, elencado como o mais importante, é constituído por assuntos correlatos à profissão e, por aproximação, agrupamos também temáticas que envolvem a condição professoral deste exercício, bem como os específicos da docência. Em segunda ordem, criamos uma divisão em dois grupos: um deles com base em afinidades teórico-metodológicas, por autores ou eixos da Linha de Pesquisa. Por sua vez, o outro foi marcado pela tematização do “Ensino de Filosofia” em geral, dado na sua especificidade. E, por fim, marcamos um último bloco, com baixa indicação para efeito de aproveitamento para esta tese, baseado em curiosidades aleatórias que os títulos ou resumos suscitam.

Haja vista o fôlego logrado durante o processo temporal da pesquisa, no incurso da priorização pela análise do objeto em litígio, propusemos as mediações tão somente com as pesquisas elencadas neste primeiro grau de importância na classificação. Para este primeiro grupo, que julgamos o mais importante, elencamos sete (7) trabalhos de Mestrado e três (3) de Doutorado para verificação de elementos que, ao menos por aproximação, contribuíram com a tese em voga.

## TESES

**Título da tese: O professor de Filosofia e o incômodo filosófico frente ao conhecimento.**

**Autor: OLIVEIRA, Jorge (2017).**

Os textos tratam da geração de mal-estares frente ao conhecimento, onde indica assentar-se a identidade escolar, destacando que a Filosofia se encarrega deste como objeto de suas investigações. Na tese é tomada como dada a posição dos Professores de Filosofia como Profissionais da Educação na Escola, ou seja, sem nenhum exame.

O foco do debate incide no aprofundamento acerca da questão do “incômodo”, seus nexos com a Educação, a Filosofia e o conhecimento. Em suas técnicas de pesquisa espocam vieses da Psicologia, além dos políticos e sociais, porém mira primordialmente no filosófico. Para tal, começa pela inspiração do grande personagem Sócrates dada a inquietude em seu *ethos*, passando pelas reflexões de Kant (1724-1804) e pelos contributos à contemporaneidade de Adorno (1903-1969), Horkheimer (1895-1973), assim como os de Jaspers (1883-1969), que associou a Filosofia com o incômodo enquanto “perturbadora da Paz” (Oliveira, 2017).

Este trabalho de Pós-Graduação em Educação indica que essa “ação incômoda do fazer pedagógico do Professor de Filosofia é melhor aceita e absorvida quando ele se apresenta com autoridade [...] pela investidura institucional” (Oliveira, 2017, p. 23). Para tanto, destaca que essa investidura merece trato especial em duas dimensões:

- uma delas referenciada pela obra de Hannah Arendt, “A crise na Educação” (2003), que fala do professor enquanto representante “oficial” frente aos novos;

- outra, do compromisso do professor em transformar a si mesmo, aos outros e a sociedade, abalizada em Freire da década de 1970, na “Pedagogia do Oprimido” (1987).

De maneira complementar e não menos importante, penso que coube apensar neste debate as aferições sobre a função dos ritos institucionais de consagração na Ciência e principalmente para as pré-condições que autorizam



ou desfazem a possibilidade das Ações Pedagógicas, sendo esta última a mais contumaz em “A Reprodução” de Bourdieu e Passeron (1992), sobretudo porque, nesta primeira leitura da tese em voga, não me pareceu suficiente para dar conta dos contrastes em que se encontram especificamente os professores de Filosofia nestes cenários, sejam eles estruturais ou conjunturais. Não obstante, ainda que o fato de esta tese em análise não tenha trilhado pelo caminho metodológico da verificação empírica de seus elementos não pareça determinante para tal, a posição do professor de Filosofia enquanto um agente da desacomodação das estruturas no encaixe típico de quem atua “[...] incomodando a todos” (Oliveira, 2017, p. 187) não deve ter sido o foco almejado por este trabalho. Contudo, seus percursos centrados neste agente do saber como a “mosca na sopa” corroboraram sobremaneira com o nosso intento, na medida em que também avança com este debate, estendendo-o para um elenco de autores que há tempos discutem a Filosofia no Ensino Médio.

**Título da tese:**

**Filosofia e ócio: possibilidades originárias de formação no Ensino Médio**

**Autor: WOGEL, Lívio (2014).**

Trata-se de uma pesquisa abrigada em um Programa de Pós-Graduação em Educação, como é a maioria delas, conforme vimos em apanhado anterior sobre os quantitativos, que apresenta o estudo do ócio como um tempo autotélico, ou seja, movido por escolhas de uma vivência humana em liberdade com fim em si mesma. Isto quer dizer também que a mesma não pode ser confundida com elementos preconcebidos acerca da temática, como ociosidade ou preguiça, tão pouco com fins intermediários, como os descansos entre jornadas de trabalhos.

Neste sentido, o autor traz à tona as conquistas trabalhistas dos séculos XX e XXI na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, especialmente os regidos por leis civis e trabalhistas, discorrendo sobre os benefícios de tais conquistas sociais para a qualidade de vida dos trabalhadores, por ocasião dos tempos livres, a despeito dos intervalos, férias, finais de semanas e feriados, para se dedicarem a vivências de seus

interesses, quiçá, alheias aos direcionamentos da dinâmica da dita produtividade econômica formal. Todavia, é importante lembrar ainda que este tempo livre das conquistas elencadas difere sobremaneira do ócio autotélico, que é qualitativo e subjetivo, enquanto os intermediários da dita produção são quantificáveis e objetivos.

O eixo central desta tese do autor em voga reside nas possibilidades formativas pelas vivências do ócio para o Ensino de Filosofia. Contudo, ressalva que a Pedagogia do Ócio não é práxis exclusiva da Filosofia, tampouco o único percurso formativo. Não obstante, comenta em suas considerações finais sobre a inoportunidade de que a presença do ócio autotélico no currículo seja obrigatório e prescrito, sob pena de comprometer sua própria identidade.

Na feitura metodológica, o trabalho valeu-se do método interpretativo, usando “análise textual discursiva” em uma epistemologia hermenêutica com “análises de discursos” e coletando informações por pesquisa bibliográfica e documental. Sucede que as motivações da pesquisa repousaram no intento de dar seguimento ao seu trabalho de mestrado, que contou com entrevista de professor de Ciências Humanas sobre o tema, mirando um adensamento teórico mais acurado em seu entorno. Por oportunidade do trabalho de dissertação, menciona desde suas vivências formativas da graduação em Filosofia sobre os aprendizados acerca das condições econômicas e políticas que propiciaram o ócio grego e vivências livres da Roma antiga, isto é, vivências em liberdade e contemplação.

Empunhemos algumas leituras um tanto quanto equidistantes sobre as mesmas temáticas aqui resenhadas, valendo relembrar que esta ordem de classificação se deu primordialmente por interesses temáticos, em detrimento das perspectivas conceituais. Sendo assim, me inclino a dizer, que essa alusão às concepções de liberdade e de vida contemplativa absorva nas constatações originárias circunscritas na História da Filosofia seja vista de forma um tanto mais problemática em nossas perspectivas. Ademais, no marxismo dialético, as imposições do reino da necessidade assentadas nos afeites produtivos caminham mais entremeadas organicamente com as volições emancipatórias do reino da liberdade concreta. Todavia, o marxismo investigativo nos outorgou transcender eventuais impasses epistemológicos nos percursos de nossas

inquietações e investigações em tal sorte que contribuições da natureza desta tese em voga pudessem ser consideradas sem prejuízos aos nossos arcabouços científicos.

Esta senda nos permitiu considerar as menções do autor em relação ao reconhecimento do tempo livre para montar estratégias inovadoras para suas aulas pelos professores entrevistados na ocasião do desenvolvimento da temática do ócio em sua dissertação de mestrado. Penso que as experiências constatarem que se é professor o tempo inteiro, inclusive nos momentos de lazer. Diferente de algumas funções, na docência, desde que não seja tomada pelo viés exclusivamente de conteúdos reprodutivistas, não é possível separar o “ser” do “fazer”, de modo que a reinvenção de uma boa aula depende também muito destes momentos não etiquetados e pouco definidos, quiçá considerados na contagem da dinâmica do trabalho. Mas esse excerto do texto nos permitiu conexões que avançam para, por exemplo, justificar a pertinência das carreiras docentes em regime de dedicação exclusiva, evidenciado com isso também o quanto a fruição do cotidiano da prática docente dá sentido ou não ao que se define nas políticas públicas, ainda que tais dimensões possam ser separadas para efeitos didáticos, às vezes.

Vale enunciar uma série de digressões possíveis a partir dos três pilares do ócio, reverenciados nesta tese: o da liberdade, vinculado às escolhas; o de matriz hedonista, eivado pelas conotações do prazer e da satisfação; e o da autotelia, pelo qual se exerce uma atividade com fim em si mesma. Este último nos permitiu pensar uma questão muito cara na análise do fazer docente, a título de missão ou profissão, ou quem sabe uma profissão que possa ser também missão, na medida que isso se apresentou possível. Ora, isso não foi desprezível, na medida em que se tornou cabível a indagação acerca de que faz ou não diferença para o professor que gosta do que faz e como isso o coloca ou se torna decisivo na configuração de sua identidade. Inobstante, essa pesquisa relacionou o elemento da autotelia com a Filosofia, indicando para tal as contribuições de um ícone do debate acerca do Ensino de Filosofia no Brasil, Antonio Joaquim Severino (2014).

Ao estabelecer essa relação na escola e no currículo entrecruzada entre autotelia e teleologia, não impediu que fizéssemos, ao nosso modo, a mesma relação catártica com Gramsci, na mirada de uma autonomia moral e

intelectual dos sujeitos cognoscentes. Isso toma uma importância particular ao nosso estudo, na medida em que mexeu com a “autodeterminação, capacidade de decisão com liberdade e emancipação” (Wogel, 2014, p. 140), dimensão constitutiva da Linha de Pesquisa do programa. Não obstante, pôde tocar também em critérios de análise de elementos da BNCC, seja em favor dos percursos formativos embasados nos dois primeiros pilares do ócio supramencionado, ou mesmo pela possível contradição subscrita na ideia de *Base Coymum Curricular*, na medida em que pode chocar-se com os princípios da última, a *autotelia*. De todo modo, o autor trouxe também uma série de ressalvas críticas em relação ao tempo livre apropriado pelos ditames do mercado, típicas das exponenciais nas miradas frankfurtianas, ainda que não os referenciasse diretamente (Wogel, 2014, p. 130).

Para finalizar, coube o destaque para um tema muito caro diante das condições de trabalho e inserção do Ensino de Filosofia nos currículos escolares, que foi abordada em profundidade nesta obra, uma vez que trata de elementos fundamentais para concepção da Pedagogia do Ócio. Tratou-se do tempo cronometrado e do tempo vivencial. Para tanto, mergulhou suas investigações desde as insurgências mitológicas em que o *Chronos*<sup>8</sup>, em sua faceta controladora e calculista, representando o pai que engole seus próprios filhos em sua mesura de dominação, enquanto *Kairós* representa a leveza *na* vivência do momento que, por sua singularidade e oportunidade, jamais se repete. O mesmo não se preocupa com o tempo e, por ser um deus nu, é difícil de ser agarrado.

O problema que se apresentou de grande monta na análise em voga residiu no fato de que a cultura e a instituição escolar costumam dar atenção demasiada aos ditames do tempo cronometrado, em detrimento do tempo do conhecimento propriamente dito, que, por sua vez, escapa da métrica na gestão escolar. Não trata especificamente de excomungar uma em detrimento de outra dimensão temporal, mas precisamente de rever criticamente as dosagens de seu trato no ambiente supostamente de aprendizagens.

A título de nosso interesse de pesquisa, esta alteração me pareceu indispensável para decifrar o enredo que envolve a posição da Filosofia na

---

<sup>8</sup> É da palavra grega Chronos que derivam cronômetro, cronológico, cronograma e etc (Wogel, 2014, p. 58).

hierarquia curricular para entender os preceitos político-epistemológicos que nem sempre se mostram tão visíveis na apresentação dos fenômenos na gestão pedagógico-administrativa do espaço escolar ou mesmo nos documentos que direcionam ou orientam tais políticas. Corolário destas discussões, espero ter gozado o tempo com a sabedoria digna da temperança sequencial cronométrica, comprometida com o destelho e fruições possíveis tão somente no momento *kairotípico* da criação e descoberta, na elaboração desta pesquisa.

**Título da tese:**

**As negociações identitárias do professor de Filosofia no Ensino Médio da escola pública no Rio de Janeiro: tempo, experiência e seu lugar na escola**

**Autor: BAHIA, Bruno (2016).**

Trata-se de um trabalho denso e extenso, tanto no campo conceitual quanto na sua exposição empírica e em sua articulação teórico-prática. O próprio debate acerca da temporalidade, conforme vimos anteriormente, retorna à baila entremeado à discussão das experiências docentes e seus tensionamentos no universo social das relações sociais escolares, onde os professores de filosofia ajustam-se negociando suas identidades em sua relação com este coletivo escolar.

É mais um trabalho conduzido dentro de um Programa de Pós-Graduação em Educação, este situado mais precisamente no campo epistêmico da História da Educação, que analisa os aspectos particulares focados na história do tempo presente.

Inobstante, também dá segmento à discussão suscitada pela primeira tese apreciada, na medida em que explicita que o professor de Filosofia, ao partilhar as reflexões em sua classe, desperta desconfortos nesta realidade que não é outra coisa que não conflituosa e tensa.

Diante disso, constata em perspectiva histórica e empírico-crítica que, perante as condições de precariedades do trabalho, da fragmentação de seu tempo para o trabalho de ensino, relação com as(os) colegas e perante os poderes constituídos, o professor desenvolve uma séria de táticas no

dimensionamento do seu trabalho, no sentido de amenizar certas tensões que lhe afligem no ambiente escolar. Acontece que todo este tipo de obstáculos ao desempenho didático-pedagógico recai diretamente sobre a imagem profissional do professor, em tal sorte que, ao traçar o perfil profissional do professor de Filosofia, percebe que os(as) professores(as) negociam sua própria identidade. Por isso adotou a denominação de “negociações identitárias” na descrição desse processo.

De certa forma, a leitura desta tese contribuiu para melhor alocarmos a temática que propusemos para nossa tese, que chegou a ser, inclusive, sobre identidades profissionais e migrou, mediante trocas em grupo de pesquisa, para a investigação mais abrangente em torno da configuração da profissionalidade. De qualquer maneira, em que pese a extensão e densidade da mesma, o autor da tese preferiu anunciar sua finalização, desafiando-nos para que assim como ele possamos compreender que “a história da profissão docente de filosofia em nível médio não terminou” (Bahia, 2016, p. 220).

## **DISSERTAÇÕES**

O trabalho de Frau (2014), intitulado “O aprimoramento da prática docente no ensino de filosofia por meio do curso específico de formação da EFAP/SP” se aproximou de forma muito indireta de nossa temática, por intermédio do debate das formações específicas em Filosofia em um curso da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza (EFAP/SP), visando aprimorar a prática de ensino em prol da qualidade deste no nível médio.

Já a dissertação de Carreiro (2018), denominada “Do fato intelectual à atividade real: um estudo das concepções de prática docente de professoras e professores de Filosofia no Ensino Médio”, abordou a relação das concepções de mundo dos professores de Filosofia com suas práticas docentes em debates que chegam a tocar brevemente na questão da identidade profissional. Além do mais, o conjunto de autores que deram suporte à alocação dos sujeitos históricos para tais práticas conferiram afinidades com os do nosso trabalho, contribuindo para delinear caminhos enquanto suporte teórico e bibliográfico também.

Por sua vez, Silva (2017), na obra “Ensino de filosofia no Ensino Médio: sentidos da docência para o professor”, dispôs de um trabalho que refletiu os “dilemas do professor de filosofia com sua formação” (Silva, 2017, p. 73) de forma muito similar à que propusemos durante a construção desta tese. Embora o enfoque central de sua pesquisa tenha sido outro, ao discutir os problemas da qualificação ele acaba chamando o dilema do profissional do ensino de Filosofia para a discussão do processo formativo deste tipo de docência e sua realização na escola média.

Em outro estudo – “Exercício docente no ensino de Filosofia na Educação Básica: hábitos professoral e concepções de ensino” – que discorreu sobre as condições para o exercício da docência e implicações de posições sociais no universo das concepções de ensino, Prado (2018) falou sobre as “dificuldades conjecturais: simbólicas - como falta de ‘reconhecimento’ que refletem tanto na vida pessoal, como profissional” (Prado, 2018, p. 43) dos professores de Filosofia e concluindo sobre a importância do caráter filosófico do ensino de Filosofia na construção do “hábitus professoral”.

A próxima dissertação versou sobre alguns elementos que abordamos acerca dos paradoxos com a profissão e do (anti)profissionalismo. Ao dissertar sobre as intencionalidades docentes perante o trato com ensino/aprendizagem, Mugnaini (2016) – “Intencionalidade docente: as significações contidas no ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio – acabou tocando na dimensão do profissionalismo e sua importância para que o ensino se tornasse efetivamente filosófico. Ao recorrer a contribuições teóricas de Agnes Heller, revisou o arsenal de problematizações entre Filosofia, seu ensino e o que-fazer do filósofo em nosso tempo.

Por fim, o único trabalho que avançou um pouco no debate propriamente conceitual por dentro da Sociologia das Profissões foi o de Fernandes (2016), chamado “Aspirações de carreira dos estudantes egressos do PIBIDFilosofia da região do Grande-Rio: pesquisa de campo sobre a formação para o ensino de Filosofia no RJ”. Na ocasião – anterior ao formato da atual diluição do ensino na BNCC – ele chegou a admitir que

o campo profissional do ensino de Filosofia na Educação Básica ainda [era] um espaço de disputa por maior (re)conhecimento e legitimidade nos currículos do Ensino Médio em comparação com

outras disciplinas escolares mais tradicionais. (Fernandes, 2016, p. 35).

Contudo, talvez pela dissonância de intencionalidades, nas construções dos elos entre a conceitualização sociológica e o debate empírico, a obra ficou aquém da contribuição desejada para a nossa perspectiva.

Ainda teríamos mais um trabalho para averiguar, todavia, por tratar-se de produção anterior à Sucupira e não ser encontrado em disponibilidade no depósito bibliográfico da universidade, não foi possível localizar seu conteúdo.

## 1.2 PROLEGÔMENOS DA PESQUISA: CONTORNOS PARA ANUNCIAÇÃO DA TEMÁTICA, PROBLEMA E OBJETIVOS

Cabe adiantar que traremos um histórico sobre o ensino de Filosofia no Brasil para indicar as fraturas na sequência deste componente em nosso Ensino Médio, de modo que a presença intermitente do mesmo no ambiente escolar nos outorgue a pensar, a título de investigação científica, sobre a condição a qual são submetidos os agentes emulsionadores desta prática. Ora, se tomarmos preliminarmente como premissa que tais agentes corresponderiam ao que chamamos hoje de “Professores de Filosofia”, cabe refletir sobre a forma problemática de sua inserção no contexto escolar, dada a predominância da “semimarginalidade” em sua experiência, quando consegue estar inserida, conjugada à hipótese insofismável na configuração do exercício da docência de professores sem formação em sua terminalidade específica<sup>9</sup>.

### 1.2.1 Escassez de pesquisas

Não obstante, “a revisão de literatura” parece atender a “pretensão positivista de ‘dar conta de’” (Gallo; Kohan, 2000, p. 177) demonstrar a escassez de pesquisas em torno do ensino de Filosofia no bloco dos exames quantitativos. Todavia, ao avançarmos para a classificação qualitativa, percebemos que a questão da profissionalidade deste ensino faz-se ainda mais

---

<sup>9</sup> Não se trata de desconsiderar os efeitos advindos da corrosão sofrida pela ideia de profissão docente em geral. Elementos como a origem missionária do ensino em geral no Brasil também estarão presentes no histórico de introdução ao tema. O recorte das especificidades atende tão somente a requerimentos da pesquisa.



ausente nas teses e dissertações que já são raras na abordagem deste ensino como um todo. Quando muito, foi possível resgatar elementos que convergem com este tema em excertos, capítulos, subcapítulos ou em temáticas que dialogam com o ensino médio por aproximação. Se por um lado isso inculca menor abrangência de mediações disponíveis para dialogar com a pesquisa, por outro, concorre para destacar-se enquanto produção acadêmica em tematizações não saturadas.

A título de comparação, desde o Prólogo do livro de Rodrigo (2009a), o professor Sílvio Gallo (2009, p. X) apontava que, “à diferença de países como a França, Itália, Portugal, Uruguai e Argentina, por exemplo, no Brasil temos pouquíssima pesquisa, produção quase nula e nenhuma tradição nesse campo”<sup>10</sup>. É bem verdade, como vimos em certa medida pelo exame quantitativo da “revisão de literatura”, que a realocação do ensino de Filosofia de forma regular e obrigatória no Ensino Médio a partir de “2006 e 2008”<sup>11</sup> suscitou um aumento significativo de produções na área. A obra do prólogo supracitado, como efeito para a formação de professores, é um exemplo disto, assim como as que foram sendo incorporadas ao Programa Nacional do Livro Didático, entre outras. Isto revela de certa maneira que o exercício e o reconhecimento público e estatal pela atividade implicaram na geração de demanda por investigações desta natureza.

### **1.2.2 Senso empático na escolha temática**

Aqui, quando entendemos como exógenos os elementos movidos por forças externas ou preponderantemente alheias à seara da comunidade filosófica, ao tempo que os endógenos, por sua vez, referem-se àqueles advindos do interior da comunidade filosófica ou predominantemente de sua alçada.

---

<sup>10</sup> Refere-se ao campo do ensino de Filosofia. O GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF nas atividades de outubro de 2021 dá conta de que se trata de um campo pouco reconhecido e que sequer goza de “cidadania plena”, até nossos dias.

<sup>11</sup> Rever capítulo anterior, da LDB à BNCC.

### 1.2.2.1. Elementos exógenos

A despeito disso, se levarmos em consideração as alterações no quadro de estabilidade do ensino geradas desde a reforma do Ensino Médio, e especialmente as realocações e incertezas sobre seu destino na BNCC, não há dúvidas de que a “temática dos percursos e descontinuidades” continuam vivas e passíveis de novas composições no decurso histórico da disciplina. Contudo, percebeu-se que as investigações em torno deste tema<sup>12</sup> têm sido as mais recorrentes nas poucas pesquisas existentes, ao tempo que o imbróglio em torno das questões relacionadas à “profissionalidade” estejam ainda muito ausentes e, quando tocadas indiretamente, resultam ainda em explicações tênues e carentes de uma investida com maior substância, em que pese a vasta produção científica sobre a profissão acerca da docência em geral.

A conceitualização desta categoria requer esforços de grande vulto, dadas suas combinações, concepções e o caráter polissêmico, diferindo termos correlatos, nem sempre demarcados por fronteiras tão rígidas e definitivas e muitas vezes sendo empregados como sinônimos, a depender de cada autor. Por isso, destacamos as definições acerca da profissão, profissionalidade e congêneres em torno do ofício do professor de Filosofia em capítulos à parte, durante o desenvolvimento da pesquisa.

Para tanto insistimos na demarcação de que tais idas e vindas da Filosofia na escola regulada por políticas públicas governamentais como condicionamentos indispensáveis para compreender o processo e suas respectivas dificuldades para a fluência da profissionalidade, de sedimentação enquanto profissão e do profissionalismo no ofício do professor. Ao encaço desta sentença, Severino já reconhecia que esta configuração se estabelece em um ambiente “historicamente precário” (Severino, 2003, p. 52), marcado pela “carência de mediações humanas” (Severino, 2003, p. 52), envolvendo interdições de “práticas concretas”; ampliando o sentido de nossa problemática na acepção de que “... não se formam filósofos num mero processo de auto-reprodução” (Severino, 2003, p. 52), uma vez que tanto o filosofar como todo tipo de conhecimento “[...] se faz pela prática histórico-social de um sujeito coletivo” (Severino, 2003, p. 54).

---

<sup>12</sup> Tema do “ensino de filosofia”.

Nesta perspectiva, sustentamos que situar os decursos da atividade no contexto das políticas que ensejaram seu ensino dos “confins do Brasil Colônia” ao “futuro do presente” da BNCC como indispensável para qualquer estudo que envolva a representação do Professor de Filosofia, haja visto que o mesmo se configura no perfazimento, isto é, “através das suas mediações históricas, ou seja, através do trabalho” (Severino, 2000, p. 11). Além do mais, a predileção pela historicidade enquanto elemento onto e cosmológico concorre para subjazer a um dos propósitos desta tese, haja vista que

só podemos nos realizar como indivíduos plenamente humanizados graças a nossa inserção no processo produtivo do trabalho, graças a nossa participação ativa na vida social e graças a nossa vivência no universo da vida simbólica. São nessas esferas do agir prático de nossa existência histórica que, afinal, podemos nos personalizar, desde que o trabalho não seja degradante, a sociabilidade não seja opressiva e a cultura não seja alienante. (Severino, 2000, p. 11).

Não obstante, repondo o debate da profissionalização, se “boa parte deste profissionalismo é aprendida, construída e necessariamente sustentada no ambiente de trabalho cotidiano da escola” (Goodson, 2008, p. 132), parece evidente que os lapsos entre emergência e submergência da Filosofia nos currículos escolares, bem como sua posição nestas hierarquias, incidam como elementos constritores ao desenvolvimento e ao reconhecimento profissional.

#### 1.2.2.2 Elementos endógenos

Se até aqui viemos reverberando o tema/problema com preponderância em suas origens exógenas cabe agora desvendá-lo pelo seu ângulo endógeno. “Quem conhece a Filosofia por fora ou tão somente por seus estereótipos talvez faça um juízo equivocado do que a mesma seja por dentro!” O próprio pensamento ao ideário comunista, subversivo e revolucionário talvez seja um exagero advindo da distorção histórica herdada da perseguição que sofreu, juntamente com toda forma de pensamento crítico pelo regime ditatorial da segunda metade do século XX. Tampouco que seu conteúdo e métodos estejam aliados à democracia me parece representar fielmente ao que acontece por dentro<sup>13</sup>, já que desconsideram que as aulas sejam espaços de

---

<sup>13</sup> Recomendável ver esta abordagem em outra mirada em Gallo e Kohan (2000, pp. 174-175).

um que-fazer democrático, mas de afirmação de hierarquias (Gallo; Kohan, 2000). Estou falando, evidentemente, da concepção filosófica dominante na academia brasileira, especialmente nas instituições federais, tendo em vista que do ponto de vista metodológico coaduna com a assertiva de Heller (1983) de que “toda filosofia, enquanto é filosofia, é democrática; e o é mesmo quando seu conteúdo não é [...]” (Heller, 1983, p. 24).

Mas o que interessa efetivamente desse pensamento hegemônico na academia para esta pesquisa são os seus desdobramentos na formação de professores e, por conseguinte seus desígnios no trabalho filosófico do ensino médio. “Situação paradoxal, então, essa da Filosofia. Requisitada por fora, fechada por dentro. Desejada por estranhos, contida pelos seus amantes” (Gallo; Kohan, 2000, p. 176). Em consonância com o que buscamos apresentar em nosso resgate histórico, os autores atribuem tais posições ao “legado indelével das correntes neoanalíticas, neopositivistas e neoconservadoras dos Departamentos de Filosofia de nossas principais universidades” (Gallo; Kohan, 2000, p. 175), que entendem que a Filosofia se basta por si só e, por isso, não tem que prestar contas de seus procedimentos aos demais entes da sociedade. Neste sentido, penso que, por linhas tortas, esta tradição carente de compromisso social acaba alargando as dimensões da importância, pertinência e senso de oportunidade para esta pesquisa.

Esta “tradição autoritária que não precisa de uma ditadura lá de fora porque está já dentro das pessoas” (Gallo; Kohan, 2000, p. 176) intercorre para explicar o hiato existente entre os cursos superiores de Filosofia do Brasil e a Educação, a escassa pesquisa na área, sua concentração basicamente restrita aos programas de Educação, de modo que “o descompromisso com a formação do professor de filosofia é gritante, salvo honrosas exceções muito localizadas” (Gallo, 2009, p. X). Seguindo o rumo das orientações do autor, depreende-se disso que a solidão gerada mesmo dentro dos cursos de licenciaturas e a profissionalização dos egressos fica à mercê da previdência, baseada em iniciativas isoladas dos próprios professores iniciantes fora do seu eixo de educação formal, enquanto licenciando, ou simplesmente replicando o histórico modelo escolástico de ensino recebido na graduação, quando exerce a docência no Ensino Médio. “O problema é que o ensino da filosofia na educação média tem suas especificidades e não pode ser simplesmente a

transposição do ensino universitário simplificado e/ou diminuído” (Gallo, 2009, p. XI), sob pena de acentuar ainda mais a já atormentada relação.

### **1.2.3 Ethos da pesquisa: acolhimento e inserção**

#### 1.2.3.1 No PPGEduc e na UNISC

O ensejo desta celeuma parece ser autoexplicativo para justificar as razões e circunstâncias que inserem essa temática no campo da Educação e num Programa de Pós-Graduação em Educação que, como vimos em nossa “revisão de literatura”, e de certa forma também no preâmbulo em que discorreremos sobre o histórico do ensino de filosofia, dão conta de que esta pesquisa não foge à regra daquelas que se refugiam neste espaço para pesquisas acadêmicas desta natureza. O próprio fato de a segunda reunião do “Fórum Sul Filosofia” ter sido realizada na UNISC, conforme descreveremos com mais detalhes em nosso histórico, deixou rastros que indicam o quanto a afeição da instituição comunitária ao acolhimento de demandas com este enfoque não vem de hoje, contanto que outras iniciativas de ensino e pesquisa com este corte ou assemelhados já perpassaram por seus colegiados.

#### 1.2.3.2 Na Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação

Ao que concerne à inserção da temática na linha de pesquisa “Educação, Trabalho e Emancipação”, parece imediatamente evidente que para tratar de profissão, profissionalismo e/ou profissionalidade não há como não remeter tais categorias a determinadas conformações na organização do trabalho humano. Ao que diz respeito à faceta intelectual da atividade,

deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito Adquirido Com Esforço, Aborrecimento E Até Mesmo Sofrimento. (Gramsci, 2001, p. 51).

Não cabe exaurir aqui a dimensão produtiva, enquanto produção imediata da “mais-valia”, todavia, vale alertar para certas contiguidades entre as idas e

vindas do ensino de Filosofia na escola média com as estruturações econômicas da Nação, em seus respectivos períodos históricos.

Não obstante, penso que a tessitura da profissionalização num nível de ensino, por muitos considerado como escola de massas, agregado ao fato da composição contraditória que carrega a ideia de profissão no âmbito de construções de *status* e demais arranjos que envolvem forças e liberdades, que a noção de emancipação se interrogue o tempo todo neste processo.

Ademais, se nos detivermos aos traços mais próximos da nossa cultura<sup>14</sup>, a começar pela origem tradicional (Cerletti; Kohan, 1999, pp. 53-65) da grande Paidéia (Aranha, 1989) nos caiba convir que “na exacerbação, todo filósofo é um educador da cidade” (Severino, 2003, p. 51). Porém, buscando evadir-se um pouco desta consagração clássica idealizada, penso que aquilo que elencamos acerca da resistência das escolas superiores de Filosofia em aceitar que “o filósofo tem efetivamente traços pedagógicos” (Heller, 1983, p. 25) não passa de consignas com nome e sobrenome na dualidade estrutural da Educação, portanto, não passa de distorções históricas.

Por fim, vale dizer, a despeito do significado original nas oficinas<sup>15</sup> e de certo constrangimento circunscrito na visão clássica da Sociologia das Profissões, que um dos objetivos desta tese não pode deixar de ser a preocupação com a “qualidade” do trabalho do professor de Filosofia neste Ensino Médio dual, e “afinal, o ensino de filosofia acaba sendo uma questão de educação da filosofia, não menos do que de filosofia da educação” (Gallo; Kohan, 2000, p. 196).

#### **1.2.4 Fundação social do problema**

Repondo o polêmico debate das resistências dos professores universitários quanto à oportunidade de a Filosofia ser ensinada no Ensino Médio para rever esta celeuma da qualidade, não dá para dizer que todas as perspectivas não tenham fundação nas evidências. Em meados de um ano após o sancionamento da disciplina como obrigatória, um dos principais defensores da promulgação da Lei 11.684/2008 constatava que:

---

<sup>14</sup> Ocidental.

<sup>15</sup> Em alusão ao fato de que o conceito de “qualidade” nasce no terreno das oficinas.

Mesmo dentre aqueles que nos anos de 1980 estiveram na linha de frente do movimento pelo retorno da disciplina aos currículos, alguns hoje afirmam que a aprovação chegou tarde demais. A Escola média brasileira – especialmente a pública - estaria de tal maneira “sucateada” que já não faria qualquer sentido a presença da filosofia como disciplina obrigatória. (Gallo, 2009, p. X).

Os elementos que dão vazão a tais evidências estão cristalinamente expostos por Rodrigo (2007, pp. 37-41). Na esteira do acordo do Ministério da Educação (MEC)/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e da segunda LDB (1971)<sup>16</sup>, a autora revela que a modernização econômica do período fez coincidir a “expansão quantitativa” de ingressos na escola média e a opção pelo caráter profissionalizante do sistema de ensino com um rebaixamento possivelmente jamais visto de sua qualidade. É o que chamamos de “medidas parcelares do saber” (Rocha, 2017, p. 32) que, conforme Rodrigo (2007, p. 38), puseram o “fim da escola tradicional, humanística e propedêutica”, típica do momento em que o capitalismo “incorpora os conhecimentos como força produtiva. É a sociedade que converte a Ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria” (Saviani, 1989, p. 9). O modelo de profissionalização que converge contraditoriamente para nossa temática visa dar conta desta impossibilidade da “expropriação absoluta” dos saberes neste estágio do capitalismo, recorrendo às “concessões parcelares do conhecimento à qualificação dos trabalhadores na nova dinâmica produtiva do capital” (Rocha, 2017, p. 62).

Acontece que o retorno da Filosofia ao ensino secundário veio acompanhado por

uma situação inteiramente inusitada, porque tradicionalmente, o saber filosófico pertence às formas eruditas de cultura, um saber refinado, exigente do ponto de vista teórico, elaborado de forma complexa, e que, portanto, em princípio, não está ao alcance de todos, mas apenas dos sábios, especialistas ou iniciados na área. (Rodrigo, 2009a, p. 2).

Conta a autora<sup>17</sup> que até o final da década de 1960 o ensino filosófico convivia sem grandes crises “para converter-se em saber escolar”, já que a

---

<sup>16</sup> Em complemento aos enunciados em nosso histórico.

<sup>17</sup> Conta ainda que Países como a França, Portugal e Itália, que passaram por processos semelhantes de incorporação de extratos sociais mais populares à escola, enfrentaram os problemas didático-metodológicos com mais atenção, mas reconhece que a questão até

Escola tradicional de Cultura Geral era frequentada por uma elite das “camadas superiores e médias” da sociedade. Porém, o prenunciado processo de massificação “decretou a falência das formas tradicionais de trabalho docente” (Rodrigo, 2007, p. 39), que por sua vez colocou os “profissionais da filosofia” diante de uma “situação tensa e ambígua” (Rodrigo, 2009a, p. 2). Por um lado, alimentando expectativas iluministas que veem na Filosofia uma grande chance para a “saída da minoridade” ou para a autonomia intelectual e, por outro, a resignação de que na escola de massas a mesma só possa ser ensinada à custa de uma “inevitável perda de qualidade” (Rodrigo, 2009a, p. 3).

As insistências em trazer essa caracterização da origem de tais dilemas são na intenção de demonstrar que não se trata de problemas abstratos, artificiais ou tão somente inventados por mim para a pesquisa ou que não tenham “fundação nas tramas sociais” (Freire, 1992, p. 170).

### **Frente ao exposto, a proposta de pesquisa ...**

Dado o caráter polissêmico que permite alternar consensos, composições e divergências entre diversos autores, no que tange o debate das profissões, precisamos instar uma expressividade em torno das abordagens da Sociologia das Profissões que melhor alocasse a docência em Filosofia nestas searas. Como tivemos que beber das fontes da profissão docente por aproximações, ao tempo que este debate – como já dissemos – é quase nulo no ensino de Filosofia, optamos pela terminologia da profissionalidade, que tem sido a mais aceita no debate da docência e a que se ocupa das especificidades, sem que os aspectos do profissionalismo e eventuais incursões sobre a identidade profissional representem algum tipo de evasão ao tema, por serem constitutivos da profissionalidade de forma razoável em muitas referências.

Deste modo a nossa proposta de pesquisa ficou disposta da seguinte forma:

---

chegou a produzir certo consenso acerca da necessidade de superação da cultura “academicista e livresca” no Brasil, e que possivelmente as “atitudes defensivas” que exigiram muito tempo e esforços também tenham contribuído para que este trabalho da Pedagogia Filosófica não fosse tomado a contento.



**Tema:**

- A profissionalidade na docência em Filosofia no Ensino Médio da Escola Pública brasileira.

**Problema:**

- Como se configura a profissionalidade na docência em Filosofia na Escola Pública do Ensino Médio brasileiro perante o desafio da emancipação?

**Objetivo geral:**

- Compreender as configurações da profissionalidade na docência em Filosofia na Escola Pública do Ensino Médio brasileiro perante o desafio da emancipação.

**Objetivos específicos:**

- Averiguar os progressos, declínios, tensões e contradições da docência em Filosofia na escola de massas;
- Examinar os contornos da semimarginalidade do Ensino de Filosofia na Escola Média regulada pelo Estado;
- Assuntar sobre a (in)capacidade organizacional dos professores de Filosofia enquanto corporação de ofício;
- Investigar os aspectos identitários dos professores de Filosofia com vistas ao comprometimento destes com o legado emancipatório em sua atividade.

Compreender como se configura e em que cenário sociopolítico e cultural se processa a profissionalidade do professor de Filosofia sucedeu aposta, no sentido de melhor caminho para também entender quem é o professor de filosofia, ou melhor, como este “está sendo” (Freire, 2002) no cenário educacional em curso no país.

Por fim, vale lembrar que as questões sucedidas no tópico reservaram-se ao fornecimento de ingredientes para dar vazão à temática de pesquisa, buscando demonstrar sua importância, pertinência e justificativa, além da demonstração de elementos contributivos aos debates que suscitaram teses de interesse público e de valor epistemológico de maior alcance.

## 2 BREVE HISTÓRICO DA SEMIMARGINALIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA: PREÂMBULO EPISTÊMICO À TEMATIZAÇÃO

À esteira do “cerco epistemológico” (Freire, 2013, p. 129) como recurso teórico-metodológico para chegar ao objeto de análise propriamente dito, faz-se jus contornar com certo espírito de totalidade histórica, onde se constitui efetivamente em suas limitações o processo da profissionalidade. Este relativo afastamento epistêmico não é outra coisa que não a tentativa metódica para objetivação do ser do objeto cognoscível (Freire, 2013), a qual detalharemos posteriormente no estabelecimento dos “parâmetros teórico-metodológicos”.<sup>18</sup>

A introdução do Ensino de Filosofia no Brasil remonta às expedições jesuíticas do século XVI, desde as missões da Companhia de Jesus chegadas em 1534 buscando uma afirmação doutrinária da Igreja Católica no contexto da contrarreforma, que consistia numa reação católica apostólica romana aos revisionismos propalados pelos precursores da fé protestante. Assim, perdurou por todo o período do Brasil Colônia este tipo de instruções de caráter catequético, sob o qual o centro do poder português encontrava aliados para sustentar seus domínios em novas terras. As aulas deste período carregavam um caráter tomista, sendo ministradas pelos padres jesuítas com o objetivo de purificar as almas pagãs dos nativos, e de cunho cívico, já que os índios eram considerados seres brutais e incivilizados. Deste modo, para efeitos de nosso interesse no resgate da aparição do ensino filosófico, a historiografia registra a criação do Colégio da Bahia, em 1572, e do Colégio de Olinda, em 1580, de modo que somente no século XVII e, mais precisamente, em 1638, o mesmo chega ao Rio de Janeiro.

Vale destacar que durante estes dois séculos as ideias tomistas e o método *ratio studiorum* prevaleceram sem nenhum tipo de afrontamento. Contudo, importa lembrar que neste processo os jesuítas aproximaram-se muito dos povos nativos da suposta “nova terra” e, contraditoriamente ao objetivo originário de sua missão, coadunam com os indígenas em algumas demandas contrastantes com os interesses do poder estatal. Dispensando as inúmeras interpretações sobre as intencionalidades suscitadas nesta aproximação, o fato é que somente em meados da segunda metade do século

---

<sup>18</sup> Capítulo da metodologia e seus pressupostos teórico-práticos.

XVIII é que veremos uma reação contundente por parte da Coroa perante o “trabalho das missões” jesuíticas em solo brasileiro, de modo a representar as primeiras contestações ao modelo de educação tomista.

Ocorreu que tão logo Dom José subiu ao trono de Portugal e nomeou o Marques de Pombal para seu primeiro ministro, este procedeu com acusações aos jesuítas de conspirações contra o Estado, culminando com a expulsão dos missionários do território pertencente a Portugal, inaugurando as chamadas reformas pombalinas.

Para efeito de nosso estudo, se até aqui registramos um modelo educativo marcado pelo feitiço confessional de inspiração tomista e da colonização do pensamento e dos costumes, as reformas de Pombal sustentam-se sob inspirações iluministas de um Estado laico prevalecendo sobre as prerrogativas do poder religioso na definição das políticas e, conseqüentemente, sua primazia em matéria de instrução, tracejando os caminhos para uma educação pública estatal. Entretanto, ao menos na colônia o que se sabe foi que tais intenções não tenham sido tão bem sucedidas, na medida em que gerou um vazio na seara da instrução, passando por um período em que as aulas eram ministradas por leigos. De todo modo, o pombalismo representou uma mirada a um empirismo cientificista, abrindo-se posteriormente a versões mais ecléticas afeiçoadas ao espiritualismo, sem, contudo, deixar de contrapor-se ao padrão escolástico de educação. Porém, como as pessoas recrutadas a substituir as tarefas dos padres haviam recebido também uma instrução jesuítica em sua trajetória, o êxito das intenções pombalinas em solo colonial aponta ter sido bastante limitado.

Adentramos o período imperial sem alterações significativas na estrutura de ensino, porém, cabe lembrar ter sido uma fase marcada por uma enxurrada do positivismo comtiano, destacando-se personagens como Luís Pereira Barreto, Miguel Lemos, Benjamin Constant, Alberto Sales, Paulo Egydio e Raimundo Teixeira Mendes sob a influência de tais doutrinas. De forma mais localizada, aparecem predominantemente na Escola do Recife pensadores de inspiração kantiana, tais como: Artur Orlando da Silva, Tobias Barreto e Sílvio Romero.

De todo modo, a força de tais doutrinas do século XIX veio a lograr resultados mais efetivos na transição via golpe militar do regime imperial para a República. Conforme Dutra e Del Pino (2010, p. 88):

O primeiro afastamento da disciplina de Filosofia do currículo escolar aconteceu com o Decreto Republicano de 1890, o qual modificou o currículo do Ginásio Nacional, antigo Colégio Pedro II, e distribuiu as disciplinas conforme a hierarquia das ciências, enfatizada por Comte.

Inobstante, a força do positivismo, que teve como seu maior expoente o personagem marcante da vida política do Rio Grande do Sul, Júlio de Castilhos (1860-1903), perdurará pelo século XX<sup>19</sup>, o que logo despertou, por parte da Igreja Católica, enorme receio diante dos ideais da laicidade do ensino propalados pela República de orientação positivista, que forjou espaços que lhe possibilitassem a manutenção de sua hegemonia no âmbito da cultura. Para tanto, tratou de criar a Primeira Faculdade de Filosofia em São Bento<sup>20</sup> (SP), com intuito de formar uma geração de jovens acadêmicos capazes de rebater com maestria as ameaças entoadas pela nova orientação político-científica contra seus preceitos filosófico-teológicos.

Chegamos ao um século XX, que se abre para uma diversidade de tendências filosóficas<sup>21</sup>, entre as quais se destacam o “Culturalismo”<sup>22</sup>, tecendo críticas da Escola de Recife aos pressupostos positivistas, que perduraram, ganhando expressão política no período do Estado Novo, dos governos militares pós-golpe civil-militar de 1964 e se reinventando em formas como o positivismo lógico na Filosofia e mesmo em metodologias críticas no campo das Humanidades e da Educação, o “espiritualismo de vocação cristã”, com Urbano Zilles (1937), Leonardo Van Acker (1896-1986), Alceu Lima (1893-1983), Leonel Franca (1893-1948) entre os principais. Depois, mais pra segunda metade do século, destacam-se expressões no pensamento marxista como José Artur Gianotti (1930) e Leandro Konder (1936) e um pouco antes,

---

<sup>19</sup> Destaca-se também Ivan Lins (1904-1975) como representante desta corrente no período.

<sup>20</sup> Ano de 1908.

<sup>21</sup> Este elenco não tem o intuito de precisão, uma vez que muitas ideias e autores se entrelaçam e transitam em mais de uma corrente do pensar, reconstroem seus escritos e alternam influências durante suas vidas etc. Serve apenas para ilustrar brevemente a forma como vai se formando certa diversificação de visões.

<sup>22</sup> Raimundo de Farias Brito (1862-1917), Miguel Reale (1910-2006) e Luís Washington Vita (1921-1968), entre outros.

com Caio Prado Júnior (1907-1990), com debates envolvendo a realidade nacional. Combinando elementos cristãos e marxistas, o “immanentismo”<sup>23</sup> parece ter sido aquela que logrou melhor êxito entre os intelectuais e populares no espectro progressista, na medida em que problematizou com os oprimidos a gênese das opressões e desigualdades operculadas no processo de colonização do pensamento como entraves para a realização do reino dos céus na terra.

A questão é que deste Benjamin Constant, com a instauração da República, o ensino de Filosofia é incorporado no currículo oficial. Contudo, a precariedade das condições de ensino da época não permitia uma presença razoavelmente significativa. Ademais, no início da segunda década do século XX temos o período da desregulamentação do ensino, muito acentuado com a “reforma Rivadávia” (1911), que de certo modo acabou diluindo o ensino numa espécie de semi-informalidade. Então, ao menos no aspecto formal, podemos dizer que, durante a República Velha ou Primeira República, apenas com a reforma de Carlos Maximiliano, de 1915, a Filosofia torna-se um componente facultativo na escola, uma vez que, para dirimir os efeitos da desregulamentação, o que corresponde ao nosso Ensino Médio de hoje na época passou a ser tratado como uma mera preparação para o vestibular, que, por sua vez, não exigia tais conhecimentos para seu ingresso ao Ensino Superior.

Em contraposição, ao “final do período da velha república”<sup>24</sup> começa a se gestar inclinações a um ensino voltado a “cultura geral”, com enfoques mais voltados à vida, no qual a Filosofia retomou seu espaço nos anos finais<sup>25</sup> do ensino secundário com foco em História da Filosofia. Contudo, manteve-se vigiada por muita desconfiança dos republicanos, especialmente os mais positivistas, que viam nela ainda um campo minado de ideologias monárquicas, de cunho religioso em sua herança Aristotélico-Tomista.

Todavia, a dinâmica social e política que confluuiu com a virada para o “novo Estado”, aliado ao processo de modernização produtiva com a geração de significativa mobilidade social e, para tal, no contexto da industrialização, a

---

<sup>23</sup> Expressões em: Henrique Cláudio de Lima Vaz (1921-2002), Paulo Freire (1921-1997); Leonardo Boff (1938) e Libânio, o popular Frei Beto (1944).

<sup>24</sup> Em 1925, via reforma Rocha Vaz.

<sup>25</sup> Nos dois últimos anos de um ensino composto por seis ciclos.

necessidade de qualificações diversificadas e mais complexas na ocupação de novos postos de trabalho e de disseminação de valores morais que dessem conta dessa nova sinfonia no tecido social, renderam um solo fértil para a afirmação das Humanidades e da Filosofia na Escola Média. O apogeu desse movimento certamente teve abrigo na década de 1940, na “Reforma Capanema” (1942), na qual o componente curricular de Filosofia era obrigatório não apenas no Clássico, que era dedicado à formação mais geral, humanística e de orientação patriótica, mas também no “Científico”, que se direcionava para a formação nas Ciências. Não há outro período da história do Brasil em que se registre tamanho prestígio ao ensino de Filosofia na escola pública com apelo de ressonância nas massas como este. Além dos propósitos diretos ou indiretamente aos apelos da modernização produtiva, o mundo se encontrava envolto em cataclismos e dilemas humanos no contexto da guerra e do pós-guerra, o que ajuda a explicar em certa medida a demanda pelas Humanidades e pelo fato de a Filosofia ter logrado espaço nas grades curriculares da época.

Porém, tais impulsos ao progresso e ao nacional-desenvolvimentismo adentraram ao contexto da Guerra Fria em tal sorte que os acirramentos insurgentes foram se deslocando da “dinâmica para a estática”<sup>26</sup> como centro prioritário das preocupações, de modo que a “ordem” e segurança nacional passaram a ocupar o topo da pauta. Como a educação tem a capacidade de produção do contraditório, a Filosofia na escola, em particular, passa a ser vista de aliada à suspeita perante os interesses da ordem social vigente<sup>27</sup>, deixando novamente de ser obrigatória na primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61), desencadeando-se o seu esvaziamento do contexto escolar, que perdurará até o fim do século.

No pacote de reações políticas às ameaças aos interesses das elites econômicas, a despeito dos anúncios de “reformas de base”<sup>28</sup>, a educação não ficou imune, e seus agentes miraram a Filosofia e a Sociologia como os principais alvos a serem extirpados. Para tanto, ergueram estereótipos como a associação destes componentes curriculares ao “espantalho” do comunismo

---

<sup>26</sup> Termos cunhados da fundamentação comtiana (fundamentos positivistas).

<sup>27</sup> Desde a década de 1950, ainda que obrigatória, a disciplina já passa a sofrer um processo de esvaziamento por intermédio da redução de seus períodos nas escolas.

<sup>28</sup> Referente ao Governo João Goulart.

que perduram, em certa medida, até nossos dias, como mais uma faceta dos imaginários caricatos do “professor-filósofo”.

Já em pleno período ditatorial vêm a público<sup>29</sup> os termos do acordo MEC/USAID<sup>30</sup>, o que ajuda a entender as providências tomadas no sistema de ensino com o esvaziamento de componentes críticos e com potenciais emancipatórios. O mote do acordo visava cristalizar o modelo econômico dependente do Brasil sob a égide dos interesses dos Estados Unidos, que se responsabilizava pelo apoio técnico e financeiro para tais medidas, via sistema educacional. Neste, os elementos-chaves residiam em um ensino de perfil pragmático que desse conta da criação de uma mão de obra especializada para o atendimento imediato a um mercado que se ampliava. Não obstante, para preencher o espaço outrora ocupado por disciplinas com potenciais mais contestadores, o acordo previa moldar o sujeito na construção de uma consciência cívica e ordeira que assegurasse a estabilidade do sistema, colocando “freios de arrumação” que evitassem eventuais convulsões sociais.

Para tanto, já na vigência do endurecimento do regime, é baixado um decreto-lei<sup>31</sup> pela junta militar tornando obrigatório o Ensino de “Moral e Cívica” em todos os graus e formas de ensino. Para o final do Nível Médio, esta faceta educativa seria continuada com a denominação de “Organização Social e Política Brasileira (OSPB)”.

A consolidação de tais medidas dar-se-á com o sancionamento da segunda Lei de Diretrizes e Bases<sup>32</sup>, de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória ao ensino de Segundo Grau. É recorrente em avaliações contextualizadas a atribuição a ela como marco responsável pela extirpação da Filosofia do currículo escolar do Segundo Grau, uma vez que, além da reafirmação dos componentes supramencionados no Decreto-Lei que, de certa forma, preencheriam seu espaço, tratou-se de um período marcado por forte censura e repressão ao trabalho intelectual, com indícios críticos até mesmo nos graus superiores.

Por sua vez, os sinais de enfraquecimento do regime entoados durante a década de 1980 reacenderam o debate em torno da ausência efetiva da

---

<sup>29</sup> Em 1966.

<sup>30</sup> Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*.

<sup>31</sup> Decreto nº 869, de 1969.

<sup>32</sup> Lei nº 5.692/71.

Filosofia no sistema escolar em tal sorte que em 1982 o Conselho Federal de Educação chega a instituir<sup>33</sup> seu retorno ao Segundo Grau, porém, ainda em caráter facultativo. Na prática, esta medida resultou em efeito quase nulo no arranjo curricular das escolas, mas a reposição desta contenda alcança ressonância na década seguinte<sup>34</sup>, sob a égide da constituição cidadã, em tal expressão que a disciplina chegou a constar como obrigatória na versão anterior<sup>35</sup> à terceira Lei de Diretrizes de Bases. Entretanto, como se sabe, os arranjos e necessidades de negociações entre grupos de interesse redundaram na forma como veio a se dispor na versão aprovada em 1996.

## 2.1 DA LDB DE 1996 À BNCC

Conforme descrito anteriormente na Apresentação, a partir deste período muitos acontecimentos se misturam com aquilo que se convencionou chamar de “história vivida”, desde quando tampouco imaginava vir a ingressar no universo formativo e laboral da Filosofia<sup>36</sup>. Para não fugir do foco em resgate para esta proposta de pesquisa, vale aludir que as tratativas crescentes desde a década de 1980 para o retorno da Filosofia à escola vieram a frutificar em pleno avanço do neoliberalismo no Brasil da década de 1990, marcado por um processo de “Reestruturação Produtiva e Reforma do Estado”<sup>37</sup>, no qual os perfis tecnicistas das formações retomam impulso e as políticas de enxugamento da máquina pública reservam para Educação e Saúde a sanha de “serviços sociais competitivos”. Entretanto, apesar desse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 apresenta, na redação de seu artigo 36, que o aluno do Ensino Médio deve “dominar os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Todavia, não nomeou seu lugar de acento na estrutura curricular e os profissionais responsáveis por tais desígnios ficaram à mercê dos subentendimentos.

---

<sup>33</sup> Parecer nº 342/82.

<sup>34</sup> Vale lembrar que a década ficou marcada pela manifestação internacional ocorrida na França em favor da Filosofia.

<sup>35</sup> Que antecedeu a versão aprovada/oficial.

<sup>36</sup> Não fosse a parca, porém, significativa existência da disciplina de “Sociologia” no curso de Nível Médio Técnico que frequentei, é possível que meus percursos formativos subsequentes não perfilassem a guinada para as Humanidades, como se sucedeu.

<sup>37</sup> Ver documento de Bresser Pereira sobre o tema.



Assim que os desdobramentos acerca da forma de inclusão destes saberes no Ensino Médio vieram a reverberar dois anos depois da LDB supramencionada nas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>38</sup>. Não raro, foram as subtrações de ordem econômica para este tipo de investimento público, aliadas às críticas ao déficit de profissionais preparados para esta tarefa educativa que, por dentro do debate curricular, fermentaram uma crítica à inserção de mais componentes ao gradeamento curricular lotado excessivamente de disciplinas.

O produto desta alteração veio a prosperar com a inclusão dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia demandados pelo artigo 36 da LDB/96 como temas transversais, perpassando todas as disciplinas do currículo, com efeito de cumprir a função estabelecida na terceira LDB ao exercício da cidadania. Em que pese a pertinência performática da transversalidade, vale aludir com Gallo (2007) que uma coisa é a transversalidade num currículo transversal, outra bem diferente é ser transversal em um currículo loteado de disciplinas como “capitanias hereditárias”. Neste ínterim, para não se submeter a tais desígnios em curso, um “Projeto de Lei”<sup>39</sup> versando sobre a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, do deputado Padre Roque Zimmermann, começa a tramitar no Congresso Nacional. De volta ao que tange a presença no currículo, a questão transcorreu pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1999, que sucedeu com texto esboçando uma crítica à redação da LDBEN/96, e talvez às próprias as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98), sem poder fazê-la em razão dos limites de sua competência. De todo modo, foi um documento que especificou a lugar da Filosofia como disciplina, ao mesmo tempo em que lhe concedeu um ecletismo tão amplo, de modo a permitir que a mesma pudesse ser levada a cabo por qualquer professor sem formação própria no tema.

De toda sorte, em função dos PCNs não terem logrem a prerrogativa eminentemente deliberativa e precisarem, para surtir efeito prático, de determinados movimentos das gestões públicas escolares e principalmente dos seus agentes governamentais em seus mais elevados postos nas estruturas, a presença da filosofia na escola permaneceu pouco alterada até a segunda

---

<sup>38</sup> DCN-EM/junho de 1998.

<sup>39</sup> Projeto de Lei nº 3.178/97.

metade da década seguinte. Pra resumir essa história, a melhor síntese do que se sucedeu no período me parece ter sido a lembrança de Oliveira (2004, p. 47), ao refletir na ocasião que:

Tudo o que é sólido desmancha no ar. É assim que vemos a Filosofia reduzir-se a um dos seus conteúdos e o papel do professor de Filosofia diluir-se entre todos os demais – a natureza interdisciplinar da Filosofia parece mesmo ter sido um bom argumento para um discurso que justifica sua presença em todo e em nenhum lugar, reservando a ela um estilo onipresente. Como um Deus, ela está no meio de nós – mas não podemos vê-la em lado nenhum.

Por sua vez, o projeto de Zimmermann seguiu seus trâmites, sendo aprovado tanto na Câmara como no Senado, porém, vetado em 2001, sob a justificativa de suposto aumento orçamentário e escassez de professores habilitados para este exercício. Em que pese a lógica da política neoliberal sustentada na época, o episódio do veto não deixou de ser emblemático, na medida em que o então “Presidente da República”, Fernando Henrique Cardoso, tratava-se de um sociólogo de formação que viu como gasto a socialização deste tipo de conhecimento que lhe concedeu tanto *status*.

Foi também o ano que inaugurou o “I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia”. O evento teve continuidade em edições anuais conjugadas a um “Encontro de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil” congregando as Escolas Superiores de Filosofia dos três estados da Região Sul e tinham como objetivos refletir sobre a “Filosofia e seu Ensino”, especialmente em nível básico, bem como serviu como fórum de encontros para a criação de estratégias para a restauração do lugar da Filosofia na escola.

O evento era promovido pelo “Fórum Sul Filosofia”<sup>40</sup>, uma organização informal que havia realizado dois encontros de cursos anteriormente – o primeiro, em 1999, na Universidade de Passo Fundo (UPF), na cidade de Passo Fundo (RS) e o segundo em 2000, na UNISC, em Santa Cruz do Sul, que se constituem da preocupação com o futuro incerto dos graduandos em Filosofia (especialmente os licenciandos), uma vez que suas perspectivas de encontrar trabalho tornando-se cada vez mais reduzidas pela sua escassa

---

<sup>40</sup> Para acompanhar maiores detalhes em torno da referida organização e seus respectivos eventos, recomendo visitar a publicação de Tomazzetti; Benetti (2015).

perspectiva de inserção na escola pública também refletiam na crise de demanda de discentes, principalmente nas universidades privadas e comunitárias.

Concomitantemente – evidenciando que a questão da deficiência na formação de professores nem de longe substanciava um problema específico da área da Filosofia – se forma um movimento de revisão da estrutura dos cursos de formação docente em geral, redundando no Parecer do CNE/CP 09/2001 (Despacho do Ministro em 17/1/2002)<sup>41</sup>, que erigiu Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em Nível Superior da Educação Básica em Cursos Superiores de Licenciaturas Plenas. No plano formal, como visto, esta alteração começa em 2001 e se oficializa plenamente no ano seguinte, porém, para efeito de implementação, a mesma sofreu emendas com prorrogações de prazos e congêneres no cenário das incontáveis resistências nos colegiados acadêmicos. Embora verse sobre diretrizes endereçadas ao Ensino Superior, a mesma se faz de suma importância na composição da identidade profissional do professor do Ensino Médio, uma vez que até então a mesma se dava com conteúdos específicos<sup>42</sup> e conteúdos pedagógicos, sobrepostos, tão somente. Além do mais, requer aumento de práticas e aproximações da formação acadêmica com o ambiente escolar, alterando concepções de estágios e principalmente por forçar os cursos a vincular seus construtos com a dimensão de seu ensino no nível básico.

Paralelamente a esta guinada na concepção da formação docente responsabilizando os cursos superiores a pensar seu ensino a CAPES sinaliza com uma série de políticas compensatórias incidindo sobre a “formação inicial e continuada de docentes”<sup>43</sup>. Em que pese os limites, a competitividade e a seletividade interna gerada por tais programas, dada sua parcialização de atendimento de demandas, não dá pra desconsiderar seus afeitos e consequências na alteração do perfil dos professores, de modo a constituir uma dimensão que mereça ser analisada.

---

<sup>41</sup> D.O.U. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

<sup>42</sup> Em pauta, os de Filosofia.

<sup>43</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e o Observatório da Educação (OBEDUC).

Entrementes, serviu pra solevar-se do impacto do veto presidencial ao Projeto de Lei supramencionado a solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de uma pesquisa para mapear as condições do ensino de Filosofia no Brasil, com destaque no Ensino Médio, no ano de 2003. Episódios desta monta, aliados àqueles movimentos já elencados aqui como os do “Fórum Sul Filosofia” que se constituíam pelo país, reacendem o debate sobre a inclusão efetiva da Filosofia no Ensino Médio pós-era FHC”. Aliado ao fato de certa abertura ao pensamento crítico gestada desde o fim do século passado (século XX), o crescimento econômico no cenário internacional possibilitou aos populares do povo brasileiro algum acesso às sobras do capital, o que talvez tenha colaborado relativamente para o retorno do ensino de Filosofia ao Ensino Médio ao final do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, uma vez que se tratou de um governo de conciliação de classes. Entretanto, esta afirmação só pode ocupar preliminarmente uma posição muito tênue, haja vista que o perfil de seus ministros de Educação, entre outros *lobbies*, também concorrem para ter corroborado para este fim.

A questão que importa é que foi em 2006, por meio do Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação e complementado pela Resolução nº 4, de 16 de agosto do mesmo ano, emitida pela Câmara de Educação Básica, que se instala a retomada da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no Currículo do Ensino Médio. Este, sim, é categórico em sua redação, quando evoca o papel decisivo da inclusão das duas disciplinas em voga nos currículos oficiais de diversos entes da federação. À esteira deste processo tem-se a criação do GT “Filosofar e Ensinar a Filosofar” no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), representando certa germinação da pesquisa filosófica acerca de seu ensino, de forma inédita na Pós-Graduação em Filosofia. Todavia, estes trâmites ainda irão se completar plenamente em 2008 com o sancionamento da Lei 11.684, alterando a alínea IV do artigo 36 da LDB.

Esta foi seguramente a maior conquista para o Ensino de Filosofia na Escola Média, em tal sorte que desencadeou a chamada década favorável, na medida em que diversos desdobramentos em termos de pesquisas na área, reconfigurações nas formações docentes, produções de material didático e

congêneres. Uma representação emblemática de tamanho otimismo creio ter sido a obra organizada pelo professor Walter Kohan e Beatriz Fabiana Olarieta com o título sugestivo: “A Escola Pública aposta no pensamento”; contagiando de entusiasmos o ensino de Filosofia para crianças. O próprio GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF presencia um crescimento notável de participantes a cada edição e a ANPOF passa a incluir em suas divulgações/veículos e em seus fóruns o debate epistêmico do Ensino Médio e os Simpósios/Encontros do “Fórum Sul Filosofia” mencionados anteriormente encerram seus ciclos (em 2008) no entendimento de que já haviam cumprido sua missão, uma vez que, com a obrigatoriedade da Filosofia no currículo, abria-se um período de intersecções mais diretas com as tarefas didático-metodológicas por dentro dos ambientes em diálogos com os programas de formação de professores.

Contudo, ao que concerne a tarefa da implementação, o amadurecimento histórico do processo favoreceu o entendimento dos proponentes sobre a necessidade de uma transição, pela qual no Parecer CNE/CEB nº 22/2008 facultava-se aos educandários uma inclusão gradativa dos componentes a partir de 2009 com inclusão em pelo menos no 1º Ano do Ensino Médio; até concluir a implantação em todos os anos em 2011 em cursos de três anos e, até 2012 para os cursos com vigência de quatro anos. No estado do Rio Grande Sul, o Parecer 622/08 do Conselho Estadual de Educação (CEED/RS) já havia adotado fluxo idêntico, por ocasião de pedido de prorrogação do prazo<sup>44</sup>, inquirido pelo Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), uma vez que a Lei Federal nº 11.684/2008 não determinava prazo<sup>45</sup>. Ademais, no ano anterior, pelo Parecer nº 322/07 (2007, p. 4), foi estipulado o prazo de cinco anos para que as disciplinas de Filosofia<sup>46</sup> fossem exercidas exclusivamente por licenciados no curso específico. Para tanto, abriu flexibilização neste período transitório, da seguinte forma:

---

<sup>44</sup> Alterando o Art. 5º da Resolução CEED nº 291, de 11 de abril de 2007, que havia previsto o início da implantação em 2008.

<sup>45</sup> Conferir no anexo “A” os estratagemas usados no processo protelatório à implantação pelas mantenedoras. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2011/07/escolas-devem-oferecer-filosofia-e-sociologia-com-professores-habilitados/> Acesso em: 5 jun. 2021.

<sup>46</sup> Bem como a Sociologia, incluída por força do mesmo projeto de lei.

Para o exercício da docência de Filosofia, até 2012, é admitida formação de Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena em outra disciplina; Licenciatura com Pós-Graduação em Filosofia; Licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais; Licenciatura em História; Licenciatura em Pedagogia, desde que o docente comprove no seu histórico escolar, no mínimo, cento e vinte horas cursadas da disciplina de Filosofia.

Salta aos olhos, ainda – como uma faceta cabível de análise –, que a inclusão de pelo menos dois períodos semanais em um dos anos do Ensino Médio para os estudantes que tivessem iniciado a frequentar o componente desde o 1º Ano em 2008 tenha sido recomendada pelo parecer 322/07 e replicada na Resolução CEED nº 291, de 11 de abril de 2007, pela impotência do que isso pareceu representar em termos de consequências nas hierarquias curriculares. De todo modo, apesar das resistências que cultuaram um lugar marginal para o ensino filosófico com poucos períodos e expressão nos espaços escolares, é inegável que se tratou de uma década ascendente para afirmação e acomodação do lugar deste ensino nas escolas. Contudo, as lacunas e fragilidades nas práticas de ensino e suas respectivas aprendizagens, compreensíveis amiúde num contexto de precariedade em sua implantação, não foram poupadas por reações esparsas de grupos antagônicos ao seu intento. Na revista *Veja*, por exemplo, Bortoloti (2010, s.p.) não tardou em justificar seus protestos discorrendo que

Os países mais desenvolvidos já entenderam há muito tempo que é absolutamente irreal esperar que todos os estudantes de ensino médio alcancem a complexidade mínima dos temas da sociologia ou da filosofia - ainda mais num país em que os alunos acumulam tantas deficiências básicas, como o Brasil.

Não obstante, a matéria também endereçava críticas a um tendenciamento ideológico destas disciplinas - Filosofia e Sociologia - de orientação marxista, absorvido no decurso histórico desde a década de 1970<sup>47</sup>. No ano seguinte, a outra crítica a esta política pública se notabilizou em editorial da mesma revista, porém, enigmaticamente esboçando sentidos até mesmo opostos ao de Bortoloti (2010), bradou Azevedo (2011, s.p):

---

<sup>47</sup> Um contraponto breve a este conteúdo pode ser acessado em: <https://seaf-filosofia.blogspot.com/2010/05/revista-veja-contra-filosofia-e.html>.

Acreditem! O Brasil tem uma inflação de sociólogos, filósofos, pedagogos e demagogos. O Brasil precisa de mais engenheiros, que saibam se expressar com clareza. O Brasil precisa de mais portugueses e de mais matemática.<sup>48</sup>

Inobstante, o Projeto de Lei 6003/2013, do deputado Izalci (Partido da Social Democracia Brasileira/Distrito Federal - PSDB/DF), propondo a alteração do artigo 36 da LDB/96 para a retirada da Filosofia e Sociologia chegou a tramitar no Congresso e só foi retirado – e posteriormente arquivado – após rejeição exarada no Parecer do Deputado José Linhares (Partido Progressistas/Ceará - PP/CE), relator da Comissão de Educação da casa legislativa.

Entretanto – apesar dos ataques –, com a força da oficialidade pesando a favor, o fluxo ascendente para a consolidação formativa seguia a passos largos. A ANPOF Ensino Médio cada vez mais toma corpo e dá passos importantes nas edições de 2012 e 2014 para a elaboração de proposta de um Programa de Mestrado Profissional em rede de Formação de Professores de Filosofia, o PROF-Filo. Dá para dizer que até aos primeiros trâmites para implantação de uma Base Nacional Comum na Reformulação do Ensino Médio ensejada pelo primeiro governo de Dilma Rousseff, a Filosofia (e a Sociologia) conseguiu preservar seu assento enquanto disciplina obrigatória. Na realidade, aquelas discussões acerca dos tratamentos transversais e interdisciplinares que dividiram opiniões entre os especialistas sobre a forma de inserção da Filosofia nos currículos em meados da virada do milênio retomaram impulsos. Os mesmos já vinham trilhando caminhos por meio de afirmações das áreas de conhecimentos e os diagnósticos acerca dos insucessos no Ensino Médio, ajudando a repor a questão do inchaço de disciplinas no Currículo Médio. Envoltos pelo calor desta discussão, a então presidenta e candidata à reeleição Dilma Rousseff deixou escapar sua impressão sobre o assunto que gerou polêmica em entrevista ao “Bom dia Brasil”, em 2014, exclamando que

O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um curriculum com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos. (Jornal do Comércio, 2014, *on-line*).

---

<sup>48</sup> Para aprofundamento nos temas veja também:  
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/HBRMyJpWDRsNFHhKqvyCFJv/?lang=pt&format=pdf>.

De todo modo, durante os dois anos (2013 a 2014) de tramitação da Reforma do Ensino Médio, a Filosofia (junto com a Sociologia) ainda constava como componente obrigatório na Base Curricular proposta. Entretanto, em virtude de uma crise político-institucional que se desencadeou após reeleição por pequena margem de votos da presidenta Dilma Rousseff (PT), poucas matérias tramitaram no Congresso e o tema da reforma do Ensino Médio só foi retomado dois anos depois, com uma série de ajustes.

Durante este vácuo ainda oficial no currículo, é criado o primeiro Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino no Centro Federal de Educação Tecnológica, Rio de Janeiro (CEFET/RJ) (em 2015), é concluída a Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) do Mestrado PROF-Filo e submetida à apreciação da CAPES e, no âmbito da formação docente, são exaradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica<sup>49</sup>.

Assim que, em 2016, após deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff, o novo mandatário da nação, presidente Michel Temer, logo retoma a Reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória (MP) nº 746/16, repondo obstáculos ao ciclo de consolidação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, uma vez que a medida revogou a Lei nº 11.684/2008, que assegurava sua obrigatoriedade no currículo. Logrando aprovação nas duas casas – Câmara dos Deputados e Senado -, a MP é convertida na Lei nº 13.415/2017 no ano seguinte, tornando obrigatórios apenas os componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O curioso desta redação da lei reside no fato de que Filosofia e Sociologia, desta vez junto com Artes e Educação Física, sejam incluídas como obrigatórias na Base Nacional Comum Curricular, porém diluídas em “estudos e práticas”.<sup>50</sup>

É importante notar que isso se processa concomitantemente com trabalhos de qualificação, críticas e avaliações de seus reflexos no contexto escolar. Uma ideia disso consubstancia-se na aprovação oficial pela CAPES (em 2016) do Mestrado PROF-Filo, que congregou mais de 20 escolas, ficando sediado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo esta a única sede

---

<sup>49</sup> Parecer CNE/CP nº 2/2015.

<sup>50</sup> § 2º: A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia.



localizada na Região Sul do Brasil. Assim, por desígnios irônicos na espiral histórica, o Programa em voga – PROF-Filo – é inaugurado em meio a um cenário de muita incerteza sobre o seu futuro/objeto.

Entretanto, de 2017 a 2020, vimos uma avalanche de regulamentações<sup>51</sup> nas formações pedagógicas. Se, por um lado, reservadas suas limitações, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP) aproximaram em certa medida saberes acadêmicos com o “chão da escola”, por outro, no tocante às formações iniciais nas licenciaturas e formações continuadas, parecem ter trazido um revés aos avanços construídos desde a Reforma das Licenciaturas de 2002 e de certo consenso no campo da educação em torno da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Pelo menos é o que indicam os protestos de diversos “fóruns e entidades”<sup>52</sup> da Educação ao final de 2020. Para tais medidas, talvez caibam análises mais acuradas, haja vista seus efeitos na desqualificação profissional dos professores entoadas na denúncia das congregações mencionadas.

Além do mais, a vigência do governo do presidente Jair Bolsonaro (2018 em diante) tem sido marcada por medidas recessivas, principalmente aos investimentos em Ciências Humanas, no Ensino Superior, e por uma sucessão de declarações públicas do próprio presidente e de seus respectivos ministros

---

<sup>51</sup> \*CAPES - Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui Residência Pedagógica.

\* Regulamenta PIBID e RP

Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

\*Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 (\*) Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada).

\* Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (\*) (1) Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

\*Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

<sup>52</sup> Vide:

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_15\\_entidades\\_nacionais\\_repudio\\_a\\_bnc\\_fc.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf). Acesso em: 11 jun. 2021.

dando vazão a tais preterimentos e atingindo a Filosofia na “primeira fila” de seus despojos<sup>53</sup>.

Retomando com as intercorrências acerca das consequências nos termos da Base Comum Curricular aprovada, objeções são levantadas em torno de seu conteúdo. Uma delas argumenta que

O legislador desconsidera os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade em outras áreas da ciência e não garante a obrigatoriedade das disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia e afirma que elas serão incluídas no currículo por meio de “estudos e práticas” (BNCC, 2017). Esse termo ainda carece de uma orientação complementar mais adequada pelo legislador, já que nesses moldes não se garante um espaço oficial para essas disciplinas no currículo e cria uma problemática quanto ao exercício profissional, conforme a legislação específica (LDB), em decorrência da notória possibilidade de profissionais com diferentes habilitações desenvolverem os conteúdos inerentes a essas áreas de conhecimento. (Heeren; Silva, 2019, p. 14-15).

Vale denotar que a hipótese de sedimentação dá permissividade a que professores com habilitações distintas à especificidade adequada a cada componente assumam aulas sem critérios de profissionalidade. Não obstante, dada a precarização da política de pessoal – especialmente na rede estadual –, isso ainda é uma constante no preenchimento das lacunas das áreas. Além do mais, a ideia de construção de uma identidade profissional da docência em sua terminalidade específica parece ficar cada vez mais distante.

Em sentido oposto parece se dirigir a interpretação preponderante no CEED/RS, no que se refere a tais implicações da Base Comum Curricular. A alínea VIII do artigo 14 da Resolução nº 340, de 21 de março de 2018, que

---

<sup>53</sup> Recomendável à uma leitura rápida: “Todas as universidades que a gente tem, não brota da terra o dinheiro, vem do imposto. Quando a gente for comprar pão, gasolina para a moto, telefone celular, vem imposto. E esse imposto é usado para pagar salário de professor, de técnico, bolsa, alimentação, tudo isso. Eu, como brasileiro, eu quero ter mais médico, mais enfermeiro, mais engenheiro, mais dentistas. Eu não quero mais sociólogo, antropólogo, não quero mais filósofo com o meu dinheiro”, disse o ministro da Educação, em vídeo publicado pelo perfil “Direita Raiz”, no Twitter. “Com o meu dinheiro que eu pago imposto, eu quero mais médico, mais enfermeiro. Se o cara quer fazer filosofia, vai fazer com o dinheiro dele. Meu filho pode fazer filosofia? Lógico que pode. Papai, quero fazer filosofia. Filhão, você já tá trabalhando? Vai ganhar dinheiro e vai”, completou o ministro da Educação. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2020/06/15/weintraub-nao-quer-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro/>. Acesso em: 11 jun. 2021. Para entender a dimensão da celeuma em profundidade, ver também: ALVES, A. S. S.; SILVA, F. V. Discursos sobre as ciências humanas no bolsonarismo: da repetição à prática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020.

define as Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino, além de manter Filosofia e Sociologia na estrutura curricular, adverte que o texto não dilui nem exclui componentes específicos. Para tanto, assegurou a presença dos componentes em caráter regimental pela Portaria Nº 289/2019<sup>54</sup> nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul. Todavia, esta atualização curricular aos preceitos da nova BNCC veio adstrita a uma diminuição de períodos da Filosofia.

Por sua vez, gozando de prerrogativas de autonomia pedagógica e administrativa, enquanto fundação autárquica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) toma providências, por intermédio de seu Conselho Superior, precavendo-se da hipótese de comprometimento de seu Currículo Médio Integrado<sup>55</sup>. Contudo, a despeito do empenho institucional da autarquia em preservar sua integralidade formativa

As indicações de extinção de carga horária da “base comum” pela determinação da reforma do ensino médio e da implantação da BNCC com redução da carga horária para 1.800 causa um prejuízo direto, especialmente para os institutos federais que contemplam em sua matriz curricular para o ensino médio o mínimo de 2.000 horas para a base nacional comum distribuídas em disciplinas. Nessas circunstâncias ocorre uma redução obrigatória e impositiva quanto à carga horária destinada à base comum, com prejuízo direto para as disciplinas de Filosofia, Educação Física, Artes e Sociologia, uma vez que estas [...], não mais figuram no currículo da reforma do ensino médio e no documento da nova BNCC. Sendo assim, a redução da carga horária destinada ao núcleo básico apresentada pela reforma do ensino médio altera a estrutura curricular dos cursos dos IFs em prejuízo à formação integral do estudante. (Heeren; Silva, 2019, p. 12).

Então, dá pra concluir desta contenda, no que tange ao lugar do ensino de Filosofia na escola pública na nova BNCC, algumas possibilidades: 1. que a arena dos embates epistêmicos-políticos nas concepções curriculares mudou de lugar, deslocando-se da esfera macropolítica para a relação com os órgãos dos Estados Federados e órgãos superiores dos Institutos Federais (IFs); 2. que é possível (sub)existir enquanto disciplina escolar, apesar; 3. da cristalização de sua semimarginalidade na renovada hierarquização curricular.

---

<sup>54</sup> Versão oficial. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=350593>. Acesso em: 10 jun. de 2021. Se preferir acompanhar por matéria com conteúdo crítico: Disponível em: <http://www.adufpel.org.br/site/noticias/governo-apresenta-reforma-curricular-para-ensino-bsicogacho>. Acesso em: 10 jun. 2021.

<sup>55</sup> Conselho Superior/IFRS. Resolução nº 55, de 25 de junho de 2019.

Por outro lado, a carta do GT “Filosofar e Ensinar a Filosofar” da ANPOF emitida em final de maio do corrente com o título sugestivo: “Sem Filosofia não tem base”<sup>56</sup> – realoca o debate em nova perspectiva. Após reconhecer a “perplexidade e desencanto” causados no primeiro olhar sobre o documento, haja vista a diluição da disciplina na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, conseqüentemente, o enfraquecimento de sua presença no contexto escolar, admite que em novo olhar mais criterioso à luz da pedagogia das competências na BNCC é possível vislumbrar mais espaços para a contribuição da Filosofia na obrerização das competências e habilidades dispostos no documento. E neste sentido orienta que seja a participação dos professores de Filosofia das escolas, apostando não apenas na manutenção de seu espaço na área, mas, sobretudo, na ampliação de sua contribuição em elementos de diversas áreas, uma vez que a base também orienta nesta perspectiva.

Enquanto isso, cabe assinalar, finalmente, que os percursos e descontinuidades históricos, políticos e epistemológicos que perfazem o “ser” Professor de Filosofia no Ensino Médio brasileiro mais do que nunca tendem a ser tão sinuosos e movediços no espectro da disputa hegemônica desta BNCC.

Como a história não permite ponto final, nem fatalismos, daria para creditar<sup>57</sup> que a aposta do GT da ANPOF, além de provisório e não exclusivo sob a guisa da materialidade viesse a ser “tão difícil quanto possível” (Freire, 2000, p. 20). De qualquer sorte, o desdobramento dos fatos subsequentes tem indicado mais a um consorcio onde a cultura escolar e a ordem política tem dado o ritmo corrente ao esvaziamento gradativo e continuado das contribuições filosóficas neste meio.

Como a profissionalidade no exercício deste ensino não é pressuposta em nossa mirada por um mero exercício de abstração ou de convencionalismos mecanizados e justapostos, pensamos ter resolvido elementos indispensáveis à alocação da pesquisa em favor de uma aproximação rigorosa perante a pertinência do problema.

---

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc#:~:text=No%20que%20tange%20à%20Filosofia,nos%20modos%20de%20ensiná-los.&text=É%20preciso%20considerar%20que%20não,da%20BNCC%20sem%20a%20Filosofia>. Acesso em: 12 jun. 2021.

<sup>57</sup> Não sendo de dar créditos.

### 3 PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

#### 3.1 QUAL MARXISMO?

Posto o que almejamos pesquisar, resta dispor sobre com quem? Com o quê? E como fizemos? Ao enunciar ligeiramente, podemos dizer que se referenciaria no postulado marxista. Todavia, passado mais de um século da morte de Marx e de Engels, transcurso histórico de proporções internacionais se sucederam, de modo a pôr à prova a oportunidade de seus legados, bem como suscitaram disputas e sufocamentos em torno da originalidade de suas contribuições. Na esfera do conhecimento científico, há quem prefira se autobiografar como marxiano, não apenas para se diferenciar dos marxólogos<sup>58</sup> – às vezes até de Engels –, mas sobretudo para se dissociar dos cânones “heterointerpretativos” que a ideia de marxismo possa admitir, já que o “marxiano” refere-se àquele que lê diretamente nos originais de Marx, quiçá presume lograr a interpretação mais autêntica, quando não a única possível.

Em debate dialogado, intitulado “Pedagogia: diálogo e conflito”, Paulo Freire enxerga este matiz da ortodoxia como “prejudicial ao próprio pensamento de Marx, que é um pensamento que não suporta jaulas, é a tentativa de imobilização desse pensamento, tentativa antimarxista e a-histórica” (Gadotti; Freire; Guimarães, 1995, p. 66). Ao mesmo tempo em que me afino com a importância da leitura dos originais de Marx, para efeitos teórico-metodológicos as elucubrações avistadas por Freire, leitor de Marx – me provoca a tecer duas breves considerações a favor do marxismo: a necessidade de remoção do escolasticismo residual na ideia de autossuficiência, bem como o preposto sujeito transcendental, atemporal. Nesta, o pretenso ultramarxismo sustenta um preceito kantiano; naquela, revolve-se ao paradigma greco-medieval, em tal sorte que para sustentar o dogma recorre a epistemologias que sepultam o legado ativo de Marx, se estiver correta a minha interpretação. Para sair desta jaula, no mesmo diálogo que evocamos Freire e Sergio Guimarães haviam proposto

---

<sup>58</sup> Referente aos estudiosos de Marx sem nenhuma adesão ou comprometimento com seus pressupostos.

Em relação a essa questão do marxismo, uma das coisas que talvez desafogasse um pouco a situação, do ponto de vista intelectual, seria que se começasse a pronunciar o marxismo no plural, a reconhecer marxismos depois de Marx, e a não pretender, em nome de um singular marxismo, a partir dessa singularidade – primeira confissão da ortodoxia e do dogmatismo – desprezar outras interpretações que recorrem às idéias de Marx, quer no que diz respeito ao chamado “materialismo dialético”, quer quanto ao “materialismo histórico”. (Gadotti; Freire; Guimarães, 1995, p. 65).

A questão é que o marxismo não permite relativismos interpretativos e, talvez em vista disso, suas diversas correntes ostentem interpretar corretamente o pensamento de Marx com ou em detrimento de outras vertentes. Então, se há um marxismo ortodoxo, haveria de ter um marxismo heterodoxo?! Corolário disto vale lembrar que as reações do “marxismo de receita” perante seus críticos vêm de tempos muito remotos. Contudo, sua disseminação no Brasil na versão de “marxismo heterodoxo” granjeou maior força com a veiculação do livro organizado com este nome por Tragtenberg (1981). Porém, em que pese raras passagens abalizadas sobre a questão científica, nem de longe as coletâneas de textos de autores que vigoraram às margens do marxismo hegemônico no século XX tocam na questão metodológica, tampouco os breves comentários do organizador dão conta do enfrentamento teórico-conceitual evocado no título. De sorte que o espalhafato produzido por essas definições parece progredir mais para uma “espécie de pingue-pongue” entre ortodoxos e heterodoxos do que propriamente se concentrar naquilo que os substantia, de tal maneira que, ao nos assumirmos como heterodoxos, haveríamos de admitir terminantemente o próprio Marx como heterodoxo. Inobstante, não parece correto omitir os contornos pejorativos associados à tomada das expressões, ambiente em que Gramsci não raras vezes foi “hostilizado como heterodoxo” (Nosella, 2002, p. 108).

### **3.1.1 Marxismo investigativo**

Sendo assim, dadas às características que sucedem abalroamentos nesta esfera do debate, preferimos dizer que esta pesquisa se encontra ancorada no “marxismo investigativo”. Trata-se de um termo trazido à baila por Nosella (2002) no incursão desta denominação cunhada por Norberto Bobbio, subscrevendo o marxismo antes e depois de Gramsci, enquanto método de

contraposição perante a tradição doutrinária do marxismo, como sendo a mais original no “marco distintivo” (Nosella, 2002, p. 108).

Sabe-se com o autor em voga que o “marxismo investigativo” não ficou restrito ao nome de Gramsci, já que floresceu e frutificou, sobretudo com a Escola de Psicologia de Moscou. Todavia, para os interesses teórico-metodológicos propostos para a temática deste estudo, partimos dos cadernos especiais números 11 e 10, pelo volume de metodológicos e afinamentos com o modo de abordagem dos nossos problemas, complementando com o caderno 12, dada sua forte inserção no debate educativo. Não obstante, outras referências esparsas, como os cadernos do cárcere considerados miscelâneos, eventuais cartas do cárcere e artigos de jornais e semanários foram requisitados na medida em que o trânsito da pesquisa demandar.

Contudo, assinalamos que não é difícil vislumbrar o seu “marxismo como método de livre investigação” (Nosella, 2002, p. 108), a despeito do feito “doutrinário, determinista e burocrático” (Nosella, 2002, p. 108). Evidência disso, com efeito, na nossa abordagem de pesquisa, aparece na celebração dos 100 anos do nascimento de Marx, quando enfrenta a questão no “*Grido Del Popolo*” (1918), objetando:

Somos nós marxistas? Existem marxistas? Estupidez, apenas tu és imortal. [...] Marx não escreveu uma doutrina qualquer, não é um messias que tenha deixado uma série de parábolas cheias de imperativos categóricos, de normas indiscutíveis, absolutas, fora das categorias de tempo e espaço. [...] Todos são um pouco marxistas [...]. (Gramsci, 1976, p. 217).

[...] não é um místico nem um metafísico positivista; e um historiador, a um intérprete dos documentos do passado, de todos os documentos, não só de urna parte. (Gramsci, 1976, p. 218).

A resenha sobre as factuais no calor da revolução bolchevique emitida em ano anterior estão entre aquelas a conjurar que a passagem supramencionada do jovem Gramsci não se limita a “intuições brilhantes, relâmpagos perdidos na noite do marxismo doutrinário. Representavam uma posição teórica profunda, ainda que minoritária, emergente e repetidamente defendida” (Nosella, 2002, p. 109). No destemido ensaio “A Revolução contra o capital”, de Marx - constata

che i canoni del materialismo storico non sono così feroci come si potrebbe pensare e come si è pensato. [...] Eppure c'è una fatalità anche in questi avvenimenti, e se i bolscevichi rinnegano alcune affermazioni del *Capitale*, non ne rinnegano il pensiero immanente vivificatore. Essi non sono "marxisti", ecco tutto; non hanno compilato sulle opere del Maestro una dottrina esteriore di affermazioni dogmatiche e indiscutibili. (Gramsci, 1917, s/p).

De todo modo, penso que a vida do intelectual sardo também serve de fonte testemunhal de sua postura metódica investigativa curvilínea aos caixotes políticos e científicos cristalizados, em tal sorte que seus escritos foram sendo liberados de forma muito comedida, “sob o espesso manto da Guerra Fria” (Nosella, 2002, p. 115), onde “as cinzas do stalinismo sufocaram por décadas o brilho das teorias” (Nosella, 2002, p. 115) um tanto dissonantes perante as certezas da esquerda oficial.

### 3.1.1.1 Gramsci com quem?

Embora perquira até mesmo romper o limite do alcance literário nacional para a leitura nos originais de Gramsci, o transcorrer desta escrita parece já ter indicado o bastante sobre as inclinações e auxílios buscados nas interpretações do ítalo-brasileiro Paulo Nosella. Penso que isso se deve não somente em virtude do fato de o mesmo desenvolver seus estudos sobre as problemáticas da Educação e Trabalho, mas fundamentalmente pela afinidade teórico-metodológica nas interpretações, apropriando-me – sempre que possível – dos atalhos fornecidos por seus privilégios de contexto. De qualquer forma, convém grifar – talvez pelo contexto também – que minhas invocações com Gramsci sejam mais paulofreireanas que as de Nosella. Por desembargo, conjuro que as contribuições do patrono da Educação brasileira, ainda que espaçadas durante a disposição do trabalho – como temos visto nesta escrita – concorrem para não ter valor somente aleatório ao apanágio da pesquisa.

Por outro lado, cientes de que a questão da profissionalidade é tributária da clássica “Sociologia das Profissões”, que, por sua vez, é constituída por um campo hegemônico por arquiteturas funcionalistas e positivistas imprescindíveis para mediar as nossas argumentações, precisamos nos preparar com tenacidade. Como vimos na definição temática, a própria denominação por profissionalidade advém de uma tentativa no âmbito da



profissão docente de suavizar a dureza impingida pelos pressupostos requeridos no âmbito teórico das profissões. Ao enalço desta peregrinação inevitável proponho despir a magia, atentando que

não obstante todos os esforços dos cientistas, a ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo. É verdade, sem dúvida, que é relativamente fácil, neste campo, distinguir entre a noção objetiva e o sistema de hipóteses, através de um processo de abstração que está inserido na própria metodologia científica, de maneira que é possível apropriar-se de uma e recusar o outro. Esta é a razão pela qual um grupo social pode **apropriar-se da ciência de um outro grupo, sem aceitar a sua ideologia**. (Gramsci, 1999, p. 175, grifos meus).

Este foi o caminho trilhado por Marx perante os economistas ingleses (Adam Smith e David Ricardo), por um lado, e pela filosofia hegeliana, por outro. Sem contar os contributos advindos do debate sobre a filosofia da natureza em Demócrito e Epicuro (Marx, 2018), entre outros (Feuerbach, etc). Vale destacar que em nenhum desses casos o autor da filosofia da práxis deixou de imprimir a sua originalidade, de modo que, guardadas as devidas proporções – evidentemente –, almejamos guiar por este cabedal a nossa investigação. O fato de a Sociologia das Profissões entonar sentenças demasiado elitistas ao delinear uma profissão não implica absoluta prostração passiva à alcunha ideológica nem às suas metodologias. Ainda que verse mais diretamente sobre as aproximações do filho à arte literária, a carta do cárcere de 1º de junho de 1931<sup>59</sup> parece se dirigir neste sentido, quando exclama:

Eu penso que uma pessoa inteligente e moderna deve ler os clássicos em geral com certo ‘distanciamento’, isto é, só por seus valores estéticos, enquanto o ‘amor’ implica adesão ao conteúdo ideológico da poesia; ama-se seu “próprio” poeta e ‘admira-se’ o artista ‘em geral. A admiração estética pode ser acompanhada de certo desprezo “cívico” [...]. (Gramsci, 2005, p. 51).

Posto de tais formas transparece evidente a maneira como pretendemos nos apropriar dos contributos da Sociologia das Profissões e da profissionalidade docente para entender a tecitura da profissionalidade na docência em Filosofia, uma vez que supor a “filosofia da práxis” a uma

---

<sup>59</sup> Enviada à esposa Giulia.

“sociologia” seria como “colocar toda a história no bolso [...]” (Gramsci, 1999, p. 146), razão pela qual essa não possa ser “esquemática” (Gramsci, 1999, p. 146). Dada a dificuldade de extrair o método de Gramsci, em que pese a heterogeneidade dos cadernos miscelâneos e suas recorrentes combinações entre “textos A e C”<sup>60</sup>, convém recorrer ao que diz o secretário da *International Gramsci Society* (IGS-USA), na ocasião da escrita, para elucidar essa sentença primordial para se entender o matiz desta pesquisa aversa aos esquematismos supracitados:

Em outras palavras, os "sociólogos" tratam a história como Cuvier trata cada osso. Munidos de um conjunto de princípios metodológicos, eles colocam cada elemento numa totalidade predeterminada. Como confundem sua fórmula mecanicista com a própria história, não existe experiência histórica ou evento que eles considerem em sua especificidade. (Buttigieg, 1998, s.p.).

É compreensível que uma mirada metodológica, ao se espelhar por esta seita, aviste o exame da semimarginalidade do Ensino de Filosofia no decurso histórico nacional até o engenho da escola formal regulada<sup>61</sup> como um elemento estranho e incapaz de fermentar os objetivos da pesquisa em torno da profissionalidade na docência em Filosofia em nível médio. Acontece que, a exemplo dos docentes de Filosofia indagados por Tomazetti (2002, p. 74),

Afirmam[ando] que se tornaram professores no dia-a-dia do seu trabalho, por tentativa e erro. A construção de seus saberes sobre a profissão é decorrência da necessidade de sobrevivência profissional, e tais saberes se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques de ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria.

Sendo assim, a concepção historicista enfatizada no centro da filosofia da práxis transpareceu ser a mais fecunda para compreender a configuração da profissionalidade no cerne específico do ensino de filosofia, por considerar tais movimentos no fluxo dialético que a dinâmica dos ofícios que ensejam a profissionalização requer. Entretanto,

---

<sup>60</sup> Textos A eram constituídos de pequenas notas que o autor poderia retonar depois abandoná-las ou descartar. Textos C eram os que possuíam certa sistematicidade e continuação mais prolongadas.

<sup>61</sup> Seja pelo Estado oficial, seja pelas agencias internacionais; ou ambos combinados.

Isto não significa que a sociologia seja inútil: só que suas asserções devem ser controladas, seu poder totalizante deslegitimado, seus usos cuidadosamente circunscritos e seus resultados "científicos" sempre submetidos a uma crítica histórica, e não vice-versa. (Buttigieg, 1998, s.p.).

Pra vencer este debate da relação com o campo sociológico de ênfase positivista e cientificista, já vimos que foi importante mediá-lo via constatações precedentes, em pesquisa conduzida pela professora Elisete Tomazetti (2002). Disto se denota que as contribuições acerca da formação de professores de Filosofia, bem como os demais estudos no tocante à sua prática de ensino, são as fontes mais próximas e aliadas para o avanço investigativo da profissionalidade, se quisermos inquiri-la no terreno de seu exercício efetivo.

Não obstante, reportando-nos às discussões invocadas no subcapítulo introdutório da definição temática, fica evidenciada a necessidade de buscar aportes teórico-metodológicos nos autores do ensino de Filosofia como mediações fundadas nas tramas sociais, sobretudo os brasileiros e/ou outros vizinhos ao incurso da temática. Apenas para elencar como base, seus principais expoentes são certamente os professores Sílvio Gallo, Walter Kohan e Antônio Joaquim Severino. Excetuando-se o último, que procede a análises mais enraizadas ao materialismo de inspiração marxista, preponderam entre as reflexões dos anteriores, ramificando-se e propagando-se por seus predecessores (a exemplo de Gallina e Tomazetti), leituras de embasamentos pós-estruturalistas, com destaque para as de inspirações deleuzianas e correlatas. Vale destacar entre os ditos predecessores, dada a aproximação com nossa base teórico-metodológica, as obras de Renê Silveira (2007) e Nicolás Gô (2004) como pontos de contatos promissores para efeito de germinação dialética desta tese.

De todo modo, convém assinalar que nem de longe estas fontes (as pós-estruturalistas) remontam a incompatibilidades incontornáveis com o marxismo de inclinação investigativa, uma vez que este atua "sem recusar novas contribuições teóricas" (Nosella; Buffa, 2005, p. 357). Aliás, é exatamente neste cabedal que repousa a nossa perspectiva teórica, na medida em que entendemos que uma teoria será cada vez mais pertinente quanto maior seja sua inserção na problemática estudada e sua capacidade de vivificar as experiências praticadas cotidianamente.

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. [...] É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. (Foucault, 1979, p. 71).

Não por acaso que utilizamos o termo “parâmetros” para esta teorização metodológica, no sentido de ponto de contato a partir do qual se faz relações, sem com ela deixar a pesquisa engessada *aprioristicamente* a um estreitamento ou fixidez teórica capaz de proscrever contribuições históricas equidistantes aos objetivos da pesquisa. Afinal, não é o número de menções ou citações de Marx e de Gramsci que tornam um trabalho marxista e gramscista, do mesmo modo que um diálogo se torna freireano, lipniano ou habermasiano não pelo discurso sobre o diálogo, mas pela maneira como efetivamente foi procedido.

Análogo a isto, um projeto que avaliou “pesquisas sobre instituições escolares”, desenvolvido por Nosella e Buffa (2005) à luz da dialética investigativa, acendeu este tipo de alerta a ser reparado para evitar repeti-lo em nossa proposta de pesquisa. Nele observaram “frequente incoerência entre o referencial teórico proclamado e o efetivamente posto em prática” (Nosella; Buffa, 2005, p. 351), de modo que “não havendo conexão entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados [...] o movimento real da história é descrito de forma independente da materialidade dos aspectos singulares” (Nosella; Buffa, 2005, p. 356). Foi olhando para isso que preferimos tratar o conjunto teórico-metodológico unitariamente neste capítulo, por apostar que favoreça a construção da indissociabilidade entre teorização e métodos sob a nossa ótica de pesquisa.

No entanto, se em Gramsci já foi tarefa árdua tentar extrair o método de suas anotações multiformes que conseguiram resistir à censura, em Marx, mesmo os seus escritos sendo mais sistemáticos, o desígnio da tarefa não parece ser dos mais acessíveis. De toda maneira, por ser este o ponto de contato aportado em nossa pesquisa, a questão merece ser tocada de alguma forma. Para esta tarefa, recorreremos ao auxílio de alguns autores de inspirações

lukacsianas. Entre estes, antes é importante sublinhar que as contribuições trazidas por Agnes Heller para a problematização temática em torno dos descompassos do trabalho filosófico perante a profissionalização na divisão social-técnica do trabalho são centrais e indispensáveis para esta proposta de tese. Porém, vale dizer que preferimos trabalhar apenas com a última obra do ciclo inicial da autora – fase marcadamente marxista –, a saber: “A filosofia radical” (1983). No tocante a excertos da metodologia, chegamos a mencionar intuições de Karel Kosik (notoriamente um discípulo de Georg Lukács) para a devida repaginação entre essência e aparência, à luz da concreticidade dialética perante os fenômenos. É, contudo, pela obra recente de Ivo Tonet que se fez mister resenhar o percurso que até nossos dias costuma sobrepujar o feito metodológico imbricado em nossa proposta de tese.

#### *3.1.1.1.1 Metodologia como a síntese histórico-dialética da superação de dois padrões*

Para abrir esta síntese, vale dizer que o autor em voga concorda conosco que em Marx não tenha obra específica sobre o método (Tonet, 2013, p. 70). As razões que justificam isso penso que teremos condições de compreendê-las após repaginadas digressões que remontam às concepções de ciência e de métodos científicos remanescentes. Mas cabe antecipar com Tonet (2013) que tem muito a ver com o hábito muito difundido de que quando falamos em metodologia científica imediatamente nos vem à mente o quadro esquemático consagrado soberbadamente na ciência moderna.

A questão é que visto de forma um tanto condensada Tonet (2013) classifica as tendências de padronização do conhecimento em três grandes momentos. O primeiro refere-se ao padrão greco-medieval, no qual prevaleceu o conhecimento atrelado a uma objetividade existente no mundo externo ao homem. Retificando um pouco a força de expressão do próprio autor, cabe dizer que “a razão do mundo é a razão [daquele] mundo” (Tonet, 2013, p. 21), sendo válida para todos os padrões subsequentes. No caso do greco-medieval, as exigências da vida produtiva corroboraram para que a razão fosse submetida aos objetos, já que nestes repousava a fonte da verdade que, por sua vez, assentava-se nas essências naturalmente imutáveis, portanto, a-

históricas. Em destaque, vale grifar a predominância da objetividade no saber em sentido ontológico, isto é, a existência da realidade em objetos independentes dos sujeitos da consciência.

Por sua vez, o segundo momento, inaugurado pelo “padrão moderno” é marcado por uma virada epistêmica com destaque na subjetividade pela descrição do autor. Em consonância com as novas demandas do sistema econômico em transformação o novo paradigma se impôs dando ênfase ao sujeito e aos experimentos que contribuíssem para a transformação da natureza. Para tanto, em detrimento do padrão especulativo levado a cabo pela metafísica anteriormente, o critério de verdade instituído na razão moderna centrou-se nas verificações por intermédio de testes experimentais rigorosos. Passando ligeiramente por cima das especificações e dissensos entre os critérios de induções e deduções, empiristas, racionalistas e criticistas, a regra geral deste modelo consiste na

elaboração de hipóteses (um livre desenvolvimento do espírito), colheita de dados empíricos, organização, classificação, análise e elaboração de uma teoria explicativa como coroamento de todo este processo. Como consequência, o resultado final não é o objeto real, *teoricamente traduzido*, mas um objeto *teoricamente construído*. Essas duas simples expressões – *traduzido* ou *construído* – traduzem a abissal diferença entre a abordagem da problemática do conhecimento a partir de uma perspectiva ontológica e gnosiológica, respectivamente. (Tonet, 2013, p. 46).

O mais relevante disto foi o fato de que, sob o tal pressuposto gnosiológico, a Ciência se desenvolveu e se consolidou de maneira tão vertiginosa, a ponto de se apresentar até nossos dias como o único paradigma possível (Tonet, 2013, p. 63). Seus avanços foram tão bem sucedidos enquanto transformação da natureza para geração de riquezas necessárias à acumulação do capital, que este mesmo modelo acaba servindo de base para a criação das Ciências Sociais, dada a complexidade que passa a tomar a vida social nesta sociedade industrializada.

Na exacerbação, explica que na versão pós-moderna levada a cabo por este modelo científico “produziu-se um ‘espírito de superficialidade’, que se manifesta no elevado consumo de modas teóricas” (Tonet, 2013, p. 61). Não obstante, quando se requer estudos com maior seriedade por este cânone,

“resulta ou na intensificação do rigor formal ou na ênfase na vontade” (Tonet, 2013, p. 62).

Assim que, por seu turno, o padrão marxista procede à superação dos anteriores, constituindo-se como o terceiro momento, qualificado metodologicamente como o ontológico por Tonet (2013). Ao que tudo indica, foi em virtude do calor mais próximo do padrão moderno em vigência, que precisava ser combatido, que o resgate ontológico entrou em ação e talvez disso possam ter resultado certas interpretações objetivistas no marxismo subsequente. O detalhe reside que – pelo que me foi possível interpretar do raciocínio do autor –, mesmo as tentativas de resgate da objetividade via críticas aos idealismos e a outros esquemas que enfatizasse o papel da subjetividade orientaram-se pelos procedimentos da Ciência moderna hegemônica. Penso, com Tonet (2013), que a incorporação das leituras positivistas e cientificistas no marxismo é tributária dessa costura gnosiológica diante dos fenômenos.

Passa distante de nosso interesse traçar qualquer tipo de teoria do conhecimento com esta digressão. A questão é que sem isso fica inviável entender o terceiro momento grafado pelo autor, uma vez que, pela leitura gnosiológica, não é possível entender o sentido de existência de um método em Marx. Vale lembrar – não por acaso - ter sido justamente a ausência de uma escrita sistematizada sobre metodologia em Marx que suscitou esta digressão:

Não foi, porém, como se poderia pensar, por falta de tempo ou de interesse pela questão que Marx não escreveu nenhuma obra específica sobre a questão do método. Na verdade, essa atitude de Marx expressa a sua postura diante desta problemática. Totalmente ao contrário dos pensadores modernos, seu pensamento não se instaura como uma gnosiologia, mas como uma ontologia. (Tonet, 2013, p. 70).

A questão é que “para Marx não há um método apreendido antes do conhecimento” (Tonet, 2013, p. 71). Se método é um *a priori*, “um conjunto normativo de procedimentos [...] então não há método em Marx!” (Chasin, 2009, p. 89). No fio do paradoxo, cabe dizer deste contributo que o prisma pela metodologia neste tópico reflete uma aversão ao paradigma do “metodologismo”, sob a qual sustentamos nosso desacordo com a

instrumentalidade racional da docência no capítulo anterior. Nesta refundação metódica, a primeira pergunta a ser feita não diz respeito ao que seja o conhecimento, mas ao que é o ser social, porque o conhecimento é uma das dimensões deste, ou seja, é parte desta totalidade<sup>62</sup> (Tonet, 2013, p. 74).

Para afastar eventual inferência correlata à perda de foco na tematização proposta, vale lembrar que a leitura da profissionalidade na docência filosófica sob o prisma do marxismo, sob o cânone científico da ciência moderna/gnosiológica, dispensa – a título de exemplo –, a noção de totalidade<sup>63</sup>. Isto implicaria supor que a mesma, constituída na escola pública brasileira ou em qualquer outra, não faça a menor diferença para a análise, razão pela qual cabe insistir que o debate erigido assinale a “pedra de toque” de nosso padrão teórico-metodológico proposto para a pesquisa.

Não obstante, em um trabalho que requer frequentemente interfaces entre saberes da Ciência e da Filosofia, seria anacrônico evitar recompor a cisão entre ambas, ao tempo que, para o autor, numa perspectiva ontológica (a de Marx), esta cisão desaparece na “unitariedade do ser” (Tonet, 2013, p. 75), tendo em vista o quanto “a leitura apenas econômica e política [...] amputa da obra de Marx uma parte imprescindível à compreensão mais profunda do seu pensamento e, portanto, do mundo” (Tonet, 2013, p. 71).

#### *3.1.1.1.1 A categorização da totalidade nos instrumentos da pesquisa*

A interpretação marxista dos neolukacsianos (Tonet e Kosik) neste aspecto da totalidade toma relevância em nossa pesquisa, na medida em que dissolve as tonalidades de totalitarismos crivadas nas interpretações de bases gnosiológica, ao confundir a categoria da “totalidade” com referência a “tudo”.

No que tange a essa diferença entre totalidade e tudo (Tonet, 2013, p. 115), vale dizer que, para a primeira, metodologicamente significa que nada pode ser entendido de modo isolado pelo prisma da ontologia (Tonet, 2013, p. 116). A proceder por esta via, cabe dizer que não apenas os documentos, por serem preponderantemente nacionais, foram sintonizados nesta categorização,

---

<sup>62</sup> Cabe notar que esse senso de totalidade vai contra a granulação do pensamento contemporâneo (Berman, 1986, p. 86).

<sup>63</sup> Ver Tonet (2013, p. 53) sobre essência e totalidade como categorias abandonadas na modernidade.



mas as contribuições extraídas das expressões de terceiros, por questionários e entrevistas – em que pesem serem geopoliticamente localizadas –, já que o parcial tem sentidos diferentes em cada totalidade (Tonet, 2013, p. 116).

Ademais, esta noção de “totalidade que invoca relação para intuir e denotar possíveis essencialidades do real”<sup>64</sup> sustenta que recomendações da UNESCO para a inclusão do ensino de Filosofia no Nível Médio seja pertinente para entender o seu processo no Brasil. Da mesma maneira, as formações na área advindas tanto do Nível Superior de ensino como do Fundamental não podem ser desprezíveis. Ou seja, é do emaranhado que constitui as práticas sociais e históricas que se produzem os processos de profissionalizações ao tempo que a deshistorização deforma o conhecimento (Tonet, 2013, p. 118).

### 3.2 FUNDAMENTOS E OPORTUNIDADES DO FEITIO HISTORICISTA DA PESQUISA

Embora transpareçam ênfases um tanto distintas em cada abordagem, penso que chegamos a um ponto crucial na concepção de conhecimento de Gramsci com essa dos neolukacsianos que discorrem análises. Aliás, esse nexos em sentido histórico não se comprime apenas às totalidades históricas, mas conecta-se ao conjunto sintonizado das demais categorias recolocadas pelo marxismo. Para dissociar a ontologia marxiana da greco-medieval, “o resgate marxiano da centralidade” objetiva, requer sua “reformulação” aos moldes “histórico-sociais” (Tonet, 2013, 99), o que inevitavelmente altera também o modo de conceber a subjetividade reinante no padrão moderno.

Segundo Löwy (2002, p. 28), Gramsci, entre “[...] todos os pensadores marxistas do século XX, talvez seja o que mais insistiu sobre a importância da historicidade no marxismo. Levando este historicismo radical as últimas consequências”. Ao que concerne à caracterização do historicismo de forma geral, o autor erige três “hipóteses fundamentais”, a constar que a primeira dá conta que “qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história, através da história, em relação ao processo histórico” (Löwy, 2002, p. 69). Agrega-se a isso a constatação de que não avistamos nenhuma sinalização de que a profissionalidade – constitutiva

---

<sup>64</sup> Construção argumentativa combinada em Tonet (2013, p. 117), Kosik (1969) e Bourdieu (2011).

em nossa tematização de pesquisa – advenha de alguma dádiva da natureza, para reiterar outra dimensão resenhada como a segunda hipótese do historicismo por Löwy (2002). Vale instar ainda que mesmo não sendo um “gramsciano”, ao ser indagado acerca dos usos sem distinção de termos<sup>65</sup> referentes à metodologia marxista, Löwy (2002) chega a afirmar ao curso de sua resposta que “o historicismo é o centro, é o elemento motor, é a dimensão dialética e revolucionária do método” (Löwy, 2002, p. 26). Sendo assim, por óbice de interpretações difusas à dogmática de Marx, me parece evidente que a caracterização deste procedimento de pesquisa progrida por este curso historicista, sob pena de relegar coerência perante os pressupostos teórico-científicos que estamos abalizando. Em que pesem possíveis avaliações dissonantes com nossa proposta teórico-metodológica ancorada no historicismo, me inclino a pensar que o nosso preâmbulo epistêmico, resenhando a história da semimarginalidade do ensino de Filosofia no Brasil, alcança decoro por este cabedal, uma vez que a delimitação do tema e sua problematização subsequente poderiam resultar de pertinências duvidosas na ausência de fundação social na história.

Entretanto, cabe reconhecer com Löwy (2002) as limitações do processo historicista na apreensão do conhecimento, sobretudo no que diz respeito à questão da objetividade e dos critérios de veracidade que o mesmo enseja. Contudo, confesso que, ao menos para os casos concernentes às ciências humanas e sociais, vejo como uma limitação extensiva às possibilidades humanas, sem que me sinta convencido de que as soluções positivistas e correlatas consigam captar a “coisa em si”<sup>66</sup> dos fenômenos de maneira tão razoável como apregoam. Não obstante, assim como os neolukacsianos buscaram contornar tais dificuldades assuntando os fenômenos, como fizeram Kosik<sup>67</sup> (1969) e seus predecessores, e o modo como procuramos replicar em nossa aferição do problema de pesquisa inspirado nisso, Gramsci não tardou na proposição de alguns enfrentamentos à crítica científica. Como preferimos trazer à tona o debate específico da objetividade no tópico sobre a relação sujeito e objeto da pesquisa na subsequência, detemo-nos na solvência diante

---

<sup>65</sup> Filosofia da práxis, materialismo dialético, dialética materialista, etc.

<sup>66</sup> Termo consagrado pela corrente criticista do filósofo moderno alemão Immanuel Kant, que visava captar as coisas como elas são verdadeiramente em si mesmas.

<sup>67</sup> Já que essência e aparência não coincidem.

das contestações anti-historicistas em relação à verdade na ciência, quando chega a ser taxativo ao inferir que

Se as verdades científicas fossem definitivas, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se a atividade científica à repetição do que já foi descoberto. O que não é verdade, para felicidade da ciência. Mas, se nem mesmo as verdades científicas são definitivas e peremptórias, também a ciência é uma categoria histórica [...]. (Gramsci, 1999, p. 74)

Dada a provisoriedade da Ciência, o intelectual sardo reconhece esta dificuldade patente em toda a filosofia historicista, com efeito na motivação para a ação na filosofia da práxis, ao mesmo tempo em que protesta perante os “os polemistas baratos”, ao entender que eles “abusam de tal dificuldade para contrapor, no mesmo indivíduo, o ‘cientista’ ao ‘demagogo’, o filósofo ao homem de ação, etc., e para deduzir que o historicismo conduz necessariamente ao ceticismo moral e à depravação” (Gramsci, 1999, p. 205). Decerto que as diversificações capilares dos manuseios gnosiológicos perante a historicidade podem nos conduzir a caminhos distintos e duvidosos. Todavia, o que importa grifar aqui com Löwy (2002, 2003) é que o historicismo nem sempre coincide com o marxismo. Conforme relata, o mesmo muitas vezes caminhou de mãos dadas com o positivismo e outras correntes de menor interesse para este estudo. Sem qualquer pretensão de purismo teórico, a opção por buscar signos e informações para compreensão dos limites e possibilidades de exercício da docência filosófica por dentro do campo do ensino de Filosofia repousa no ponto de vista de que “a filosofia da práxis é o historicismo absoluto, a mundanização e terrenalidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto da história” (Gramsci, 1999, p. 155). É por esta razão também que, no historicismo gramsciano: “não há uma diminuição da realidade objetiva e de sua independência ontológica (não metafísica!), mas a ênfase no sentido de que a natureza, a matéria, o objeto são significados pela atividade humana” (Semeraro, 2001, p. 102).

A crítica que esboçamos anteriormente a respeito da Sociologia das Profissões dá uma prévia de como o intelectual da Sardenha enfrentava os

historicistas de outros matizes teórico-metodológicos. A carta do cárcere<sup>68</sup> datada de 9 de maio de 1932 talvez seja a fonte que melhor descreve o historicismo absoluto, em confronto com o especulativo de Benedetto Croce, ao tempo que afasta qualquer conjectura em torno de eventual resquício de metafísica no uso do termo “absoluto”. A propósito de se evitar prosseguir com uma Sociologia das Profissões e mesmo com a ideia de profissionalidade docente adstrita a um decurso histórico cristalizado, em defesa da conservação institucional e da tradição é que insistimos em afirmar a premência da historicidade “crítica e antidogmática da história na qual se inspira o historicismo gramsciano e que nasce exatamente da polêmica contra a ideia de uma história justificadora dos eventos e mero registro de fatos” (Cacciatore, 2017, p. 376), sustentando nisso sua alça de mira “como alvo polêmico os esquematismos do mecanicismo e do economicismo” (Cacciatore, 2017, pp. 276-377).

### 3.2.1 Instrumentos no historicismo

Locadas as disposições do historicismo marxista como referência central, pode soar um tanto embaraçoso recorrer ao apanhado de instrumentos à primeira vista. Outrossim, por tratar-se de um terreno típico da gnoseologia, inobstantemente desgastado por Tonet (2013) em tomos anteriores. Entretanto, à luz do marxismo investigativo, o constrangimento reflete mais uma aparência fenomenológica do que propriamente um legado abalizado perante as operações científicas. A prova disso remete a outro embate de Gramsci (1999) diante dos espantos de Croce à ressurreição da lógica formal corporificada em escritos de Engels, contrapondo que

[...] na esfera da ciência, [...] existe progresso e deve existir progresso, na qual o progresso do conhecimento está estreitamente ligado ao progresso instrumental, técnico, metodológico, sendo, aliás, condicionado por ele, precisamente como nas ciências experimentais em sentido estrito (Gramsci, 1999, p. 180).

---

<sup>68</sup> GRAMSCI, 2011, p. 343-346.

Em que pese à abalizada crítica de Tonet (2013) ao padrão técnico-instrumental preconizado largamente pela Ciência Moderna, dá para aceitar que, na historicidade de Gramsci

A “gnosologia”, então, mais do que um conjunto de técnicas e operações mentais, é a “filologia vivente da experiência dos particulares imediatos” (Q 857 e 1430) elaborada dentro de uma visão global e de uma práxis em que política, história e conhecimento não são pensados separadamente [...]. (Semeraro, 2001, p. 96).

A senha precursora desses fundamentos repousa em nossa opção mais abrangente e menos esquemática perante a abordagem proferida ao objeto de estudo desta pesquisa e estimou-se com a proposta de emprego diversificado de instrumentos de coleta e/ou produção de dados (materiais), trilhar por mesma eufonia. Porém, ao que se refere à aquisição instrumental em uma pesquisa ancorada no historicismo marxista, convém ressaltar que

Os principais ‘instrumentos’ do progresso científico são de natureza intelectual (bem como política), metodológica; e Engels, com justeza, escreveu que os ‘instrumentos intelectuais’ não nasceram do nada, não são inatos no homem, mas são adquiridos e se desenvolveram e desenvolvem historicamente. (Gramsci, 1999, p. 139).

Também conhecida como humanismo historicista, esta perspectiva implica dizer que para os casos da ciência não é razoável que os instrumentos sirvam como um aplicativo que nos transporta até um lugar desconhecido. Em determinados usos práticos eles podem até funcionar, porém, se não adotarmos uma utilização mais criteriosa, eles podem nos conduzir a lugares perigosos, becos sem saídas, apenas para citar situações em que não há falhas na funcionalidade. Visto que podemos adotá-los, desde que com certas parcimônias passaremos a discorrer sobre as escolhas e formas de utilização na pesquisa. Uma vez que os Instrumentos teóricos parecem vir se assentando a contento durante o tópico, passaremos a priorizar as demais ferramentas do nosso conjunto metodológico.

### 3.2.1.1 Documentos

Quando tratamos de ferramentas documentais, não se deve perder de vista todo o leque de possibilidades que nos propiciam. “Documento pode ser

qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, [...] entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros – e compõem a base empírica da pesquisa” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 92). Assim como procedemos à escolha de livros, capítulos de livros, artigos, teses e dissertações, também tivemos que recorrer a uma série de fontes documentais que avaliassem a pertinência de nossa escolha temática/problemática. Pelo menos do período que compreende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 até o advento da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, empreendemos com apoio em instrumentos documentais ou correlatos a eles. Além das leis, foi o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Resoluções, Pareceres e eventuais notas em jornais, sites e congêneres.

Como não é possível exaurir “o conjunto de documentos acerca de um tema” é preciso que se proceda algum tipo de escolha inicial em consonância aos objetivos da proposta de investigação (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 88). Para isso, poderíamos pensar em um recorte de acervo documental mais enxuto, priorizando as produções da reforma do Ensino Médio em curso, com escopo de atingir maior focalização. No entanto, este tipo de açoitamento constitui ledor engano em relação aos seus propósitos, uma vez que a obtenção de um material consistentemente adequado à análise de seus efeitos à profissionalidade requer algum trânsito posterior à sua promulgação. Isto é, que uma política não se efetiva mecanicamente no ato dos decretos e similares. De toda maneira, não há como se esgueirar de que a escolha inicial tende a ser caótica e que não se deve descartar nada nesta fase (Evangelista; Shiroma, 2019). Como nunca esteve na alçada de nossos propósitos a avaliação da política pública educacional em si, mas apenas os seus efeitos no reconhecimento profissional e os seus limites no ofício do regente de classe em Filosofia, foi difícil até mesmo elencar quais seriam preliminarmente as fontes primárias para este estudo. O próprio desenvolvimento da pesquisa deslocou fontes pretensamente primária em secundária ou terciária e vice-versa. De todo modo, o volume de material documental não foi tão mastodôntico como se pudesse supor, pois nem todos os documentos foram tomados na sua integralidade, sendo que alguns foram até descartados no andar da construção da tese. No caso da LDB de 1996, por exemplo, nos interessa apenas as

alterações do artigo 36. Nos demais documentos, de disposições mais gerais, serão considerados apenas excertos de interesse da pesquisa.

A recorrência a fontes documentais por certo que não se esgotaram nisto, uma vez que os “textos devem ser lidos com e contra outros” documentos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 432), muitos textos requisitaram outras fontes, ou melhor, as inquietações da pesquisa intervieram nesta direção. Se o pesquisador não proceder desta maneira, aumentam as chances de não perceber eventuais “bricolagens” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005) adstritas ao texto em voga. Um exemplo prático diz respeito ao debate da BNCC complementado pelas interpretações do Parecer CEED/RS no que tange à polêmica do desprestígio da Filosofia no conteúdo da reforma. Os argumentos do conselho são razoáveis, porém, até certo ponto, tendo em vista que, se recorrermos ao conteúdo da LDB de 1971, não veremos nenhuma alusão literal no texto que proibisse o ensino de Filosofia nas escolas. É do resgate desses “não ditos” nos “textos oficiais” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 439) que muitas vezes podemos extrair a concreticidade dos mesmos e torná-los adequados ao nosso filtro temático. Mas isso inclui que façamos certa “análise de discurso” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 440) com a devida “mediação teórica permanente” (Orlandi, 1999 *apud* Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 440).

A razão pela qual recorremos a este tipo de fonte está sustentada na tese de que diferentemente do que apregoou preponderantemente o paradigma greco-medieval, o fenômeno nem sempre nos esconde<sup>69</sup>. É tarefa do “pesquisador interpelar o documento” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 90), entrecruzando-o com outros instrumentos (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 89), de maneira que este, mesmo oculto mostre (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 92). Com efeito de atenuar tais manhas do esconderijo, levamos em conta o seguinte: é comum que a maioria dos pareceres resultem em uma resolução que ao ser oficializada deixe o parecer no esquecimento. Todavia, reparamos que em certos casos repousam mais explicitamente, exarados nos pareceres, a concepção de competência profissional do professor de Filosofia. Em outros casos, é nas resoluções e decretos de regulamentação e implantação de um

---

<sup>69</sup> Relembra Tonet (2013) e Kosik (1969) em tomos anteriores.

currículo que as ideias correlatas a profissionalidade se traduzem mais precisamente. Ao mais das vezes, é preciso “ler nas entrelinhas [...] fazer sangrar a fonte” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 102) seja para dar satisfação ao problema de investigação ou mesmo para despir o oculto<sup>70</sup>.

Com elevada frequência, este procedimento se explica em razão de que os textos políticos não expõem as verdadeiras intenções (Evangelista; Shiroma, 2019). Penso, que para alguns casos os mesmos podem até retratar mais explicitamente a intencionalidade de seus agentes. Contudo, é importante ter claro que o documento por si só ainda “não é a política”, e que pode resultar no denominador de muitos conflitos (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 111), acordos e contradições. De qualquer sorte, se quisermos avançar com criteriosa inferência à temática, como nos propomos, é prudente considerar que

Os produtores culturais detêm um poder específico, o poder propriamente simbólico de fazer com que se veja e se acredite, de trazer à luz, ao estado explícito, objetivado, experiências mais ou menos confusas, fluídas, não formuladas, e até não formuláveis, do mundo natural e do mundo social, e, por essa via, de fazê-las existir. (Bourdieu, 2004, p. 176).

Já que os documentos também são contra o que anunciam (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 113), preferimos olhar para a empiria como “gestada” pelo “sujeito histórico” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 96), o que equivale a pensar que a “letra morta” de uma redação oficial, considerando exclusivamente o Licenciado em Filosofia como o profissional habilitado a lecionar o componente, não seja o bastante para subentendemos dela o reconhecimento efetivo da profissionalidade na área. A fonte, em nossa pesquisa, sequer desfruta deste poder na plenitude, ao mesmo tempo em que demarca litígios importantes para a investigação dialética. Por isso também vale enunciar que “não há possibilidade de qualquer investigação documental sem a consideração de sua inserção histórico-temporal” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 113). Alheio a esta dimensão, poderíamos facilmente, ao focalizar esforços no discernimento dos limites à profissionalização da docência em Filosofia, na realidade brasileira das últimas décadas, atribuir suas causas às excessivas regulamentações, por

---

<sup>70</sup> Alguns contrastes com esta magnitude podem ser vistos na última parte do “breve histórico” (da LDB/96 à BNCC). Extratos documentais construídos com essa tridimensionalidade, penso ter sido tarefa na elaboração da tese.



intermédio das reformas em sucessão. Entretanto, se este material for manuseado com os documentos de 2006 e 2008, que contribuíram sobremaneira para demandar a qualificação e ampliação do trabalho filosófico nas escolas médias, já se pode perceber que talvez não resida exatamente nesta régua o problema da semimarginalidade. Contudo, já vimos que não é possível sacar indiscriminadamente de todos os documentos para exercer este tipo de análise. Por esta lacuna que remontamos o valor instrumental adstrito ao nosso breve histórico não apenas à definição temática, mas como amparo auxiliar ao desenvolvimento da investigação. O retorno à Reforma Rivadávia – a título de exemplo – seria um recurso inestimável enquanto lembrança histórica para afastar a hipótese acima aventada da exclusividade no excesso normativo como vetor do infortúnio à profissionalização do ensino de Filosofia, uma vez que, no período Rivadávia, como descrito brevemente em nosso preâmbulo, o ensino de filosofia logrou pouco êxito no contexto escolar, sendo que este representou certamente a maior expressão da desregulação do ensino brasileiro. Decerto que me parece dissolvida por nossa perspectiva teórico-prática qualquer incompatibilidade entre o cabeamento documental e o historicismo marxista, após exaustivas demonstrações de que “trabalhar com documentos significa aceder à história” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 97).

### 3.2.1.2 Questionário e entrevista<sup>71</sup>

De toda maneira, essa tridimensionalidade com a história, – como já dissemos –, convém que seja manuseada em conjunto com outros documentos, pois “o método dialético exige o rastreamento dos dados empíricos, suas várias formas de evolução e suas mútuas conexões” (Nosella; Buffa, 2005, p. 366). Sabemos com Evangelista e Shiroma (2019) que questionários e entrevistas também são instrumentos documentais, porém, para driblar o tendenciamento oficialista/protocolar, bem como conteúdos advindos de meras decisões de gabinetes nas demais fontes documentais elencadas anteriormente, muitas vezes redundaram em conteúdos aproveitáveis ao nosso intento investigativo, focalizado na configuração efetiva do trabalho do professor de Filosofia. “Por outro lado, a ênfase na produção de

---

<sup>71</sup> Roteiros em Apêndices A e B.

biografias que narram o desenvolvimento pessoal dos professores acaba por romantizar um trabalho que merece outro foco que o do exotismo” (Campaner, 2012, p. 35). Decerto que nenhum procedimento (recurso metodológico) é capaz de suplantar-se alheio à guisa da crítica no meio científico. Entretanto, no que me competiu acercar pela plausibilidade de nossas escolhas, se “é essencial tanto indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir seu sentido social” (Nosella; Buffa, 2005, p. 365), também o é para discernir os *status* destes atores nestas estruturas.

Todavia, ciente de que as excrescências dos protocolos oficiais costumam se configurar também nas engrenagens escolares (grupos com forças gerenciais, etc), preferimos explorar estes instrumentos, com ênfase na outra ponta discursiva, em geral, menos referendada nos documentos anteriores. Sendo assim, entendendo que “o professor merece, no seu local de trabalho, atenção e suporte para o exercício da docência” (Campaner, 2012, p. 35), e que os descaminhos e fortunas da profissionalidade perpassam por estes ensejos, curvamos o “objetivo metodológico” para “análise das trajetórias” destes agentes do ensino (Nosella; Buffa, 2005, p. 365).

### *3.2.1.2.1 Professores de Filosofia de onde e por quê?*

Definido o público almejado entre professores de Filosofia que exercem exerceram a docência em Filosofia no Ensino Médio, passamos à delimitação do recorte geopolítico, dadas as limitações para aquisição de amostragem mais abrangente.

Sendo assim, o marco para aquisição dos participantes deu-se no limiar do município de Pelotas (RS), por razões muito singelas. Por tratar-se de um uma pesquisa sem financiamento institucional, concentrar esta tarefa aos limites deste município favoreceu certa desoneração orçamentária, uma vez que as entrevistas foram preferencialmente presenciais, aliado ao fato de tratar-se também da unidade geográfica de domicílio e unidade familiar do pesquisador. Foi preciso ser colocado desta forma, em virtude de que ainda vivíamos em contexto tenso de pandemia e, em que pese os avanços obtidos na contenção da propagação da epidemia, não tinha como assegurar que os encontros presenciais seriam possíveis. De todo o modo, a opção por esse

modelo de questionário e entrevista ajudou a dirimir efeitos de eventuais restrições legais ou receios pessoais dos participantes como nos casos de aglomerações inevitáveis em hipóteses de uso de grupos focais, por exemplo.

Vencidas as razoabilidades de ordens mais pragmáticas, convém lembrar que a cidade de Pelotas (RS) constitui um polo educacional significativo, o qual abriga, além de várias escolas de Ensino Médio da rede estadual dois *campi* da rede federal de ensino (Institutos Federais - IFs) e um colégio municipal com Ensino Médio. Trata-se do maior colégio municipal da América Latina, contando com professores que lograram experiências no exercício do magistério em Filosofia desde o Ensino Fundamental.

Isto significa, que apesar de local, podemos reunir um leque de experiências das mais abrangentes em torno dos desafios da profissionalidade no campo ou subcampo do ensino de Filosofia na escola média, pela oportunidade de análise sobre diversos contextos de organizações estruturais e de concepções pedagógicas em torno.

Em todo caso, convém iterar que a expressão “limiar do município” não foi alocada aqui por acaso, pois em uma investigação com pretensões científicas o *locus* da pesquisa não é mais do que o seu “pórtico de entrada”, uma vez que seus resultados arroteiam validações universais<sup>72</sup>. Porém, o entendimento preciso do significado disso em nossa perspectiva requer alguma fineza e esforço. Acontece que “para Gramsci não existe objetividade absoluta, como se houvesse ‘um ponto de vista cósmico’” (Semeraro, 2001, p. 100). Na sua concepção de realidade, “objetivo significa sempre ‘humanamente objetivo’, o que pode corresponder exatamente a ‘historicamente subjetivo’, isto é, objetivo significaria ‘universal subjetivo’” (Gramsci, 1999, p. 134).

Para finalizar, cabe a consideração de que a busca por interlocutores neste local atentou para o fato de que poderia não ser suficiente o simples aceno volitivo do pesquisador para que os pretensos entrevistados colaborassem com nosso trabalho, tampouco que a chancela acadêmico-institucional fosse o bastante para assegurar que os mesmos concordassem em contribuir. Ou seja, trata-se de uma relação que ultrapassa os imperativos formais, já que os interlocutores são voluntários, em tal sorte que meros

---

<sup>72</sup> Para a concepção de universalidade do conhecimento, sua relação com a singularidade, unidade e permanência, recomenda visita à Tonet (2013, p. 106).

contatos mecânicos nem sempre foram o bastante para convencer um professor a se tornar um participante. Em conta disto, por ter construído minha vida social neste local, tendo sido líder estudantil no movimento de área<sup>73</sup>, com inserção política e acadêmica na comunidade filosófico-científica e educacional, creio que as interlocuções acabaram sendo, em certa medida, facilitadas e, por conseguinte, resultou em boa estratégia para encurtar caminhos rumo ao convencimento desses participantes, embora tenha sido um caminho rodeado de muitas surpresas e imprevistos.

### *3.2.1.2.2 Relação pesquisador – pesquisado ou sujeito – objeto*

Entrementes, este movimento pesquisador-pesquisado se faz sugestivo à nossa compreensão teórico-metodológica em torno da tão propalada relação sujeito-objeto em pesquisas. Ora, se o interlocutor puder ser considerado um objeto, ao menos ele não pode ser tomado como um objeto passivo. Pensando com Tonet (2013), isto até seria possível em determinadas situações na “realidade natural” (Tonet, 2013, p. 105), que permite uma relação de “exterioridade” (Tonet, 2013, p. 105) entre ambos. No nosso caso, a relação é plenamente de “interioridade” (Tonet, 2013, p. 105), em tal sorte que, na realidade social, “o próprio sujeito é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento” (Tonet, 2013, p. 105).

Na esteira de Freire (1997, pp. 68-76), procurei dirigir o tratamento mais adequado para essa relação por instrumentos que buscaram explorar “contextos concretos”, afastado disto qualquer resquício de dicotomização, com acento em que estive diante de pessoas letradas, com formação diversos níveis de ensino superior, muitas das quais procuraram recorrer com frequência a elementos do “contexto teórico” durante nossas interlocuções.

Não obstante, tal qual busquei pesquisar previamente o entrevistado, valendo-me do uso do questionário prévio a cada entrevista, valendo-me dele enquanto linha auxiliar para este levantamento, também foram verdadeiros os casos em que o entrevistado investigou sobre minha trajetória e sobre a procedência da pesquisa. Isto quer dizer que as respostas que foram endereçadas a mim nas circunstâncias em que foram produzidas dificilmente

---

<sup>73</sup> Refere-se aos movimentos específicos dos Cursos, em detrimento do movimento geral.

serão a imagem e semelhança para outra pessoa, em tal sorte que não há como fugir do influenciar e ser influenciado.

Não dá pra esconder que essa perspectiva não pode deixar de representar/ser uma grande frustração ao padrão moderno/gnosiológico, uma vez que fica praticamente impossível repeti-la. O memorável paradigma do positivismo crítico verificacionista de Popper (2004), por exemplo, ficará amputado de seu critério de averiguação empírica, pois, ao mudar o agente da pesquisa, alteram-se as respostas e mesmo que sejam mantidos os mesmos atores (entrevistador e entrevistados), em tempos e contextos distintos, as respostas tendem a ser outras.

É por isso também que não tem como contemplar a todas as aspirações e a nossa linha teórica trilhou como “irmã siamesa” da metodologia. Em outras palavras, isto quer dizer também que

Para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido. (Gramsci, 1999, p. 175).

De fato, na arena científica não tem como “agradar a gregos e troianos” e me cabe reconhecer que, para muitas perspectivas teórico-práticas<sup>74</sup>, este trabalho não terá nenhum valor científico.

Mas, repondo o debate anterior da relação pesquisador e pesquisado, no que compete às dificuldades<sup>75</sup>, estivemos cientes de que o simples rito em tom de oficialidade que ocorre desde a ligação do gravador muitas vezes seria fonte inibidora da espontaneidade do entrevistado (e até do entrevistador), podendo esvaziar o conteúdo do objeto da pesquisa ou deixar lacunas de outra forma. Os antídotos propostos para eventuais constatações mais preeminentes deste tipo de vácuo foi o uso como linha auxiliar das entrevistas de um “diário de campo aleatório”. De todo modo, cabe registrar que raramente me vali da exposição deste recurso na transcrição textual, por uma razão muito singela, ou seja, as interpretações sobre os cenários escritas na ocasião do encontro para a entrevista nem sempre foram às mesmas de quando procedi com as codificações e decodificações dos materiais. De qualquer maneira este

---

<sup>74</sup> Como a elencada anteriormente.

<sup>75</sup> Vide “Relações difíceis” em Ranci (2005, pp. 43-66).

instrumento não deixou de ser válido para auxiliar no registro de outras expressões gestuais (suspiros, olhares e demais manifestações corporais que denotem relação com o conteúdo em análise). Por fim, cabe registrar que cheguei prever a possibilidade de reentrevistas, todavia, durante o processo achei melhor não me valer dessa prerrogativa. Em um dos casos – devidamente registrado em diário de campo – para evitar dissabores ou constrangimentos adicionais à entrevistada que, apesar de seu interesse em colaborar com a pesquisa, não se sentia confortável com o ritual. Nos demais, em virtude de que senti que implicaria em mais uma etapa de reinterpretação dos ditos, sendo que seria mais prudente aplicar esforços na reinterpretação das falas, uma vez que, por mais entrevistas que você realize, na próxima sempre suscitará nova imprecisão, dúvidas e conseqüentemente novas interpretações.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.3.1 Objeto de estudo

Para avançar nos procedimentos metodológicos, estimo que seja importante uma pequena pausa a fim de predispor em melhores condições os elementos em pauta. Para tanto, entender a questão da “profissionalidade” talvez se torne mais cristalina mediante uma breve analogia com a noção de “limpeza”. Ora, para saber se determinado ambiente está limpo ou se nos deparamos com a limpeza propriamente dita, não há como chegar diretamente a ela, já que se trata de um substantivo abstrato. Em vistas disso, precisamos nos acercar de outros elementos mais perceptíveis, como odores, remoções de manchas e demais elementos fenomênicos que nos possibilitem sentenciar o que convencionamos entender como “limpo” em determinado ambiente. Quando recorreremos ao subcampo do Ensino de Filosofia, às suas práticas, disposições curriculares, etc., para conferir se há profissionalidade, não é muito diferente, pois o advento das profissões não é dádiva da natureza. Grosso modo, pouco leva a crer que qualquer pessoa não consiga distinguir o que é um objeto limpo de um objeto sujo. De qualquer sorte, o mesmo um objeto como uma clara de ovo em um prato será considerada limpa; entretanto, se despejarmos a mesma na roupa, certamente a consideraremos suja e

indesejável. Com o perdão da analogia, isto denota ao menos uma noção de contexto para categorizações similares, evidenciando a fortuna da “técnica de triangulação de dados” (Triviños, 2007), conforme veremos logo adiante.

Sendo assim, como não conseguimos atingir diretamente a noção de profissionalidade, invocaremos como nosso objeto de estudo a “qualificação e reconhecimento profissional do ofício do professor de Filosofia da escola média”. Poder-se-ia ainda opor que qualificação seria um objeto, ao tempo que o reconhecimento, outro, o que não deixa de ser uma observação razoável. Todavia, também é preciso ter em vista que, ainda que qualificação demande uma ênfase nas formações iniciais e complementares, seja pelos documentos ou pelas vozes dos professores, ela também evoca noções e concepções de reconhecimentos, principalmente no caso dos profissionais. De outra parte, o reconhecimento social e institucional do ofício do professor de filosofia, ainda que destacado por uma relevância de *status*, não raro, remete às especialidades qualificadoras deste trabalho.

A intimidade desses termos elencados enquanto nosso objeto de estudo com a nossa temática perpassa diversos momentos da alocação do problema suscitados no discorrer da tematização introdutória. De todo modo, para espantar qualquer desconfiança, convém sublinhar que quando Gramsci (2001) faz a distinção dos intelectuais perante os demais trabalhadores, recorre a este tipo de conexão. Para tal explica que

O intelectual é um “profissional” (skilled) que conhece o funcionamento de suas próprias “máquinas” especializadas; tem um seu “tirocínio” e um seu “sistema Taylor” próprios. É pueril e ilusório atribuir a todos os homens esta capacidade adquirida e não inata, do mesmo modo como seria pueril supor que todo operário manual possa desempenhar a função do maquinista ferroviário. (Gramsci, 2001, p. 205).

Porém, se sentirmos a necessidade em demandar por um elo ainda mais taxativo, cabe à menção em que

A capacidade do intelectual profissional de combinar habilmente indução e dedução, de generalizar sem cair no formalismo vazio, de transferir certos critérios de discriminação de uma esfera a outra do julgamento, adaptando-os às novas condições, etc., constitui uma “especialidade”, uma “qualificação”, não um dado do senso comum vulgar. (Gramsci, 2001, p. 206).

No entanto, parece válido pontuar, com Ferretti (2004), a existência da concepção essencialista, em contraste com a concepção relativista, no debate da qualificação profissional levado a cabo exaustivamente no terreno da Sociologia do Trabalho e pouco abordado, segundo o autor, nos estudos de Educação sobre o tema.

Como nossa tomada do referido conceito é mais um meio para chegar à nossa tematização que é outra (a profissionalidade), não chegamos a apanhar a questão com o mesmo depuro. De qualquer forma, dada a ênfase do autor ao predomínio da adoção nas pesquisas em Educação da visão dita como “essencialista”, com sua restrição bastante vinculada ao “progresso técnico”, parece evidente que nossos marcos referenciais requerem “o conceito ampliado de qualificação derivado do enfoque relativista” (Ferretti, 2004, p. 417) que “descortina [...], a possibilidade de tratar a qualificação não apenas no plano econômico, mas também no político e no cultural” (Ferretti, 2004, p. 417-418). Em que pese que ambos os termos remetam a um aparente grau de extremismo e dicotomização um tanto distantes da nossa concepção teórico-metodológica, tão somente se “a concepção relativista incorpora a essencialista ampliando-a, conferindo maior importância à qualificação como relação social” (Ferretti, 2004, p. 419), é possível absorvê-la para nossa pesquisa.

De outra parte, no que diz respeito às suas diferenças de enfoques grupais e de classe social (Ferretti, 2004, p. 414) no debate sobre “posição de classe x condição de classe” que abraçaremos na caracterização do perfil de nossos interlocutores será prova ocular que agregamos às duas. Por sua vez, no que concerne ao debate da qualificação como gregária “[...] dos canais socialmente reconhecidos de formação [...]” (Guimarães, 2008, p. 339), penso que reflete um estilo investigativo da “qualificação como relação social” explorado em maior sintonia com nossos propósitos de pesquisa.

De toda maneira, o mais importante de tudo isso recaiu sobre a necessidade de constituição de um objeto de estudo que preservasse sincronia com a temática da profissionalidade, que, por sua vez, requer procedimentos compostos neste objeto de duas faces.



### 3.3.2 Discutindo os processos de execução

#### 3.3.2.1 Cercamento epistêmico como condição metodológica de investigação

*Por uma questão de método, jamais me dirijo ou oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia e que procuro conhecer. Pelo contrário, “tomando distância epistemológica” do objeto de que resulta minha “aproximação” a ele, o faço “cercando” o objeto. “Tomar distância epistemológica” do objeto significa objetivá-lo, “tomá-lo” em nossas mãos para conhecê-lo, enquanto o “cerco epistemológico” é a operação na qual, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. O “cerco epistemológico” não é uma tentativa de isolar o objeto e apreendê-lo em si. No “cerco epistemológico” procuro compreendê-lo nas suas relações com outros objetos, sobretudo, como já disse, procuro suas razões de ser.*

(Freire, 2013, p. 129)

Não raros são os manuais e cartilhas vendidos como o “elixir da boa técnica”, fiadora do grande sucesso acadêmico em pesquisa. Há também produções largamente abalizadas sobre “como elaborar projetos de pesquisa” (Gil, 2002), “como se faz uma tese” (Eco, 2007) e assim sucessivamente. Em regra, todas podem servir de fontes inestimáveis ao sucesso de qualquer pesquisa, ao tempo que, tomadas como fórmulas imediatamente aplicáveis e desconexas de nossos pressupostos teóricos e objetivos, não dão bons frutos. Ao contrário, seus enquadramentos de forma descurada correm a passos largos ao enclausuramento de estudos. “Em outras palavras, planos de ação que partem da ou se fundam na concepção da consciência como fazedora arbitrária do mundo” (Freire, 2013, p. 34), bem como “projetos baseados na visão mecanicista” (Freire, 2013, p. 34), estão fadados ao fracasso.

É precisamente olhando para isso que me autorizo a propor uma pequena entorse ao procedimento mais convencional na condução de nossas entrevistas.

As entrevistas transformaram-se em instrumento importante ao estabelecimento de diálogos. Na perspectiva freiriana, a entrevista caracteriza-se pela interação dialógica entre entrevistador e entrevistado, onde há confrontos epistemológico, político e ético em torno do objeto específico, mediador do encontro acerca das amplas relações que dão contexto às ações singulares. É por isso que a entrevista não obedeceu à ordem rígida de questões. São encontros que possibilitaram trocas, por conceitos, tornando possível aprofundar questões não previamente determinadas, que aportavam como necessárias durante a coleta de dados. [...]. É processo que provoca

interação entre sujeitos, podendo construir, já na troca de informações, alternativas ao problema em questão, como é o presente estudo. (Ghiggi, 2008, p. 70).

Muito se poderia dizer a respeito – com a chancela de autores diversificados –, em favor da “profetização da boa pesquisa”, mas não posso esquecer que também sou um professor de Filosofia e que muitas das inquietações trazidas à baila na pesquisa são provenientes de processos que vivi desde a formação inicial na área, perpassando pelas experiências construídas no exercício da docência. Se puderem, me perdoem os metodólogos ejetos<sup>76</sup> do rigor formal “bisbilhoteiro” (Freire, 2013, p. 140), mas da pulsação das minhas curiosidades bombearam lavas<sup>77</sup> para que estas entrevistas ocorressem em formatos dialogados. Evidentemente, que pelo formato deste instrumento nem sempre isto foi possível, na medida em que não raramente precisei priorizar o discurso do participante. De resto, me atenho a lamentar que a concepção gnosiológica do marxismo investigativo e depois de Freire não se encontre embalsamada em formatos instrumentais de seus domínios.

Espero, evidentemente, que o furor das ironias e dos aforismos – inspirados nas *performances* argumentativas de nossos referenciais predecessores, vale dizer –, não sejam tomados por vieses interpretativos anômalos à nossa proposta. A questão que se sucede conspira no sentido de que a toda proposta não hegemônica compete o risco calculado de alguma travessura justa em seu meio. Por esta faceta, vale lembrar com Freire (2013), em retomo à epígrafe, que “não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto” (Freire, 2013, p. 136). Em situações como esta, é a sobriedade do trabalho que nos faz “sorrir seriamente”, tal como um dia talvez tenha sido ou ainda possa ser demasiado ousado o verbete “educar com alegria” (Freire, 2002).

Sendo assim, estimo ter sido no ritmo desta “dança metódica-epistêmica” que as nossas entrevistas se desenvolvam, o que quer dizer que o roteiro proposto no Apêndice B certamente não passou de um marco orientador para o encontro, aja visto que o modelo semi estruturado logo se desfez deste a

---

<sup>76</sup> Objeto do conhecimento, projetado fora do eu, mas concebido por analogia com o próprio eu. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ejeto/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

<sup>77</sup> Como num vulcão.

primeira entrevista. Não quer dizer, evidentemente, que não tenha ocorrido condução neste processo. Quem conhece o método dialógico sabe a diferença entre se valer de técnicas em proveito dos objetivos da ação daquela que promove um engessamento ao partilhar de experiências e saberes.

Creio ter sido salutar que em determinados momentos da entrevista, noutros posterior a ela (após desligar os gravadores) eu também fui questionado sob algum aspecto pelos entrevistados. Da mesma forma, durante a condução da entrevista ocorreram alterações de pontos de vista, alguns temas avançaram mais com alguns entrevistados do que com outros.

A ideia do roteiro foi começar com questões mais abertas e ir afunilando na sequência, com algumas considerações que provocaram as(os) entrevistados(as) a se posicionar e a detalhar mais alguns elementos que eu julguei importantes ao objeto da pesquisa. Disto, é importante atentar que aquele cerco epistêmico ilustrado na epígrafe também foi preposto constitutivo no roteiro da entrevista. Assim como deduzido da metáfora com a limpeza, averiguamos as possibilidades e limites do exercício profissional, extraído do conjunto de atividades praticadas no “que-fazer” desses professores. Se tivéssemos indagado diretamente se o sujeito se sente profissional seria pouco proveitoso e talvez até intimidasse ou constrangesse a resposta. Inclusive, a ideia do questionário concatenado com a entrevista proporcionou alguns entrecruzamentos de informações e dados, conforme usamos durante o capítulo cinco (5).

O produto propriamente dito das intersecções dialogadas deu-se por completo em etapa posterior, mediante a “técnica de triangulação” dos dados/materiais (Triviños, 2007, p. 138-140), que vieram ao encontro da nossa condição metodológica, inspirada no historicismo, timbrado no marxismo investigativo. Com isso, de maneira sintonizada ao nosso objeto de análise, veremos durante o capítulo 5 que esta triangulação só pode se efetivar plenamente em conjunto ou entrecruzada aos demais instrumentos elencados na pesquisa (documentais), sem perder de vista, evidentemente, os condicionamentos históricos (estruturas produtivas, políticas e concorrenciais).

Mas está também – com base em Triviños (2007) – aliado ao fato de que esta “triangulação” não se concentrou apenas no momento posterior ou da análise das informações propriamente ditas, que propusemos o “acercamento

epistemológico” como pilar inegociável desta pesquisa. Não por acaso que agregamos à nossa escolha temática uma historização em torno da semimarginalidade da Filosofia no ensino brasileiro. Como se não bastasse, um encurtamento do caminho percorrido em direção à problemática, sem o devido dimensionamento processual da dialética histórica, poderia dar margem à mecanicidades nos eventos e comprometer o perfil marcadamente historicista do marxismo investigativo. Dessa forma, olhar para os “marcos profissionais” como meras convencionalidades sucedâneas de determinada época assumiria uma forma postiça para sepultar o “germe do futuro”, que é justamente a caracterização mais sublime do historicismo dialético. Por isso, a prioridade na perquirição do objeto em assuntar as suas “razões de ser”, em detrimento de modelos metodológicos convencionais. É assim que, doravante, consideramos descerrado o nosso feitio metodológico proposto para esta pesquisa.

Embora pareça já ter transparecido suficientemente em meio às textualizações precedentes, convém grifar novamente que o marxismo investigativo não rivaliza com o uso de instrumentos em pesquisa, sejam eles de domínio inteiramente intelectual ou técnico. Apenas polemiza e tensiona com a imposição destes enquanto camisa de força sem uma sintonização maior com os propósitos epistemológicos da investigação. Gil (2002), por exemplo, com muita pertinência, chama a atenção para a importância de pré-testes para averiguar a eficácia e possíveis ajustes aos instrumentos (questionário e roteiro de entrevistas). Realizamos os pré-testes com pessoas do meio acadêmico-profissional, para que a simulação possibilitasse estimar problemas e demais resultados, contudo, convém descrever que os mesmos não foram suficientes o bastante para dirimir todos os ajustes que a entrevista semi estruturada precisou sofrer em meio as entrevistas propriamente ditas. Para ser mais exato, daria para dizer que as nossas entrevistas ficaram naquela zona intermediária entre o que caracteriza uma entrevista não estruturada e a semi estruturada .

Em relação aos locais das entrevistas, preferimos não determinar; de maneira a evitar entraves que afastassem os participantes voluntários. Contudo, durante as tratativas procuramos combinar que se realizassem em lugares onde existissem poucas interferências externas e que tanto pesquisador como pesquisado se sentissem à vontade para discorrer sobre os

itinerários da mesma. De qualquer sorte, a prática demonstrou que não se pode ficar à mercê de condições ideais para a pesquisa, isto é, que muitas delas tiveram algum tipo de interrupções, contornadas em comum acordo com o participante.

Outros aspectos a destacar referente aos materiais preparados para a ocasião. O primeiro refere-se aos instrumentos de gravação de áudio. Por precaução, sempre gravei em dois dispositivos, de maneira que, no único caso em que falhou a gravação de um, o outro acabou assegurando os registros do encontro. Além disso, procurei dispor para os encontros alguns mantimentos de alimento e bebidas, basicamente água e petiscos que tornassem agradável o momento da entrevista. Porém, na maioria deles acabou sendo viável apenas o consumo de água dada a natureza do local combinado com o participante e a logística do encontro.

### 3.3.2.2 Tipo de estudo: pesquisa qualitativa

Cientes da inviabilidade de percorrer todas as fontes primárias que incidem sobre a qualificação e o reconhecimento do ofício do professor de Filosofia como profissão, damos-nos por satisfeitos com as falas de alguns professores, em conjunto com outras fontes documentais, conforme já descrito. Dissemos também que um dos critérios para avaliar a escolha do município de Pelotas (RS) para obter e construir dados/materiais foi a diversidade de cenários, com professores de Filosofia atuando em escolas vinculadas a todos os entes federativos.

Como a maioria das escolas de Ensino Médio é estadual, procuramos endereçar questionários e entrevistas a mais pessoas destas, já que a perspectiva era de que se tivesse mais pessoas suficientes a se dispor a colaborar com a pesquisa. Assim, desenvolvemos a pesquisa com quatro professores(as) com experiência no magistério estadual, dois(duas) do magistério federal e a previsão era de também realizar com mais uma do magistério municipal. Entretanto na prática, muitos professores trabalham e/ou possuem experiências em muitas escolas de redes de ensino diversas. Como em algumas entrevistas já havia alcançado informações suficientes acerca da realidade da rede municipal e já se percebia até certa saturação (Minayo, 2017)

em termos de elementos para a pesquisa resolvemos nos dar por satisfeitos com os sete (7) entrevistados.

Quanto a isso, talvez parem objeções acerca da representatividade desta amostragem e no tocante à sua abrangência para pensar o tema em dimensões nacionais, pois os interlocutores foram apenas do município de Pelotas (RS).

A estas alturas da escrita, não deve ser novidade ao leitor que se tratou de uma pesquisa qualitativa e que, portanto, o nosso foco não esteve na quantidade. Não cabe pautar-se pela dicotomia “*quanti e quali*”, que ao menos à luz de Triviños (2007), entre outros, não são autoexcludentes ou inconciliáveis. Na verdade, mesmo sendo qualitativa, na etapa da organização das unidades de análises que ensejam critérios de agrupamentos por semelhanças, diferenças, comparações, recorrências e congêneres, também recorreremos a elementos quantificáveis. Assim como também é verídico de que a nossa proposta metodológica “*não se deixa aprisionar pelas ‘leis estatísticas ou dos grandes números’*” (Semeraro, 2001, p. 99) e não se pauta por “*uma matemática social e uma classificação exterior*” (Semeraro, 2001, p. 99) de métodos que deram certo em outras pesquisas.

Obviamente que, a se orientar pela métrica dos critérios e objetivos de uma pesquisa de *survey*, nossas amostras não terão representatividade nacional. Contudo, é mais importante ainda que se diga que, a prosseguir pelos mesmos critérios, ela não tem sequer representação para o município de Pelotas (RS).

O certo é que nossas inquietações são terminantemente de outra ordem e o volume de extratos significativos ao nosso objeto passa distante do quantitativo de entrevistas exigidas para o *survey*. Longe de mim dizer que não haja quem pense em pesquisa qualitativa diferente disso. No entanto, vale destacar que, se por um lado, “*o método biográfico dirigiu-se quase sempre ao indivíduo*” (Ferrarotti, 2014, p. 54) visto de maneira parcialista e desprovida de credibilidade, por outro cabe grifar que

essa escolha tem a banalidade da evidencia, mas esconde o equívoco grosseiro, pois o indivíduo não é, como se acreditou demasiadas vezes, um átomo social que seria a mais elementar das unidades heurísticas da sociologia. (Ferrarotti, 2014, p. 54).

Por este cabedal, é perfeitamente possível que uma entrevista reúna um volume de elementos significativos ao mote da pesquisa tão vasto a ponto de superar as outras somadas. Para todos os efeitos, em que pesem reparos a eventuais despejos e despojos exóticos do biografismo, dá pra confiar que as informações produzidas por estes encontros, conjugadas com a triangulação dos dados outrora descritos, caminharam a bom termo.

Ao que compete discernir com maior riqueza de detalhes sobre os tipos de estudos vislumbramos uma variação em diversos autores. Gil (2002), inclusive, tipifica tanto por objetivos quanto pelos critérios técnicos utilizados. O problema é que dada a singularidade e pretensa inteireza desta proposta de trabalho investigativo, fica muito difícil enquadrá-lo perfeitamente em alguma, pois como vimos em relação ao tipo de entrevista levada a cabo em tomo anterior, nem sempre o que melhor se avizinha para os objetivos de uma pesquisa se encaixa perfeitamente em convencionalismos construídos em manuais. No que tange aos objetivos, em alguns momentos ficou patente que o próprio discorrer da pesquisa se caracterizou pela natureza exploratória, ao tempo que para outras, descritiva e até explicativa. Pelo ângulo da técnica também sucederam-se combinações semelhantes, tais como ser de natureza bibliográfica, tanto quanto documental, etc. Há de se reconhecer os êxitos logrados pelo esforço didático classificatório envidado por diversos autores, ao mesmo tempo que

Deve-se deixar estabelecido que toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, e que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e à elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único. Acreditar que se pode fazer progredir uma investigação científica aplicando-lhe um método tipo, escolhido porque deu bons resultados em outra investigação ao qual estava relacionado, é um equívoco estranho que nada tem em comum com a ciência. (Gramsci, 1999, p. 122-123).

De sorte que, do que foi possível extrair e que carrega força de centralidade tanto teórica quanto metodológica, se tratou de uma pesquisa de base historicista, ancorada no marxismo investigativo e que seus procedimentos percorreram por arquiteturas classificatórias multidimensionais.

### 3.3.2.3 Análise das informações

Como as fases e procedimentos da pesquisa não se dão de maneira estanque a cada etapa, muito daquilo que compõe este tópico de análise já se encontra distribuído em tomos anteriores, no que se refere aos métodos no texto. É o caso da propalada “análise de conteúdo”, na ocasião que anunciamos sorver os frutos da textualização das entrevistas mediante organizações em unidades de análises por critérios matematizáveis como comparações, diferenças, recorrências, semelhanças, etc. Entre estas, poderíamos acrescentar outras tantas, como as ausências ou omissões, minimizações, maximizações e uma infinidade de unidades que pudessem ser úteis a categorizações pertinentes ao objeto da pesquisa. Contudo, preferimos acolher este tipo de procedimentos com certa cautela, receando que, “ao invés de uma metodologia histórica, de uma filosofia” (Gramsci, 1999, p. 122), se construísse “uma casuística de questões particulares” (Gramsci, 1999, p. 122). É verdade que na crítica ao ensaio popular de Bukharin, nosso pilar referencial chega a mencionar que

esta casuística poderia, inclusive, ser útil e interessante, contanto que se apresentasse como tal, sem outra pretensão além daquela de fornecer esquemas aproximativos de caráter empírico, úteis para a prática imediata (Gramsci, 1999, p. 122).

De todo modo, por precaução, tomamos a análise de conteúdo na disposição mais sintética trilhada por Triviños (2007), priorizando mais precisamente a “técnica da triangulação” das informações captadas em detrimento do rigor formal adstrito ao legado do cientificismo moderno/gnosiológico (Tonet, 2013). Na realidade, vale lembrar que viemos esboçando o perfil desta técnica desde os contornos que nos guiaram a delinear pertinências e oportunidades ao estudo da profissionalidade na docência em Filosofia na escola média, por também considerar que, seja “impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (Triviños, 2007, p. 138).

Esta sinalização desde os tracejos iniciais do projeto de tese não deixou de estar minada de sentido e senso de conexão com os procedimentos que



foram adotados durante e após a execução das tarefas mais práticas (entrevistas, questionários, elenco de documentos evocados) que compõem a pesquisa. Aliás, é justamente sobre isto que discorre Triviños (2007, p. 139), ao ponderar que somente para efeitos didáticos pode-se falar em separação dos momentos da pesquisa. Por conseguinte, com todos os problemas que isso possa acarretar perante a chancela acadêmico-formal, arrisco-me a dizer que a própria elaboração do projeto de tese já foi parte constitutiva da pesquisa. Evidentemente que a pesquisa não pode cessar no projeto, mas que o projeto também é organismo do todo da pesquisa. Procedemos com as codificações e decodificações, agrupando excertos das falas dos participantes por unidades de análises, contudo, muitas vezes as categorias elencadas suscitaram certas combinações e movimentos que permitissem melhor interpretação a luz da nossa perspectiva teórico-metodológica, pois, na “filosofia da práxis” não há percurso pré-fixado que substitua os encontros constituídos organicamente. Dito de outra forma é plausível inferir que

fatos, porém, ou dados, são necessariamente elementos parciais, singulares, diferentes, numerosos e heterogêneos. Por isso mesmo [foi] necessário buscar, no processo real, a lógica que os organiza e lhes dê sentido. (Tonet, 2013, p. 119).

Para tanto, engana-se quem pensa não haver abstração<sup>78</sup> em Marx. Em que pesem votos contrários, ao admitirmos haver uma metodologia marxiana própria na Filosofia da Práxis, assumimos também que “a realidade social não pode ser submetida aos mesmos processos experimentais utilizados no estudo da realidade natural” (Tonet, 2013, p. 120), de tal forma que “a compreensão de um fenômeno não pode estar reduzida a coleta de dados empíricos, mas deve ser realizada a partir de e na realidade concreta” (Rios; Echeverría, 2020, p. 23). É por isso que “técnicas e procedimentos similares serão sempre apenas meios auxiliares” (Tonet, 2013, p. 120) nas análises desta costura investigativa. Contudo, a este respeito é importante grifar que uma coisa é os conteúdos gerados por questionários e entrevistas serem auxiliares em uma pesquisa que dê destaque a outros instrumentos, outra – como nesta –, completamente diversa, é ser auxiliar em um processo em que todos os demais

---

<sup>78</sup> Evidente que Tonet (2013, p. 120) não toma o termo abstração no sentido da metafísica greco-medieval, mas pelo viés de instrumento ontológico, instituído na realidade concreta.

também são. De outra parte, no caso dos documentos de política educacional, é muito recorrente que os mesmos se apresentem como universais, ao tempo que a teorização marxista atua como instrumental que o recoloca em favor de interesses particulares na sociedade desigual e não há dúvidas do quanto isso importa para o modo e razão de existir das profissões.

Por outra banda, um estudo contumaz ao encaixo da reconstituição fragmentária dos “Cadernos do cárcere” rejunta elementos de “cadernos diversos” acerca do método em Gramsci, em condições de impregnar de sentido o nosso que-fazer em termos de análises. Neste, o autor nos remete ao trecho final da carta do cárcere de 30 de dezembro de 1929, que reflete a importância dos zelos filológicos com o particular e das experiências. Antes disso, traz à tona “uma advertência implícita e um convite”, onde Gramsci lá nas “páginas iniciais do primeiro caderno [...] adverte contra o perigo de correr às conclusões e convida a prestar atenção ao particular” (Buttigieg, 1998, s.p.). Lendo a carta em sua integralidade, percebe-se tamanho esmero e pugnância do intelectual italiano por detalhamentos em torno da vida cognitiva e social do filho Delio. Dada à impossibilidade de obtê-los, e por ter tecido uma série de comentários a respeito, ele conclui a carta com a seguinte ponderação:

Pode ser, e até seja muito provável, que algumas apreciações minhas sejam exageradas e até mesmo injustas. Reconstituir a partir de um ossinho um megatério ou um mastodonte era próprio de Cuvier, mas pode acontecer que com um pedaço da cola de um rato se reconstrua, pelo contrário, um monstro fabuloso. (Gramsci, 2011, p. 199, tradução minha).

Simetricamente a este tipo de *insight* penso ter transcorrido o nosso relatório de pesquisa, buscando captar desde as sutilezas nas linguagens, elementos tangíveis à compreensão dos fenômenos em torno das qualificações e dos reconhecimentos da docência em Filosofia. Chegamos a ver na seção documental até mesmo a importância de se procurar um conteúdo latente nos textos com foco também nos “não ditos”. A diferença, e quem sabe, o acréscimo qualitativo intercorrente, é que, em questionários e principalmente em entrevistas, o pesquisador pode, inclusive, instigar reflexões com seus interlocutores desde a produção destes materiais, na ocasião dos encontros.

A metacomunicação permite muito mais desenvolver uma investigação “de segunda ordem” (Lanzara, 1993), finalizada, isto é, para discutir criticamente as categorias utilizadas para produzir as interpretações que foram fornecidas e para narrar os eventos que foram relatados. A relação com o ator social permite, portanto, no nível metacomunicativo gerar novas interpretações que dizem respeito não mais em relação ao que ocorreu, mas exatamente ao jogo relacional entre ator social e pesquisador que a investigação social suscitou. (Ranci, 2005, p. 64).

É por isso que mesmo que no recurso documental oficializado o pesquisador possa e deva buscar indagações a si mesmo e em relação ao “dado” empírico, de modo a propor a sua desconstrução (Evangelista; Shiroma, 2015), não dá para comparar a riqueza de detalhes reinterpretaivos propiciados por essa experiência que defronta atores no transcorrer da investigação. Em quaisquer que sejam os casos, a julgar ter sido aceita a metodologia apoiada no marxismo investigativo nos cânones universitários, não foi possível prometer maiores esquematizações neste trabalho, pois

A experiência sobre a qual se baseia a filosofia da práxis não pode ser esquematizada; ela é a própria história em sua infinita variedade e multiplicidade, cujo estudo pode dar lugar ao nascimento da “filologia” como método de erudição na verificação dos fatos particulares e ao nascimento da filosofia entendida como metodologia geral da história. (Gramsci, 1999, p. 146).

### **3.3.3 A linguagem na realidade social reflexiva**

Pra finalizar esta exposição de sentidos e senso de oportunidade metódica que constitui este arcabouço de recursos instrumentais a mediar nossas aproximações ao objeto de nosso estudo, como temos visto, a prática reflexiva se impõe como uma evidência tenaz da “realidade social” (Tonet, 2013, p. 105). Se até então demos primazia à exposição dos recursos instrumentais preponderantemente exteriorizáveis (documentos oficiais, questionário, diário, entrevistas), curvamos agora a nossa mirada a uma dimensão instrumental interiorizável. Precisamente porque o uso racional, emocional, volitivo e reflexivo não se realiza sem mediação na linguagem, e, talvez por isso seja um componente tão indispensável à metodologia embasada no marxismo investigativo de Gramsci. Para checar às qualificações e aos reconhecimentos do ofício do professor de Filosofia na escola média, no tocante às suas relações com à profissionalidade, é preciso ter claro

que a linguagem não se dá como evidência, não é transparente. Por esta razão, nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso. (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 439).

Decerto, é por implicações desta monta que Evangelista e Shiroma (2019, p. 99) sugerem proceder com uma “decomposição da fonte” e, para tal, que se realize “uma reflexão de largo espectro” (p. 99). Vale lembrar que, do nosso ponto de vista teórico-metodológico, o recurso a este reflexo para pensar os itinerários da profissionalidade no ensino da Filosofia na escola média não se impõe por acaso. É dada “a relação estreita que o conhecimento guarda com a prática social” (Tonet, 2013, p. 103) e “dada a natureza do ser social, o conhecimento científico tem que ter um caráter reflexivo” (p. 103) e, pela mesma razão, “este reflexo não pode, de forma alguma, ser mecânico; pelo contrário, tem que ser um reflexo ativo” (p. 103).

Corolário a isso, no que concerne ao estilo textual, nossa tese valeu-se da escrita reflexiva (Colombo, 2005), como elemento averso às perspectivas estanques de linguagem acadêmica inerte ao objeto, tendo em vista que

A estratégica retórica principal, nas narrações reflexivas, consiste no alternar discursos na primeira pessoa do singular, nos quais o pesquisador explicita as próprias motivações, emoções, inclinações, simpatias e se torna visível como eu-narrador; e discursos na terceira pessoa, nos quais o pesquisador se distancia do texto/evento produzido para analisá-lo com base em referências, metodologias, teorias que se referem a sua específica profissão [...]. (Colombo, 2005, p. 284).

Por se tratar de um trabalho realizado em muitos momentos com a participação de mais sujeitos, houve uma oscilação pronominal que não permitiu padronização, uma vez que a metodologia do trabalho comportou, por vezes, a inserção de trajetória pessoal entrelaçada aos demais desdobramentos da pesquisa. Ademais, em que pese a abalizada hegemonia dos regramentos positivistas no curso analítico, o caráter, por vezes reflexivo e comprometido estilística e esteticamente, pede dispensa ao decoro uníssono na composição da linguagem<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Muito desta inspiração e empoderamento que constitui o parágrafo sugere a leitura de trecho em que Ana Maria Araújo Freire (a Nita) discorre sobre a predileção do marido por certa

Não sem método, é válido justificar também algumas recorrências metafóricas que fizemos ao longo do texto. Ocorre que, irrefletidamente, nem sempre nos damos conta de que

Toda a linguagem é um contínuo processo de metáforas, sendo a história da semântica um aspecto da história da cultura: a linguagem é, simultaneamente, uma coisa viva e um museu de fósseis da vida e das civilizações passadas. (Gramsci, 1999, p. 156).

De toda maneira, é importante referir que tampouco o autor nos outorgue a ampliação metafórica para toda e qualquer intervenção ao nosso objeto de estudo<sup>80</sup>. Não porque elas venham a comprometer a objetividade do saber – pois pensar isso seria vultosa incompreensão teórico-metodológica –, mas tão somente pelo abuso ou exagero que isso possa representar. “Mas é possível afastar da linguagem as suas significações metafóricas e extensivas? Não, não é possível” (Gramsci, 1999, p. 146). O sentenciamento de viés categórico subjaz um efeito meramente analítico (embora o autor atribua diretamente aos pragmatistas), como uma casamata teórico-metodológica à prova de infiltrações por metodologias estranhas a que propusemos. O mais importante foi persistir no aspecto histórico-crítico perante o “fenômeno linguístico” que perfila independente da nossa vontade, durante a inquirição do nosso objeto de estudo, a fim de suplantar “um erro poético, que tem muitos seguidores”, agarrados na “utopia das línguas fixas e universais” enquanto projeto de Ciência como único percurso seguro e intocável (Gramsci, 1999, p. 145).

Outra questão que perpassa pela linguagem diz respeito à tradutibilidade desta produção. O dilema repousou em maximizar o alcance de sua divulgação e apelo a um público mais abrangente e, ao mesmo tempo, atender as expectativas da tão propalada linguagem acadêmica, ainda mais em nível de doutoramento. Com toda “vênia”<sup>81</sup> (risos...), penso tratar-se de um falso dilema! Admitidas as tensões históricas existentes entre o mundo popular e o acadêmico, não há como negar muitos pontos de estrangulamentos. Os frutos dos desencontros desta relação na sociedade de classes vêm produzindo uma

---

subversão à gramática por critérios similares aos que propus. Vide mais em Freire (2013, p. 12-13).

<sup>80</sup> Para acompanhamento mais integral da matéria, convém recorrer à nota 24: “A linguagem e as metáforas”, distribuídas entre as páginas 144-146 da obra supracitada.

<sup>81</sup> Termo comumente usado no meio jurídico para suplicar mediante consentimento.

dicotomia despropositada, que se presta ora a discursos intelectualistas, ora aos apelos populistas, ambos nefastos à boa ciência.

Por dar pouco apreço a perspectivas do ortodoxismo metodológico, o marxismo investigativo não me impediu de consultar Eco (2007, pp. 161-163) para abordar este tema. Em resposta aos seus vereditos<sup>82</sup>, ensaiei dizer que esta tese caminha em direção aos interesses diretos dos professores de Filosofia. Talvez não todos, mas a uma parcela considerável que se preocupe com os rumos profissionais da docência, é bem possível presumir que “sirva como uma serva”. Por associação, pode ser de interesse de licenciandos em Filosofia e precisamente de professores universitários que ministrem componentes correlatos ao ensino filosófico, no que tange à disposição deste para a carreira. É difícil estabelecer limites de interesses, pois pode haver quem mire visitá-la só por um aspecto ou outro, seja pelo referencial, pelo método adotado ou até algum estudante do nível básico que esteja curioso ou pensando, simulando escolhas profissionais e resolva se aprofundar no tema para orientar sua carreira.

Para todos estes casos, com exceção do último, penso que a linguagem ficou razoavelmente adequada à luz do que preconiza Eco (2007). Mas como este não é exatamente o nosso foco metodológico central, voltamos ao início da discussão sobre a polêmica falsa. Se pautar por essa polêmica é cair numa cilada à tempos alertada por Mandel (1979), ao discutir os reducionismos que levaram alguns ativistas universitários à pressuposição de que seu papel na intelectualidade se resumiria a oferecer seus músculos e cordas vocais aos trabalhadores, porém, de cabeças vazias. A persistência desse tipo de dilema concorre para indicar a atualidade até nossos dias da “filosofia da práxis”, pois

A ligação entre dialética e retórica continua, ainda hoje, na linguagem comum: em sentido superior, quando se quer indicar um discurso rigoroso, no qual a dedução ou o nexos entre causa e efeito é de natureza particularmente convincente; e, em sentido pejorativo, quando se trata de indicar um discurso rebuscado, que deixa os camponeses de boca aberta. (Gramsci, 1999, p. 178).

A questão que nos cumpre interrogação, de fato, decorre se a nossa linguagem satisfaz os objetivos científicos e filosóficos a contento e sob o qual

---

<sup>82</sup> Outro termo muito usado no meio jurídico, mas aqui tomado em sua dubiedade metafórica, para vislumbrar alcances mais expansivos às diatribes da Ciência acadêmica.

não se vê margem para incompatibilizações entre o pretense “público alvo” e aquilo que rogamos por Ciência. Ao combater exaustivamente e com veemência toda a “estupidez” do “intelectualismo” e do “iluminismo puro”, Gramsci (1999, p. 258), não sem motivo, fez questão de satirizar sobre a contradição contida nesta mesma crítica, ao concluir que “[...] ninguém (a menos que seja louco) defenderá que não mais se ensine a ler e a escrever, porque ler e escrever certamente foram introduzidos pela classe dirigente [...]”. (Gramsci, 1999, p. 259). De outro lugar, vale lembrar que “não por acaso; [...]” foram “[...] as participações do militante italiano em jornais, revistas, semanários; inclusive escrevendo em linguagem erudita, para escândalo dos apóstolos da absolutização da ignorância das massas” (Rocha, 2017, p. 135). É também no mínimo intrigante que o patrono da educação brasileira<sup>83</sup> tenha escrito grande parte de suas obras em linguagem reclamada esotérica, e pouco me leva a crer que isto tenha lhe atrapalhado a comunicação em suas aulas ministradas nas florestas africanas. Em mesma eufonia, penso que as dimensões polissêmicas em torno da profissionalidade, rejuntadas às propriedades do ofício da docência em Filosofia demandem uma estrutura lexical demasiado complexa à luz da dialética-histórica investigativa, em tal sorte que não se preste a qualquer simplificação da linguagem. De outra parte, se o diferencial que confere legitimidade a qualquer trabalho de invocação científica reside em sua apreciação por terceiros renomados na área, que dirá a prova deste, comedido à mera condição de postulante (a doutoramento):

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar a maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo. (Gramsci, 1999, p. 95).

No entanto, seria ingênuo (quicá, racionalista) de minha parte, pensar que elucubrações de ordens técnicas, políticas, teórico-epistêmicas e metodológicas, como estas sejam o bastante em termos de acolhimento da sua razoabilidade, pois

---

<sup>83</sup> PAULO – Para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo tudo isso tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente. Para mim, **se a classe trabalhadora não teoriza a sua prática é porque a burguesia a impede de fazê-la. Não porque ela seja naturalmente incompetente** para tal (Gadotti; Freire; Guimaraes, 1995, p. 54, grifo meu).

A especificidade do discurso [...] reside no fato de que não basta que ele seja compreendido (em alguns casos, ele pode inclusive não ser compreendido sem perder seu poder), é preciso que ele seja reconhecido enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio. Tal reconhecimento (fazendo-se ou não acompanhar pela compreensão) somente tem lugar como se fora algo evidente sob determinadas condições, as mesmas que definem o uso legítimo: tal uso deve ser pronunciado pela pessoa autorizada a fazê-lo, o detentor do cetro (skeptron), conhecido e reconhecido por sua habilidade e também apto a produzir esta classe particular de discursos, seja sacerdote, professor, poeta etc.; deve ser pronunciado numa situação legítima, ou seja, perante receptores legítimos [...]. (Bourdieu, 2008, p. 91).

De todo modo, não há dúvida de que o recurso argumentativo ancorado em proposições bem formadas constitui um elemento indispensável para incorporação à ritualidade litúrgica, onde

Ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo. Enquanto o mau jogador está sempre fora do tempo, sempre muito adiantado ou muito atrasado, o bom jogador é aquele que antecipa, que está adiante do jogo. Como pode ele antecipar o decorrer do jogo? Ele tem as tendências imanentes do jogo no campo, incorporadas: ele se incorpora ao jogo. (Bourdieu, 2011, p. 144).

É com este espírito que encerro o bloco metodológico, ou melhor, o bloco teórico-metodológico – já que nos propomos a não dicotomizar –, apostando que os riscos desafiados na perquirição da defesa de tese são calculados. Se lograria fortuna nos cânones pretendidos, não tinha como se ter certeza; pois estes são como a dialética: “do futuro pode-se prever muita luta, mas não seu resultado!” (Nosella; Buffa, 2005, p. 364).

### **3.3.4 Desafio: construção da tese à luz da dialética**

Frente aos expostos, creio que chegamos ao ponto nevrálgico deste estudo. Pelo menos para quem é do ramo, não deve ser novidade a máxima de que todo o doutoramento deve prover uma tese. Todavia, o debate metodológico colocado me autorizou antever a determinação da tese de maneira problemática. Amparado em tudo que vimos nestes “parâmetros teórico-metodológicos”, procuramos evitar a alocação da tese *aprioristicamente* constituído, pois isto implicaria no espelhamento dos padrões de conhecimento



e da sua forma científica anteriores ao “marxiano”. Confesso que, ao tomar o marxismo por este prisma metodológico, cheguei a admitir por “longos instantes” a reverberação de alguma crise entre a emergência deste padrão em contraste com os cânones da cientificidade acadêmica.

Enquanto tentativa válida para desviar do impasse, aventou-se a possibilidade de, ao invés de partir para a proposição imediata de uma tese, vir a trabalhar com hipóteses. Seguindo Triviños (2007),

Diante dela o investigador vislumbra *prováveis soluções*. A hipótese envolve uma possível verdade, um resultado provável. É uma verdade pré-estabelecida, intuída, com o apoio de uma teoria. Os fatos poderão verificar ou não a hipótese. (Triviños, 2007, pp. 105-106).

Contudo, vale repor com Tonet (2013) o quanto “elaborar hipóteses e colher dados para comprová-las” (Tonet, 2013, p. 57) perfaz um caráter profundamente conservador, expresso por vezes implicitamente, quando não reconhecido de forma explícita, como no caso dos precursores da Sociologia como Ciência (Tonet, 2013, p. 57). O próprio Triviños, ao repaginar as “condições das hipóteses” (Triviños, 2007, p. 106), reconhece a inscrição destas nas limitações do positivismo, a despeito da sua exigência de verificação empírica, o que explica a predominância deste tipo de procedimento nas ciências de tipo experimental. Na verdade, esse tipo de incursão ligeiramente aventada tampouco ficou incólume à pena do intelectual italiano, ao constatar por intermédio do “ensaio popular” de Croce, que

[...] também seguidores da filosofia da práxis que se chamam ‘ortodoxos’ caem na armadilha, concebendo eles mesmos a sua filosofia como subordinada a uma teoria geral materialista (vulgar), enquanto outros a subordinam ao idealismo. (Gramsci, 1999, p. 153).

Outra possibilidade teria sido propor a solução do problema por intermédio da tríade tese, antítese e síntese, para inserir a dialética nesta construção. Todavia, como vimos durante as discussões teórico-metodológicas, as formulações marxistas em muito se tornaram refém deste tipo de “encaixotamento” formal, que se assemelha com a proposta anterior, sob a qual acabamos de esboçar aproximação. Inclusive, “houve quem interpretasse Marx de forma determinista, como se a dialética fosse uma

relação entre oposições, cuja conclusão (síntese) é conhecida *a priori*” (Nosella; Buffa, 2005, p. 360). A seguir por essa trilha, o tema da “profissionalidade” caberia ser avaliado com base numa teorização pré-fixada de conceitos intocáveis a serem testados na “realidade social atômica” ou “objetiva-cósmica”. “Trata-se de uma dialética ‘domesticada’, cujo resultado é conhecido *a priori*, pois tese e antítese se relacionam entre si por meio de regras e limites, idealmente, predefinidos” (Nosella; Buffa, 2005, p. 358). A título de justiça, talvez ainda seja conveniente lembrar que a dialética percorreu uma longa história no pensamento ocidental, contorcendo-se aos mais variados cortejos em diferentes tempos históricos, como o que a concebeu como um “jogo formal” na escolástica (Nosella; Buffa, 2005, p. 359). Entretanto, “este processo de domesticação e desfibramento” (Semeraro, 2001, p. 103), reduzindo-a a movimentos previsíveis e “bem comportados” não devem propiciar uma produção de conhecimento capaz de superar as acomodações sociológicas e históricas pelas quais os percursos da profissionalidade vêm sendo moldados. Posto que

Uma teoria é “revolucionária” precisamente na medida em que é elemento de separação e de distinção consciente em dois campos, na medida em que é um vértice inacessível ao campo adversário. Considerar que a filosofia da práxis não é uma estrutura de pensamento completamente autônoma e independente, em antagonismo com todas as filosofias e religiões tradicionais, significa, na realidade, não ter rompido os laços com o velho mundo, ou, até mesmo, ter capitulado. (Gramsci, 1999, p. 152).

Além do mais que, vergar o estudo aos ditames da ciência tradicional, no momento da construção da tese – em virtude de pretensas facilidades de aceitação – faria com que inclusive o esforço de construção unitária do bloco teórico-metodológico se tornasse inócuo. A escolha teórico-prática na pesquisa pelo marxismo investigativo associado ao Gramsci de Labriola já é por si uma forma de bradar pelo depuro no sentido de “redialetizar o pensamento de Marx” (Semeraro, 2001, p. 102). Por maior que sejam os esforços de provisionamento, assumir essa dialética enquanto visão de mundo implica assumir riscos e instabilidades em lutas constantes, uma vez que

Na história real, a antítese tende a destruir a tese, a síntese será uma superação, mas sem que se possa estabelecer a priori o que será

“conservado” da tese na síntese, sem que se possa “medir” a priori os golpes como em um ringue convencionalmente regulado. (Gramsci, 1999, p. 292).

Desta maneira, passando a apostar que “a filosofia da práxis não tem necessidade de sustentáculos heterogêneos [...]” (Gramsci, 1999, p. 152), na medida em que a mesma “[...] possua uma originalidade de conteúdo e de método [...]” (Gramsci, 1999, p. 153), dá para pensar na inquirição do objeto de estudo implicando lutas hegemônicas que transversalizam as leituras da profissionalidade focadas nas distinções, no tocante de que para as cosmovisões culturalistas “importa menos a luta pela hegemonia, do que o sentido de distinção social” (Nosella; Buffa, 2005, p. 358).

O germe anunciativo da questão, vale lembrar, foi ventilado bem ao final da “apresentação – inserção pessoal na temática de pesquisa”. Porém, considerando que as disposições metodológicas estejam mais próximas e vivas na memória, por ter sido a antecessora no texto, chamo a atenção do(a) leitor(a) que o descortino do impasse requer determinada resintonização com debates suscitados durante os prolegômenos da pesquisa. É verdade que ao decorrer do subcapítulo o tema da profissionalidade apareça diluído entre as problemáticas envoltas a qualidade do ensino de Filosofia e seu reconhecimento, razão pela qual elencamos a qualificação e reconhecimento como nosso objeto de investigação e que a profissionalidade não é por si autoexplicativa. Se outra questão, ao insistir com Triviños (2007), seja encontrar guarida em uma teoria, vale dizer que

[...] a filosofia da práxis é uma expressão das contradições históricas — aliás, é sua expressão mais completa porque consciente —, isto significa que ela está também ligada à “necessidade” e não à “liberdade”, a qual não existe e ainda não pode existir historicamente. (Gramsci, 1999, pp. 204-205).

Assim, penso que convém encerrar este ensaio abreviando a discussão do percurso da comprovação para a pretensa tese, uma vez que preferimos retomá-la no calor do debate suscita no tópico específico de alocação da tese. Por ora penso ser suficiente que tenhamos lançado as bases que justificam a construção de uma tese à luz da dialética, dado o caráter autofágico circunscrito na provisoriabilidade da Filosofia da Práxis.

### 3.3.5 Aspectos éticos e normativos

*Tornando-nos capazes de **inteligir** o mundo, de comunicar o **inteligido**, de observar, de comparar, de decidir, de romper, de escolher, de valorar, nos fizemos seres éticos. Por isso, também, capazes de transgredir a ética. Na verdade, só o ser que eticiza pode negar a ética. É por isso que uma das nossas brigas fundamentais é a da preservação da ética, é a de sua defesa contra a possibilidade de sua transgressão. E é por isso também que à briga contra as concepções e as práticas mecanicistas que inferiorizam o nosso papel no mundo devemos nos entregar com a clareza filosófica indispensável à prática política de quem se sabe mais, muito mais, do que pura pedra no jogo de regras já feitas. (Freire, 2000, p. 56).*

O debate em torno das questões éticas envolvendo o conhecimento e depois à sua forma científica não é novo e não raro foi invadido por censuras e uma série de conflitos, sendo alguns marcados por fins trágicos<sup>84</sup>. Em outra mirada, a pressuposição do sonho iluminista foi testada a duras penas até o apogeu de seu desgaste no contexto do pós-guerra. É fácil tecer comentários de obras prontas, ao tempo que pouco se reflete que, caso o nazismo tivesse triunfado, os padrões de moralidade científica de nossos dias provavelmente seriam outros. O fato é que o mundo se transformou e o debate sobre a ética chegou às pesquisas. Enquanto num primeiro momento as discussões na segunda metade do século XX se orientaram preponderantemente pela teoria crítica, atualmente nos deparamos com reverberações de caráter normativo advindas dos estudos na área da saúde e mais recentemente adentrando a seara das Ciências Humanas e Sociais. Reportando-nos a algumas digressões do nosso breve histórico, é curiosa a coincidência de que estas regulamentações tenham alcançado as Ciências Humanas justamente num período de reiterados ataques que afligem a sua existência. Outra

questão que intriga é o fato da necessidade da criação e execução de normas, de forma quase que impositiva, para uma categoria de agentes, no caso os cientistas, cuja ação já pressupõe um nível de maturidade teórica, intelectual e cultural, que era de se supor, não necessitaria de determinações heterônomas para agir eticamente. Não deveriam ser necessários para o pesquisador, de modo aguçado para o intelectual pesquisador da educação, códigos positivos de ética profissional, por se tratar de referência heteronômica, já que é de se supor que ele se apoia numa ética fundada na autonomia, âmbito da legitimidade, tanto para assegurar seus próprios direitos como os direitos alheios. (Severino, 2014, pp. 2002-2003).

---

<sup>84</sup> A exemplo da morte de Sócrates, a fogueira de Giordano Bruno, entre outros tantos.

Entretanto – sem maiores pretensões de positividade nisto –, o que se parece observar, paradoxalmente e paralelamente ao avanço das normatizações, são os enxugamentos de componentes curriculares com potencialidades ao exame e a apropriação da “qualidade ética” (Severino, 2014, p. 2002) na maioria das instituições formadoras. Não obstante, como consequência essa visão de superfície – a título de exemplo/ilustração didática – favorece ofensivas à caricatura do nazismo, mas não à sua gênese, substanciada em obediência à regras e ordens, conjugadas à ausência de pensamento (Arendt, 1999). A razão de ser em trazer à tona este conjunto de ilustrações reside na denotação de que o simples aceno ao cumprimento acrítico das resoluções e normas não sejam o bastante para assegurar a eticidade da nossa pesquisa uma vez que a

[...] condição fundamental para que se possa responsabilizar uma pessoa por um ato é que a causa deste esteja dentro dele próprio e não provenha de fora, isto é, de algo ou alguém que o force [...] exige-se que a pessoa em questão não esteja submetida a uma coação externa [...] Na medida em que a causa do ato está fora do agente, escapando ao seu poder e controle, e em que se lhe barra a possibilidade de decidir e agir de outra maneira, não se pode responsabilizá-lo pelo modo como agiu. (Vázquez, 1990, pp. 95-96).

Por este viés, se o objetivo das normatizações foi comprometer moralmente os sujeitos da pesquisa, o seu resultado acaba se tornando tragicômico, por melhor que tenha sido a intenção de seus proponentes, já que os procedimentos afeiçoados em norma impositiva “assume[m] uma função mais jurídica que ética” (Severino, 2014, p. 2006) e acabam por abreviar os nossos esforços de efetividade ética da pesquisa.

Vencidas tais elucidações alusivas ao campo ético e moral, nos cabe informar que esta pesquisa seguiu os preceitos instituídos na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016). Sendo assim, em consonância com as alíneas II e III do Artigo 1º da referida resolução, o trato com os conteúdos de documentos oficiais, notas de jornais e mesmo as observações em site de divulgação do GT “Filosofar e ensinar a filosofar”, da ANPOF, dispensam atenções normativas mais específicas, já que se trata de materiais de domínio público.

Por sua vez, naquilo que toca o uso de questionário e entrevista que envolve uma relação direta com os participantes, envidamos atenção particular. A começar pelo processo de esclarecimento dos participantes voluntários, além da textualização dos termos contidas no Apêndice C (termo de consentimento livre e esclarecido), provemos contatos verbais prévios em momentos que oportunizaram aos possíveis voluntários compreenderem claramente os procedimentos e objetivos da pesquisa aos quais seriam submetidos, bem como lhes foi possibilitado o tempo necessário para que a pessoa pudesse decidir se voluntariar ou não, sem pressões ou constrangimentos, tanto que muitos acabaram não participando e tampouco propusemos contatos reiterados para evitar desconfortos neste sentido. Embora os registros das autorizações tenham sido obtidos na forma escrita, com as respectivas cópias devidamente lidas, compreendidas e assinadas tanto por pesquisador quanto participante, essa forma de contato prévio tem a intenção de minimizar o caráter um tanto formal do documento. De todo modo, em função do nível cultural e de letramento do público almejado, a compreensão do sentido da pesquisa, bem como de seus procedimentos, fluiu sem dificuldades, pois muitos dos participantes inclusive já haviam construído instrumentos similares em pesquisas por eles levada a cabo na condição de pesquisadores em outros momentos.

No caso da confidencialidade e da proteção da privacidade dos participantes, os arquivos de áudio e textos transcritos ficaram guardados em equipamentos e pastas protegidos por senha pessoal e indelegável. Ademais, sabendo que as formas de expressão muitas vezes são carregadas por “traços de personalidade” (Heller, 1983), evitamos anexar as transcrições na íntegra no arquivo final da tese e até mesmo providenciamos algumas emendas em excertos citados durante o texto que pudessem vislumbrar possibilidades de reconhecimentos personalizados. Para tanto, apenas a título de eventuais comprovações, os mesmos apenas ficaram a disposição do orientador da tese e pelos membros da banca avaliadora, que constituem agentes corresponsáveis pela integridade do processo e sujeitos aos mesmos processos normativos da referida resolução. No tocante à preservação da identidade dos participantes (até por minimização de riscos – vide Capítulo IV da Resolução 510, de 2016), sem prejuízos à pesquisa, os mesmos não foram

identificados por códigos que os individualizem. Os códigos apenas fizeram distinção entre professores da rede estadual, municipal, federal, valendo-se da identificação com o código PEMRE para designar, Professores de Ensino Médio da Rede Estadual; PEMRM, para caracterizar os Professores de Ensino Médio da Rede Municipal e por fim, PEMRF, para classificar os Professores de Ensino Médio da Rede Federal. Além do mais, como vimos com Ferrarotti (2014), não concebemos os sujeitos como seres atomizados, “nestes termos, problematiza-se a partir das transcrições dos envolvidos de que não importa quem é o autor e sim a potência deste discurso, o que é produzido por ele e seus respectivos efeitos” (Freitas, A. L. C; Freitas, L. C.; Sperotto, 2012, p. 11).

No que diz respeito aos benefícios e à questão da devolutiva, já vimos nos prolegômenos da pesquisa a escassez de produções desta monta no ensino de Filosofia como um todo. Não obstante, a temática da profissionalidade neste ramo indica não ter precedentes de investigações em nível de doutoramento. Como já mencionamos, a inserção dos participantes da pesquisa no campo acadêmico contribui favoravelmente ao acesso dos mesmos aos repositórios da produção, que por si, já seria o suficiente. De qualquer sorte, lembramos que se propuséssemos uma via de retorno um tanto direta poderia não ser o melhor caminho para esta devolutiva, pois, vale atentar que o mero chamado de todos os participantes para um fórum exclusivo à apresentação dos frutos da pesquisa poderia vir a desfazer de certa maneira a preservação das identidades dos participantes. Então, a fim de dirimir tais problemas, propus enviar convites especiais a cada participante para apresentação do mesmo na edição subsequente à defesa em um evento de dimensão regional que ocorre regularmente na cidade de Pelotas (RS), de forma congregada entre as universidades (UFPel e UCPel), Instituto Federal, Coordenadoria Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação, destinado ao reconhecimento das experiências escolares, intitulado “Encontro sobre o Poder Escolar”. Sendo assim, as identidades das(os) participantes ficam diluídas entre o público da mesa temática e ao mesmo tempo acessíveis a quem colaborou.

Por fim, vale mencionar que, à guisa da crítica esboçada ao senso de ocasião e formas jurídicas das normatividades, não implica necessariamente em desaprovação ao conteúdo da resolução que nos guia. Inclusive, há de se

admitir que a dimensão normativa acena em direção ao fatural, o plano moral propriamente dito. Os próprios princípios e considerações dão a entender certa tentativa de “sair da mera normatividade imperativa legal para a legitimidade ética” (Severino, 2014, p. 2007). De qualquer maneira, os traços normativos convergem para uma universalidade ética no processo de legitimação não tão consensual na seara do pluralismo acadêmico-científico. Na filosofia da práxis, que é o nosso fundamento teórico-metodológico, costumamos buscar explicações para nossas compreensões éticas nos tempos históricos, tais como o que nos converteu em guardiões do mercado acadêmico e literário, resguardando os direitos autorais a cada referência perfilada a uma sociabilidade construída na mais alta expressão

[...] do “individualismo possessivo”, o qual, por sua vez, é a forma fenomênica do fato de que também o pensamento submete-se as categorias do “meu” e do “teu”, como a casa, o gado ou a mulher: ou seja, de que não represente mais algo “nosso”. (Heller, 1983, p.35).

De qualquer forma, resguardadas as patentes do novo tempo histórico, penso que o cumprimento integral da normatividade heteronômica não chega a comprometer o decurso da nossa pesquisa, precisamente porque a mesma não envolve embates diretos com elites econômicas. Quiçá um dia possamos revolver nossos padrões de sociabilidades em termos mais afáveis!



## 4 TRANSCURSOS SOCIOLÓGICO-CONCEITUAIS DAS PROFISSÕES E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

### 4.1 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES

#### 4.1.1 Origem e Funcionalismo

Em que pesem nossas precauções metodológicas, propor o debate da profissionalidade sem antes restituir o percurso da Sociologia das Profissões, seria amputá-lo. Não obstante, pior do que tratar os temas como sinônimos seria pensar que fosse possível abordar um em detrimento do outro e vice-versa. Sendo assim, com o perdão da redundância, convém iniciar pelo começo da maneira pela qual nos propomos, ou seja, enfrentar as sentenças erigidas por este campo de análises de organização do trabalho.

Para os estudiosos da área, a Sociologia das Profissões origina-se do mesmo processo que cria as condições para as primeiras reivindicações da Sociologia como profissão. “Os sociólogos americanos não inventaram a sociologia. No entanto, foi nos Estados Unidos que a sociologia se tornou uma profissão” (Castro; Dias, 2005, p. 245). Inclusive o funcionalismo sucedâneo ao positivismo clássico, que dá origem à Sociologia, tem sua marca fundadora na arquitetura das profissões.

Tributário dessas influências, Parsons (2005) narra com espanto que o desenvolvimento tecnológico dos Estados Unidos não tenha gerado conflitos de classes sociais tão expostos como os que emergiram no contexto europeu. Ao contrário, explica que a agressão proporcionada pelas elites do capital industrial e pré-industrial contra os populares não se configurou da mesma forma em solo americano, em tal sorte que

esta circunstancia deixou o caminho aberto para uma transição bem sucedida dentro da elite industrial. Em termos bem esquemáticos, podemos dizer que os ‘técnicos’ e os ‘gerentes’ derrotaram os empresários, sem que a luta explodisse com violência. (Parsons, 2005, p. 237).

Com essa conformação, cada vez mais, trabalhadores treinados e especializados foram galgando espaços, num cenário de complexificação da indústria; de modo que, “o sistema instrumental tornou-se ‘profissionalizado’ a

um nível não previsto pelos homens de negócios do início do século” (Parsons, 2005, p. 245). Antes, “capital e iniciativa eram mais importantes que alta competência técnica e as organizações eram suficientemente simples para serem criadas e dirigidas quase que *ad hoc* pelo próprio empresário” (Parsons, 2005, p. 244).

É intrigante, para o interesse desta pesquisa, que estudos debruçados sobre o mesmo vértice - me refiro à relação entre a Sociologia do Trabalho e à das Profissões - tenham produzido diálogos um tanto acanhados perante o potencial que dispunham para propor. Não deixa de ser igualmente curioso que o exame do fenômeno social das profissões não tenha emergido diretamente com os clássicos da sociologia.

Como salientam Jackson (1970, p. 6), Heilbron (1986, p. 72) e Desmarez (1986, pp. 25-7), o desenvolvimento da sociologia das “profissões” nos Estados Unidos não se originou diretamente [da] tradição dos pais fundadores, mas de uma estratégia de profissionalização dos sociólogos confrontados, por ocasião da grande crise de 1929, com demandas do governo Hoover para compreender a evolução da sociedade e ajudá-lo a definir sua política. (Dubar, 2020, pp. 169-170).

De qualquer maneira, parece-me imprescindível reconhecer a perícia evocada por esse campo de estudo como a mais cirúrgica investigação que apareceu até nossos dias para apanhar nossos objetos de estudo, mas reconheço a assertiva na leitura de Bonelli (1993) sobre Bourdieu, ao lembrar que os sociólogos da época demandaram esse espaço não por uma “realidade social” que se impusesse, mas sobretudo, para imposição da temática no “campo científico” e ocupação de cadeira cativa no *establishment*. Contudo, assim como Bourdieu (2017), não aponto, nem comparo esta geração de demanda de serviços engendrada pelos sociólogos com algum tipo de anomalia.

O que não chega a ser surpreendente é que os legados dos clássicos da Sociologia exerçam influência sobre as formulações da Escola de Chicago. A presença de seus contributos em trabalhos de seus sucessores para esta pesquisa se basta. A exemplo de Mintegui (2014), é possível extrair das obras clássicas posições explícitas ou implicitamente indicativas para a compreensão das profissões, entretanto, até para afastar eventuais interpretações férreas

desses autores em tempos e contextos distintos de análises, que não satisfaça o conjunto de possibilidades e descobertas que o marxismo investigativo proporciona - enquanto balizador para esta tese – é preferível deixar para evocá-las no calor do debate em litígio.

Entre as questões que podem explicar a relativa equidistância deste campo sociológico com o nosso ambiente social sob o qual repousa esta pesquisa, há uma que merece atenção especial. Acontece que

O termo “sociologia das profissões” é uma tradução do inglês *Sociology of the Professions*, que exige um esclarecimento prévio. Em francês [assim como em português] o termo “profissão” tem pelo menos dois sentidos que correspondem a dois termos ingleses diferentes; ele designa ao mesmo tempo:

- a totalidade dos “empregos” (em inglês: *Occupations*) reconhecidos na linguagem administrativa, principalmente nas classificações de recenseamentos do Estado;
- as “profissões” liberais e científicas (em inglês: *Professions*), ou seja, as *learned professions*, a exemplo dos médicos e dos juristas, notadamente. (Dubar, 2020, p. 163).

De acordo com Rodrigues (2012), isso contribuiu para que a disseminação deste tipo de estudo tenha tardado a tomar corpo pela Europa continental embora haja outras variáveis que conspiraram para que a Sociologia se concentrasse em outras maneiras de organizações e lutas mais pulsantes naquele domínio. De qualquer maneira, a comparação com o contexto europeu pode não ser sempre a mais adequada ao nosso terreno investigativo, excetuando-se o caso das profissões reguladas mais diretamente pelo Estado que é onde se aloja predominantemente o trabalho docente.

Contudo, há ainda outro traço desta alteração que parece explicar uma inquietação nossa, e esse fenômeno tem chamado atenção em nossas observações: o uso fluente do termo “profissão” indiscriminadamente. Isso acontece na bibliografia que versa sobre a docência em geral, na rara literatura da comunidade filosófica - quando se refere à ocupação do professor de filosofia - ou mesmo no meio das falas dos professores participantes em nossas entrevistas.

Como vimos em seção específica sobre o instrumento linguístico, a linguagem, longe de ser neutra, expõe uma cultura em seus mais diversos sentidos. Para tanto, o fenômeno recorrente ora enunciado ganha significado

ao passo que na tradição filológica de matriz anglo-saxônica as distinções são mais evidentes

No mundo das línguas latinas, o termo profissão não designa grupos ocupacionais específicos, antes podendo referir-se a um ofício, uma ocupação, uma atividade profissional, um emprego, uma corporação, etc., não existindo tradução unívoca para a palavra inglesa profession. (Rodrigues, 2012, p. 15).

Visto deste ângulo a dissolução do problema aparenta estar concretizada, de modo que insistir no dilema pode parecer dispensável. Entretanto, como não há purismo, nem uniformidade em cultura penso que as expressões proferidas por três professores entrevistados agregam à recondução do nosso debate.

O primeiro começa dissertando sobre o ingresso do aluno na Escola com vistas a motivações de ordens mais pragmáticas quando diz que “..*ele vem cursar aqui na nossa Escola pra se preparar para o vestibular e para o ENEM para fazer outros cursos aí né, **Medicina, Direito** e assim por diante*”. (PEMRE, grifos meus). Na sequência o mesmo avança, vinculando espontaneamente os aspectos técnicos e práticos ao domínio propriamente profissional quando informa que:

*[...] a grande maioria dos [...] alunos fazem cursos que sejam **mais técnicos né, mais práticos, mais na profissão** né, mas também tive algumas experiências muito ricas na Universidade, eu vi, tive alunos meus que faziam o curso de **Medicina** e no outro turno faziam curso de Filosofia para ampliar os seus horizontes do ponto de vista mais intelectual mais reflexivo e também ter uma postura mais crítica diante da sociedade e da realidade ou diante do pragmatismo da sociedade que a gente vive. (PEMRE, grifos meus).*

Este alargamento dos horizontes proporcionado pelo contato com a filosofia por parte de postulantes ou profissionais da Medicina refletidos ao final da fala se repete à sua maneira em episódio vivenciado pela experiência de vida de outra entrevistada.

*[...] quando eu fazia graduação, e eu era, já era também bolsista de iniciação científica, eu não vou esquecer nunca que o dia que eu estava na sala da pesquisa lá do grupo que eu trabalhava, e aí bateram a porta e eu atendi e era um professor da **Medicina** da [Universidade Y]. **Ele tava até usando jaleco!** Aí ele tinha ido na sala de pesquisa, para conversar com o meu orientador, e solicitar ou perguntar se seria possível a **Medicina**, na Faculdade de **Medicina**, ter mais aulas de Filosofia. (PEMRF, grifos meus).*

Posteriormente, a mesma expõe justificações semelhantes no âmbito da área do Direito.

*Quando eu fui pro Mestrado eu tinha mais colegas do **Direito** que da própria Filosofia. Era em maior número, o direito busca muito a Filosofia. Porque o **advogado** né precisa [...] refletir muito as coisas, pensar muito, analisar muito, ter essa capacidade filosófica [...] vai contribuir muito, sempre, em qualquer área. (PEMRF, grifos meus).*

E, por fim, outro professor dá continuidade ao reconhecimento social do seu trabalho, destacando da seguinte maneira: “..fui consultar esses dias e encontrei uma **Médica**. E aí ela disse assim: tu foi meu professor! Uma **Médica** de vinte e poucos anos. [Ele disse] guria, mentira!? [Ela respondeu] ..más tu foi meu professor de Filosofia no [Colégio X]” (PEMRM, grifos meus).

Repare que, certamente não seja o único reencontro que o professor vivenciou com ex-alunos, mas ele escolheu para destacar justamente o de uma médica que está no topo das categorias tipificadas com elevado reconhecimento profissional. Inobstante, não deve ser por acaso que, em todos os casos dos diferentes entrevistados, a referência à Medicina e ao Direito seja recorrente. Ora, isso dá uma ideia de que mesmo com o uso fluente do termo profissão para as diversas ocupações e ofícios ainda se dá relevo a determinada hierarquização no tecido ocupacional. É muito em torno disso que se ocupa a Sociologia das Profissões e as gradações que se estabelecem em volta deste modelo encontrou espaço, sobretudo nas escolas funcionalistas.

Coincidentemente, a modelagem descrita por um dos expoentes da teoria funcionalista das profissões vem espelhada da “relação terapêutica médico - paciente” (Dubar, 2020, p. 172) pela qual Parsons vislumbra a função profissional como um concerto articulador de “normas sociais e valores culturais” apoiado nas seguintes dimensões:

- Um saber prático, ou ‘ciência aplicada’, articula uma dupla *competência*: a que é fundamentada no saber teórico adquirido no decorrer de uma formação prolongada e sancionada e a que se apoia na prática, na experiência de uma ‘relação benevolente’. (p. 172);
- uma competência especializada, ou ‘especificidade funcional’, que se apresenta como uma dupla *capacidade*: a que repousa na especialização técnica da competência e que limita a autoridade do ‘profissional unicamente a área legítima de sua atividade, e a que

funda seu poder social de prescrição e de diagnóstico em uma 'relação mais ou menos recíproca'.  
 - um interesse imparcial [...] característica da dupla atitude do 'profissional' que alia a norma de neutralidade afetiva ao valor de orientação para o outro, de interesse empático pelo cliente e por sua expectativa incondicional. (Dubar, 2020, p. 173).

Na sequência, o texto dissecar que essa aferição parsoniana confere legitimidade por promover equilíbrio entre os interesses do cliente e o do profissional<sup>85</sup>. Por minha conta, mas na lógica do pensamento parsoniano, penso que convém traduzir por uma relação de harmonia na relação dos serviços.

O foco em torno de um modelo e da legitimidade de um objeto é tarefa típica da preocupação sociológica funcionalista (Rodrigues, 2002), ainda que correntes posteriores possam se valer ou propor reformulações conceituais. Ao encaixe do conceito, a síntese talvez possa ser buscada entre os predecessores de Parsons (Wilson e Carr-Saunders)

Com base em uma definição, que se tornou clássica, da profissão ('dizemos que uma profissão emerge quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica definida fundamentada em uma formação especializada'), e que assiná-la bem a continuidade aos ofícios manuais qualificados [...]. (DUBAR, 2020, p. 170).

Conforme Dubar (2020, p. 171), essa referência anglo-saxã se ocupa da análise em diversos ramos de atividades profissionais calcadas em três pilares, tais como

- 1) Especialização dos serviços, permitindo aumentar a satisfação de uma clientela;
- 2) criação de associações profissionais, obtendo, para seus membros, "a patronagem exclusiva dos clientes e empregadores que requeriam o serviço de seu ofício" e, [...], "colocando uma linha de demarcação entre eles e as pessoas não qualificadas", o que permitia aumentar o prestígio do "ofício" (o exemplo dos cirurgiões Ingleses se distinguindo dos barbeiros em 1844 é sistematicamente citado), principalmente definindo e controlando as regras da conduta profissional ainda qualificadas de "códigos de ética e de deontologia profissionais";
- 3) mas sobretudo implantação de uma formação específica fundamentada em "um corpo sistemático de teoria" permitindo a aquisição de uma cultura profissional.

---

<sup>85</sup> Vale lembrar que o olhar de Parsons é direcionado ao ideal de relação construído no âmbito das "profissões liberais".

À luz daquilo que anunciamos das condições de emergência de modelos profissionais nos Estados Unidos é conveniente lembrar, nesta perspectiva, que o profissional assume uma posição intermediária, não sendo ele nem operário, nem empresário, dono de indústria ou equivalente. Ao encalço disso, o terceiro pilar, acima elencado – combinado com os demais – parece revelador de um dos elementos mais basilares à legitimidade das prestações de serviços sob esta mediação.

Com efeito, o autor conta que Carr-Saunders faz disso uma verdadeira “apologia do profissional” para sustentar o modelo como alternativo à unilateralidade financeira, já que para ele “as profissões encarnam “[...] ‘o ideal de serviço’ fundado em uma competência especializada (*adequate qualification*) e constituem ‘um progresso da *expertise* a serviço da democracia” (Dubar, 2020, p. 171).

Oportunamente, Rodrigues (2002) traz à baila a contribuição de Merton para este debate. Sem que represente nenhum abalo aos seus fundamentos, a título de problematização, explica que seu argumento incide sobre “zonas nebulosas do modelo funcionalista” pondo em evidência o suposto “efeito perverso de segregação social [...], burocratização das carreiras” (p. 14) e fechamento organizacional provocado por este tipo de socialização nos serviços.

O mesmo autor, no entanto, destaca essa disparidade inevitável entre prestador e usuário dos serviços com efeitos benéficos alicerçado no “conceito de altruísmo institucionalizado” (Rodrigues, 2002, p. 14). Dá para deduzir - sem grandes problemas - que o altruísmo faz “parte do ethos das profissões”, contudo, ela considera neste aspecto que Merton vai além dos outros funcionalistas neste quesito, pois expõe uma concepção de altruísmo que supera o caráter normativo, uma vez que, no fio do paradoxo, o profissional deve almejar fazer mais do que o prescrito em suas recomendações.

Em última análise o código ou normatização “não requer que os profissionais sintam o altruísmo, mas apenas que ajam altruísticamente”. Neste sentido, me imponho a pensar que mesmo se tivessem esse intuito, os códigos de conduta sequer dispunham de tamanho poder sobre as subjetividades e me parece ser nesta direção o entendimento que Merton “põe em evidência a

distinção entre funções latentes” e “manifestas” (Rodrigues, 2002, p. 14) do relacionamento social profissionalizado. Porém esta discussão mertoniana não fica reduzida ao âmbito dos sentimentos volitivos, pois

Considera que as profissões estão enraizadas numa tríade de valores humanos: saber, fazer, ajudar, sendo caracterizadas por um conjunto complexo de valores e normas expressos sob a forma de prescrições, proscricções, preferências e permissões, legitimadas pela institucionalização desses mesmos valores. (Rodrigues, 2002, p. 14).

Transpondo a contenda para as condições de trabalho - não raramente adversas - enfrentadas pelos professores de filosofia na escola média, sabemos que a desconfiança tende a recair sobre a competência e o compromisso do trabalhador perante sua classe. Se a regência de classe fosse considerada profissão poderíamos dizer -, em contraposição – que

Segundo Merton, a descrença pública e a hostilidade não são o resultado directo de uma eventual incompetência profissional, mas devem-se ao altruísmo institucionalizado, isto é, ao facto de as expectativas de comportamento altruístico serem superiores àquelas que, nas actuais condições (burocratização, fragmentação, etc.), os profissionais realizam, sendo esta discrepância socialmente percebida como quebra do altruísmo. (Rodrigues, 2002, pp. 14-15).

Mas de fato, o tamanho esgarçamento na estruturação hierárquica a que foi acometido este tipo de atividade docente na cosmovisão funcionalista até então, ainda não fornece elementos suficientes à suturação<sup>86</sup> do problema. Na asseveração do impasse até parece caminhar em sentido contrário se considerarmos que na visão funcional de Merton

O que distingue as profissões das restantes ocupações é a institucionalização do altruísmo, realizada através do sistema de recompensas, cuja particularidade consiste em fazer coincidir o “dever” com o “ter” — o prestígio, a estima, os rendimentos e a autoridade, distribuídos de acordo com o cumprimento das expectativas normativas associadas ao papel. (Rodrigues, 2002, p. 14).

Não há dúvida de que a Escola funcionalista seja a mais persistente quando o assunto é a busca por uma definição na arena das profissões. Todavia, chega causar certa perplexidade constatar que mesmo nesta corrente

---

<sup>86</sup> Não confundir com saturação!



coexista uma falta de consensos e uma diversidade conceitual em proporções estratosféricas.

Millerson (1964), analisando textos de vinte autores, identifica cerca de catorze atributos das profissões, sendo raros os autores que citam as mesmas características. Maurice (1972) também compara os critérios de caracterização das profissões em oito autores e apenas encontra três critérios comuns: especialização do saber, formação intelectual e ideal de serviço. (Rodrigues, 2002, p. 13).

Não obstante,

Maurice [também] constata, ao comparar as características das “profissões”, utilizadas por oito autores anglo-saxões “entre os mais eminentes” (Flexner, Greenwood, Cogan, Carr-Saunders, Barber, Wilensky, Moore, Parsons) que, “dos 10 critérios citados com mais frequência, eles só concordam a respeito de um: a especialização do **saber** [...]” (Dubar, 2020, p. 174).

Apenas em segunda ordem observa-se a existência de alguns acordos sobre “a formação intelectual e o ideal de serviços”, demonstrando que Parsons debruçou-se na análise dos “[...] ‘corpos profissionais em si e não a partir de sua posição na estrutura social’” (Dubar, 2020, p. 174). Doravante, esse tipo de constatação parece abrir uma fresta para o que veio a calhar no conceito de profissionalidade<sup>87</sup>. Ocorre que, segundo Dubar (2020) essa invocação provoca uma alteração na extensão do conceito, uma vez que “inclui todos os especialistas altamente qualificados e assalariados a quem se reconhece um saber legítimo [...] dá-se ênfase ao reconhecimento de uma competência (saber legitimado)”, o que favorece a inclusão de “um amplo conjunto de grupos profissionais procurando ser reconhecidos como tais” (p. 175).

Contudo, é importante grifar com Dubar (2020) que se trata de uma definição residual apurada no eixo central das controvérsias, tal qual a que propiciou o embate com Chapoulie, que, por sua vez, entende ser “a profissão um grupo social específico, organizado e reconhecido, que ocupa uma posição elevada fundada em uma formação prolongada” (p. 175).

Portanto, “deve-se restringir seu uso a algumas categorias intelectuais que fizeram cursos superiores e que estão organizadas para manter e

---

<sup>87</sup> Este assunto será retomado com Franzoi (2006) oportunamente em subseção específica para introdução da questão da profissionalidade.

consolidar seu monopólio sobre um público” (Dubar, 2020, p. 175). Então, observe que esta concepção “limita [a] quantidade [de verdadeiros profissionais] e exclui os membros de todas as ‘semiprofissões’, ‘quase profissões’ ou ‘pseudoprofissões’”, já que seus estudos concluem que as mesmas “estão, quando muito, em processo de profissionalização” (Dubar, 2020, p. 175).

Na trilha deste dilema, o discípulo de Parsons,

Goode introduz ainda a noção de grau ou *continuum*. Uma vez que as ocupações que aspiram ao estatuto de profissão não alcançam plenitude na maioria das subdimensões que compõem os traços essenciais das verdadeiras profissões [...]. (Rodrigues, 2002, p. 12).

A preocupação do autor em voga era estabelecer uma gradação<sup>88</sup> a fim de dar conta de classificar com maior precisão aquilo “que vai do polo ‘não profissão’ ao polo ‘profissão’” (RODRIGES, 2002, p. 12). Entretanto, relata Rodrigues (2002) que o desfecho dado é pouco seguro para fixar uma linha entre um comportamento considerado profissional; contrastante com seu oposto. Inclusive, recorrendo a diversos autores, a resposta se apresenta “marcada pela ambiguidade e falta de rigor” (p. 12). Assim, para Barber<sup>89</sup> (1965, pp. 17-18 *apud* Rodrigues, 2002, p. 12),

Uma definição sociológica de profissão deve limitar-se, tanto quanto possível, à especificação do que se entende por comportamento profissional. [...] Não há uma diferença absoluta entre comportamento profissional e outro tipo de comportamento ocupacional, mas apenas diferenças relativas em certos atributos característicos de todo o comportamento ocupacional.

Visto dessa maneira, fica patente a impropriedade que há em se procurar estabelecer uma linha rígida para condutas ou procedimentos que queiramos julgar como mais ou menos profissionalizados. As aproximações possíveis são apenas relativas, portanto, sem espaço para eventuais soluções terminantes.

---

<sup>88</sup> Figura de linguagem para classificar níveis de proporcionalidades entre pólos.

<sup>89</sup> BARBER, B. Some problems in the sociology of the professions. *In*: KENNETH S. L. (org.). **The Professions in America**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1965.

Mas, para além da imprecisão inevitável das definições do termo 'profissão', a abordagem funcionalista se distingue dos outros pontos de vista (e principalmente do ponto de vista interacionista simbólico...) por uma dupla afirmação: de um lado os profissionais formam *comunidades* unidas em torno dos mesmos valores e da mesma 'ética de serviço', de outro lado seu *status* profissional apoia-se em um *saber* 'científico' e não somente prático. (Dubar, 2020, p. 175).

Conforme temos visto, mesmo a contenda polissêmica que cerca o debate das profissões não nos impede absolutamente de delinear traços característicos em determinadas ocupações. Para concluir este aparte que não se esgota a respeito da concepção funcionalista, julgo ser importante, ao menos, ressaltar essa diferenciação perante os práticos e o "espírito de corpo" constituído por uma comunidade que inevitavelmente precisa manter equidistância perante seus usuários/clientes. "Assim, comunidade ética e saber científico, constituindo os dois traços específicos de uma 'profissão' descrita em uma perspectiva funcional [...] são inseparáveis da distinção cultural e do isolamento social" (Dubar, 2020, p. 176).

#### 4.1.2 A Perspectiva Interacionista – Simbólica

Na perspectiva do interacionismo simbólico ainda seria correto tratar o isolamento social como componente da dinâmica de socialização, entretanto, no que se refere às distinções e mesmo a constituição de comunidades, a abordagem percorre outros rumos. Não é que esta perspectiva questione de forma cabal as elaborações conceituais dos funcionalistas – Hughes<sup>90</sup> sequer apresenta uma 'teoria das profissões' para tanto -, mas o endereço das preocupações é que se direciona a tipos distintos de indagações. Ou seja, na busca de um modelo e da compreensão pertinente das distinções ao invés de perguntar "o que é?" o mote se vira para o entendimento sobre "em que circunstâncias se deram os referidos processos".

O diferencial desta perspectiva está no relevo dado à processualidade e na significação social conferida às profissões ao invés das miradas de feições naturalistas, evolucionistas, resultantes de um progresso dos padrões civilizatórios incrustados nas concepções funcionalistas. Deste modo, a senha

---

<sup>90</sup> Principal expoente da corrente interacionista-simbólica.

interacionista começa por revolver a questão da divisão do trabalho para explicar os processos de disputas que permitem a uns se ocuparem de tarefas consideradas mais agradáveis e louváveis de consagração em detrimento de outros que trabalham em ocupações consideradas sujas, profanas, de pouco prestígio. Mais ainda, rever diante disso a capacidade de alguns em delegar tarefas hierarquicamente inferiores a determinados segmentos da sociedade.

Os conceitos chaves para esta compreensão estão alicerçados no “diploma” e no “mandato”, constituindo “as bases da ‘divisão moral do trabalho’” (Dubar, 2020, p. 178) para Hughes. Em que pese os efeitos fetichistas na americanização da linguagem, o termo “diploma” (ou certificado) é correntemente usado do original “*licence*”<sup>91</sup>, isto é, uma licença que te autoriza a exercer uma atividade determinada, enquanto que o “*mandate*” equivaleria à fixação da obrigatoriedade daquele exercício funcional. Ao encaixar a distinção isolacionista com a qual encerramos o tópico do funcionalismo, a “licença” cumpriria a função de “separar-lhes dos outros” ao tempo que o “mandato” a de “confiar-lhes uma missão” (Dubar, 2020, p. 178).

Porém, no que tange ao distanciamento cultural, a formulação de Hughes acrescenta uma condição que parece alterar substantivamente a interpretação anterior. Trata-se do segredo! Neste caso, o que caracteriza uma ação como profissional repousa em questões de fórum íntimo, que exijam certos sigilos, questões inconfessáveis perante o público em geral em razão de que possam representar algum perigo ou condenações de ordens diversas.

É comum ainda que estas questões sejam condecoradas por tabus como a doença e o crime. A simbolização da batina e do celibato na figura do padre a quem compete ao fiel confessar pecados e receber perdão mediante os arrependimentos exprime adequadamente a natureza mística da relação leigo – profissional (Dubar, 2020). Todavia, o profissional não realiza isso sozinho,

No centro da profissionalidade, explica Hughes, se encontra uma transação (*bargain* e não *trade*, da mesma forma que o cliente é um *client* e não um *customer*), um pacto entre um prático, devidamente credenciado (diplomado) e provido de um mandato, e parceiros

---

<sup>91</sup> O objetivo deste tópico não é problematizar litígios (que serão retomados oportunamente), mas vale a menção ao termo licenciatura enquanto “licença para lecionar”.

particulares, pacto que consiste em intercambiar ‘coisas perigosas’ que devem permanecer secretas. (Dubar, 2020, p. 178).

Nesse processo canônico<sup>92</sup>, a ritualização se faz indispensável perante os inevitáveis riscos da missão autorizada e confiada, sendo que, quanto maior for o risco, maior deve ser a ritualização dos procedimentos de trabalho. Contudo, desde que os consagrados “cumpram as regras da arte”, estes tendem a ser absolvidos por seus erros em côrtes constituídas por suas organizações julgadoras (instituições). As mesmas cumprirão também o papel de “expulsar as ovelhas tinhasas, os falsários” e demais charlatões que descumprirem as regras ritualísticas do jogo (Dubar, 2020, p. 180).

O caso é que – olhando para as profissões em sentido mais ampliado - estas organizações funcionam como intermediárias entre os profissionais e o Estado, seja para “revalidar licenças e mandatos”, proteger os segredos de ofício e atuar como “anteparos” entre o sagrado (profissional) e os profanos; de modo a “afastá-los do público”, no caso dos primeiros. Sinteticamente, cumprem a função de “proteger o diploma e conservar o mandato dos seus membros” (Dubar, 2020, p. 179).

Ocorre que – e, talvez seja o mais contundente no engendramento deste processo interativo-simbólico –, no âmago da “natureza do ‘saber do profissional’ assenta-se o ‘segredo social’”. Por vez, a ‘justificação científica’ confiada por autoridades para prover tais concessões a um grupo específico ‘não passa de uma cortina de fumaça’” (Dubar, 2020, p. 179).

Por fim, a introdução por Hughes da noção de “*carreira* e como meio de *socialização*” (Dubar, 2020, p. 180) abre brecha para outro descosimento de pressuposição funcionalista. As formas e etapas da socialização - construídas por alguns sucessores de Hughes - que ensejam as transformações dos aspirantes na carreira não são menos importantes para nossa investigação, entretanto, por ora é conveniente nos determos apenas aos aspectos mais gerais e centrais das interações sociais.

Acontece que aqueles procedimentos dispostos anteriormente sob a batuta das “licenças e mandatos” no interior das carreiras se dão mediante conflitos permeados por discriminações e desigualdades de condições. Isto é,

---

<sup>92</sup> Não por acaso deve ser o processo de busca pelo reconhecimento do Ensino de filosofia no cânone levada a cabo pelo GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF.

nem todos logram as características reservadas aos pares que gozam dos mais altos postos e *status* funcionais no interior das profissões.

Sendo assim, o “espelho invertido” que serve de molde aos menos ajustados é constituído pelo “grupo de referência”, que por sua vez, carrega consigo o “estereótipo dominante” (Dubar, 2020, p. 181). O tema é extenso e rodeado de particularidades, todavia, para efeito de comparação é importante notar a corrosão provocada por esta perspectiva naquela ideia de comunidades profissionais homogêneas outrora preconizadas pelo modelo funcionalista, dados os subdimensionamentos e hierarquizações assim evidenciados no interior dos ‘mandatos’.

Dubar (2020) discorre ainda sobre algumas limitações deste paradigma no tocante à ampliação do conceito de profissão a outros segmentos de operações mais simples e pouco qualificadas, contudo, para nosso objeto de análise tais contribuições acrescidas já são suficientes. Vale anunciar que houve também quem propôs tentativas de síntese<sup>93</sup> em torno das perspectivas interacionistas e funcionalistas, sobretudo na reconstituição do conceito de profissionalização como processo (Rodrigues, 2002). Todavia, parece mais profícua a retomada de tais objeções com vigor e radicalidade, levado a cabo pelo período crítico.

#### **4.1.3 Abordagem Crítica**

Data que meados do final da década de 1960 é o período que abre uma explosão de contestações por dentro e por fora da Sociologia das profissões no tocante aos modelos profissionais. O espectro externo é “marcado por um acentuado antiprofissionalismo”<sup>94</sup> (Rodrigues, 2002, p. 35) e o âmbito das implicações corporativas e monopolistas do mercado de trabalho profissionalizado suscitam “dúvidas acerca da bondade do modelo profissional e dos benefícios do profissionalismo” (p. 35).

No interno, a própria pertinência do protótipo profissional é questionada. Como se não bastassem àquelas discrepâncias conceituais entre autores diversos que vimos por dentro do paradigma funcionalista, “na abordagem

---

<sup>93</sup> A autora evoca produções de Wilenky como baluarte desta tarefa.

<sup>94</sup> Cita P. Halmos como referencia de análise deste movimento.

interacionista a recusa de uma definição e a redução das profissões ao conjunto de ocupações retira ao conceito qualquer especificidade e valor heurístico” (Rodrigues, 2002, p. 37).

No geral, Rodrigues (2002) dá prosseguimento às suspensões em detalhes discutidos com uma diversidade de autores. Para evidenciar que os critérios de intelectualidade não são tão determinantes para definir uma profissão, em resumo, suscita litígios no que toca às limitações técnicas, a exemplo de um cirurgião que para o exercício de sua atividade se socorre a um conjunto de habilidades e práticas, desde a manipulação de instrumentos. Nesse caso, menos importa o seu acúmulo na enciclopédia literária perante a destreza necessária para a coordenação dos movimentos em um processo cirúrgico.

Contudo, o desgaste circunscrito à operacionalidade técnica toma novos contornos nos níveis de indeterminação na especialização das atividades. A áurea de mistério que supostamente sustentava a necessidade de distanciamento social não é inteiramente aceita uma vez que

A incerteza não é inteiramente cognitiva, tem uma componente de complexidade do conhecimento, de esoterismo, mas também de mistificação deliberadamente desenvolvida pelas profissões com vista a aumentar a distância, a autonomia e o controle sobre a prática ou atividade profissional. (Rodrigues, 2012, p. 80).

No fundo, privilégios desta magnitude (assim como todos os outros) estariam encobertos por uma ideologia<sup>95</sup>, cumprindo a função de assegurar o *status quo* já que a Sociologia das profissões é criticada por ter transformado a doutrina das profissões - levada a cabo em diversos instrumentos e instituições legitimadoras dos interesses profissionais - em teoria e corroborando assim com a manutenção do “mandarinato (autonomia e monopólio)” (Rodrigues, 2012, p. 78).

A última crítica que abordaremos desta tendência não deixa de ter significação especial com o ponto de partida metodológico que adotamos para esta pesquisa, uma vez que se refere à a-historicidade tanto dos estudos inspirados no funcionalismo como os das interações simbólicas. No caso do

---

<sup>95</sup> Importante ícone desta corrente; Gyarmati, é o grande responsável pelos questionamentos acerca da ‘ideologia do profissionalismo’.

funcionalismo, o texto sugere a formulação de Jhonson (1972) para dizer que, mesmo na tentativa de reformulação funcional via conceito de profissionalização de Wilensky, persiste o etapismo, “um processo cronológico, evolucionista, que ignora variações nas condições históricas sob as quais se desenvolvem diferentes formas de ocupação” (Rodrigues, 2012, pp. 78-79). Por seu turno, a concepção interacionista também carece de historicidade ao tempo que a “transformação de uma ocupação em profissão são relativas à tomada de consciência ‘profissional’ do grupo ocupacional” (Rodrigues, 2012, p. 79) como sendo o bastante para galgar o posto de profissão.

Por fim, este movimento abre um caminho azeitado a sucessivos debates em torno do fenômeno do poder nas profissões. Isso se deve a uma ampliação do espectro das discussões, aos condicionamentos advindos das interações externas ao domínio das profissões, tais como classe social, modelo econômico e relações com estruturas de estado.

#### 4.1.3.1 O poder nas/das profissões

Por trazer a baila questões desta natureza Terence Johnson é considerado o primeiro referencial a dar centralidade ao poder para o entendimento da dinâmica das profissões, o que talvez tenha lhe rendido associação à corrente weberiana por alguns autores (Schmitz, 2014). Contudo, suas análises demarcam posições predominantemente marxistas na visão da ampla maioria dos autores (Barbosa, 1993; Rodrigues, 2002; 2012).

A mais central dessas posições e com distinção e interesse ao nosso estudo<sup>96</sup> refere-se àquela lograda por um grupo ocupacional que coexiste de forma inter-relacionada à sua colaboração com a estrutura produtiva, servindo as “funções globais do capital” (Rodrigues, 2012), da extração da mais valia, bem como da reprodução das relações que preservam o modelo de exploração coadunado ao capital “devendo a explicação do domínio de umas ocupações sobre outras ser procurada nos laços que a unem à classe dominante” (Rodrigues, 2012, p. 80).

---

<sup>96</sup> Vem ao encontro das posições da Filosofia no ensino resgatadas em nosso breve histórico.



Em torno do que as teses de Johnson constatarem, podemos seguramente nos apropriarmos para comparar não apenas a posição do professor de Filosofia perante as profissões mais consagradas nos segmentos do mercado liberal, mas também dentro da hierarquização curricular estatal e de perfis de *status quo* visíveis e latentes na cultura escolar.

#### *4.1.3.1.1 Interseccionalidades de perspectivas*

Porém, para tornar mais compreensível essa distribuição e ordenamento de tendências é conveniente um aparte. Na verdade, não dá para estabelecer nítidas fronteiras entre a ‘perspectiva crítica’ e a do ‘Poder nas/das profissões’. A rigor de diversos autores estas perspectivas, às vezes, aparecem agrupadas como constituinte de um mesmo bloco, noutras separadas e noutras misturadas parcialmente. Assim, é comum encontrarmos na literatura sociológica a organização enquanto “crítica e reabilitação das profissões”, “desprofissionalização e proletarização das ocupações”, “o ressurgimento do profissionalismo”, “corrente neweberiana” e correlatos.

De fato o “Poder nas/das profissões” também constitui uma perspectiva crítica, ao tempo que a perspectiva crítica também aborda – ainda que nem sempre se ocupe disso - elementos de circunstâncias de poder atravessando a dinâmica profissional, em tal sorte que me atrevo a dizer que o mais correto seria consentir que há no mínimo uma interseccionalidade entre ambas.

##### *4.1.3.1.1.1 Marxismo clássico e profissões: apagamentos e determinações*

Como se pode observar/depreender, é nesta interseccionalidade que transita o trabalho de Johnson. Doravante, adentrando ao portal da perspectiva do “poder nas/das profissões” é importante situar suas contribuições no contexto de um segundo aparte. Se aquelas concepções alinhadas às formulações funcionalistas são, não raramente, signatárias do pensamento clássico Durkheimiano, estas recorrem de forma mais incisiva aos construtos dos outros clássicos, sobretudo Webber.

De um modo geral as contribuições do marxismo costumam ficar meio apagadas nas prateleiras da Sociologia das profissões. Uma prova deste tipo

de apagamento reside no fato de que esta tendência em voga seja comumente também chamada de Neoweberiana em diversas obras, em que pesem marcas indeléveis do marxismo entremeadas à lógica de suas argumentações. Sem nenhum tipo de pretensão definitiva, ao menos em parte, atribuo isto a leituras tradicionais e historicamente hegemônicas de Marx, que conforme dissecamos nos parâmetros metodológicos, se caracterizam como excessivamente deterministas e mecanicistas<sup>97</sup>.

Decerto que, para Barbosa (1993, p. 15), os marxistas “dão pouca ou nenhuma importância à dimensão cognitiva ou técnica para a definição dos grupos sociais” uma vez que na divisão social do trabalho a posição ocupacional do trabalhador estaria atrelada às classes<sup>98</sup>. A autora dá procedência à discussão das teses de inspirações marxistas que atribuem o fenômeno das profissões ao segmento da classe média. No atacado perduram as posições originárias da época de Marx que no plano econômico a condição de proprietário e não proprietário são essenciais na definição das hierarquias funcionais.

A questão é que no seio das sociedades industrializadas emerge um grupo intermediário que ainda não sendo possuidor dos meios de produção já não são mais comparáveis ao operariado em suas funções. No sistema de assalariamento, a ‘pequena burguesia tradicional’ estaria sendo substituída pela ‘nova pequena burguesia’. De qualquer forma, mesmo que a dinâmica funcional evoque certas flutuações destes agentes entre os possuidores e não proprietários, o trabalho produtivo é o baluarte que define a posição social do profissional; “seriam, no entanto, dominados pelo capital, executantes subalternos e igualmente explorados” (Barbosa, 1993, p. 16). Na sequência a autora ainda desterra as contradições suscitadas pelas separações entre trabalho manual e intelectual entre os despossuídos, sem, contudo, vislumbrar impactos significativos de cisão ao determinismo de classe.

---

<sup>97</sup> Além do conluio com a epistemologia burguesa pós revolucionária para apropriações metodológicas no meio acadêmico.

<sup>98</sup> Adiante a autora chega mencionar os entraves nos quais “burocratização e proletarização seriam fenômenos que contrariam a natureza da corporação profissional”, sendo este “o limite mais sério da análise funcionalista, e por ironia, é justamente o ponto a partir do qual os marxistas se interessam pelas profissões, para mostrar a submissão das mesmas ao determinismo de classe”. (Barbosa, 1993, p. 19).

#### 4.1.3.1.1.2 *Aberturas ao determinismo de classe*

Entretanto, ao revolver elementos do marxismo no varejo dá para estimar algum flanco de percolação, contanto que

[...] aquelas ocupações que chamamos 'profissões' são heterogêneas do ponto de vista das classes, não só como resultado das suas funções distintas no processo de apropriação direta, realização e reprodução do trabalho, mas também porque elas exibem diferença de função, poder e privilégio com o resultado das consequências diferenciadoras de cada um desses processos. (Johnson, 1977, p. 231-2 *apud* Barbosa, 1993, p. 18).

Este tipo de revisionismo no determinismo de classe social reservado ao âmbito político e ideológico conspira com o trânsito do professor de filosofia pelos diferentes extratos sociais de bens simbólicos e culturais desenvolvidos posteriormente por Bourdieu (2007) na “concertação”<sup>99</sup> entre posição de classe e situação de classe. No fundo a preocupação de Barbosa (1993) neste intento reporta-se ao problema da “especificidade de existência e atuação dos grupos profissionais” (p. 17) na perspectiva do marxismo.

Contanto, de distinto interesse para esta tese, deve ter sobrado em pontas soltas a provocação desafiadora da autora, se “poderia uma profissão vir a ser um **ator coletivo**, um agente responsável por definições nas formas de organização social?” (Barbosa, 1993, p. 17, grifo meu). Por fim, a estas alturas da construção textual, ameahada pela triangulação de leituras é possível conceber - em que pesem suas inclinações economicistas – certa influência de inspiração neoweberiana entremeando-se ao marxismo de Johnson (Barbosa, 1993).

#### 4.1.3.1.1.3 *Influências nas/das Escolas clássicas da sociologia*

Chegamos a uma encruzilhada em que é mais prudente realocar as influências doutrinárias do que ignorá-las, visto que as comparações entre as fundamentações dos autores tornam-se cada vez mais inevitáveis nas abordagens do paradigma de poder. Porém, como se não bastasse a falta de

---

<sup>99</sup> No sentido de concerto.

consenso já vista acerca das acepções conceituais, buscar a proveniência para supostos enquadramentos não fogem a mesma regra.

Conforme vimos, este paradigma também é chamado de corrente neoweberiana, contudo, as próprias ideias de Larson - que seguramente seria seu expoente mais radical - são vistas por Gonçalves (2008, p. 183) como “a síntese entre as teses marxistas e weberianas” para diferenciá-las de Johnson em determinado contexto argumentativo.

Freidson, por seu turno, identifica um traço “revelador das influências extremadas da teoria marxista e da teoria clássica do capitalismo” (Rodrigues, 2002, p. 56-57) na concepção de monopólios e mercados fechados que Larson atribui às profissões, contanto que ambas as teorizações possuem “uma visão idealizada ou perfeita” da “divisão do trabalho” e, por conseguinte, inviabilizam socialmente a efetividade do “trabalho complexo” (p. 57).

Até mesmo em Freidson – autor de maior estafe para a teoria do poder nas profissões – perduram algumas diferenças de enfoque. Ao tempo que Schmitz (2014) tomando-o como um escritor da linha neoweberiana, reconhece suas ascendências interacionistas por seus vínculos na Escola de Chicago; Bonelli (2019), por sua vez, o aborda de dentro do interacionismo simbólico para mencionar suas vinculações ao campo weberiano<sup>100</sup>.

Guardadas as devidas premonições, arrisco-me a tomar o trabalho de Johnson como um marxista influenciado por construções weberianas; de Larson como weberiana com fortes acenos a algumas elucubrações marxistas e no de Freidson uma conjunção sintética entre elementos neoweberianos, do interacionismo simbólico, com pitadas do funcionalismo, mas com relações importantes perante o marxismo.

Este tipo de esforço em localizar visões de autores contemporâneos nos clássicos influenciadores tem seu mérito<sup>101</sup> para situar melhor a procedência das alegações que trazem e se justifica dadas as recorrências de vínculos sublinhados na pena de seus comentadores. Por outro lado, é fundamental se ter ciência de que aquilo que os caracteriza distintamente reside na originalidade, nos avanços, nos acréscimos e nas combinações de tal sorte que

---

<sup>100</sup> O autor é arrolado no prefácio até como “estrutural funcionalista”.

<sup>101</sup> Pois, ninguém começa suas formulações intelectuais no nada.

muitas vezes fica difícil classificar suas análises e conceituações dentro deste ou daquele espectro.

#### 4.1.3.1.2 Debate central desta perspectiva: Graus de poder e função social

Superado este cabedal de digressões é importante repor com Rodrigues (2002) que a centralidade do debate repousa em “duas dimensões”:

1. Se as profissões “detêm ou não poder (declínio vs. dominação)”;
2. Quanto à sua “função social (positiva vs. negativa)”, isto é, se correspondem a um “poder alternativo mediador” ou estão a serviço do poder econômico e político dominante, e da reprodução das relações desta dominação.

A consolidação deste modelo de análise alicerçado à força ou fragilidade profissional é legatária de Freidson que concebe a profissionalização

como um processo pelo qual uma ocupação — organizada formalmente ou não, através da reivindicação ou afirmação das suas competências especiais e esotéricas, da particular qualidade do seu trabalho e dos benefícios que com isso proporciona à sociedade — obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controlo sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado (Rodrigues, 2002, p. 51).

A título de comparações conceituais, o autor chega a admitir que “‘profissão’ é sinónimo de ‘ocupação’” (Freidson, 2019, p. 246), apontando o problema de não haver uma transcrição compatível para tal na língua inglesa e pondera que também não pode se referir indiscriminadamente a qualquer ofício, pois se trata de um trabalho que “tem carácter esotérico, complexo e arbitrário: requer conhecimento teórico, competência e discernimento que as pessoas comuns não possuem, podem não compreender completamente e não podem avaliar prontamente” (Freidson, 2019, p. 246).

Convém reparar que as diferenças conceituais são muito tênues e interdependentes. A designação do profissionalismo encontra-se de maneira difusa e retomada em diversos tópicos na obra de Freidson (2019). A pedra de toque do conceito certamente vem aliada à ética profissional. Aparece não

raramente associada ao compromisso, a uma obrigação moral de aproximação e cumprimento de um dever perante o “modelo ideal-típico” da profissão.

Contudo, à guisa deste tipo de comprometimento também pressupõe competências típicas da profissão, seja ela técnica, intelectual e principalmente de incorporação vocacionada/devota aos preceitos que regem o *metier* profissional. Assim, é possível dizer inclusive que a definição de profissionalismo de Freidson (2019) recupera elementos do funcionalismo (evidente que sem aquele naturalismo todo) ao reincorporar a responsabilização das competências (conhecimento e compromisso) e dos ideais do próprio altruísmo, uma vez que, na “relação fiduciária” o profissional deve zelar pela necessidade dos clientes (como retribuição à confiança atribuída a eles), tratando-as com “precedência” em detrimento das suas.

Em síntese:

A análise de Freidson sobre o poder profissional centra-se nas vantagens (autonomia e poder sobre o próprio trabalho) conferidas por monopólio do conhecimento (*expertise*) e por *gatekeeping*<sup>102</sup> (credenciais), que são os principais recursos ou fontes de poder profissional, isto é, criam a base de grande parte dos poderes profissionais, incluindo o mais fundamental deles, que é a capacidade de definir a forma como o trabalho deve ser realizado — este controle sobre o trabalho, ou autonomia técnica, é o mais amplo e fundamental dos poderes dos profissionais. (Rodrigues, 2002, p. 51).

Em contrapartida, a crítica mais fulminante e arrebatadora não apenas deste paradigma, mas da história da sociologia das profissões fica por conta de Magali Larson. O conjunto de versões e fundamentos erigidos pelos analistas de suas obras permite alocar suas sentenças em duas fases. Curiosamente a primeira evoca o superdimensionamento do poder das profissões para posteriormente propor as bases do seu declínio.

A começar pela primeira convém lembrar previamente que, em regra geral, as profissões costumam lograr melhor êxito nas sociedades com democracia política mais estabilizada e que tanto as sociedades regidas por sistemas estatais totalitários quanto aqueles sistemas ultraliberais do livre mercado cultivam relações pouco amistosas com as organizações profissionais

---

<sup>102</sup> A autora preferiu manter o termo original pela ausência de “tradução linear” para o português. A terminologia pode significar “proteção/fechamento/controlo” simultaneamente. (Rodrigues, 2002).

dos serviços. Se não dá para dissecar com precisão as contestações da socióloga sobre esta proposição propriamente dita, ela procura tornar evidente os mecanismos sob os quais o profissionalismo arranja seus critérios de legitimação social e o casamento velado da profissionalização com o capitalismo.

Ao invés de combater efetivamente o mercado, o que as profissões no fundo buscam é se apropriar deste mercado e controlá-lo da pior forma, isto é, constituindo-se como um nicho intocável e inacessível aos não-profissionais. Na realidade, alega que tanto as pretensas funções de caráter civilizacionais e principalmente os arroubos antimercadológicos “foram incorporados na tarefa de organizar os mercados profissionais porque estes eram elementos que davam suporte à credibilidade social e à crença do público no caráter ético das profissões” (Larson<sup>103</sup>, 1977, p. 63 *apud* Barbosa, 1993, p. 21) em tal sorte que os supostos compromissos com os usuários e o altruísmo como valor não passam de um benfazejo neblinoso e residual para embaralhar a mente de “alguns sociólogos”.

Não obstante, trata-se de um tipo de prestação de serviços onde subjaz um consórcio com as estruturas de dominação social, pois

As relações entre profissão e classe estabelecem-se pela via da ideologia dominante, sendo a primeira responsável pela difusão de valores e práticas da classe dominante (individualismo e preocupação com status...). Neste processo, a Escola desempenha papel justificador, atuando como instituição que certifica um novo tipo de propriedade - o saber - e fundamenta hierarquias meritocráticas que recompensam o esforço individual. No sentido inverso, a ideologia burguesa é fonte de coesão interna no campo profissional (através da ideia de vocação, das expectativas de carreira e da socialização profissional) e da legitimação do lugar das profissões na estrutura social. (Barbosa, 1993, p. 21).

Infere-se que o aspecto cognitivo é pormenorizado perante as motrizes sociais que lhe inserem nos circuitos sociais de hierarquização e demarcação das licenças para o exercício de determinadas funções. Nem mesmo os assoalhos da função da burocracia e da racionalização do trabalho na sociedade complexa, perfilada por seu principal inspirador – Max Weber –, são mantidos incólumes às contestações da autora, pois com o auxílio de

---

<sup>103</sup> LARSON, M. S. **The Rise of Professionalism**. University of California Press, 1977.

Universidades, Associações e demais instituições de perfil corporativo os profissionais transformam “a *expertise* em princípio transcendente e base da sua autonomia”. (Barbosa, 1993, p. 21).

No fundo, essa questão da autonomia está intimamente atrelada ao monopólio da competência. A opção em destacar este tipo de dimensão se deve ao intento de pesquisa que compõe esta tese, mas a questão do monopólio – no sentido econômico mesmo – e do fechamento de mercado é, seguramente, o mais central e largamente explorado nos estudos de Larson. É importante ter em mente que tanto Larson quanto Freidson e principalmente Johnson impingiam suas análises mirando os modelos das profissões liberais e nossas apropriações para esta tese se devem às derivações associadas ao contexto do professor da escola média estatal.

Freidson, sustentando posições mais moderadas, vai chamar de “mercados protegidos” ao invés de fechados na concepção Larson. Além de outras tantas diferenciações apontadas anteriormente em Freidson, convém reparar que inclusive a questão da autonomia no trabalho atribuído ao profissional é vista como um componente mais pertinente e desejável (alternativo) em contraste com as “perfurações críticas” feitas por Larson.

No geral, Freidson não conspira contra os legados de Larson e, ao mais das vezes, apenas adapta a uma tecitura mais atenuada como no caso exemplar dos mercados e do reconhecimento de que ninguém mais do que Larson desenvolveu investigações tão vastas e rigorosas sobre a temática da monopolização neste campo. Inclusive, quando Larson estabelece que em “certas condições de mercado” a notoriedade, os privilégios e o prestígio que alguns buscam obter através do trabalho e cabalmente “a luta por *status*” entra na arena da distinção social (Barbosa, 1993), há uma passagem em que Freidson até reforça os argumentos dela, lembrando a história:

Como nós sabemos, as universidades medievais da Europa fizeram proliferar as três primeiras profissões liberais: a medicina, a advocacia e o clero (do qual fazia parte o corpo docente universitário). Elliott (1972, pp. 14,32) sugeriu para elas o termo ‘profissões de *status*’, apontando com muita precisão suas acentuadas diferenças em relação às recentes “profissões ocupacionais”. (Freidson, 2019, p. 51).



De todo modo, fica sublinhado que as teses de Larson estão na extremidade das premissas que enxergam no poder das profissões substantividades de sobra para a exclusão, diferenciação, injustiças e desigualdades sociais. Contudo, compreende

[...] que a causa não está no poder das profissões sobre clientes ou sobre o mercado, mas na ideologia do profissionalismo, que seduz os profissionais e os faz acreditar nas instituições burguesas. Segundo Larson, os profissionais têm em comum não o conhecimento, não a autonomia, mas a ideologia (1977: 219). E concentra a sua atenção na análise dos processos de subordinação das profissões pelas grandes e complexas instituições do capitalismo e na forma como a ideologia do profissionalismo pacifica os próprios profissionais. (Rodrigues, 2002, p. 60).

Repare que, não por acaso, faço questão de nominar este tópico também enquanto ‘poder nas profissões’ ao invés de tão somente ‘poder das profissões’ – usualmente encontrado na literatura -, justamente por considerar estas possibilidades de injunções demandados por outras forças, alheias às potencialidades profissionais. No entanto, o descortino da mitigação da passividade dos profissionais perante o sistema político, econômico e ideológico vai servir de base para inaugurar a segunda fase do pensamento laroniano, ensejando as “teses do declínio”. (Rodrigues, 2002, p. 55).

#### *4.1.3.1.2.1 Teses do renascimento das profissões*

Nesse íterim, é importante mencionar a emergência de teses da sociedade pós-industrial<sup>104</sup>, também chamada de sociedade do conhecimento na qual o papel da informação e do saber toma centralidade nas tarefas demandadas. Na contramarcha das objeções de Larson, as perspectivas sociológicas fundadas neste prisma acabaram dando novo impulso à pertinência e demanda pelas profissionalizações. É difícil que alguém nunca tenha ouvido em nosso tempo o discurso ideário desta ótica na sentença de que ‘não faltam empregos, o que falta são pessoas qualificadas para as exigências nos postos de trabalho’.

---

<sup>104</sup> Este debate longamente explorado na Sociologia do Trabalho é desenvolvido neste campo com contribuições memoráveis em diversos autores, dentre as quais destaco para efeito de aprofundamento no assunto o trabalho de Daniel Bell, intitulado “O advento da sociedade pós-industrial” (Bell, 1977).

Entremeado à contenda do poder nas/das profissões, o entusiasmo foi tão expressivo em tal sorte que “vários autores, como Gouldner (1979) e Perkin (1989) defenderam a emergência de uma nova classe, a classe profissional numa sociedade profissional” (Rodrigues, 2002, p. 66). Inobstante, esse projeto socioeconômico e cultural, baseado na incorporação dos conhecimentos ao trabalho, avança, acompanhado de um ideário de profissionalismo profundo no tecido social, embasado numa cidadania de consumo e oferta qualificada de serviços, constituindo um Estado de bem-estar social.

Assim, os termos “capital humano”, “capital social”, intelectual, cultural e congêneres passaram a fazer parte do vocabulário, especialmente entre o público mais próximo ou circundante aos circuitos das instituições formadoras. De qualquer modo pode-se perceber que o termo capital dá indicativos de que a valorização dos atributos – em que pesem os esforços da mensagem altruísta do profissionalismo – em voga requer determinadas conversões das competências em mercadorias (valor de troca).

Ainda no sentido pró-profissionalização, Rodrigues (2002) destaca que “outros autores”, por influência do marxismo, preferem ao invés de “classe profissional” conceber o surgimento de “uma nova classe trabalhadora” (p. 67). Para ambas as hipóteses a autora avança na discussão<sup>105</sup> destacando que a posição dos trabalhadores mais bem preparados, ocupando postos de altíssimas exigências tecnológicas e de alto grau de complexidade nos serviços logram tamanha autonomia que conseguem encurtar a distância social perante as organizações do mercado<sup>106</sup>.

Contudo, o mais importante de tudo isso reside na “posição estratégica” ocupada por esses trabalhadores diante das contradições do processo. Dadas as relativas condições de dependência dos serviços (complexos e/ou especializados) há dificuldade para as organizações em enquadrá-los no controle burocrático. Além disso, a aquisição da consciência, adquirida desde sua formação técnico-cultural, torna-os uma espécie de “vanguarda da nova classe operária” (Rodrigues, 2002, p. 67). Mais ainda, coloca-os como insurgências anticapitalistas (pelo ideal de altruísmos construídos na fase de formação) lembrando a provocação de Barbosa (1993, p. 17) em torno da

---

<sup>105</sup> Trazendo a baila o pensamento de Mallet (1975, p. 67).

<sup>106</sup> Penso que neste caso devemos incluir o Estado empregador também.

atuação deste, cumprindo a função de ator coletivo, já que a lógica do sistema estaria em rota de colisão com “os princípios de elevada racionalidade” que o empreendimento do trabalho na sua versão profissionalizada supunha.

#### *4.1.3.1.2.2 Teses do declínio*

Por outro lado, na esteira daquilo que resenhamos acerca do legado de Magali Larson, há inúmeros autores que não enxergam dessa forma os efeitos do poder profissional. Ao contrário, destacam o temor dos monopólios, a “expropriação de saberes” e a transformação da plutocracia reinante numa forma de “capitalismo logocrático” (Rodrigues, 2002, p. 68).

Na esfera das tendências do declínio as proeminências mais retumbantes ficam por conta das teses da desprofissionalização e proletarização<sup>107</sup> que, embora se assemelhem neste quesito das erosões dos estatutos profissionais, orientam-se por critérios distintos.

A primeira<sup>108</sup> sustenta que em virtude do aumento vertiginoso de oferta e do acesso ao conhecimento, contando ainda com o processo de padronização do ensino e demais meios informacionais que facilitam o alcance do público comum aos códigos dos monopólios, tudo isso tem contribuído para diminuir a distância social, técnica e intelectual entre usuários e preceptores. Esse nível de esclarecimento disponibilizado ao público em geral tem colaborado muito para a perda de confiança nos valores de alteridade e humanização dos profissionais que passam a ser cada vez mais questionados e evidenciados pelos erros e limites, além de mais aliados às tecnocracias do que ao povo. Isso se deve também ao aumento de uma participação mais ativa deste público nas decisões, passando da condição de meros clientes para a de cidadãos protagonistas em seu consumo.

Tudo isso vem acompanhado de um processo de desqualificação e simplificação dos processos de difusão dos conhecimentos que ao torná-los menos complexos acabam erodindo seu caráter de esoterismo. Em síntese, corroendo a autoridade, controle, autonomia na execução dos serviços e conseqüentemente a configuração dos monopólios.

---

<sup>107</sup> Advindo com acento na Sociologia do Trabalho, “Trabalho e capital monopolista” (Braverman, 1987) constitui uma obra expressiva para agregar profundidade à celeuma.

<sup>108</sup> Extraída do pensamento de Haug, em Rodrigues (2012, pp. 93-95).

No caso da segunda<sup>109</sup>, também há indicação de perda de autonomia e desqualificação, mas essas se devem não pela reação do seu público-alvo, mas pelos gerenciamentos burocrático-administrativos dos postos de trabalho e demais tipos de organizações exteriores ao estafe das profissões. Nesta acepção o crescente assalariamento combinado com a apropriação das tecnologias a serviço do controle gerencial estaria substituindo a força de trabalho profissionalizada por formas mais simples e quando absorve funções de cunho profissional condiciona sua submissão a dinâmicas típicas à rotinização do operariado, constituindo assim, um “novo proletariado”. (Rodrigues, 2012, p. 95).

#### 4.1.3.1.2.3 *Contestação e relativizações de ambas as teses*

Em ambas as fórmulas, o poder desloca-se das profissões para o domínio de organizações estranhas aos artífices do trabalho. Porém, sabemos que - assim como outras -, tanto aquelas premissas do discurso pós-industrial quanto estas da decadência estão distantes da possibilidade de afastar polêmicas. Repondo o debate de Freidson (2019, p. 42),

Sustento, ao contrário, que os elementos essenciais do profissionalismo não estão desaparecendo e, sim, tomando nova forma. O profissionalismo está renascendo numa forma hierárquica em que os profissionais comuns ficam sujeitos ao controle de elites profissionais que continuam a exercer a considerável autoridade técnica, administrativa e cultural que as profissões tiveram no passado.

Isto, sem desmerecer a pertinência dos enfoques evocados nas teses supramencionadas, é perfeitamente possível identificar fortes tendências a integrações de grupos profissionais com as organizações externas elencadas. O fato do assalariamento - que inclusive coincide com o público investigado para esta pesquisa -, é inegável, porém na avaliação comparativa do conjunto de ocupações, seus proventos e *status*, fica nítido que este quesito não seja o bastante para determinar o “controle ou falta de controle sobre o próprio trabalho” (Freidson, 2019, p. 178). Estudos apontam que não há uma lei geral

---

<sup>109</sup> Baseada no pensamento de Oppenheimer.

que confirme a tendência à desprofissionalização ou seu contrário (Dubar, 2020) e sim transformações simultâneas e aparentemente contraditórias.

Observam-se, há muito tempo, movimentos cruzados e complexos de *integração* de 'profissionais' que mantêm ou aumentam seu poder de *expertise* no interior de organizações de tipo burocrático, de desprofissionalização ou '*desqualificação*' de profissionais por ofício que perdem a autonomia e o comando devido ao progresso técnico e ao enfraquecimento de sua organização interna, de profissionalização ou '*requalificação*' de novas categorias de assalariados que são capazes de organizar e fazer reconhecer o monopólio de sua competência, sem falar das '*conversões*' de um tipo de profissionalidade em outro, o que permite a manutenção de *status* profissionais ao longo das transformações estruturais das empresas. (Dubar, 2020, pp. 204-205).

Inclusive, aquela questão do aumento do número de diplomados significar a causa da desvalorização profissional na contenda de oferta e procura até faz sentido e deve ser considerada na dinâmica do mercado de serviços. Mas, não podemos esquecer que qualquer sociólogo mediano sabe que há situações em que o número expressivo de letrados em determinado ofício atua como condição indispensável para a geração daquele tipo de demanda.

De qualquer maneira, as teses de tendências (empíricas) confirmam a importância da autonomia profissional, mas se afastam de Freidson pela "excessiva docilidade" aos "constrangimentos organizacionais" (Rodrigues, 2002, p. 83). Em todo caso, cabe grifar que Freidson admite que decisões de Estado e de mercado alterem a ordem das coisas, mas acentua que as profissões também podem e exercem influências sobre tais decisões.

Vista a pluralidade de visões, a ausência de unidirecionalidade conceitual e de consensos mínimos para o debate das tendências que compõe o paradigma, cabe anunciar que a discussão, por ora abreviada, invade o terreno das análises sistêmicas e comparativas que ampliaremos a seguir.

#### **4.1.4 Abordagem Sistêmica e Comparativa**

De certa maneira, quando trouxemos à tona excertos de estudos empíricos que decifram as análises de tendências, já introduzimos na alteração sobre profissões e poder contribuições características da

abordagem comparativa. Trata-se de apropriações europeias (mais especificamente da Europa continental) em contraposição às ideias dominantes sobre o tema, originárias e desenvolvidas no mundo anglo-saxônico. Na visão comparativa, o eixo de análise é deslocado para as comparações do desenvolvimento profissional em diferentes contextos, sobretudo as nacionalidades e o papel do Estado que é mais enfatizado em virtude dos percursos políticos destes territórios.

Segundo Rodrigues (2012, p. 90), os caminhos da profissionalização abordados por esta perspectiva saem do domínio da análise estática e passam a ser vistos como processos dinâmicos. Deste modo, esta corrente preocupa-se em desfraldar a heterogeneidade de disposições que propiciaram com que determinadas ocupações tenham prosperado mais do que outras no processo de profissionalização.

Para tanto, os estudos desta corrente sinalizam em tais movimentos “processos históricos<sup>110</sup> contingentes”, muitas vezes operculados pelo véu ideológico do profissionalismo, escondendo as dinâmicas construídas à base de “negociações e conflitos”, nos quais a ligação dos agentes profissionais com as elites políticas e econômicas costuma ser preponderante ao reconhecimento de suas prerrogativas jurisdicionais.

No que se refere ao modelo sistêmico de Abbott, a problemática do poder profissional não passou despercebida. Entretanto, deixa de ser o conceito chave que ficará sob a constatação do ‘equilíbrio’ de forças. Acontece que, para abordagem multidirecional de Abbott “o poder profissional tem muitas fontes” (Rodrigues, 2002, p. 102) e a concorrência, conflitos e arrumações entre si e por agenciamentos externos ao longo do tempo tende a equilibrar o problema dos monopólios.

A existência de um poder dominante e de um sistema conservador não pode ser posta em dúvida; a questão depende do seu grau. Como qualquer modelo competitivo e equilibrado, este reconhece as forças que retardam o equilíbrio a curto prazo. Mas acredita-se que a longo prazo as forças de equilíbrio prevalecem, pressupondo que nenhuma profissão proporcionando maus serviços possa aguentar-se indefinidamente contra competidores externos, por muito poderosa que seja. (Abbott<sup>111</sup>, 1988, p. 135 *apud* Rodrigues, 2002, p. 102).

---

<sup>110</sup> Aspecto de suma importância para o feito metodológico da nossa pesquisa.

<sup>111</sup> ABBOTT, A. **The System of Professions: an essay on the division of expert labor.** Chicago: University of Chicago Press, 1988.

Recuperando elementos do interacionismo simbólico, grande parte disso se deve ao fato que na configuração sistêmica os profissionais se orientem em aspirações por ‘carreiras’ e para estas são instituídas no interior das profissões estatutos intraprofissionais que regulamentam padrões em benefício do maior grau de aproximação com os vereditos da profissão. Atenta aos desdobramentos no ofício do professor de filosofia a dissertação de Fernandes (2016) destaca deste cabedal “importante divergência entre as bases da intraprofissionalidade e status público dos profissionais, gerando alguns dilemas e conflitos na ordem hierárquica das ocupações” (pp. 35-36) para evidenciar situações em que o status profissional “não corresponde necessariamente” (p. 36) à remuneração deste profissional.

Não obstante a esta estrutura interna os interesses profissionais percorrem perante relações interprofissionais às vezes de colaboração e em muitas outras de concorrências pela fixação jurisdicional ao seu domínio. (Rodrigues, 2002).

Jurisdição seria o laço que se estabelece entre o grupo profissional e a área de conhecimento sob seu controle. Cria-se, assim, um vínculo conceitual mais social que técnico dentro do sistema profissional e abrem-se possibilidades para a compreensão do processo conflituoso, de luta mesmo, pela monopolização dos espaços profissionais. (Barbosa, 1993, p. 7).

Ademais no viés multifacetado de interpretação sistêmica, o poder teria procedência em “três campos de jurisdição: legal, público e situação de trabalho” (Rodrigues, 2002, p. 102), ou seja, distribuído em múltiplas fontes de determinação. Contudo, é a dimensão cognitiva - tão badalada nas formulações funcionalistas – que será reposta como objeto de disputa de competências nos marcos jurisdicionais, uma vez que

Para Abbott, a principal característica distintiva das profissões seria o grau de abstração do conhecimento que elas controlam. É através da abstração que se pode diferenciar a competição interprofissional daquela que se realiza entre as ocupações em geral. O fator que habilita uma profissão a sobreviver no sistema seria o grau de abstração dos conhecimentos que ela monopoliza, mas este grau é variável no tempo e no espaço. (Barbosa, 1993, p. 6).

Finalmente, convém registrar que Rodrigues (2002) ressalta, na teorização sistêmica, “uma síntese integradora dos vários paradigmas presentes na sociologia das profissões” (p. 104), com referência aos que antecederam a interposição textual desta abordagem no capítulo. Porém, antes já havia advertido que ambas (sistêmica e comparativa) perfazem investigações mais recentes, em etapas de desenvolvimentos e geração de impactos; o que dificulta o distanciamento exigido para análises críticas em seu entorno (p. 4). Este tipo de perturbação será acareado no prolongamento do conceito de profissionalidade que aportaremos a seguir.

## 4.2 PROFISSIONALIDADE

Em que pesem ligeiras utilizações, a profissionalidade também “é um conceito em desenvolvimento, produzido em outros campos de conhecimento e apropriado na área da educação, o que implica um esforço no sentido de melhor compreender esse conceito” (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 594).

Em reforço a este estágio de processualidade, a partir de diversos autores nacionais e internacionais - de 2006 a 2014 -, Gorzoni e Davis (2017), em um trabalho que busca extrair a singularidade do conceito, vinculam a profissionalidade “a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social predominante [...]” (p. 1406). Em mesma sinfonia, Sacristán (1991) já o concebia enquanto um conceito que “está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (p. 64).

Dada a centralidade nesta pesquisa, seus usos crescentes na educação e principalmente na docência; preferimos conceder um tratamento especial a este “conceito complexo e ainda em desenvolvimento” (Gorzoni; Davis, 2017, p.1399) a fim de dirimir possíveis *afogamentos superficiais em águas rasas*. De qualquer maneira, a estas alturas do desenvolvimento textual, é possível que o leitor esteja se perguntando - e inclusive pondo em cheque - o senso de oportunidade em se despender tanto tempo anteriormente em torno do debate das profissões no campo da Sociologia das Profissões, pois apenas este tópico



insere de forma inconteste o conceito axial da pesquisa. Acontece que a “profissionalidade é uma derivação terminológica<sup>112</sup> do vocábulo profissão” (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 594) em tal sorte que tomá-la em si, sem remover o percurso que estabelece os alicerces à sua aparição implicaria a mutilação de sua substância. Nem sempre o atalho ou qualquer caminho mais curto exprime com precisão o significado de um conceito. No caso em voga seria uma espécie de “voo sem asas” ou um “rodar sem rodas” em que pouco concorreria para o êxito da definição.

Outros autores também fomentam essa visão originária. “Segundo Araújo, Kapuziniak e Veiga (2005), profissão é uma palavra construída socialmente, cujas **derivações terminológicas** são: profissionalização, **profissionalidade** e profissionalismo” (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1410, grifos meus). Há também aqueles que constroem combinações e complementaridades entre os termos derivados, a exemplo de “Brzezinski (2016) [que] concebe a profissionalização docente como unidade dialética entre a profissionalidade e o profissionalismo” (Leal; Brzezinski, 2019, p. 336). Recuperando a dimensão cognitiva<sup>113</sup> no processo, a referida autora entende que

A profissionalidade consiste no domínio de conhecimentos, de saberes, de habilidades e de competências como requisitos profissionais indispensáveis ao propósito de tornar o sujeito leigo um(a) professor(a). O profissionalismo é concebido como desempenho competente e comprometido dos deveres e assunção de responsabilidades inerentes ao exercício da profissão professor(a) (Brzezinski, 2016, p. 113).

<sup>112</sup> **Outras derivações** frequentemente utilizadas são: profissionalização, profissionalismo. São **termos polissêmicos**, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e das perspectivas teóricas em que são utilizados (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2004; Altet, Paquay, Perrenoud, 2003). (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 594, grifos meus).

<sup>113</sup> Entre os autores que podem ser considerados do marxismo investigativo Vygotsky (1991) é certamente aquele que, sob influência interacionista-simbólica mais atenção deu a esta dimensão em sua teoria do desenvolvimento. Dos autores do capítulo anterior quem mais concedeu importância a esta dimensão na seara do profissionalismo foi o Freidson (2019). Entre os autores mais recentes, Libâneo (2001, p. 63) é quem dirá que:

*O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado **profissionalidade**.*

De modo a extrair melhor o teor dessa dimensão aqui retocada, vale dizer que

a profissionalidade refere-se ao conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão (Estrela, 2001; Hoyle, 1974; Gimeno, 1991; Imbernón, 1994), ou seja, nas palavras de Whitty (2000, p. 284), “o conteúdo do profissionalismo docente”. (Flores, 2014, p. 855).

Contudo, os enlaces circunstanciados entre os conceitos derivados vão além da esfera cognitiva ao costurar caminhos perquiridos em nossa concepção teórico-metodológica posto que

O Profissionalismo, atrelado aos conceitos de Profissionalização (políticas educacionais e autonomia) e Profissionalidade (mudança e aperfeiçoamento docente), bases de uma formação contínua, **contrapõe-se, simultaneamente, ao amadorismo e ao mercenarismo**, uma vez que *se relaciona com o compromisso que há com o projeto político-democrático e a participação no projeto pedagógico*. (Júnior, 2012, p. 5, grifos meus).

Certamente não é por acaso que Libâneo (2001; 2011) aborde “os conceitos de Profissionalismo e Profissionalidade definindo-os conjuntamente” (Júnior, 2012, p. 4) por compreender que “a conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo”<sup>114</sup> (Libâneo, 2001, p. 63). Por seu turno, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) depreendem que “o duplo aspecto da profissionalização, interno (profissionalidade) e externo (profissionalismo<sup>115</sup>), é um processo dialético de construção de uma identidade social” (p. 53). Não se trata de intuí-los como se fossem sinônimos, a necessidade imperiosa de integração simultânea não os torna “irreduzíveis, porém articulados um ao outro” (p. 53). Enfim – “destrinchando os conceitos” - à esteira destas evidências, Júnior (2012, p. 4) confere a profissionalidade como “um movimento de dentro para fora” circunstanciado na “ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento,

---

<sup>114</sup> Do mesmo modo que:

Falar sobre profissão, profissionalidade e profissionalização docente **requer necessariamente entender tais conceitos como temas visceralmente articulados**, nos quais estão presentes convicções acerca do trabalho educativo, tendo em vista, principalmente, a complexidade e os desafios postos à atividade docente. (Duboc; Santos, 2014, p. 70, grifos meus).

<sup>115</sup> Também descrito com a terminologia “profissionalismo” (p. 51).

aperfeiçoar-se e ser **reconhecido por isso entre os pares e na sociedade**” (p. 4, grifo meu), o que me parece dissipar qualquer granulação das discordâncias no tocante à argumentação sublinhada.

Em outra mirada, o nexu com a profissão desponta de uma ideia de percurso indispensável ao êxito deste tipo de desempenho almejado na concepção do profissionalismo:

Em outras palavras, uma profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão. A isso **denomina-se profissionalidade**. (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1411, grifo meu).

Entretanto, a luz dos debates colocados em seções anteriores nos impele a pensar o tema com muita parcimônia.

É óbvio que, no caso dos professores, a definição exacta do conceito de profissionalidade não é fácil. Do ponto de vista sociológico, diz-se que é uma *semiprofissão*, em comparação com as profissões liberais clássicas. (Sacristán, 1991, p. 64).

Em todo caso, guardados os esforços tenazes em busca de melhores definições, não dá para negligenciar que os derivativos arrastam consigo a herança polissêmica legada da construção histórica das profissões. Ao encalço disso

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o termo profissão é **polissêmico**, tendo diferentes significados conforme contexto, países, referências teóricas, etc. Trata-se, assim, de um termo complexo, de construção sociológica, **impossibilitando** uma **única definição/interpretação**. Portanto, a **polissemia** da origem da palavra profissão deve ser considerada quando da abordagem do tema **profissionalidade**, profissionalização e profissionalismo. (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1410, grifos meus).

Todavia, arrasta também os efeitos do retardamento histórico de penetração do paradigma profissional nos invólucros sociais dos países de língua e cultura latina e de conformações político-sociais de Estados nacionais disformes aos padrões estadunidenses e da Europa insular, com considerável ressonância na profissionalidade docente.

L'idea che quella dell'insegnante sia una professione (e che di conseguenza, nel suo caso, si possa parlare di professionalità) si è affermata relativamente tardi ed è comunque rimasta e rimane consegnata a delle oscillazioni (Scurati, 2001)<sup>116</sup>. (Rivoltella, 2019, p. 24).

Parece fatural que este tipo de instabilidade remonte à dinâmica histórica que avocamos em tópicos anteriores neste capítulo. Conforme rememoramos brevemente, contudo, há também componentes conjunturais que agregam importantes contextualizações à emergência da 'profissionalidade' no fazer docente. Para Lüdke e Boing (2004, p. 1173)<sup>117</sup> trata-se de um

[...] termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação [...].

O nosso apanhado histórico corrobora para dar vazão a esta sentença no tocante às lutas e tentativas de reconhecimentos que se sucederam via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), mas, sobretudo no que concerne às reinterpretações de inserção do professor de Filosofia daquela maneira precária no contexto do ensino médio.

Sem que implique nenhuma discordância com essa disposição originária, em outra publicação, Ambrosetti e Almeida (2007) descrevem sobre um movimento nascido nos Estados Unidos e posteriormente disseminado por vários países - como o Brasil - nas décadas de 1980 e 1990, em torno da "profissionalização do Ensino" no intuito "de construir um repertório de conhecimentos específicos da docência como fonte de afirmação e legitimação profissional" (p. 2) à contextualização da emergência da profissionalidade nos estudos sobre os professores.

Com esse cenário, os autores sugerem que a profissionalidade trouxe consigo novas perspectivas de análise da docência enquanto profissão com fulcro na superação de "concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional" (Ambrosetti; Almeida, 2007, p. 1). Assim, replicam que aqueles debates que

---

<sup>116</sup> Aquela ideia de que o professor (docente/docência) seja uma profissão (e que consequentemente, no seu caso, se possa falar de profissionalidade) estabeleceu-se relativamente tarde e ainda ficou e permanece entregue às oscilações (Tradução minha).

<sup>117</sup> Por intermédio do texto de Bourdoncle (1991).

entoamos durante os estudos da Sociologia das profissões, focados em critérios de definição profissional e/ou teses do declínio são substituídos pelas investigações acerca das qualificações próprias da docência, da vida profissional dos professores; tomadas na complexidade, construída e mediada em seu ambiente de trabalho.

Outra “concertação” que me pareceu interessante para o tema está no texto de Franzoi (2006)<sup>118</sup>. Comprimida entre aquele dilema das ditas “profissões sábias” (p. 110) da tradição anglo-saxônica e aquela que entoia um sentido *lato* para concebê-las como sinônimo de qualquer ocupação<sup>119</sup>, a autora busca um “ponto de convergência entre as diferentes abordagens”, (p. 110) harmonizado – entre outros – na concepção de profissionalidade<sup>120</sup>.

Quem dá indicativos de reivindicar o estatuto de profissão para as tarefas dos professores é Roldão (2005). Advogando em prol da pertinência da tese da sociedade do conhecimento, no tangível às ações de forças externas seu texto manifesta antigas preocupações com os efeitos das burocratizações com controles rigorosos sobre as ações docentes valendo-se de mecanismos pouco louváveis como *rankings*, provocando “uma desqualificação de sua profissionalidade, já de si em construção histórica instável” (p. 113). No que diz respeito às forças internas percebe como “indicador de não profissionalidade” (p. 112) a constatação de uma cultura entre os pares que avista arbitrariedade nos critérios de liberdade de cátedra acomodando-se em posições de funcionários subalternizados.

Pode parecer uma prevalência da forma perante os conteúdos, mas não é disso que se trata quando a autora reporta-se ao exemplo do ato médico para justificar que não são os domínios dos conteúdos propriamente que caracterizam a especificidade de qualquer função. Dito de outra forma significa que não basta ser autodidata, curioso ou estudioso contumaz e renomado para exercer com profissionalidade a tarefa do ensino em determinado assunto se este não se apropriar disso com a maestria específica da comunicação tipicamente educativa.

---

<sup>118</sup> O trabalho sucede análises em nível teórico / empírico do Plano Estadual de Qualificação do RS (PLANFOR), dispensando implicações diretas ao interesse investigativo desta pesquisa.

<sup>119</sup> Tal qual a que reverberamos com diversas falas de nossos entrevistados na discussão sociológica das profissões.

<sup>120</sup> Na acepção de Maurice *et al.* (1987).

Resumidamente, os descritores da profissionalidade usados pela autora permitem associação do construto ao “reconhecimento social da especificidade da função” [...] (Roldão, 2005, p. 109) contrastando com a “indiferenciação” (idem); a existência de um “saber próprio” (p. 105), “específico”; o poder de decisão, controle e “autonomia do seu exercício” e suas respectivas responsabilidades sociais e públicas, bem como o “sentido de comunidade profissional” constituída e regulada pelos pares (Roldão, 2005, p. 109).

Evitando polemizar com todos os problemas repostos pela descrição sintética à luz do que abordamos largamente na Sociologia das profissões, é mister não esquecer de assinalar que o texto deixa escapar pistas da insuficiência na caracterização das especificidades, na recorrente concepção de docência em geral, quando descreve os saberes dos professores do “ensino não superior [...] como o ‘elo mais fraco’ da sua profissionalidade” (Roldão, 2005, p. 113).

Seria possível objetar ainda que os rastros assinalados sucedam comparações incompatíveis ao enquadramento da nossa temática por limitar-se tão somente a níveis de ensino. Todavia, o estudo abordado anteriormente com Ambrosetti e Almeida (2007) admite - ou no mínimo incrimina de forma subjacente - que há docências específicas quando foca seus esforços em estudos sobre a peculiaridade da educação infantil.

A propósito da especificidade, um autor entre os mais citados no conjunto de obras e certamente um dos mais importantes é, sem sombra de dúvidas, Gimeno Sacristán. Para este, a profissionalidade refere-se “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991, p. 64). Vale assinalar que a especialidade evocada pelo autor remonta amplitude emaranhada ao conceito em apoio à oportunidade dos enlaces que viemos costurando ao discorrer desta seção textual.

De outra parte, vale registrar que essa caracterização - que também faz coro às demais bibliografias que consultamos para extrair os condimentos da profissionalidade -, da docência no singular carrega uma fragilidade aqui reiterada para nossa investigação. De todo modo, as leituras cruzadas com a obra de Cerletti (2009) – “O ensino de filosofia como problema filosófico” –

permitem intuir que, embora não seja usada a mesma terminologia, é evidente que a obra está tratando da profissionalidade nos debates que infere a Pedagogia filosófica.

Ademais, as próprias referências diretas de Cerletti (2009) ao pensamento de Gimeno Sacristán sinalizam a fortuna de nosso arcabouço metodológico no que percebe os fóruns e instrumentos de formação dos professores, enquanto terreno indispensável aos delineamentos da profissionalidade da docência filosófica. Não obstante, a referência às práticas didáticas “constituindo o conteúdo da profissionalidade docente” (Sacristán, 1991, p. 73) parece-me irretorquível, para afastar maiores desconfianças no tocante à oportunidade em buscar compreender as configurações da profissionalidade nestes espaços e práticas docentes.

Além do mais, convém lembrar que a revisão vasta, percorrendo autores de diversos matizes; no âmbito brasileiro e internacional, trazida a baila por Gorzoni e Davis (2017, p. 1411, grifos meus) e sob a qual discorreremos sobre um arsenal de dificuldades de algum acordo conceitual, trouxe um

**consenso quanto à definição dada ao termo** [profissionalidade], uma vez que os autores entendem que ele está **relacionado à especificidade da ação docente**, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social.

Atentando-se a isso que dispomos previamente de um pequeno histórico do ensino de filosofia na história da educação brasileira a fim de suportar postulações procedentes. Contudo o texto ainda progride aclarando que

Essa **especificidade** envolve um **conhecimento profissional específico**, bem como o desenvolvimento de uma **identidade profissional** construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando **modos próprios de ser e de atuar** como docente. (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1411, grifos meus).

Quem trilhará mais uns passos rumo a este tipo de dimensionamento é Abdalla (2017). Para tanto, a autora acrescenta três dimensões à significação conceitual da profissionalidade, visando dissecar as “representações profissionais” (Abdalla, 2017, p. 183). A primeira refere-se a “dimensão funcional” disposta entre expectativas de papéis (ou função) e “estratégias de

intervenção na realidade”. Ao trazer o estabelecimento dessa especificidade na incorporação profissional do professor no contexto escolar e educacional em traços nomeadamente concebidos por Bourdieu a autora designa que isto se dá

pelo ‘habitus do sentido do jogo’ de ser professor. Isso significa que tais professores assumem o ‘senso histórico’ desse jogo e se ‘incorporam’ a ele, na medida em que falam do ‘sério compromisso com uma educação de qualidade’ e acreditam “que as mudanças são possíveis’ para que se consiga uma ‘sociedade mais igualitária’ - embora tenham consciência da dificuldade de alcançá-la. (Abdalla, 2017, p. 183).

#### A estratégia de incorporação profissional na docência então equivaleria

[...] nos termos de Bourdieu (2002, p.196), um ‘apostar (no sentido de empenhar-se)’, um arriscar-se ao jogo da vida, ao mesmo tempo que visam “limitar a insegurança que é correlativa da imprevisibilidade’ (Bourdieu, 2002, p.197). (Abdalla, 2017, p. 184).

Prenunciando o dimensionamento seguinte, pareceu-me adequado incluir do debate sobre formação do professor, a visão de Duboc e Santos (2014, p. 71) acenando para que a profissionalização se dispusesse

A partir da especificidade do trabalho do professor, na situação de profissionalidade, uma vez que este desempenha condutas que são conformadas por meio das relações profissionais, sociais, afetivas, culturais estabelecidos no **espaço em que atua**. (grifo meu).

Pois é exatamente por este cabedal que a segunda dimensão de Abdalla (2017) nos remete a outra alteração colocada por Sacristán (1991) no delineamento das condições concretas da profissionalidade, quando ponderava que o “ensino não é tarefa de responsabilidade exclusiva dos professores”. Antes, vale dizer também, que o próprio Libâneo (2001, p. 23), neste encaixo, já havia proliferado a máxima de que “é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade”.

Dando amplitude a este incurso Duboc e Santos (2014, p. 72) fazem questão de evocar “a profissionalidade como profissão em ação” para evidenciar no contexto dos saberes da experiência a “construção [...] condicionada às questões sociais, econômicas e históricas, que envolvem o



exercício da profissão, cujos saberes só podem ser compreendidos, quando relacionados às condições de trabalho”.

Sendo assim, recorreremos aos atores sociais da pedagogia filosófica, porém não descuidamos em triangular suas táticas e estratégias com os “condicionamentos externos” evocados por Sacristán (1991) tais como os currículos, a cultura escolar, reformas, decretos e demais elementos que, em última análise compõem “os contextos de trabalho e a gestão e suas implicações com as políticas educacionais e de formação de professores” (Abdalla, 2017, p. 184).

Para diferenciar a posição da profissão docente perante as consagradas profissões liberais que estabelecem relações mais diretas com sua clientela Sacristán (1991) destaca a constante dependência do professorado em relação ao “posto de trabalho” para construção de sua profissionalidade. Acontece que nem sempre o dito “posto” está candidamente à espera de um professor para ocupá-lo e nos casos que apontamos das instabilidades da filosofia nas matrizes curriculares da escola média a defrontação com o hiato não constitui uma excepcionalidade. Por outra banda,

quando a profissionalidade se estabelece como um “ideal” da profissão, não se materializando na prática, reforça a mitificação da não relação entre teoria e prática, da impossibilidade de ação – reflexão-ação, da reflexividade. (Duboc; Santos, 2014, p. 72).

A feliz coincidência e complementaridade trazida na dimensão contextual da pesquisa de Abdalla (2017, p. 184) confere a existência de processos de “confrontação e acomodação entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o ‘posto’ e a necessidade de se habituar ao ‘posto’, conforme afirma Bourdieu (1996, p. 303)” na configuração da profissionalidade docente. Ou seja, quando a ANPOF reivindica espaços de cidadania filosófica e/ou reconhecimento no cânone científico não é outra coisa que não um impulso no sentido da “construção do posto”, não somente o posto de trabalho, mas do reconhecimento no “campo filosófico e científico”<sup>121</sup>, dos quais o professor é dependente.

---

<sup>121</sup> Conceitos extraídos da obra “Campo de poder, campo intelectual: itinerário de um conceito” de Pierre Bourdieu (2002, pp. 124-125): “El campo o, para ser más exactos, el habitus del profesional ajustado de antemano a las exigencias del campo [...]”

A terceira e última dimensão que pensa as representações sociais, trazida por Abdala (2017) é a identitária, pela qual podemos tomar a profissionalidade pelo prisma das identidades profissionais do professor de filosofia. Com referência a isso, lembro-me da fala relatada por uma entrevistada em um episódio de sua participação como avaliadora em uma feira de Ciências. Em meio à narrativa ela exclamava:

*E eu perguntava os porquês, mas por que que você pesquisou isso e eu não era ainda da filosofia, porque a minha formação Inicial foi letras né. E aí eu já queria saber os porquês eu já queria mais né. E alguém, e uma professora que estava ao meu lado, na época eu ainda não era professora, me disse assim: estranho né, porque você tem todo jeito de professora! Eu acho que já tava no estereótipo, e eu me encontrei realmente, eu me encontrei como professora né, eu, eu gosto do que eu faço e isso eu acho que é uma coisa muito importante para todas as pessoas em qualquer profissão, gostar do que faz, porque a gente só consegue fazer algo, desenvolver algo bem, com todas as dificuldades que a gente enfrenta que, não é necessário falar porque todo mundo sabe né, é que a vida do professor não é muito fácil, mesmo assim é uma profissão assim óh, gratificante! (PEMRF, PEMRM).*

Repare a força da exigência social para que você se comporte desta ou daquela forma. Quando a professora se refere aos porquês, não por acaso, ela faz questão de lembrar que ainda não havia feito filosofia, isto é, que ela ainda não era legítima, não tinha a chancela do rito formal para demonstrar aquela “aptidão”. O rito ainda se torna mais evidente no comentário do estranhamento da professora ao lado, relacionado ao fato de que ela demonstre todo jeito de professora, o que transluz o quanto

o mercado dos bens simbólicos tem suas leis [...] na lógica propriamente simbólica da distinção – em que **existir não é somente ser diferente mas também ser reconhecido legitimamente diferente** [...] a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a diferença – qualquer unificação, que assimile aquilo que é diferente, encerra o princípio de dominação de uma identidade sobre a outra, da negação de uma identidade por outra. (Bourdieu, 1998, p. 129, grifos meus).

Ou seja, é preciso a sua incorporação no jogo simbólico em conformação com suas regras e liturgias institucionais (Bourdieu, 2007a) para que a mesma venha a obter reconhecimento como distintamente legítima, pois “essa lógica vai dando sentido, assim, à identidade profissional do professor-

estudante, delineando certo consenso, dir-se-ia aqui, um habitus profissional que se traduz numa profissionalidade” (Abdalla, 2017, p. 187).

Entretanto, até mesmo estes tipos de disposições estão acometidos por um contexto de instabilidades que afligem a docência em filosofia. A respeito disso, em diálogo com uma professora em início de carreira sobre os dilemas de como preparar aulas para tantas turmas, componentes variados e muitas escolas ela exclamava:

*É! Eu acho que com o tempo acaba ficando meio que automático em relação a isso. Se torna... Muitos falam, né, quando eu converso com outros professores, que se torna muito mais fácil ao longo do tempo! Porque tu tem uma experiência, né, uma prática.... Mas eu não sei, como agora mesmo teve a reforma, o novo ensino médio vai mudar ali o primeiro ano, e o ensino médio vai ficar com um período só de filosofia. Então muita coisa vai mudar, assim, pelo que eu tô acompanhando vai acabar talvez o professor de filosofia tendo que dar outras disciplinas afins que eles têm informação ou de repente até a perda, né, do contrato. Uma carga horária [...]. (PEMRE).*

Pelo visto, além das hipóteses finais por ela aventadas que se reportam ao risco eminente do aviltamento de sua profissionalidade, não há dúvida que vivemos um processo que requer mais uma vez (entre tantas, como já vimos em nosso apanhado histórico sobre o ensino de filosofia no Brasil), elevada reconfiguração do hábitus<sup>122</sup> profissional destes docentes. Por enquanto queria apenas sublinhar que a estrutura argumentativa de Abdalla (2017) lê a profissionalidade docente associada a um tipo de socialização que vai se constituindo pelo “*hábitus*”<sup>123</sup> profissional”, nomeadamente extraída das formulações teórico práticas (teoria de ação) de Bourdieu e, às vezes, com o desenvolvimento disso em Claude Dubar em aspectos que exigem certos complementos explicativos.

Não obstante, a oração da jovem professora supramencionada vem ao encontro daquele que

ainda recupera o conceito de profissionalidade docente de maneira **ampliada**, entendida como a habilidade do professor de relacionar

<sup>122</sup> Recomendável ver também Wacquant (2007) no que tange o percurso, sentido e maior aprofundamento sobre o verdadeiro significado da terminologia.

<sup>123</sup> Conceito de origem antiga, reconfigurado por Bourdieu que se refere ao “sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, en cuanto estructuras estructuradas y estructurantes, son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes” (Bourdieu, 2002, p. 107).

suas experiências em sala de aula à **política e às metas educacionais**, bem como **comparar métodos empregados por outros educadores aos seus próprios**. (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1412, grifos meus).

No tocante à Política educacional o discurso é replicado na voz de um professor mais experiente. Primeiramente, no que tange as disparidades curriculares entre escolas e aos critérios correlatos às (in)disposições do *hábitus*, ele expunha:

*lá [...], na escola que eu tô nomeado, lá sempre teve [Filosofia] em todo Ensino Médio, Mas já lá no CIEP, por exemplo, só tinha filosofia nos primeiros anos, não tinha no segundo e terceiro né, então isso também exige uma readequação né, então assim nos primeiros anos eu sempre trabalho, 21 anos né, mais ou menos o mesmo conteúdo, assim mas nessas escolas que não tinha no segundo e terceiro, acelerava um pouco essa parte para, né, tentar introduzir assim alguma coisa de filme medieval, ética, estética. (PEMRE).*

Logo na sequência o professor complementa informando que

*o que acontece assim, abrindo parentes [...] fazem muita experiência com a educação, fazem muita experiência, todo ano, assim então eu tô a vinte e um anos, mas assim é dificilmente eu tive três anos mais ou menos né com uma metodologia, com sistema os governos, vão se sucedendo e vão criando né, novas regras, mudanças, paradigmas, que aqui a gente sabe que vão ser um voo de galinha, durando pouco tempo, e já tão falando em mudança agora de novo, tá entendendo, já mudou o governo né, é um governo mais Progressista, porque tem uma outra visão, que nem neoliberal, que não é neoliberal, esse modelo aí parece meio neoliberal e tal a gente lida muito com essas alterações essas mudanças né, e isso tudo né, eu acho que tira o foco. (PEMRE).*

No que se refere aos excessos laboratoriais a que são acometidas as Escolas não dá para perder de vista a contribuição do crescente abandono das Universidades ao seu caráter universal, transformando-se cada vez mais em instituições de Ensino Superior do que propriamente universitárias. Com isso a válvula de escape em sucessivos governos tem sido o uso e o abuso de seu expediente discricionário fazendo estudantes e profissionais de ensino de cobaias em experiências educacionais pouco testadas, o que não ocorre em mesma intensidade em áreas mais profissionalizadas como a Saúde, por exemplo, que não raramente costumam ser mantidas em seus hospitais universitários e hospitais escolas.

Poder-se-ia dizer ainda que se deve ao fato de que a Educação tem ficado à mercê de políticas de governo em detrimento de uma sólida política de Estado. Não é que não concordamos com esta sentença, que apesar de ter virado um clichê ainda me parece permanecer verdadeira, apenas prefiro evitar dar maior relevância a ela por abrir brecha a uma entonação acentuadamente funcionalista ao sugerir divergências e disputas político-institucionais como produtos de uma anomalia. Em qualquer que seja o enfoque dado ao caso, o importante grifar é que as configurações da profissionalidade incidem como causa e consequência simultaneamente neste tipo de fenômeno tipicamente social.

Por fim cabe recordar que o que confere confiança na veracidade deste fenômeno informado não é o fato deste ou daquele professor ou professora tê-lo enunciado. Contudo, ao observarmos que as informações proferidas por uma professora em início de carreira coincidem com as de outro professor com mais de vinte anos no magistério; que o conteúdo coincide com as inconstâncias que vimos no “preâmbulo epistêmico” – compondo um universo de obstáculos à consolidação da atividade na escola média. Deve-se considerar ainda os aspectos enunciados pelas perspectivas críticas e do poder nas/das profissões acerca do contexto econômico, político e social na configuração das profissões, parece indicado que se leve em conta a verossimilhança ao conteúdo entrelaçado. Foi isso que chamamos de triangulação na produção dos dados/materiais nos desdobramentos de nossa metodologia.

Por entender que a introdução do *cópus* conceitual já tenha sido alocada suficientemente no texto, aliado ao fato de que, não raramente, esta se reporta à docência em geral, daremos continuidade às acomodações identitárias, bem como passaremos a abordar o conjunto das demais contribuições teóricas em triangulação com as vozes dos sujeitos e contextos da problematização do objeto da pesquisa em litígio.

Parece-me que uma leitura atenta até aqui dispensaria maiores demarcações no sentido de que a tomada da docência pelo viés da especificidade do ensino da filosofia remonta à delimitação da profissionalidade nos termos de Gimeno Sacristán (1991) bem como das raras confluências apontadas ao decorrer de inserção conceitual; de todo modo vale o registro, com efeito de caracterização peremptória.

## 5 CATEGORIZAÇÕES DA PROFISSIONALIDADE DA DOCÊNCIA EM FILOSOFIA: DEBATES SOBRE SUAS CONFIGURAÇÕES EM DIÁLOGO COM NOSSOS INTERLOCUTORES

### 5.1 ASPECTOS CONTEXTUAIS E FUNCIONAIS

#### 5.1.1 O desinteresse dos alunos: expressão da massificação escolar

As questões alusivas ao desinteresse dos alunos foram recorrentes nas narrativas dos professores. Para tal, dando continuidade ao debate de viés sociológico, gostaria de começar enfatizando uma dimensão outrora defendida e criticada no âmbito dos arranjos profissionais, com efeito na (des)profissionalidade do fazer docente. Vejamos primeiro a fala da professora:

*O tema que trabalhei a questão da Ética, agora recentemente... parece que... é que tem uma coisa que tem acontecido com alunos de hoje, eu acho que é de hoje, né?, porque é diferente do que era, de como eu... como foi o meu contexto familiar! Sabe, eles **trazem muito dos problemas de fora**, isso eu acho que toda a direção, toda escola lida com isso todos os dias! **É tanta coisa de fora que nem permite tu criar uma formalidade na sala de aula**: “Não que não. Agora aqui a gente vai discutir só a aula e o resto dos problemas de vocês e tudo que se passa é lá fora!” A escola começou a se **misturar muito com a vida individual de cada aluno, tipo aceitar todas as justificativas dele, é...** E aí tem gente que infelizmente se aproveita disso aí, né? Pegar um atestado e não vem fazer a prova... Umas coisas meio caóticas, assim. Assim, não foi como foi a minha formação! Por que para faltar num exame final era assim, era... Não sei como é que foi para ti, na tua trajetória escolar, era uma outra disciplina, era um outro tempo! **É difícil de entender como... como tu pensar essas questões, há... Conseguir dar aula, o aluno é outro! É outro perfil de pessoa!** (PEMRE, grifos meus).*

Evidente que muito se poderia dizer a respeito da responsabilidade escolar perante as mazelas sociais e mesmo do desvirtuamento de sua finalidade diante de demandas que excedem muitas vezes o seu alcance. A transcrição mais abrangente também se deve à necessidade de preservar a contextualização do discurso, a fim de atenuar os efeitos inevitáveis que perfazem os recortes. Em consonância com o interesse desta pesquisa, convém apenas salientar o quanto esta dificuldade de formalização e, com isso, do estabelecimento de certo distanciamento social, opera como elemento de fragilização profissional, no que tange aos critérios mais clássicos elencados na consolidação de qualquer profissão. Convém lembrar novamente que a percepção desta professora em início de carreira sobre os frequentes desvios

de foco constatados entre as classes é replicada na voz de outra docente com larga trajetória de exercício do magistério:

*O que que mudou? É, na verdade tem mais a ver assim, oh, com, com os alunos mesmo, né? Parece que cada vez os alunos têm menos interesse, né? Mas aí não é só menos interesse pela disciplina de Filosofia ou pela temática proposta pela Filosofia, né? Parece que, veem, de uma maneira geral, de maneira gradativa, né?, acontecendo alguma coisa nesse sentido, dos alunos terem o interesse [...] não sei se pela sala de aula, pelos conteúdos ou se é a necessidade que muitos têm, né?, de convívio, né?, social. Eles sentem aquela necessidade de conversar muito, sabe, de conversar sobre qualquer coisa, menos sobre os temas propostos, né? (risos), da sala de aula. (PEMRE).*

Repare que aquilo que antes se manifestava como uma espécie de inferência intuitiva da professora, em comparação com o seu percurso formativo, nesta oração, pelas desconfiças, já traz um comparativo pelo ângulo da experiência docente. Por outro lado, ao averiguar que o período de formação inicial da professora anterior é também razoavelmente recente, parece prudente relativizar a procedência comparativa, decerto que costumamos dar apreço excessivo às conformações do mundo do nosso tempo, bem como a eventos do passado. De qualquer maneira, as minúcias em torno das peculiaridades de convivência social, e principalmente o aspecto transitivo, ao descrever a gradação com que isso tem se intensificado no universo escolar, parece vir ao encontro do que anunciamos com Rodrigues (2007, 2009a) acerca dos dilemas e consequências da massificação na escola média.

Neste caso, a professora em voga observa um desinteresse de uma maneira generalizada na escola, ou seja, assolando o conjunto dos componentes curriculares. Em outra narrativa, por sua vez, pude observar a menção a essa recorrência do desinteresse como fenômeno da atualidade, porém, agregada a uma maior intensidade pela área de Ciências Humanas. Vejamos:

*Sabe que hoje em dia os alunos são muito desinteressados pelas Humanas, ainda mais do que pela Matemática e pela[s] Ciências Biológicas, pelas Linguagens. Eu acho que entre as áreas onde a gente trabalha muito com áreas, né?, agora com a nova reforma do Ensino Médio vai - pelo menos no papel - é assim né?, trabalhar muito, com áreas e eu vou dizer, eu acho que os alunos de modo geral menos se interessam é a área de Humanas, dentro da Filosofia, dentro da área de Humanas, a Filosofia ainda, né? (PEMRE).*

No caso, o docente externalizava uma preocupação com a perspectiva com o espaço de trabalho referente à fortuna da área das Humanidades na hora das definições dos itinerários formativos que, no bojo formal da reforma, via BNCC, faculta a escolha. Como a pertinência desta discussão tende a ser retomada no furor de categorizações futuras, quero me deter ao mencionado anteriormente quanto à transformação da escola pública. No incurso desta investigação, proferi a seguinte pergunta ao meu interlocutor, durante a entrevista: “Tem a ver com a realidade social dos alunos?”. Ao que ele respondeu: “*Acho que tem, eu acho que tem, né?, numa sociedade, né?, numa realidade onde as pessoas às vezes não têm emprego*” (PEMRE). Depois de outra breve interrupção minha, o professor ainda complementa:

*Não têm [...] o que comer muitas vezes, tem que resolver os problemas familiares seriíssimos, né?, então isso aí repercute, né?, cara, no interesse da educação ali, tudo mais, então de modo geral, né?, porque aí tem aqueles alunos que são da manhã e aí tem uns **da noite**. **Aí é diferente, a noite é menos ainda engajamento**, menos engajamento. De manhã ainda tem um pouco **mais**. **À noite, muito menos**. (PEMRE, grifos meus).*

No geral, a resposta do nosso participante não difere da argumentação que trouxemos desde a primeira narrativa. Contudo, o fato que soou como o mais substantivo sequer repousa em sua assertiva em relação à pergunta sobre a realidade social, mas nos itens grifados, uma vez que a comparação com o baixo envolvimento dos alunos noturnos não deixa dúvidas de que a situação socioeconômica e cultural dos estudantes constitui um elemento crucial, em consonância com a tese de Rodrigo (2007, 2009a), alusivo ao sucateamento da escola pública e suas conseqüentes ambigüidades que assolam os professores do ensino de Filosofia. Ademais, fica patente que aquele processo de transição no perfil escolar ainda está se desenrolando em escala ascendente e com perspectivas pouco promissoras ao desafio do acesso efetivamente democrático em termos de qualidade social a estas camadas da população egressa do Ensino Médio<sup>124</sup>.

Entretanto, esta dimensão não é a única, tampouco a que comportará expressões mais espontâneas de nossos entrevistados. Para isso separei dois excertos proferidos em momentos distintos da narrativa de outro convidado a

---

<sup>124</sup> Ver também as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) referentes ao quantitativo no Ensino Médio.



participar da pesquisa, conferindo o destaque envidado neste tópico com o acréscimo da dispersão de foco provocada por apropriações questionáveis das novas tecnologias na vida social da juventude. Vejamos:

*[...] fundamentalmente na década de 90, início dos anos 2000, a diferença, né?, era em relação à clientela. O aluno era muito mais interessado, em discutir, ele te retornava mais entendeu, entendesse?! E hoje o aluno tá muito desinteressado, né? Por que ele tá desinteressado? Porque tem coisas mais interessantes, tem Internet, tem whats, tem Instagram, tem não sei o quê, tem séries, entendeu? Então hoje ele, né?, o aluno tá muito disperso no social né. (PEMRM).*

*É, é, naquela época na década de [19]90, início dos anos 2000, os alunos eram mais interessados, não existia ainda, tava recente essa questão de internet e tal e se eles eram mais interessados. Hoje a gente tem que estar brigando na sala de aula para eles guardarem celular, para competir com celular. Então o que que eu faço, então? Primeiro ano e terceiro, tô mexendo no celular, eu olho para o aluno e fico parado. É uma técnica que eu tenho! Ou então eu vou diminuindo a voz, vou falando entrecortado, entrecortado até ele guardar o celular. Então eu digo: "Preste atenção, vocês vão precisar desses conhecimentos pelo menos para o ENEM ou para o PAVE, né?, e depois vocês façam o que quiserem com esse conhecimento. Se alguém quiser se aprofundar, beleza, quiser que indique um livro, sem problemas!". Então hoje você tem que cativar o aluno e na década de [19]90 eles eram muito mais interessados pelo conhecimento. Então você colocava um tema consciência, um tema como fé, por exemplo, né? A questão da fé, as provas da existência de Deus de São Tomás de Aquino, interessantíssimo, baseado em Aristóteles, argumento ontológico de Santo Anselmo de Aosta, dá um nó na cabeça de qualquer um, né? E então se discutia mais, ele te respondia mais, colocando o conhecimento do texto. Alguma coisa, né? Coisa que ele discutia mais. Hoje são um pouco amorfos, eu vejo essa juventude hoje é amorfa pelo conhecimento, não tão nem aí, tu tem que mostrar a utilidade da Filosofia, para que que serve a Filosofia, né? Oh, inicialmente ENEM e PAVE que é o mais imediato, segundo momento para te dar condições de discutir. Não né?, não pode ser um ignorante de não saber que existe um fulano, um beltrano, um sicrano, né? Aumentar o teu grau de cultura até para a universidade. Eu digo para eles, muitas vezes, filósofos que eu coloco, esse filósofos da política vão aparecer a torto e a direito e tu não sabe quem foi Voltaire, não sabe quem foi Rousseau, esse filósofo que eu dou, Thomas Hobbes, um Locke, né?, meu Deus do céu! Então, ó, tu tem que cativar o aluno, né? E aí a gente faz inferências, né? Faz algumas brincadeiras e tal e aí tu consegue fazer com que ele goste da*

	<i>Filosofia, preste atenção. Agora, o professor tem que cativar o aluno. (PEMRM).</i>
--	--

Vale destacar que esse tipo de expressão do desconforto excede a categorização no âmbito analítico. Os recortes aqui dispostos são de natureza ilustrativa, para sintetizar um tipo de angústia recorrente ao conjunto de professores que aceitaram participar da pesquisa. O que incorre em tematização para nossa inquirição da profissionalidade reside no fato de que o professor de Filosofia do Ensino Médio se vê diante do desafio hercúleo de “[...] enfrentar os problemas colocados por uma sociedade que privilegia a informação e o consumo da cultura fácil” (Campaner, 2012, p. 26) em detrimento de uma teorização de maior alcance<sup>125</sup>. De qualquer modo, o bloco maior da narrativa já prenuncia a disposição dos professores e suas estratégias de ensino para contornar tais impropérios, pelas quais passaremos a expor com algum detalhamento.

#### 5.1.1.1 Estratégias de ensino: motivadoras/instigadoras

Ao encalço do desafio anterior, seguimos evidenciando os antídotos criados pelo professor perante as suas classes.

<i>[...] Eu digo para eles vocês não vêm para sala de aula ou para escola para fazer social, você vem para aprender coisas novas. Então vamos deixar o celular de lado e vamos ouvir aqui o que o Platão tem a dizer ou o que o Sócrates tem a dizer, ou que o Rousseau. Eu costumo colocar para eles, extralivro, coloco as historinhas tenebrosas de cada filósofo, da vida do filósofo que não tá em livro, aqueles casos escabrosos, que chamam a atenção dos alunos, entendesse? E aí eles dizem, ah esse filósofo [...]. Por exemplo, no último ENEM um aluno do terceiro ano lembrou das minhas aulas do primeiro ano [...]. Ele lembrou das brincadeiras que eu fazia lá, falando lá da democracia ateniense e tal, isso é uma coisa boa, inclusive eu já motivei vários alunos a fazerem Filosofia. (PEMRM).</i>
---

Este tipo de exposição constitui o assunto preferido dos professores, focados numa agenda positiva daquilo que eles conseguiram contornar para tornar seu ensino possível, agradável, motivador e merecedor de algum retorno. No geral, procuram evitar assuntos referentes aos obstáculos que atravessam seu trabalho escolar. Seguramente este tipo de assunto é o que desperta maior entusiasmo e brilho no olhar, durante as narrativas. Mas

<sup>125</sup> Leitura complementar ao problema das redes pode ser acessada em: Fávero (2022). Disponível em: <https://www.neipies.com/filosofia-para-nao-ser-idiota>. Acesso em: 11 abr. 2023.

insistimos com este, por representar amostragem mais emblemática neste sentido.

## TÉCNICA PESSOAL

*[...] Olha, gente, Sócrates blá! Faço assim as brincadeiras de vez em quando. É Platão. Também conto a história do Platão ali e tal, como se formou a Academia, a origem do nome Academia que eles nem sabem da onde vem. Então eu vou contando mais histórias do Oráculo de Delfos, conhece a ti mesmo, o que era o Oráculo de Delfos, por exemplo. É a enganação, era quase uma cartomante. Então vou fazendo essas ilustrações, assim que vai pegando. E de vez em quando eu coloco algumas coisas para saber se eu, chamando a atenção, eu faço algumas falas inusitadas. E aí eu fico parado, olhando para eles, para ver se eles se dão conta do que eu tô falando. Se eles estão ligados. Por exemplo, São Tomás, Santo Agostinho. Agostinho curtiu todas antes, antes de se tornar santo, antes de chegar para o lado católico. E depois, como professor ele ia para balada, curtia o forró, curtia pagode! E aí os alunos ficam, uns se dão conta, outros não, não tinha pagode naquela época, gente! Pense no que tô falando. Entendesse?! Faço uns pega ratão assim. Olha, ele ia pra balada, ele ia, que a mãe dele, Santa Mônica, ficou 30 anos para ele poder se converter, tudo bem. E depois que ele virou santo, ela também virou santa porque tudo bem, ele... Ah, tá, professor, entendeu? Faço essa paradinha assim. É uma técnica pessoal. (PEMRM).*

A fala me parece ser autoexplicativa. Outros entrevistados também expuseram de maneira entusiástica proselitismos desta monta. E muitas técnicas e senso de oportunidade lembraram outras tantas que tive a oportunidade de desenvolver durante minha atuação docente. Todavia, quero chamar a atenção para a frase final proferida pelo professor, no tocante a que isto se dê enquanto técnica pessoal, em dois sentidos. O primeiro reporta-se ao que já vimos com Gallo e Kohan (2000) e Gallo (2009), na introdução a este trabalho, quanto ao “descompromisso” e falta de responsabilidade de nossas universidades com a formação filosófica para o ensino no nível básico, deixando à mercê da astúcia individual de seus egressos as construções didático-pedagógicas. O segundo se refere a um assunto que retomaremos com mais afinco na categorização desta dimensão pessoal<sup>126</sup> do trabalho docente e a consonância disso com a aquisição das profissões.

A próxima fala do mesmo professor evidencia essa busca e criatividade construída a nível de interesse pessoal e por outras pontes criadas em termos de apoio em materiais adequados à dinamicidade requerida para este nível de ensino.

---

<sup>126</sup> Seção intitulada: “Ofício de mestre: o professor como artesão”.

[...] Agora são uns textos e tem muita coisa boa sendo produzida em livro de Filosofia de novidade. Eu mesmo comprei um livro agora nas férias, nem li ainda, mas também não preciso porque eu sei tudo que tá ali, que é a filosofia ilustrada - você já deve conhecer - filosofia em pequenos textos e bonequinhos, pequenos esquemas, história de pensamento filosófico ilustrado, acho que é o nome. Tá lá em cima, na biblioteca, e esse vai ser interessante porque eu vou dar como fechamento de cada período. Então vai ser quase que um mapa mental. Isso aí eles fixam. No final do ano, eu fiz os mapas mentais, peguei os mapas mentais, pra fazer uma revisão e fechamento do primeiro ano e fechamento do terceiro. Ajudou bastante! (PEMRM).

Repare que há uma preocupação e providência por parte dos docentes entrevistados referente a esta adaptação metodológica de seu ensino perante o público almejado e quanto aos meios de prover isso. Questionada sobre a forma de transformar conteúdos filosóficos em filosofia, uma professora me respondia da seguinte forma: “*Eu acho que eu uso um pouco do método socrático, [...] eu **instigo**, eu busco sempre a filosofia, eu trabalho a filosofia **aproximando com a realidade dos estudantes, sempre***” (PEMRF, PEMRM, grifos meus).

Tal percurso, levado a cabo por estratégias movidas pelos professores entrevistados, é o que Benincá (2002) chamou de “fazer filosófico” e se constitui enquanto elemento crucial para pensar o desafio da emancipação na docência filosófica. Inspirado no legado de Gramsci, o autor coloca o debate nos marcos da distinção entre a filosofia erudita e a filosofia espontânea, já que a primeira, “por ser uma atividade sistemática e especializada, o seu ensino tornou-se muito difícil; por isso, há muitos preconceitos contra o ensino da filosofia e os seus professores” (Benincá, 2002, p. 276). Por outro lado, existe uma filosofia espontânea incrustada no cotidiano cultural de acesso comum que orienta as ações humanas, para a qual não há necessidade de professor para que a mesma seja propagada. Tacitamente, os professores de Filosofia que atuam na escola média parecem perceber que diante da “tarefa complexa” da filosofia erudita, que requer linguagem específica, “se os conhecimentos [...] não se adequarem as condições de compreensão da filosofia espontânea, esta os rejeitará e não lhes concederá legitimidade” (Benincá, 2002, p. 277). Sendo assim, uma vez que esse movimento se dá na complementação contraditória entre as “duas filosofias”, se para a espontânea “não há necessidade de formar profissionalmente o professor [...], o fazer filosófico requer aprendizagem” (Benincá, 2002, p. 288) especializada que viabilize conexões coerentes entre os “dois mundos”. Contudo, é importante assinalar que no “fazer filosófico” não

é concebível propor uma mistura grotesca entre ambas as filosofias, mas a mediação crítica e problematizadora dos aspectos fragmentados, rudimentares e contraditórios, mas não menos importantes contidos naquilo que o educando adquire espontaneamente. “Nesse sentido, não podemos submeter a escolha dos temas ao que está na moda, mas usar a moda para discutir os imperativos estabelecidos pelo mundo do consumo e da cultura de massa” (Campaner, 2012, p. 28), por exemplo. Tão somente visto por este ângulo é que podemos dizer que “a filosofia espontânea transforma-se no melhor material para o fazer filosófico” (Benincá, 2002, p. 279), ainda que não exclusivamente. Em nota no Caderno n. 11, Gramsci (1999) dá boas indicações a este caminho, explicando que

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo” sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos alunos, que provavelmente não tiveram ainda mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, em segundo, e, só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais. (Gramsci, 1999, p. 119).

A despeito de eventuais gestos populistas e simplificadores da tarefa, ao mais das vezes o incurso com a dita realidade dos alunos parece ter sido para suprir essa necessidade real de aprendizagem na configuração da profissionalidade dos professores de Filosofia, aquilatada no fazer filosófico, que não pode prescindir da relação construída mediante o aluno concreto.

#### *5.1.1.1.1 Métodos e aprofundamentos por níveis*

Repondo a demonstração do quanto os professores estão compromissados em prover material que corresponda a essa realidade dos discentes, trago agora outro depoimento de um dos professores:

*Os fundamentos de Filosofia, eu gosto daquele ali, porque eu já tive Aranha [é uma autora de livro didático] também, eu tive esse da Marilena Chauí. Mas usando todos eles, eu acabei me identificando. Achei melhor usar o Gilberto [também autor de livro didático], Potência, acho um texto mais fácil de compreender. Porque tem isso, também, tem uma coisa, também, os próprios livros didáticos já estão em um nível. Livros didáticos destinados para Ensino Médio já estão no nível, às vezes assim, acima da capacidade dos alunos de Ensino Médio trabalharem aqueles conteúdos ali, pela realidade hoje. (PEMRE).*

Apesar do recorte via critérios de inclusão dos entrevistados serem restritos ao Ensino Médio, é comum encontrar docentes com alguma ou às vezes até bastante experiência com Filosofia em outros níveis de ensino (Fundamental e Superior). Atento a isto, e com auxílio do questionário prévio à preparação para a entrevista, busquei explorar um comparativo no que diz respeito à adaptação metodológica. A começar pelo que dizia em relação à realidade do Ensino Superior. Convém conferir o desenrolar do diálogo:

*[...] É outra estrutura, os alunos já são adultos, então é outra metodologia de trabalho. Claro, a gente aprofunda mais. Então é isso, vai depender do contexto também e para quem você tá ministrando, para quem você tá trabalhando. Inclusive aqui, confesso, quando eu tranquei lá o meu contrato com a UFPel para vir ter essa experiência que eu não tinha tido então com o Instituto Federal, eu tive um pouco de dificuldade. Por alguns momentos, eu esquecia que eles não eram graduação [...] (PEMRF, PEMR).*

*Entrevistador: ..(risos) aqui é o Médio!..*

*[...] Aqui é o Médio Integrado, que eles saem com o curso médio, mais o curso profissionalizante. E, eu opa!, mas eles não são graduação. Porque, quando eu vi, eu tava sendo muito exigente nesse sentido. Ainda mais em Filosofia, de buscar leituras até que alguém, em determinada aula, disse assim: “Professora, tem como a senhora fazer um esqueminha? Porque tá tão difícil para nós!?”. E aí foi que eu parei, eu digo: “Gente, é muito tempo trabalhando com a graduação, quando a gente vê, tá fazendo a mesma metodologia”. E foi aí quando eu puxei um pouquinho o freio. Tem que ser de acordo com eles, com a capacidade deles, sendo que essa faixa etária tem um potencial muito grande, tem que saber explorar. (PEMRF, PEMRM).*

O significado disto implicou numa autocrítica por parte da professora, demandada no terreno de reconfiguração de sua profissionalidade. Ocorre que este tipo de dilema incandesce um paradoxo que margeia os limites da profissionalidade da docência em Filosofia. Tentando dar conta dos objetivos e funções, Schulz (2011, p. 128) dialoga com as concepções clássicas gregas, indicando que o esotérico incide sobre a formação mais específica do filósofo, subentendendo ser esta a formação tipicamente universitária, ao tempo que ao Ensino Médio, por caracterizar uma formação mais geral e ao alcance de todos, o mais adequado seria o nível exotérico. Em contraposição, na defesa da especificidade, Silveira (2007, p. 85) sustenta em uma de suas teses a filosofia como um “saber erudito” na escola média, sem, todavia, defender o

elitismo. Neste texto, o autor segue uma linha gramsciana enquanto projeto de elevação cultural das classes populares, mas é certo que em Heller (1983) também é possível encontrar posições semelhantes ou correlatas.

Entrecorre que, “no Ensino Superior, o aluno tem já a intenção profissionalizante, enquanto no Ensino Médio, o jovem está em contato com diversas disciplinas que constituem para ele um leque de possibilidades” (Campaner, 2012, p. 25), o que corresponde a dizer que este nível de ensino não é o de formar filósofos. Sendo assim, a identidade do professor de filosofia do Ensino Médio parece ser ainda mais multifacetada ou um tanto mutilada. Sobretudo porque sequer trabalham com escolas filosóficas, pensadores ou temas de sua maior afinidade ou identificação, quem sabe até inviabilizando aquela hipótese de se assumir como filósofo, no sentido de Heller (1983), do viver coerentemente com sua filosofia. Entretanto, na esteira daquela máxima gramsciana anunciada anteriormente aqui, de que “todos os homens são filósofos” (Gramsci, 1999, p. 93), Silveira (2007, p. 108) contesta uma parte da sentença anterior sobre a finalidade do Ensino Médio, sustentando a tese de que, então, “o objetivo no ensino médio é e não é formar filósofos”, repondo a atmosfera enigmática na contenda da profissionalidade no ensino filosófico.

Nisto, penso que temos uma dimensão da riqueza material e conceptual para a tese, envolta a profissionalidade do trabalho docente do professor de Filosofia da escola secundária e a razão de ser das controvérsias.

Assim como trouxemos um comparativo da experiência de docente com ensino de graduação, para finalizar este tomo e prenciar o próximo, cabe também trocar olhares com a de outro entrevistado no tocante à sua experiência com o Ensino Fundamental. Tratando de uma escola constituída nos domínios de uma universidade, o participante dissertava da seguinte forma:

*Ali nós explorávamos a preocupação com o próprio pensamento, a preocupação com o pensamento, na expectativa de mostrar que a pergunta e a curiosidade estavam diretamente relacionadas, talvez, as primeiras descrições da própria origem da Filosofia, na tradição do pensamento ocidental: a ideia da admiração platônica; a ideia do espanto descrita pelo Aristóteles. Eram tópicos que nós trazíamos para os estudantes da quarta série e da quinta série. Ou seja, essa escola tinha o ensino de Filosofia em todo o Ensino Fundamental e em todo Ensino Médio. Então a Filosofia se comportava ali como um componente curricular que tinha seus conteúdos, que tinha seus objetivos, mas no Ensino Fundamental a preocupação talvez estaria muito mais aproximada com aquilo que o professor Silvio Gallo traz, que é o exercício do pensamento. Então nós ficávamos*

*provocando as crianças a pensarem sobre o próprio pensamento, a pensarem sobre as indagações principais, sobre a constituição dos valores, sobre a importância da linguagem, valores, aqui eu me refiro aos valores que são atribuídos de maneira mais generalizada ao comportamento social. Nós provocávamos de maneira indireta as crianças a pensarem sobre questões voltadas ao Ethos, a teoria do conhecimento, mas sempre de uma maneira mais superficial, ao mesmo tempo engajada com o contexto, com o poder, com o contexto social, com o contexto em que as crianças ainda não diferenciavam uma responsabilidade com a brincadeira e uma responsabilidade em pensar o conhecimento. Numa formatação mais ligada, por exemplo, à ideia de uma crença verdadeiramente justificada que é a definição que nós vamos encontrar mais adiante para a teoria do conhecimento. (PEMRF).*

Em uma visão relativamente dissonante desta, vejamos o relato de outro professor sobre este processo no Colégio Municipal Pelotense, arrastando o debate para a próxima sessão.

### **5.1.2 Tema x conteúdo: problemas filosóficos ou história da filosofia**

*Na década de [19]90 até os anos 2000, o que se estudava em Filosofia? Temas filosóficos! Até hoje tem muitas escolas que estudam temas filosóficos no Ensino Médio, o que é uma pena, porque a demanda que se tem hoje em dia não em relação com temas filosóficos. A demanda do ENEM e do PAVE, é, em termos de história da filosofia, as escolas filosóficas, os grandes pensadores, desde os pré-socráticos até na Hanna Arendt. 1945, 1940 e aí vai. E então eu passei duas décadas dentro do programa que a gente tinha que era o quê? Política, Ciência, Religião, História, Amor, Morte. E nós tínhamos livro ou não. Então a gente ia colocando o que alguns filósofos dentro da história pensavam e discutindo com os alunos, mostrando aos alunos o pensamento dos grandes filósofos acerca desses temas. Mas a partir de 2015, por aí, o enfoque é outro. Nós já mudamos o programa e estamos bem focados para a realidade deles, PAVE, ENEM. Tanto é que das cinco questões que caíram no PAVE, três eu vi com os meus alunos este ano. Ano passado, das seis questões que caíram, quatro eu tinha visto com eles. É que a gente não consegue vencer todo o programa, em função de pandemia e tal. Mas eu me considero um professor de história da filosofia. Às vezes pré-socráticos. Nos primeiros anos vou ter Idade Média. Professor do segundo ano dá a moderna. Eu, nos terceiros, discuto a contemporânea. Então se apresenta o pensamento dos grandes filósofos, se discute um pouco, e depois o que exijo que eles saibam pelo menos quem foi Nietzsche, mais ou menos. Uma exegese não cobra deles, que eles interpretem a coisa apenas do pensamento [...]. Se eu pudesse voltar atrás, eu já começaria [na década de 1990] dando história da filosofia, que nem eu dou hoje assim. (PEMRM).*

O primeiro esclarecimento a ser feito é de que se tratam de experiências com ensino de filosofia em escolas que já incluíam o componente de Filosofia em períodos anteriores à promulgação de lei da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio de 2008. Enquanto a primeira descreve uma visão mais aberta e livre de interesses específicos, a segunda busca justificativas na demanda no campo de interesse mais pragmático, como as exigências cobradas nos exames para ingresso na universidade. Em ambas, a existência da Filosofia desde o Nível Fundamental coloca o desafio da profissionalidade do professor do Ensino Médio em uma condição diferenciada perante as



classes, nos casos em que os alunos migrassem de níveis de ensino na mesma escola.

De todo modo, isso certamente tende a ser apenas uma tendência, tendo em vista que uma margem de alunos migra de escola com certa frequência. De qualquer sorte, o professor tende a trabalhar com alunos que, juntamente com outros, não contaram com o componente anteriormente. Isto é, sem uma padronização assegurada do acesso filosófico à cultura escolar, tornando seu trabalho um tanto *sui generis*, em comparação aos componentes mais consolidados. Em todo caso, é uma dimensão que não pode ser desconsiderada, a oportunidade de reger classes com contato prévio com o componente, o que raramente se observa na realidade das escolas da rede estadual.

Um complemento da última fala talvez evidencie melhor a forma como isso procede. A saber:

*É, assim ó, primeiro ano eles chegam, não vou te dizer que eles não têm noções filosóficas, eles têm noções de alguns temas, porque é o que é trabalhado no final das séries, das séries finais do Fundamental. Aí eu apresento uma realidade diferente, eu apresento uma realidade histórica. (PEMRM).*

Este excerto de fala sintetiza também uma tendência observada – que eu não esperava encontrar – de que as abordagens por temas filosóficos costumam ser aplicadas no nível fundamental, enquanto no Ensino Médio predomina o ensino de história da filosofia e dos filósofos em uma versão de ensino universitário, subtraída em termos de exigência e extensão de conteúdo.

Finalmente, o mesmo professor conclui seu relato justificando a inserção de conteúdo histórico mediante periciamento de adequação metodológica e daquele espírito instigador, conforme discorremos em tópico precedente, quando explana:

*Eu mostro a realidade diferente, eu apresento uma realidade histórica, eu começo lá nos pré-socráticos, porque a filosofia nasceu na Grécia e tal. Pré-socráticos, sofistas, Sócrates, Platão Aristóteles, Idade Média. Uma linha histórica, e aí eles ficam, “pô, para aí, mas esse cara aqui é interessante”. Eu trabalhava com o livro antes e agora, em função da falta de livros, eu vou trabalhar com textos, o que é praticamente a mesma coisa. Então, fazemos uma leitura prévia em voz alta, eu conto algumas historinhas,*

*depois nós sublinhamos algumas coisas que são importantes. Isso chama a atenção do aluno. Só chegar na aula e ficar, blá, blá, blá, blá, blá... Entra por aqui e sai por ali. Eles não fixam! Eles têm que ter alguma coisa palpável, ou o livro, como eu tinha antes. Eu uso o do Gilberto Cotrin. (PEMRM).*

Em que pesem os esforços tenazes em tornar o estudo mais palatável e acessível ao estudante de nível médio, certa exegese aos meandros de seus discursos, resgatando desde as narrativas no tópico que tratava sobre seus papéis motivadores e inspiradores, remete à herança dos estudos por nós recebidos no pedestal da academia. Veremos, posteriormente, em alguns casos, que muitos deles inclusive admitem essa incontingência histórica e, mesmo entre aqueles que não chegaram a expressar dessa forma, a maneira pela qual prestam reverência a seus mestres delata a origem de seus incursionismos historiográficos. Os principais problemas acarretados na reprodução dessa herança de ensino escolástico-universitário na escola residem no fato de que

A filosofia como resposta ou produto é identificada com a aquisição de um saber pronto, assimilado de maneira memorística e retórica: os alunos são induzidos à memorização de conceitos e doutrinas escritas pelos pensadores ao longo do tempo. A erudição filosófica é assumida como um fim em si mesmo. Encarado dessa forma, o ensino de filosofia se reduz à mera aquisição de um produto pronto e inquestionável. Talvez por isso os alunos têm dificuldade de compreender a importância da filosofia. Infelizmente, é dessa maneira que a filosofia é compreendida pela maioria das pessoas. Trata-se de um saber acadêmico, formal, que não abre espaços para uma dimensão construtiva e crítica. (Fávero, 2002, p. 101).

Não obstante, um professor muito ávido ao desiderato desta pesquisa fazia questão de ressaltar a mim sua ciência de que “*estudando a profissionalidade, você sabe que nós absorvemos os bons e os maus modelos de professor que tivemos*” (PEMRF) em meio à justificação de sua prática docente. Pois, Pereira (2005 p. 121) vai refletir sobre isso, depois de décadas de magistério superior, que despir-se de tais prerrogativas tornaria “mais árdua a tarefa do professor” não podendo mais “valer-se de sua autoridade magistral”. Acontece que

**Em História da Filosofia a autoridade parece contar muito, em Filosofia a autoridade não conta nada.** Seja qual for a minha erudição historiográfica, minha opinião filosófica conta tanto, na esfera do saber e no domínio das verdades filosóficas, quanto de

qualquer um de meus alunos, minhas *performances* “magistrais” não garantem a verdade do que eu posso afirmar. E, se queremos de fato levar nossos alunos a filosofar, teremos de abdicar do desejo de brilhar, de exibir perante nossos alunos nossa capacidade retórica de construir aulas bem ordenadas, eruditas, magnificamente estruturadas, mas que são fundamentalmente *estéreis*, ou quase isso, no que respeita à sua eficácia pedagógica para a formação filosófica de nossos alunos. (Pereira, 2005, p. 121, grifos meus).

Questionada acerca dos desígnios de sua formação universitária em Filosofia, no que diz respeito à consonância desta para o sucesso de seu trabalho docente desenvolvido no âmbito escolar, uma professora atuante em outras escolas, após relutar um pouco sobre o assunto, acaba respondendo da seguinte maneira:

*Mas eu acho que sim, assim do que a gente aprendeu! Por que era muito, assim, tu faz a introdução, né, dos filósofos... Na graduação uma das disciplinas era isso, né, filósofo por filósofo! E aí então... Aí depois na prática a gente praticamente copiava aquilo que a gente aprendia lá, e ia para sala de aula e aplicava, pegava! Pegava algum filósofo lá sobre ética e aplicava, tentando juntar sempre, né, as disciplinas pedagógicas que a gente via ali de teoria, que até então a gente não tinha prática nenhuma, e reunia com a parte teórica. (PEMRE).*

Quero anunciar primeiramente que os aspectos referentes à dualização entre filósofos e transposições pedagógicas expressos na fala serão retomados em sessão subsequente. Em outra feita, Pimentel e Monteiro (2010, p. 330) parecem contentar-se com esta ideia de Filosofia como atividade que “toma de assalto ao filósofo”. Pois gostaria de me deter – por hora – justamente a esta “[...] teoria do retorno à origem, ao *archè* [...]” (Bourdieu, 2007b, p. 25) sob a qual se instala essa filosofia por autores, “filósofo por filósofo”, no caso. Refiro-me mais precisamente a que “esse modelo de História da Filosofia como revelação da verdade revelada faz do professor de filosofia o guardião e o intérprete dos textos sagrados [...]” (Bourdieu, 2007b, p. 25). Vale lembrar que a narrativa se refere a uma professora que passou pela rica experiência do PIBID que, apesar de produto de uma política compensatória, parece ter sido um dos programas mais provocativos e com capacidade de remover posições cristalizadas dentro dos cursos formativos, uma vez que retorna com os dilemas do exercício pré-profissional para dentro da academia. Neste sentido, a fala da convidada parece reportar-se tanto ao seu exercício profissional

oficializado quanto ao desta experiência. De qualquer maneira, o conteúdo da fala nos oportuniza problematizar mais profundamente sobre a configuração de nossas profissões docentes em Filosofia, já que também sou egresso deste modelo de formação. Parece que o PIBID não chegou a realizar a contento esta tarefa, tampouco as implementações das reformas das licenciaturas da virada do milênio tenham sido suficientes neste sentido. Ao encaixar disso, contava Bourdieu (2007b, p. 25) que

Essa ideologia profissional do filósofo filólogo realiza-se em Heidegger que, com a leitura dos pré-socráticos e a teoria da verdade como “desvelamento”, da expressão mais acabada a uma das justificativas possíveis da prática professoral do comentário, ao mesmo tempo em que fornece um fundamento ao profetismo sacerdotal, fazendo do intérprete inspirado aquele que, em um retorno à pureza do discurso original, revela a seus contemporâneos a verdade, durante muito tempo obnubilada e esquecida, de uma revelação de verdade.

Em outro momento, no calor da nossa discussão, outro professor deixa escapar críticas ao conteudismo, de uma maneira que me parece responder bem o sentido desta celeuma. Convém conferi-la:

*ENTREVISTADOR: Mas a filosofia, em um determinado momento, passou a ser um dos itens que compõem o Enem, por exemplo. Isso fez a diferença?*

*De certa forma, sim, mas aí eu não poderia te responder no sentido das questões que são colocadas no ENEM hoje em relação à filosofia, mas me parece que são muito questões sempre históricas, de autores, de filósofos, de pensadores, e não é uma análise mais crítica, mais reflexiva, digamos. E aí voltamos de novo naquilo que a gente falava na decoreba. Acho que não serve para nada! (PEMRE).*

Neste caso, eu diria que o conteúdo produzido pelo entrevistado, ao invés da forma mais tradicional, de servir de fonte para análise, constitui a própria análise. Quer dizer, dá vazão a uma constatação teórica com certas propriedades inerentes ao decantamento do objeto em litígio. Em mesma toada, vale extrair dos contornos autocríticos de mais um professor no sentido elucidativo que viemos trazendo:

*ENTREVISTADOR: E já que está abordando esse assunto, eu iria perguntar o seguinte: como que você entende que se ensina a filosofia ou se ensina a filosofar?*

*O certo seria filosofar, mas a gente acaba **trabalhando muito com conteúdos**, com história, com conteúdo que muitas vezes fica mais em cima assim, aquela coisa mais como Paulo Freire fala, bancária, de depositar um conteúdo do que estimular o cara a pensar mesmo. Mas isso até acho uma **autocrítica** que se faz, porque às vezes a gente não encontra um ambiente adequado para trabalhar assim tipo. É um fragmento de um texto. E aí entra o problema também da redução. Uma aula por semana que vai trabalhar um texto,*

de uma obra, para o aluno interpretar. Então isso é muito difícil, é muito difícil o auxílio. Vou te falar uma coisa aqui, ó. Se tu fizer uma prova de Filosofia cobrando para valer, mesmo, respostas com coerência, com início, meio e fim, desenvolvimento lógico, poucos conseguiriam fazer isso de uma forma satisfatória. (PEMRE, grifos meus).

Sim eu estou fazendo uma exposição, por exemplo, ou a gente estar conversando, porque isso é **outra coisa**. Eu sou um professor, não que eu me orgulhe disso, mas sou meio tradicional, sabe, de **passar alguns tópicos e expor, falar**. Eu já fiz vários testes também. Já teve época que eles ganhavam o livro didático. O que acontece? Três, quatro semanas, a metade da turma tá levando. Passa mais duas, três semanas, dois, três alunos estão levando. Quando vê, ninguém mais tá levando, que é um livro dessa grossura, de todo o Ensino Médio. Aí pesa na mochila. Mas aí se baseiam que tem muito professor, sabe?, tem muita falta, muito professor que não vai. Então eles levam os livros e aí a pessoa não foi. Aí tem várias razões, acabam não levando o livro. Aí, o que eu fiz? Eu tinha sempre uns 12 livros lá na sala dos professores. Comecei a levar. Teve dois, três anos, que eu fazia isso, levava os livros para sala de aula. Mas depois, sabe aquela dinâmica? Eu percebi que tava começando a ficar meio desgastante, e mudei também. Vai fazendo, entendeu? Eu não trabalho de uma maneira desde lá de 2001. Eu vou mudando, mas eu tenho sempre **muito cuidado em dar o conteúdo mínimo, porque a gente não deve ser conteudista, né, mas minimamente tem que ser dado o conteúdo**. Eu entendo assim, e no primeiro ano eu fico **mais nessa parte histórica mesmo**. (PEMRE, grifos meus).

O leitor atento à integralidade da pesquisa deve estar se perguntando a essas alturas com elevada estranheza a razão de ser para tanta objeção aos conteúdos históricos do ensino de filosofia. Afinal, principalmente se lembrarmos do capítulo acerca dos “parâmetros teórico-metodológicos”, inequivocamente se constata que a parametrização da pesquisa repousa justamente no viés historicista do marxismo investigativo. Por mais surpreendente que possa parecer, esta constatação não faz jus à verdade. Ao contrário do que se possa supor, o Ensino de História da Filosofia suplanta um tipo de enlace antinômico de “soluções anistóricas”, tão antigas quanto o seu ensino (Bourdieu, 2007b), de modo a sufocar as produções eminentemente filosóficas. Uma antinomia<sup>127</sup>, para quem desconhece – diferente da contradição –, pode ser descrita como proposições que se encurralam e se empurram de um polo ao outro, em um movimento circular infinitamente sem solução ou saída. No caso em voga, a antinomia do estudo da filosofia abordada por filósofos e/ou por sua historiografia é descrita por Bourdieu (2007b) por intermédio de uma comparação bastante irônica, onde

A des-historicidade inscrita no vir-a-ser da cultura é ainda mais imperativa nesse caso, uma vez que, ao contrário do sacerdócio que só deve levar em conta seu profeta de origem, o *lector* professoral

<sup>127</sup> Ex: um cretense diz que todos os cretenses são mentirosos. Se ele estiver dizendo a verdade, então é mentira porque ele também é um cretense, se ele estiver mentindo então é verdadeiro porque ele afirma que todos são mentirosos, mas se isso for verdadeiro, logo só pode ser falso e assim sucessivamente.

deve *reconciliar auctores*, obras e doutrinas diferentes, quer dizer, antagônicas; aprender a descobrir Kant em Platão, Marx em Spinoza ou Heidegger em Parmênides é aprender, também, a atribuir às coisas da cultura essa forma de *crença contida*, que assegura a *coincidêntia oppositorum*; colocando a “cultura filosófica”, unificada por sua constituição em *philosophia perennis*, acima das filosofias singulares - e que convém com perfeição ao conjunto dos usos direta ou indiretamente escolares dos produtos da atividade filosófica do passado. (Bourdieu, 2007b, pp. 23-24).

O mais curioso é que aquela compreensão do historicismo -, sobretudo o de Gramsci - tenha sido levada a cabo, inclusive na Itália, influenciando o ensino de Filosofia nos moldes do conteudismo historiográfico. A herança francesa (Souza, 2005) da filosofia no Brasil, conforme vimos em nosso apanhado histórico, talvez ajude a entender os trâmites da disseminação deste modelo até nossos dias. De qualquer sorte, seja em nome da Filosofia, assim como da própria historicidade, temos trilhado por caminhos de configuração da profissionalidade alheios ou contraditórios às promessas ou objetivos supostamente óbvios do ensino filosófico que perpassa pelo modo como se produz ou deixa de produzir em seus diversos níveis e com ressonância inevitável na docência do Ensino Médio.

Para produzir essa história paradoxal, cujo monopólio, com certo sucesso, pretendem conservar, os historiadores da filosofia encontram três grandes soluções que consistem em anular a história enquanto tal, fazendo coincidir o alfa e o ômega, o *archè* e o *teles*, o pensamento passado com o pensamento presente [...]. (Souza, 2005, p. 24).

A pergunta que fica remete a pensar em que medida o ensino retido a este tipo de enclausuramento ainda é capaz de contribuir com a emancipação social do ser humano.

Uma questão que apareceu também se refere ao volume exacerbado de conteúdos, no caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul – Campus Pelotas). Reportando-nos aos arranjos internos institucionais posteriores à Reforma do Ensino Médio que vimos em nosso breve histórico, lembro que na rede federal o ensino de Filosofia sofria menos riscos de diluição, em função do modelo de inserção deste no Ensino Médio Integrado. De qualquer sorte, penso que convém ouvir a respeito a voz de mais uma participante atuante deste meio:

<p><i>Sabe qual é o grande problema que eu vejo aqui no integrado? É o curto tempo para se <b>trabalhar muitos conteúdos</b>, muitas coisas, entende, então a <b>gente consegue dar um panorama, um panorama.</b> (PEMRF, PEMRM, grifos meus).</i></p>	<p><i>Tem um <b>volume de conteúdos bastante intenso para pouco tempo</b>, entendeu?! E daí você fica assim muito, talvez, <b>meio superficial</b>, mas a gente tenta abordar, um pouco de cada coisa para dar esse respaldo. Mas acredito que esse tempo suficiente para se estudar Filosofia, só numa graduação, mesmo. Em cursos assim é muito difícil. São duas horas, duas aulas por semana. (PEMRF, PEMRM, grifos meus).</i></p>
--	--

O que ocorre é que aquela vantagem à primeira vista da Rede Federal do fato de a Filosofia (assim como a Sociologia) ocupar dois períodos semanais, em termos matemáticos não difere tanto daquilo que ocorre nas redes estaduais. Na verdade, é organizado de modo que a cada semestre ímpar haja dois períodos de Filosofia, alternando, de modo que nos semestres pares haja dois períodos semanais de Sociologia. O que, no final das contas, equivale ao que resta em termos de carga horária nas demais redes de ensino. Independente disto, a fala contribui para sublinhar também o caráter conteudista prevalecente neste espaço, sem, contudo, possibilitar “que a História da Filosofia, entre nós, comece a dar lugar finalmente à Filosofia” (Pereira, 2005, p. 115). Evidente que estamos tratando daquilo que, como diria Obiols (2002), é apenas uma das faces da moeda<sup>128</sup>. Com deferência a isso, quero trazer para o debate um recorte da fala de outro professor da mesma instituição, ensejando um pensar crítico nesta dimensão.

<p><i>[...] A gente começa a observar que essa seria uma maneira mais trivial de conduzir a História da Filosofia. Os livros didáticos mais antigos, os livros didáticos que vieram antes da contra-reforma do Ensino Médio, e antes da banalização do conteúdo a partir da BNCC, ou, pelo menos, antes desse ensino conduzido por competências, que significa de um modo geral um adendo a um tipo de educação forjada no modelo mais neoliberal. Então eu penso que os livros didáticos que em algum momento atravessaram a minha trajetória têm essa base hegeliana de uma História da Filosofia. E nós, como estudantes da Licenciatura em Filosofia, pelo curso que passamos, temos uma tendência em reproduzir esse modo de ensinar. (PEMRF).</i></p>
---

<sup>128</sup> “Podemos afirmar que a aprendizagem filosófica é como uma moeda que tem em uma face a filosofia e na outra o filosofar. Talvez a ênfase em uma ou outra face possa depender da circunstância histórica que nos toque viver. Se, em um certo momento, reagimos contra o academicismo que, em nome da filosofia, da rigorosidade do conteúdo e dos textos sagrados, inibe a expressão do pensamento próprio, provavelmente possamos nos afetar a defender, com justiça nas circunstâncias assinaladas, a proposta de aprender a filosofar. Se, ao contrário, em outro marco, por predomínio de uma pedagogia formalista ou da simples demagogia, nos sentimos fartos de que, em nome do aprender a filosofar, este se esvazie de conteúdo filosófico, é provável que nossa reação adquira um sentido contrário ao anterior” (Obiols, 2002, pp. 81-82).

Pois é justamente sobre isto que o professor Pereira (2005), depois de passar toda sua trajetória de docente do Ensino Superior tributária ao enciclopedismo historiográfico – como ele mesmo admite – reflete que talvez

[...] tenhamos ido longe demais na prática da orientação historiográfica. Que, no louvável intuito de assegurarmos a nossos estudantes uma sólida base de conhecimentos historiográficos, de afastarmos de um achismo inconsequente próprio dos que nunca frequentaram de perto o pensamento dos grandes filósofos, nem aprenderam a dura disciplina das lógicas internas aos grandes empreendimentos filosóficos, tenhamos perdido de vista a meta que muitos desses estudantes - e de nós, também – tinham, tínhamos - em nossos horizontes: a elaboração de uma reflexão filosófica, a compreensão filosófica de nós mesmos e do mundo. (Pereira, 2005, p. 113).

Elucubrações desta monta são revisadas pelo nosso entrevistado. Remexendo o dilema referente àquela alegação do volume excessivo de conteúdos do instituto suscitados pela entrevista anterior, eu lhe provoqueei sobre o programa da disciplina. No meio da conversa, entre outras coisas, o mesmo responde que:

*[...] É um guarda-chuva que permite ao professor fazer interlocuções diversas. Quando eu falava sobre a maneira de conduzir a Filosofia, eu dizia que eu fazia num determinado momento uma espécie de reprodução hegeliana das aulas de Filosofia, fazia uma História da Filosofia. Hoje eu já opero com a Filosofia, com o ensino de Filosofia, numa dinâmica mais voltado a problemas filosóficos. Então, um problema filosófico, por exemplo, permite que um autor clássico, um autor contemporâneo, um autor da Filosofia Moderna ou, até mesmo, um autor da Filosofia Medieval, possam contribuir sobre isso. Se eu for examinar, por exemplo, a questão da teoria do conhecimento ou da própria epistemologia, eu posso me basear em Platão, eu posso me basear em Aristóteles, ou eu posso pegar um debate mais alargado que existe na Filosofia Moderna entre os empiristas e os racionalistas, eu posso mostrar a solução que Kant e Leibniz vão dar sobre isso e vou trabalhando na dinâmica de problema filosófico. (PEMRF).*

Repare que não se trata de conspirar contra as devidas e indispensáveis contextualizações históricas e conceituais, inerentes ao ensino de Filosofia. Como professor formado nos bancos escolares de tradição semelhante, eu poderia agregar algumas experiências minhas. Ao dar aula de Estética, por exemplo, começava pelo jargão espontâneo largamente disseminado no senso comum com a máxima de que “gosto não se discute”. Para dissolver tamanha cristalização deste elemento evidente, eu chamava a construção criada pelos filósofos canonizados neste tema. O educando precisava entender porque na concepção de Hegel – diferente da de Kant – era possível que inclusive algo



feito pudesse ser considerado belo (para isso, eu usava o exemplo das fotos de Sebastião Salgado). Precisavam entender porque temos uma tendência a gostar das mesmas coisas, diferenciando este relativo consenso – apesar da coincidência – da solução de Kant daquela impingida por Hegel. E obviamente que, para conseguir construir isso com os estudantes, era necessário recorrer a tais produções históricas de cada filósofo. Com raras exceções, se essas fontes inspiradoras não lhes propiciassem criar ou refletir mais largamente sobre as construções estéticas da atualidade, ao menos conseguiam evidenciar o quanto os juízos de gosto são incrivelmente discutíveis em nossas percepções sócio-filosóficas.

Entretanto, até para fechar este tipo de discussão que jamais se encerra, estamos problematizando um modo específico de se apropriar da História, do ponto de partida sob o qual se toma estes legados canônicos na Filosofia em seu ensino, indagando se “não estará o método esterilizando a reflexão?” (Pereira, 2005, p. 113). A centelha instrumental do ensino faz crer que

É assim que muitas das utilizações das obras filosóficas e em particular todas aquelas que, sob a rubrica de História da Filosofia, tratam as obras canônicas como a ocasião e o instrumento de um comentário mais ou menos sacralizado e sacralizador (em lugar de fazer delas o arsenal de problemas e de instrumentos de pensamento que uma utilização secularizada e **apenas instrumental** poderia nelas encontrar), só tem sentido em relação às demandas da instituição escolar tais como se exprimem não apenas nos tópicos e nos exercícios escolares – cuja realidade, é claro, deve-se apenas a instituição –, mas também em todas as espécies de *encomendas* institucionais, quer se trate daquelas que determinam de modo explícito as produções mais tipicamente escolares (teses, dissertações ou lições), ou daquelas, mais difusas, que, por meio das preocupações ou das obrigações pedagógicas podem orientar as obras aparentemente menos escolares (Bourdieu, 2007b, p. 24, grifo meu).

#### 5.1.2.1 A instrumentalização

De todo modo, sabemos, com Campaner (2012, p. 15), certo esforço pela estratificação identitária da Filosofia, sua inscrição com predominância essencialista na sua história mais antiga, tendo migrado nas versões contemporâneas para responder a “funções do pragmatismo funcionalista”, sendo este último responsável pelas demandas instrumentais mais pungentes, quando esta é tratada no contexto educativo (Campaner, 2012, p. 35), e sob as

quais os riscos de tais consequências encontram maior expressão crítica na Escola de Frankfurt. Visto que estamos diante de um casulo instrumental do pensar, onde a História da Filosofia tem sua cadeira cativa, bem como a ideia de docência em geral, quero trazer para o texto um diálogo provocativo com um de nossos participantes a respeito.

*ENTREVISTADOR: Tá, agora eu vou retomar o assunto anterior, que, em diversos momentos, trouxe e voltou com ele, fazendo já na nossa fase, já passamos de uma hora, as perguntas capciosas [risos] para apimentar o nosso debate! Essa aula de História da Filosofia, um historiador bem interessado pelo ensino de Filosofia não faria melhor esse trabalho?*

*Olha, tu sabes que essa é uma questão que sempre me chama atenção, sobre qual são as condições profissionais que levam um professor a conduzir aquele conteúdo. Isso desde a graduação é um tipo de tema que me provoca a atenção e há boas reflexões sobre isso. Eu vou aterrissar no Ensino Médio, mas vou falar do tempo da graduação e dessa minha inquietação. Filosofia do Direito, a disciplina de Filosofia do Direito, ela é conduzida por um professor de Filosofia ou por um professor de Direito? Veja que o debate se assemelha aí a essa tua provocação! Eu penso que a aula de Filosofia conduzida por um professor de Filosofia, ela pode ter como plano de fundo, como horizonte uma narrativa sobre a História da Filosofia. Mas não é uma narrativa que se limita aos fatos históricos da História da Filosofia. Porque um historiador nesse caso... é uma situação bastante complexa, Jucenir! Porque eu acho que todo estudioso poderia dar conta de muitas coisas. Nós estamos falando da questão do sujeito que estuda determinado conteúdo ou da sua formação acadêmica? Pois são coisas diferentes! Por exemplo, eu acho que um historiador que estuda Filosofia, que estuda as teorias do conhecimento, que estuda metafísica, que estuda ética num percurso formal, ele poderia problematizar algumas coisas, mas não seria o sujeito mais propício para isso. É por isso que me parece a razão de ser de uma licenciatura em Filosofia. Que seria o fato do professor poder conduzir o seu raciocínio na perspectiva da História, mas realçando aquilo que nós poderíamos chamar "assobiar essa Filosofia" realçando, por exemplo, na Filosofia Clássica, qual é a importância que existe para a metafísica, qual é a importância que existe para a teoria do conhecimento, qual a importância que existe para a ética... nesse caso, me parece que o historiador da Filosofia não teria, e eu vou falar uma expressão que eu neguei no início, não teria uma competência pedagógica para conduzir esse debate! Pensando na sua formação, porque isso nos gera muitas influências nos/dos debates que nós temos no nosso cenário atual [...]. (PEMRF, grifos meus).*

*ENTREVISTADOR: Mas deixa eu não passar esse eixo. Tu falou de uma questão muito importante aí. Me pareceu que agora tu pontuou que existe uma pedagogia filosófica em particular, ou seja, a didática. O exercício da docência para uma aula de Física é diferente de uma aula de Matemática, Biologia e de Filosofia?*

*É diferente! No meu entendimento é, eu acho que sim! Eu acho que têm aspectos que conversam, mas têm aspectos, por exemplo, que eles têm uma certa propriedade. Eu tenho, por exemplo, estudado um autor que se chama Thomas Nagel. O Thomas Nagel é um autor que trabalha com problemas filosóficos. Ele escreveu um livro chamado "Uma Breve História da Filosofia". E nesse livro ele [...]. Eu tenho usado esse livro como referência, eu acho que existe uma **série de conhecimentos didáticos e pedagógicos** que eles **ganham sentido a partir da intimidade que eles estabelecem com o conteúdo da disciplina**. Portanto, eu não quero dizer que exista de uma forma universal uma didática para a Filosofia, mas eu quero dizer que, quando se estuda a didática para o ensino de Filosofia, é diferente de estudar didática para o ensino de uma outra área de saber. (PEMRF, grifos meus).*

*ENTREVISTADOR: No entanto, quando o senhor fez licenciatura, quem é que dava essa aula de didática?*

*Pois bem, aí é que a gente faz aquela dança na beira do abismo, como diria o Nietzsche! Quem dava aula de didática, geralmente, nós fazíamos essas disciplinas em conjunto com outras licenciaturas. Portanto, a licenciatura que eu tive [...]. (PEMRF).*

<i>ENTREVISTADOR: Com o professor de didática geral?!</i>
<b>Didática geral!</b> (PEMRF, grifo meu).
<i>ENTREVISTADOR: Eu tô citando didática, mas poderia ser estrutura e funcionamento do ensino...</i>
<i>[...] Mas veja que essas disciplinas, por exemplo, eu não acho, tá, e aqui é no nível da doxa mesmo, da opinião!, eu não acho que o professor da licenciatura, quando ele o professor, por exemplo, dessas disciplinas que você menciona: a didática ou estrutura e funcionamento do ensino, eu não acho que ele deva ter uma... Para poder potencializar o professor que está saindo dali, eu não acho que necessariamente ele deva ser um professor de Filosofia. Eu não quero fazer essa defesa de que o professor que dá aula de didática deva ser um professor licenciado em Filosofia. Mas eu quero dizer que o professor que vai dar aula de didática num curso de Filosofia, num curso de licenciatura, ele tem que ter uma apropriação mínima de problemas filosóficos para que ele consiga mostrar que existe uma maneira de conduzir as aulas de Filosofia, que ela é diferente do que conduzir uma aula de Física ou de Matemática. Inclusive, a aprendizagem da Filosofia pode ser provocada por diferentes elementos que não os elementos que provocam a aprendizagem de ensino de Matemática. (PEMRF).</i>

Na esteira de tais legados instrumentais que viemos abordando durante esta fala, transparece a problemática da concepção de docência em geral, ao invés de docências. Há mais de uma década Rodrigo (2009, p. 69) tratava criticamente da “qualificação profissional em sentido estrito” nos cursos de Filosofia com esta predominância, em que a “parte pedagógica” costumava ficar a cargo das Faculdades de Educação, para completar a formação do licenciando na fase final da graduação<sup>129</sup>. Com efeito, neste modelo

[...] a parte pedagógica costuma contemplar mais a formação do educador em sentido amplo – com base em conteúdos que tratam da educação em geral – do que a formação do professor pelo ângulo da área especial em que irá atuar. (Rodrigo, 2009a, p. 69).

É mister reparar que para esta visão dualista tanto faz se você for dar aula de Física, Artes, Português ou Filosofia, a didática e os demais instrumentos pedagógicos serão idênticos, bastando apenas aplicar as fórmulas. A questão é que esta composição gnosiológica, quando aplicada ao trabalho docente, tem ressonância direta para nosso estudo. De tal sorte que, para a mentalidade instrumental estudar o “objeto de trabalho”<sup>130</sup> do professor de Filosofia – tal qual temos feito –, não faz qualquer sentido, como se o significado não tivesse nada a ver com o significante. Em consonância com Dubar (2020), que entende a profissionalidade como um processo de

<sup>129</sup> Com efeito, vale lembrar que isto ocorre em plena vigência da reforma das licenciaturas que visava dirimir os efeitos deste formato (vide histórico do ensino de Filosofia no Brasil: da LDB de 1996 à BNCC, no capítulo 2).

<sup>130</sup> Em nosso caso: “o filósofo”, “a Filosofia” e a “História do Ensino de Filosofia na Escola Média brasileira”.

socialização, é curioso que Freire (2013), mesmo não sendo um marxista clássico, admita inclusive a influência dos objetos inanimados na constituição do seu ser, ao tempo que, para os instrumentais de plantão, nem mesmo as relações mediadas por agentes ou sujeitos históricos signifiquem o bastante. O problema dá conta de que

Se tratarmos a problemática do ensino de filosofia exclusivamente no plano pedagógico - o que acabam fazendo quase todos os cursos de licenciatura em filosofia [...] -, perdemos o âmbito filosófico da questão e ela fica “manca”. Acabamos caindo nas mãos de uma didática não filosófica. (Gallo; Kohan, 2000, p. 191).

De outra parte,

Considerar que a filosofia está em condições de pensar a sua própria prática de transmissão, isto é, fazer filosofia do ensino filosófico, nos permite quebrar a tradicional dualidade: didática, por um lado, filosofia, pelo outro, como se fossem terrenos independentes; rompe-se também com a ideia de “aplicação” de uma suposta didática geral (que teria seus próprios códigos e estratégias) à filosofia, que supostamente seria um objeto de estudo, mais ou menos definido, suscetível de receber a aplicação de um conjunto de técnicas, estratégias ou recursos relativamente neutros, da mesma forma em que se poderia aplicar a qualquer outra disciplina. (Cerletti, 2003, p. 65).

Ademais, se insistirmos em uma concepção filosófica afinada pedagogicamente aos seus propósitos, não sobra espaço à propalada visão de uma docência definida em marcos genéricos, pois, “se [...] a atividade filosófica é em si mesma educativa, não faz sentido falar em ensino de filosofia no contexto de uma didática apenas instrumental” (Gallo; Kohan, 2000, p. 191). Posta esta problemática que acompanha o imbróglio distante de estar resolvido em torno da reforma das licenciaturas das últimas duas décadas, convém repor a continuidade do desfecho da entrevista que me pareceu acrescer elementos em torno da transformação da Filosofia em um filosofar.

<i>ENTREVISTADOR: É possível trabalhar temas e conteúdos filosóficos de maneira não filosófica?</i>
---

<i>Olha, o próprio conceito de trabalho da tua pergunta mereceria um esclarecimento, porque é possível eu enunciar temas sem problematizá-los, é possível mencionar temas. Por exemplo, um professor que tá dando uma aula sobre a disciplina X e diz: “Olha, nós vamos aqui falar sobre pensamento crítico!”. Veja que ele enuncia o tema, mas ele não problematiza o tema. Então é o próprio conceito, quando você me pergunta [...]. (PEMRF).</i>
--

<i>ENTREVISTADOR: Sobre trabalho...</i>
---

<i>Isso! (PEMRF).</i>
-----------------------

<i>ENTREVISTADOR: Entendi! Falar sobre a crítica não significa exercitar a crítica!</i>
<i>É! Não significa também que isso vá representar um convite ao estudante exercitar o seu próprio pensamento. Porque eu poderia, por exemplo, fazer uma aula extremamente convencional que apresente qual é o problema da filosofia kantiana, por que o Kant elabora uma ideia do criticismo? Apresente as principais críticas do Kant, coloque elas numa ordem cronológica, mostre a preocupação dele com a questão prática e com a questão da teoria do conhecimento... Sem isso, sem convidar um estudante a problematizar isso no sentido da sua própria experiência com o conhecimento [...]. (PEMRF).</i>
<i>ENTREVISTADOR: Agora, no sentido inverso, questões triviais cotidianas não podem também ser trabalhadas de maneira filosófica?</i>
<i>Eu acho que esse aspecto é imprescindível! É imprescindível. Me parece que uma das nossas responsabilidades pedagógicas do professor de Filosofia é fazer aquilo que eu poderia chamar de atualização da Filosofia, atualização quase no sentido aristotélico. Não é no sentido daquilo que é mais novo, mas é tornar em ato, tornar em ato. Então eu penso que muitos acontecimentos, muitos elementos do cotidiano devem ser problematizados e trazidos vinculados a perspectivas teóricas. Então esta me parece que é uma função. Nós enriquecemos a aula da Filosofia quando conseguimos fazer com que o estudante perceba que a sua vida cotidiana é repleta de situações que podem ser enriquecidas quando ele pensa sobre elas a partir de um olhar filosófico. (PEMRF).</i>

Este trecho me pareceu bastante elucidativo, no sentido de pensar a profissionalidade do professor de Filosofia ou a necessidade desta enquanto docência com características próprias, sob a qual a equidistância ainda vigente, ao mais das vezes entre formação pedagógica e filosófica subjaz a razão do infortúnio.

#### 5.1.2.1.1 Efeitos dualistas e dicotomizações acadêmico-profissionais

O certo é que a racionalidade instrumental, convergindo com a concepção reprodutivista da Educação, reforça a separação dos processos em dois polos eminentemente antifilosóficos circunscritos entre aquisição e repasses. Em tal sorte que

Essa dicotomia profissional se apresenta como um dos principais problemas da pedagogia filosófica.

[...]

O problema com essa tendência é que ela acaba instituindo uma dicotomia profissional que pode ser constatada nos diferentes procedimentos que caracterizam a prática do professor. Sobre ela repousam as figuras do especialista e do professor de filosofia, enquanto o primeiro se atém a certas atividades que academicamente são consideradas como atividades filosóficas por excelência, isto é, a pesquisa e a produção de textos filosóficos, o segundo geralmente é o que se ocupa com as questões que envolvem o ensino de filosofia, atividade considerada por muitos como não filosófica, secundária. O problema com essa distinção acerca do papel do profissional de filosofia são as suas repercussões em relação à prática de ensino, especialmente nas disciplinas de filosofia do ensino médio. (Gallina, 2003, p. 81).

Este tipo de repercussão dissertada pela autora em voga é sentido na voz de uma das nossas participantes, no calor de inquirições variadas correlatas ao tema, quando lembrava:

*Eu ia dizer do bacharel em Filosofia, ele consegue concentrar um pouquinho mais, assim, ficar um tempo maior debruçado sobre a filosofia em si, filosofia pura! Ele vai concentrar e vai ter mais tempo, lá na graduação dele. Só que é aí que tá, como eu já comentei, vai faltar as pedagógicas, as disciplinas de sala de aula. Assim ele entende a estrutura, como funciona uma escola? Isso não!... Para alguém que nunca frequentou uma escola, não sabe o funcionamento, que isso é uma das coisas que a gente faz. A gente tem que ir visitar uma escola, a gente tem que ir visitar uma sala de aula... Precisa saber um pouquinho mais de prática! Ele poderia ir, em parte, o bacharel, se ele só aprofundasse ali um pouquinho mais, só especificasse as pedagógicas! (PEMRE).*

Todavia, o contágio circunscrito às concepções baseadas em “[...] um modelo de formação docente sustentado em uma racionalidade técnica” (Tomazetti, 2002, p. 74), que vimos questionando, parece redundar num dualismo acadêmico-profissional sem precedentes. Não raras são as constatações de peritos na área acerca da relação dicotômica existente entre pesquisadores *versus* professores, com deferência aos primeiros em detrimento dos segundos. Alguns atribuem isso à divisão acadêmica entre a formação de bacharelado e licenciatura, onde supostamente o bacharelado corresponderia ao que cria, pesquisa e/ou se especializa na área, enquanto ao licenciado caberia a aplicação ou transposição didática de tais produções aos discentes, restituindo “[...] a velha polarização acadêmica entre aquele que pensa ativamente e produz conhecimentos (o pesquisador profissional ou o filósofo) e aquele que simplesmente se limita em transmiti-los (o mestre ou o professor de filosofia)” (Cerletti; Kohan, 1999, p. 32).

Em resposta a esta sentença, não faltam demonstrações arrazoadas por estudiosos do ensino – incluindo o de Filosofia – e de temas de Educação em geral que dissertem na direção de que o “que-fazer” docente está intimamente ligado à pesquisa e, mais ainda, que nos casos do Ensino Básico as condições que lhe dificultem certamente precisam ser corrigidas. Além do mais

No exercício da sua profissão, o professor de filosofia não é somente aquele que ensina, mas também aquele que investiga as condições e as consequências da sua atividade de ensino. O professor de filosofia, no exercício de sua profissão, deve também ser um crítico de sua própria prática, pois é no exercício da crítica que ele pode

tomar para si a tarefa de pensar a sua prática de ensino. (Gallina, 2003, p. 86).

Rodrigo (2009a, p. 69), entretanto, acrescenta a ponderação de que, ao buscar equiparar-se à função do pesquisador para valorizar-se e ser reconhecido, o professor acaba aderindo à mesma lógica de hierarquização de saberes que tanto questiona. A questão objetada pela autora nem vem ao caso de que um professor não possa cumprir também as funções de um pesquisador clássico, mas a de que “não é propriamente nesse âmbito que se define sua identidade docente” (Rodrigo, 2009a, p. 70).

Talvez por ser egresso de um curso com habilitação em licenciatura abalroado por uma cultura excessivamente bacharelesca, tais dilemas e contraposições dicotômicas nunca me fizeram perder o sono. Isto não quer dizer que entrementes a esta cultura o descaso pela dimensão do ensino aliado ao desprezo em torno dos estudos pedagógicos e da Educação não me assolassem. Porém, essa questão daquilo que cabe ao bacharel, em detrimento da formação para ser professor, sempre me pareceu de pouco efeito prático. É verdade também no curso que fiz na época sequer tive essa opção. Oportunamente, o depoimento de um participante com possibilidade de partilhar desse dilema parece dialogar neste caminho, conforme acompanharemos a seguir:

*Havia essa opção em cursar bacharelado ou licenciatura. A licenciatura acabava exigindo um pouquinho mais de dedicação dos estudantes, porque a exigência curricular previa disciplinas ligadas então à parte da didática, do currículo, estágios, entre outras disciplinas que contemplam a licenciatura. Eu optei pela licenciatura sem necessariamente ter um juízo de valor muito aprofundado, mas percebi de antemão que a licenciatura me habilitaria para a docência, o que era bastante questionado na época! E um dos aspectos que recebia muitas dúvidas era o fato de que os professores universitários num número bastante expressivo não eram professores licenciados, eram bacharéis. Então, nesse debate se perguntavam, os estudantes do curso se questionavam, muitas vezes, por que cursar a licenciatura sendo que essa habilitação não era exigida, por exemplo, para o ingresso na carreira acadêmica? O curso de licenciatura que eu percorri tinha como foco o Ensino Médio, nós éramos formados para atuar na Educação Básica e não no Ensino Superior. Por outro lado, aqueles que se formavam bacharéis em Filosofia tinham a mesma prerrogativa, a mesma possibilidade de ingressar no Ensino Superior. Então essa dúvida pairava muito entre nós: fazer ou não a licenciatura. Eu entendi que era importante por me **credenciar**, essa modalidade de formação me **credenciar** na Educação Básica. [...] Então essa escolha pela licenciatura, ela não é uma escolha com uma deliberação muito alargada, é quase como a expressão freiriana: a gente faz o caminho caminhando e vai percebendo esse detalhamento já imerso diante da situação. É quase como se nós aprendêssemos a nadar depois que já tivéssemos sido jogados na água, e temos que aprender a nadar nesse sentido. (PEMRF, grifos meus).*

A realocação do problema me remete ao *ouróboro* da mitologia, simbolizado pela cobra e pelo dragão que devoram suas próprias caudas em retornos e renascimentos sem fim na simbolização da eternidade. Ao lembrar a “dança à beira do abismo”, em diálogos aqui dispostos com nosso interlocutor, já refletíamos sobre essa enigmática questão de quem forma quem. “Mordendo a própria cauda” ao sairmos daquela posição instrumental dos recursos didático-pedagógicos fornecidos de fora pela Educação esbarramos na beira do abismo da formação de professores por não licenciados na Filosofia. De certa forma, é um dilema que tem sido enfrentado nos cursos do Programa Interinstitucional dos Mestrados Profissionais espalhados pelo Brasil afora. A própria transformação vertiginosa que vêm sofrendo os Programas da Pós-Graduação *stricto sensu* enquanto critérios de distinção social (Bourdieu, 2007c) para o ingresso ao magistério superior têm corroborado para a manutenção deste *status quo*, em que pesem as abalizadas tensões que a reforma das licenciaturas - mencionadas em nosso capítulo histórico – têm provocado nas duas últimas décadas. As minhas concepções filosófico-pedagógicas trazidas à baila – de certa forma – desde o subtomo introdutório a esta tese me permitem dizer que esta separação (bacharelado e licenciatura) sequer deveria existir. Inspirado na casa da grande *Paidéia* (Severino, 2003; aranha, 1989) e dos ‘traços pedagógicos’ que margeiam o fazer filosófico na acepção helleriana, penso que, ao menos para a Filosofia, não cabe essa separação.

De fato, como aponta o nosso entrevistado, os efeitos disso ficaram restritos a habilitação ao Ensino Básico. A fragilização dos efeitos práticos é tamanha que, se por um lado, o Bacharel não está impedido do exercício da docência no nível superior, por outro, não há empecilhos de ordem mais taxativa que impeça ao licenciado de fazer pesquisas em Filosofia.

### **5.1.3 Fragilidade credencial**

A despeito disso, fiz questão de grifar uma dimensão muito cara no tocante ao que vimos na definição das profissões: o credencialismo. Como se não bastasse o conjunto de elementos elencados para evidenciar a fragilidade da alocação da profissionalidade docente em Filosofia, quero recorrer a outro



exemplo fixado na fala subsequente de nosso convidado, por ocasião de um concurso prestado ao IFFarroupilha.

*Pois bem, o edital a que eu concorri no Campus Alegrete permitia que o candidato pudesse ter as duas habilitações, tanto ser licenciado em Filosofia como ser licenciado em Sociologia, o que **gera já uma segunda tensão** em termos mais diretos, porque há uma perspectiva curricular político-pedagógica que aproxima a Filosofia da Sociologia, mas que não concede... Que não libera que o sujeito que se forma numa habilitação tenha o livre acesso a outra, de maneira mais geral. Até porque, se fosse esse o caso, em termos lógicos não haveria necessidade de ter duas licenciaturas, mas há ali uma... Então o **edital** em que fui aprovado lá para Professor Substituto **me habilitou**. E eu ministrava uma disciplina que tinha como tema a Extensão Rural. E a Extensão Rural era um desdobramento de um problema debatido no campo da Sociologia. Então eu tive que fazer todo um trabalho para poder me apropriar desse referencial teórico com o objetivo de conduzir essa disciplina da melhor maneira possível. (PEMRF, grifos meus).*

A título de complementação da informação, cumpre informar que concursos nesses moldes se estenderam também para o cargo de professor efetivo, inclusive em período posterior à promulgação de lei de 2008 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e Sociologia no nível médio.

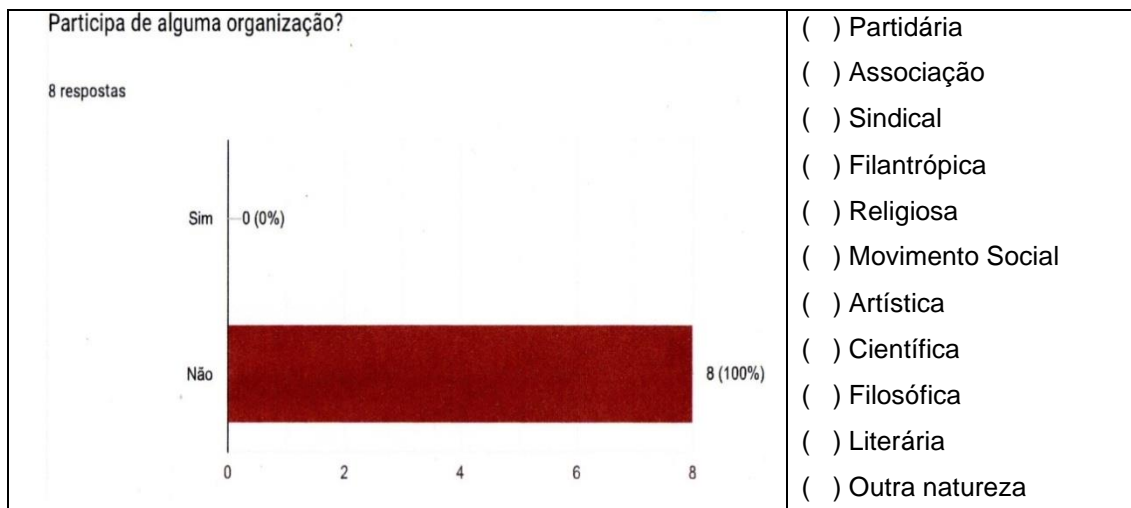
Para quem acompanhou a descrição de minha trajetória acadêmico-profissional, no item da apresentação deste trabalho, não deve ser novidade o quanto eu teria afeição e identidade perante desafios dessa natureza. Entretanto, essa minha inclinação não me autoriza a negligenciar a pertinência da depuração trazida à baila pelo nosso interlocutor. A questão que fica inscreve-se na habilitação tênue, credenciando neste domínio institucional uma modalidade de *exercício profissional com características siamesas*, sem, contudo, encontrar guarida de maneira mais substantiva na própria legislação vigente na época. É verdade, com força daquilo que já vimos sobre o tema, que a docência constitui uma atividade alojada no setor de serviços e, no caso da escola pública estatal, como é aqui nosso alvo, diretamente atrelada aos ditames do aparelho do Estado. Mas dissemos também em referência ao caso analisado, que a natureza do credenciamento suscitaria no mínimo algum exame no certame jurisdicional. Afinal de contas, em tese parece ser tarefa discricionária deste mesmo ente zelar pelo cumprimento de suas leis. Ocorre que – conforme também vimos – que entre tantos anteparos às profissões, certamente vige entre os mais fundamentais suas organizações de vigília e autorregulação, que atuam como entidades públicas semiprivadas e semiestatais (ordens, conselhos, associações e similares). Na ausência deste

tipo de zeladoria, qualquer atividade que requeira estatura profissional tende a estar desamparada e é o que parece o caso da (des)regulamentação da docência em Filosofia.

#### 5.1.3.1 Perfil organizacional: frágil e conturbada capacidade associativa

Historicamente, as áreas que granjeiam maior tradição organizacional intermediando as suas atividades estão nas engenharias, que, junto com Direito e Medicina, conseguem pleitear posições mais consolidadas perante o Estado e a sociedade, implicando com isso uma série de concessões exclusivas de serviços e sua contrapartida em termos de responsabilidades. Por seu turno, a área das Ciências Humanas, apesar de ser a que mais discute tais fenômenos, costuma ter grandes dificuldades de agregar entre os pares vínculos associativos mais consistentes. Vide a seção em que dispus minha “inserção pessoal na temática de pesquisa”. Lembro ter sentido isso de perto, por ocasião daquele período em que tive a oportunidade de gerir a Executiva Nacional dos Estudantes de Filosofia (ENEF), sobretudo, nos fóruns das executivas e federações nacionais de cursos. Como a profissionalidade começa pela “socialização antecipatória” (Dubar, 2020), vem bem a calhar esta lembrança referente ao senso de organicidade que observávamos entre as áreas. No caso da Filosofia, por razões específicas que penso que melhor descreveremos em outros tomos, talvez seja ainda mais frágil esse elo. A título de ilustração advinda de nosso questionário prévio para as entrevistas, observa-se um quadro de baixo envolvimento associativo, como veremos no gráfico a seguir:

Figura 10 - Participa de alguma organização?



Fonte: elaboração própria (2023).

A mostra é pequena, se o objetivo fosse tomá-la pela precisão estatística. Nem todos conseguiram responder o questionário, mas ainda que saibamos que este índice de não participação não perfaz 100% o cruzamento de informações e demais elementos observados asseguram uma participação muito baixa. Nos mais raros casos em que observamos algum vínculo organizativo (vide, diário de campo, por exemplo) costuma ser atrelado a organizações vinculadas a um público mais abrangente, como as organizações sindicais e movimentos sociais. As demais, como descrevem as opções ao lado, ficam restritas a um público seletivo envolvido normalmente com algum tipo de pesquisa naquele campo.

Não significa que não existam alguns esforços neste sentido. Em razão de alguma notoriedade pública, listamos alguns destaques:

Figura 11 - Associações em âmbito dos Estados



Fonte: Google Imagens (2023).

Sabemos que o Ensino Médio, por força dos desdobramentos da LDB de 1996, tem sido cada vez mais vinculado aos estados da Federação, e, inclusive, as implementações da BNCC – como vimos no capítulo do breve histórico – estão operacionalizadas em suas respectivas redes de ensino. A disposição aqui de uma instituição formal como a Associação de Professores e Estudiosos de Filosofia (ASPEFIL) tem mais um efeito simbólico, para reverenciar o destaque de algumas resistências regionais apresentadas na Região Nordeste do Brasil pela manutenção da Filosofia em suas redes estaduais de ensino. Por outras formas, via vínculos com universidades, programas institucionais de formação e congêneres, são construídos movimentos nesta direção. Na edição do Encontro Nacional da ANPOF de 2022, foram destacados os do Ceará e do Maranhão.

Figura 12 - Sociedades filosóficas

**SEAF**



Fonte: Google Imagens (2023).

Outra entidade que merece lembrança é a SEAF, até por vir desde a década de 1970 capitaneando movimentos em prol do ensino de Filosofia. É uma sociedade com sede e atuação no estado do Rio de Janeiro, mas seus efeitos também sucedem expressão nacional em determinadas circunstâncias.

Figura 13 - Associações em âmbito Nacional



Fonte: [www.anpof.org.br](http://www.anpof.org.br) e [www.aproffib.com.br](http://www.aproffib.com.br)

Talvez seja o âmbito nacional o elo mais fraco em termos de organização desta categoria de professores do nível básico. A fragmentação das ações e falta de sintonia que caracteriza este segmento é ainda mais gritante no quesito da organização nacional. Não fosse o Grupo de Trabalho “Filosofar e Ensinar a Filosofar”<sup>131</sup>, da ANPOF, é possível que não tivéssemos nenhum canal de articulação neste âmbito. Ainda que o ensino também subsista ocupando um lugar semimarginal nos fóruns centrais desta associação, não dispomos ainda de melhor espaço que dê capilaridade às ações que a fortaleçam, o que dá uma ideia da fragilidade organizacional desta classe. Não obstante, há certos limites em termos de competências e legitimidade representacional que geram alguns constrangimentos para os dirigentes do GT, uma vez que a ANPOF é precisamente uma associação que representa a Pós-Graduação em Filosofia no Brasil, o que não lhes outorga a representação dos professores de Filosofia em geral. Muitos sequer possuem pós-graduação e, dentre os que possuem – como vimos desde nossos

<sup>131</sup> Em nosso apanhado histórico foi descrito o percurso e contextualização deste GT.

subcapítulos introdutórios –, predominantemente, como é o meu caso, desenvolvem suas pós-graduações em áreas afins. A própria pesquisa em torno do ensino de Filosofia, como temos visto, excetuando-se o pioneirismo dos mestrados profissionais que elencamos no tópico deste histórico, é desenvolvida fora dos domínios propriamente de atuação da ANPOF. Com vista a isto, o V Encontro da ANPOF Educação Básica realizado em outubro de 2022 na cidade de Goiânia (GO), foi transformado em uma grande *ágora*, culminando com a apreciação de uma proposta de fundação de um comitê para criar uma entidade de professores de Filosofia de abrangência nacional. Para certa surpresa, semanas depois recebemos por intermédio deste comitê convite para conhecer e possivelmente integrar a “Associação de Professores(as) e Filósofos(as) do Brasil (APROFFIB)”. Depois se ficou sabendo que se tratava de uma entidade com seu respectivo estatuto social e CNPJ, criada oficialmente há uma década. Ao que tudo indica, trata-se de uma entidade bastante ativa, com força efetiva no estado de São Paulo, onde inclusive fica sua sede social. Em tal sorte a mesma chega a se confundir com a Associação de Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Estado de São Paulo (APROFFESP), que é uma associação de âmbito estadual paulista. Na nota da ANPOF que comunica o episódio, intitulada “Semente de futura associação de professores(as) é plantada durante o V Encontro da ANPOF Educação Básica”<sup>132</sup> há inclusive um ato falho (vide APROFFIB/SP) que reforça este tipo de advinculação. Inobstante, em Porto Alegre (RS) existe outra entidade intitulada Associação de Licenciados em Filosofia (A.L.F.), que também vislumbra uma abrangência em âmbito mais alargado. Esta organização traz consigo uma caracterização interessante, ao congregar os licenciados, haja vista o fenômeno que viemos evidenciando em torno das circunstâncias que colocam o professor de Filosofia muitas vezes fora do exercício da docência. Sendo uma associação de licenciados, independente da atuação profissional deste estar vinculada à Filosofia ou à docência, é uma forma também de arregimentar mais gente em torno da causa comum. De

---

<sup>132</sup> Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/noticias-anpof/semente-de-futura-associacao-de-professorases-e-plantada-durante-o-v-encontro-da-anpof-educacao-basica?fbclid=IwAR12gFbX5LkQWQizzoAu-u8j-U87dH-wpqJsLKfEUnoQWIMuRX9Q9T69>. Acesso em: 24 nov. 2022.

qualquer maneira, esta organização tem grande dificuldade de se difundir até mesmo em âmbito estadual.

O problema que creio merecer ainda um exame mais apurado reside no fato de que tais entidades parecem confundir-se e sobrepor-se e, com isso, servindo de vetores da própria fragmentação das lutas em torno da classe. Para se ter ideia, no contato de campo com os professores durante esta pesquisa, a maioria sequer sabia da existência de ambas as entidades representativas de classe que mencionamos. Razões que justifiquem esse mea-culpa certamente não faltam, em que pesem as condições encontradas durante o trabalho escolar

*A pessoa tá tão preocupado com a sobrevivência, com a hora aula e isso de dar aula aqui, dar aula ali. A gente dá aulas em duas escolas e principalmente o pessoal das séries iniciais, fundamental [tratava-se de Escola municipal, que ainda mantém Filosofia no Nível Fundamental], então você dá aula em duas, três escolas, para completar carga horária, tão preocupado com isso que não tem tempo para esse tipo de organização, não tem mais tempo para isso. (PEMRM).*

Finalmente, indagado sobre seu conhecimento e/ou participação em alguma organização da área em Pelotas ou no estado, o convidado responde e justifica taxativamente que

*Não! Em relação à regulamentação não, mas, por exemplo [...], atividades extraclasse eu até conheço, cafés filosóficos e tal, e às vezes a gente vai, mas havia um movimento muito tempo atrás, assim, nacional e tal, mas aí depois acabou caindo no descaso. Acho que os professores estão tão preocupados com suas cargas horárias que aceitam qualquer coisa. Eu não. Eu já falei para o meu coordenador, eu tenho Filosofia, vou dar Filosofia. Com certeza. (PEMRM).*

#### 5.1.3.1.1 Fórum Sul Filosofia

Existem atividades que membros da própria A.L.F. levam a cabo, como as Olimpíadas de Filosofia do Rio Grande do Sul, que incentivam muito os estudantes e até envolvem alguns professores mais engajados. Mas parece que a extinção do “Fórum Sul Filosofia”, com seus respectivos “Simpósios Sul-Brasileiros sobre o Ensino de Filosofia” – após a promulgação da obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio – deixou um vácuo

organizativo, de articulação e de problematizações teórico-metodológicas, que não foram preenchidos por nenhum outro na Região Sul do Brasil.

Por casualidades e surpresas que a pesquisa de campo é capaz de nos proporcionar, entre os entrevistados encontrei um egresso da época que passou por experiências formativas e de envolvimento na organização do simpósio, que relatou situações que agregam sentido a essa minha impressão. Recuperando um aparte em nossos diálogos travados em tópico anterior, podemos averiguar a pertinência disso:

*ENTREVISTADOR: Agora, insistindo na problematização, olhando principalmente para o aluno do Ensino Médio, pode trazer outras fontes, não tem problema, se ela ajudar a didatizar isso. Esse aluno tem como aprender a Filosofia<sup>133</sup> [breve pausa] sem minimamente, em algum momento, também filosofar? As pausas são propositais.*

*“Certo! E essa é uma questão que ela tangencia o ensino da Filosofia. Nós falávamos sobre o seminário [...]. sobre ensino de... Sul Brasileiro de Filosofia [...]. e eu lembro que lá, quase vinte anos se passou desse evento, uma das problematizações era essa” (PEMRF).*

*Esses eventos foram uma oportunidade de aprendizagem filosófica ímpar, gigantesca, pela diversidade da interlocução que tivemos, pela possibilidade inclusive de perceber realidades que eram semelhantes à nossa, no sentido de disputar os componentes curriculares do Ensino Médio, mas que aconteciam, por exemplo, na Argentina. Teve uma professora que se chamava Vera Velásquez, que teve lá em Ijuí; teve um professor uruguaio, o Maurício Langon, que também teve em Ijuí... Então o nosso debate tinha como plano de fundo o currículo do Ensino Médio de maneira regional, de maneira nacional e também se encontra com aquilo que se debatia na América Latina em relação à expectativa do ensino de Filosofia na Educação Básica. Este evento, para além de ser uma oportunidade de aprendizagem, também é um marco dentro da minha trajetória acadêmica, principalmente no percurso da graduação em Filosofia (PEMRF).*

Contudo, vale lembrar que o evento não se restringia apenas ao aspecto da contribuição formativa acadêmico-profissional, com enfatizado acima. Constituído no formato 2 em 1, conjugava momento formativos com fóruns de caráter político-organizacional (Fórum Sul Filosofia & Simpósio Sulbrasileiro sobre Ensino de Filosofia). De tal maneira – como veremos no diálogo a seguir – que tornava possível, inclusive, traçar um perfil das escolas superiores e a natureza de seus respectivos engajamentos no tema.

A começar pelo envolvimento das Escolas Superiores Comunitárias e Confessionais (a UNIFRA, por exemplo, era um Centro Universitário), o discorrer do debate dá conta disso que estamos narrando.

<sup>133</sup> No trecho grifado, o entrevistador altera o tom da voz, enfatizando aquilo que pretende comunicar.



*Porque como estudante eu participei de variadas reuniões sobre o tema do Ensino de Filosofia, principalmente entre os anos de 2000 até 2004, 2005. Esse evento em Ijuí foi em 2003, eu acho... E cabe destacar que as universidades comunitárias tiveram muito mais engajadas nesse primeiro momento do que as universidades públicas. (PEMRF).*

*ENTREVISTADOR: Sem dúvidas!*

*Ah, eu lembro-me, por exemplo, em termos de instituições que participavam com bastante responsabilidade desse debate, a Unijuí, a UniChapecó, a UNIFRA de Santa Maria, a própria Universidade Palotinas também, que você agora menciona as confessionais, também participou. Depois, então, nós tínhamos no Paraná, o papo já era diferente. No Paraná, as universidades estaduais, e nós sabemos que é uma característica do estado do Paraná ter uma geografia das universidades estaduais diferente do que acontece no estado do Rio Grande do Sul, que temos a UERGS e ainda muito sucateada [...]. (PEMRF).*

*ENTREVISTADOR: Sim, no Paraná é um fenômeno parecido com São Paulo!*

*É, é parecido com São Paulo, mas ainda eu acho que ele tem uma característica pela capilaridade das universidades. Em São Paulo nós temos as estaduais, que são as referências de maneira mais ampla mais na América Latina, e no Paraná percebemos que havia um engajamento dessas universidades estaduais, dos professores que estavam envolvidos ali. E claro que esse engajamento [...]. (PEMRF).*

*ENTREVISTADOR: Inclusive a federal, em Curitiba, que também estava envolvida ali...*

*A federal [do Paraná] ela tem um engajamento [...]. A Universidade Federal ela tem uma singularidade na articulação que ela tem com Educação Básica, porque tem um professor lá que se chama Edmilson Pascoali, que é um nietzschiano de primeira linha, ele, entre outros professores, se envolveram direto com a curricularização do ensino de Filosofia na Educação Básica. Ou seja, eles conseguiram promover, e ainda promovem, em certa medida a própria função social da universidade pública, não só no sentido da prestação de serviço e toda relação que existe da universidade pública com a comunidade, mas na expectativa do conteúdo e da formação do professor, uma responsabilidade pedagógica em pensar a ponte que vai delinear o próprio formato de um curso de licenciatura em Filosofia. Que é uma pergunta que nós poderíamos nos fazer de antemão: os princípios de um curso de licenciatura em Filosofia devem emergir do debate que se tem na "Torre de Marfim", ou seja, na universidade, ou devem emergir das demandas da comunidade escolar? Como funciona essa interlocução entre universidade e escola, principalmente quando o ponto em comum é o ensino de Filosofia? É um assunto bastante amplo, e que vamos explorando ainda aos poucos aí. (PEMRF).*

No caso das Instituições de Ensino Superior público-estatais, o destaque para a força das universidades estaduais do Paraná certamente foi um traço muito significativo nos eventos. E, no caso peculiar da Universidade Federal, que destoava da relativa indiferença das outras neste âmbito da relação ensino escolar e acadêmico, ou seja, este elo da formação com a comunidade no tocante à responsabilidade didático-pedagógica e política da Filosofia, parece que renderam bons frutos. Não por acaso que tenha sido escolhida posteriormente para sediar o grande programa interinstitucional dos Mestrados Profissionais - Prof-Filo, conforme descrevemos no item do breve histórico.

Não significa que tais eventos não tiveram suas falhas: trabalhos dos acadêmicos foram perdidos, houve produções com referência com a dimensão educativa e do ensino, em detrimento das metas almejadas a determinado produtivismo acadêmico dos cursos de Filosofia, e tantos outros.

Todavia, sem avocar uma espécie de saudosismo regressivo, o culminante na Lei de 2008 facilitou o credenciando de muitos profissionais habilitados retornando aos bancos da escola média e até pelo conteúdo do diálogo descrito acima é indubitável que deixou marcas importantes em nossas profissões.

#### **5.1.4 A problemática da Filosofia na área das Ciências Humanas**

Mas o debate que ensejou este do frágil credencialismo e, por conseguinte, o da escassa capacidade associativa dos professores de Filosofia, talvez mereça ser repostado em favor do entendimento da configuração desta profissão. Ao demandar uma envoltura siamesa ao exercício profissional do professor que se vê impelido a desenvolver competências da pedagogia filosófica e sociológica simultaneamente, por certo deve haver uma concepção subjacente que os conecte. Não seria no todo inviável encontrar problemáticas em que ambos convirjam, ou que ao menos se encontrem por algum grau de interseccionalidades, mediante o que se supõe tenha sido a interpretação dos dirigentes do IFFAR na ocasião. De todo modo, este debate nos oportuniza ampliá-lo para dimensões mais abrangentes ainda em termos de atuação profissional, concebendo a Filosofia vinculada ao ramo do estudo das humanidades. Refletindo sobre a influência e importância em sua trajetória proporcionada pela escola de Ensino Médio em que se formou, um participante explicava que a mesma

*[...] tinha uma tendência curricular a problematizar [...] conceitos, concepções que hoje nós tranquilamente alocaíamos dentro do debate das Ciências Humanas. Que esse é outro tema bastante polêmico, quando se fala em Filosofia, porque geralmente se vincula a Filosofia ao campo das Ciências Humanas. Embora muitos autores compreendam que a Filosofia não é uma Ciência. (PEMRF).*

O aparte – aparentemente mais espontâneo – envidado pelo nosso participante para suscitar certa problemática referente a esta vinculação da Filosofia com as Ciências Humanas eu já havia provocado numa entrevista com outra participante. Ao apresentar tematizações inerentes ao estudo da filosofia como a Lógica Formal, entre outras, ela chegou a concordar comigo que “*Aí tem mais a ver com as outras áreas, mais com as outras do que com*

*as Humanas em si! Humanas pega mais ali de sociedade, assim, Estado, conceitos”* (PEMRE). Avançando na indagação intercorrente se a escola enxerga isso, a resposta da professora foi taxativa ao dizer que “*Não [...], porque vai na ‘caixinha das Humanas’ e mais nada!*” (PEMRE).

Visto de outro ângulo, tenho pleno acordo com a Filosofia enquanto um componente vinculado ou pertencente à área das Ciências humanas e Sociais, mas os mesmos argumentos usados para justificar esse tipo de arranjo nesta área são os que comportam sua alocação entre as Ciências da Natureza, na área das Linguagens e dentro desta sua vinculação intrínseca com a Linguagem das Ciências Matemáticas. O estudo feito em torno da ANPOF, que veio a resultar naquela nota denominada “Sem Filosofia não tem Base” – que resenhamos em nosso breve histórico –, de certa maneira dá conta disso, ao examinar profundamente as competências e habilidades distribuídas na redação da BNCC, já que comporta competências filosóficas rigorosamente e extensamente em todas as áreas. Não fosse o caráter açodado de um contexto político que impôs hierarquias curriculares, assunção de itinerários formativos sem fundação nos avanços das ciências e da realidade social, talvez fosse interessante discuti-la.

#### 5.1.4.1 Atuação de professores na condição de “leigos-cultos”

De qualquer sorte, ao que tudo indica estamos diante de problemas que são até mesmo anteriores à malfadada Reforma do Ensino Médio. Refiro-me mais precisamente aos que constroem essas políticas públicas constituídas por agentes políticos na melhor das hipóteses assessorados pelos nossos “leigos cultos” (Ribeiro, 2005, p. 93). Longe de mim almejar o sonho pitagórico do Rei-Filósofo reverberado na “República de Platão” e depois atualizado contemporaneamente, sobretudo por Gramsci e Giroux na faceta dos intelectuais, levada a cabo nas gestões de órgãos universitários. A questão que fica dá conta de que, em que pese o baixo engajamento dos profissionais da docência em Filosofia, as chances das definições dessas políticas ficarem à mercê de profissionais com pouca consistência no entendimento filosófico é enorme. Mas o problema colocado certamente vai ainda mais longe, ao observarmos que

*[...] Parece que está se direcionando a colocar pessoas de outras áreas dentro de escolas, que é como eu comentei... O empreendedor; sustentabilidade, se tu tem algum curso de meio ambiente, daqui a pouco sai o edital, tu está dentro da escola dando aula... Eu não sei até que ponto, como que vai ser o futuro?! (PEMRE).*

Vale dizer também, a despeito de possíveis análises eventualizadas circunscritas aos rumores da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, que muitos destes problemas não são a rigor de hoje<sup>134</sup>, como veremos no relato sucedido a seguir:

**Quando eu trabalhei na rede estadual, encontrei em maior número isso** que você tá colocando, ou seja, **profissionais de outras áreas ministrando aulas** de Filosofia. Isso é como, “**trocando em miúdos**”, é como me convidarem para ministrar aula de Matemática. Eu não sou das Exatas, eu não sei Matemática, eu só soube Matemática, por exemplo, o básico, para eu aprovar sempre. Embora tenha sido da Contabilidade, naquela época eu sabia o suficiente para trabalhar ali, mas é algo assim que com certeza se eu fosse [dar] uma aula de Matemática, sem ter formação na Matemática, eu ia deixar a desejar. Então assim, nada contra os profissionais, porque a gente também tem que ver o lado das profissionais. Aceitam esses convites de administrar, por exemplo, aula de Filosofia, com formação noutras áreas, por uma questão salarial, aumento de carga horária... As pessoas precisam fazer isso, mas a rede municipal aqui de Pelotas, na rede dificilmente, eu nem sei se você encontra, os profissionais são da área. (PEMRF, PEMRM, grifos meus).

ENTREVISTADOR: Na rede municipal?!

Na rede municipal! [...] (PEMRF, PEMRM).

ENTREVISTADOR: Ah, isso é mais solto no Estado.

**Mais solto no Estado.** Não sei se teve alguma mudança, porque eu estou desde 2010 fora do Estado. Não sei se isso mudou alguma coisa de lá para cá, mas era assim. Por exemplo, formação em Letras Português, Espanhol, professora ministrando Filosofia, gente! (PEMRF, PEMRM, grifos meus).

Que eu não me sinto capacitada e **acho até antiética ir para uma área que não é a sua.** Isso é **assassinar a disciplina.** Eu não sei, porque se essa é a disciplina, nada contra a capacidade dos professores, dos profissionais, mas cada um na sua área! (PEMRF, PEMRM, grifos meus).

A narrativa proferida acima por uma professora com larga experiência em todas as redes e níveis de ensino indica algo que pude observar no contato geral com os demais, referente ao fato de que na Rede Estadual essa questão de profissionais de outras formações serem chamados para ministrar aulas de Filosofia há tempos tem sido uma regra. Acontece que

A filosofia está hoje inserida na divisão social do trabalho: a objetivação que fundamentalmente *não é uma profissão tornou-se*

<sup>134</sup> Quando trouxemos em narrativa processual e articulada até culminar no que hoje chamamos de Reforma do Ensino Médio e BNCC no breve histórico, era no intuito de evitar análises episódicas ao caso.

*uma profissão. Se disso resultasse apenas que os que exercem a “profissão” filosófica não são exclusivamente filósofos (ou melhor, que na maioria dos casos não são), não poderíamos falar de um verdadeiro problema. Esse reside, antes, no fato de que, para a filosofia autêntica, tornou-se um trabalho de Sísifo emancipar-se de seu caráter de “profissão”. (Heller, 1983, pp. 26-27).*

Da mesma forma, os professores de Filosofia também acabam sendo empurrados a assumir aulas de outros componentes. Vejamos uma descrição tipificada desta forma:

*Ah, mas isso é que acontece muito. Todo ano há uma mudança. Nas cargas horárias, criam no instinto e às vezes faltam professores de alguma outra matéria, ou componente curricular, como se fala hoje, da área. Aí acabam utilizando os professores da mesma área para suprir. É que na verdade não é correto, mas acontece que isso aí ocorre de fato. Eu já dei aula de História, já dei aula de Ensino Religioso, Sociologia, além da Filosofia [...]. (PEMRE).*

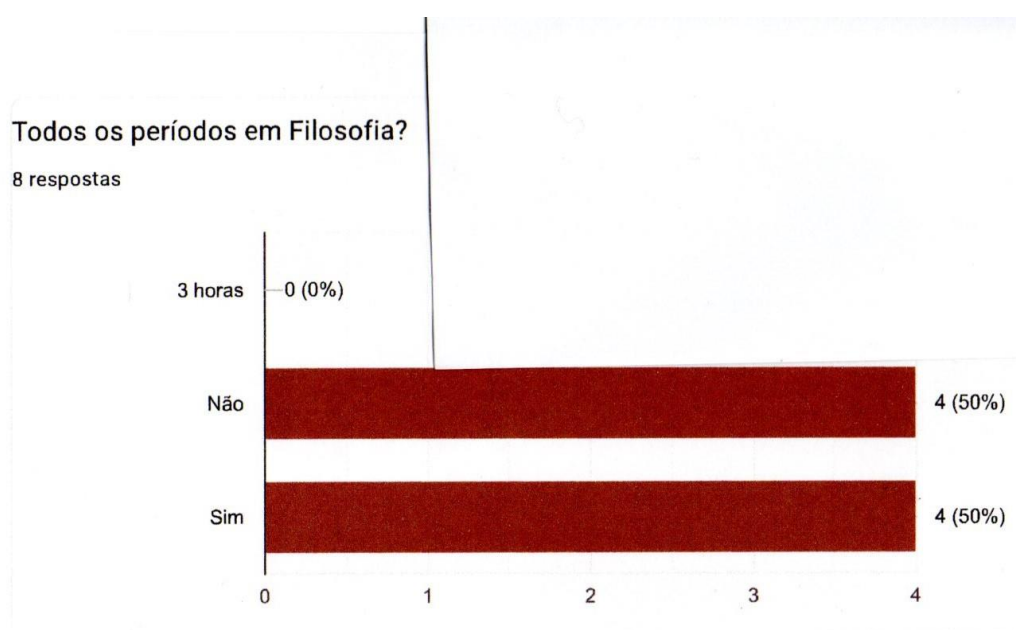
A título de complementação, na mesma toada, outra professora, ao tratar do número de escolas entre as quais precisava se dividir, acabou abordando o assunto que lhe afligia:

*Três escolas! Aí me disseram e eu fiquei bem assustada na época, assim, de saber. Eu não imaginava. Eu tinha uma noção, eu ouvi falar uma vez, alguns professores me contaram que seria por áreas, área das Humanas! Tu é professor das Humanas, tu dava várias disciplinas. E agora você vê, na prática isso acontece muito! **Pessoas que não têm a formação da disciplina [...]** (PEMRE, grifo meu).*

*... Eu dou [aulas] de Ensino Religioso, mas eu tenho especialização em Ensino Religioso! (PEMRE).*

Por fim, aproximadamente metade dos professores com os quais tratamos acabam ministrando outros componentes para completar a carga horária, tal como reproduzimos abaixo, em um gráfico eminentemente ilustrativo:

Figura 14 - Regência de classe exclusiva ao componente de origem



Fonte: elaboração própria (2023).

Tomando de empréstimo aquela expressão há pouco anunciada do professor Ribeiro (2005), para tratar dos assessoramentos possíveis na concepção das políticas públicas, dá para dizer que estamos diante de certo paradoxo, especialmente na rede estadual do Rio Grande do Sul, na medida em que acaba estimulando atuações profissionais levadas a cabo por “leigos cultos” (Ribeiro, 2005, p. 93).

Não há como não lembrar daquilo que dissemos sobre as teses do declínio, haja vista os efeitos da desprofissionalização e da proletarização aparentemente iminentes. De qualquer maneira, se considerarmos as ponderações suscitadas pela perspectiva sistêmica e comparada, parece prudente evitar tratar a desprofissionalização do ensino da Filosofia como sentenciamento absoluto, haja vista que, mediante as constatações empíricas, a exacerbação nem sempre para em pé. Sem afastar, por evidência fática, a presença das teses do declínio neste meio, dá para conjecturar simultaneamente com a ideia da emergência de *outro tipo de profissionalidade*<sup>135</sup>.

<sup>135</sup> Reconfiguração da profissionalidade.

### 5.1.5 Influência da precarização das condições de trabalho na configuração da profissionalidade

Para compreender as dimensões contextuais e funcionais que perfazem a profissionalidade, passaremos a averiguar os cenários sob os quais esta se desenvolve.

#### 5.1.5.1 Falta de concursos: um projeto político educacional de precarização

No caso da Rede Estadual, onde se concentram a maioria das escolas de Ensino Médio, é de domínio público a ausência de concursos públicos. Entre o quadro de pessoal do regime estatutário remanescente, por razões diversas, entre as quais a falta de incentivos na carreira, atrasos constantes de salários, remuneração incompatível para assegurar determinados quadros, têm contribuído para acelerar a evasão de muitos docentes do magistério estadual do Rio Grande do Sul. Embora as entrevistas desta pesquisa não tivessem sido conduzidas diretamente neste propósito, ao narrar certas situações que afligem suas condições, alguns professores chegaram o tocar no assunto. *“Então eu vejo lá na escola mesmo, lá na escola, eu acho que mais da metade do[s] professor[es], eles são contratados e não efetivados”* (PEMRE), contava um dos nossos voluntários, sobre esta realidade em sua escola. Em outra entrevista, a professora, inclusive, explicava esta condição. Durante um diálogo que suscitou o debate sobre seu regime de trabalho, a mesma replicava:

*É temporário! Sim, porque o estado do Rio Grande do Sul faz quase uns dez anos que não faz concurso e só ameaça. Então, também, assim, fica para sair e não... E até o momento nada! [risos de ironia] Talvez por isso a dificuldade deles encontrar às vezes pessoas para dar aula de Filosofia, porque eu mesma eu me inscrevi no contrato há mais de três anos [...].* (PEMRE).

Parece-me que a questão de atribuir à ausência de concurso é cabível só até certo ponto, uma vez que professores de Filosofia precisando ministrar outros componentes para fechar sua carga horária de trabalho tem sido a tônica, conforme evidenciamos ao final do tópico antecedente. Não obstante, o Edital de Concurso Público 01/2023 lançado pela SEDUC/RS, sem dispor sequer opções de inscrição para vaga de reserva em Filosofia, se confrontado

com a situação de trabalho narrada pela professora, é passível de revolta. Cabe lembrar inclusive o fato de que:

A filosofia não tem nenhum poder; mas os que detêm o poder temem mais do que tudo os que pensam com a própria cabeça. Do ângulo da utopia racional do Sumo Bem, a faticidade do existente é falsa, má, inautêntica, mero fenômeno, mera aparência; a sua legitimação não é saber, mas simples opinião. Por isso, a filosofia é *perigosa* do ponto de vista dos representantes e dos defensores da faticidade; e eles apontam o dedo contra ela: *Ecrasez l'infame!* [...] a filosofia é perigosa; representar a filosofia é perigoso; ser filósofo é perigoso. (Heller, 1983, p. 28).

Não tem como não se lembrar também da frase de Darcy Ribeiro (1986) sobre a política educacional lá dos “anos idos” da década de 1970, de que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa” (Ribeiro, 1986, p. 10). Se contrastada com o conteúdo da fala da professora que antecedeu e que suscitou aquela, a analogia entre as políticas de ambas as épocas traduz a “obviedade” (Ribeiro, 1986) de maneira ainda mais cristalina: *“Aí é que tá! os professores mais velhos, a resistência é... Só que por ser contratada do Estado, recentemente eu aceito todas as determinações que o Estado faz para gente”* (PEMRE).

Nas demais redes, a situação é menos dramática. Nos institutos federais, a disciplina está assegurada no Ensino Médio Integral, mas, na rede de ensino do município de Pelotas, encontra-se um processo de desconstituição em curso.

#### 5.1.5.2 Sobrecargas de trabalho, baixa carga horária e enturmação: descortinando controvérsias em torno da política pública educacional

Não bastasse os condicionamentos atinentes ao regime de trabalho, queria trazer à tona outras nuances que agregam na depuração da dinâmica na configuração da profissionalidade docente dos professores contatados. Uma delas me contava:

*[...] Neste ano de 2022 eu **estou com 20 turmas**. Eu atendo os alunos de primeiro ano com a disciplina de Filosofia e Projeto de vida, atendo os alunos do segundo ano com Filosofia e Sociologia, atendo os alunos do terceiro ano com Filosofia e Sociologia. (PEMRE, grifo meu).*



Além do elevado número de turmas, acontece que, muitas vezes, para ficar lotado em uma mesma escola, diminuindo custos com deslocamentos e desgastes físicos, acabam se submetendo a ministrar outros componentes, conforme vimos em tópico anterior. Ambos os casos são vetores de uma série de sobrecargas de trabalho, seja com preparação de aulas, e mesmo com preenchimentos de registros burocráticos, em detrimento da concentração de esforços no ensino e aprendizagem propriamente ditos. Em outros relatos, temos professoras que inevitavelmente acabam se submetendo também a dar aulas em muitas escolas. Em uma das situações mais extremas, uma delas desabafava, ainda que com certa pitada de bom humor e ironia, no tocante a este desfecho:

*É tanta responsabilidade. Eu não comentei, ainda que eu **dou aula em quatro escolas**. Então são **vinte e oito turmas**, em torno de mil alunos. Então é bastante trabalho por uma única pessoa. Às vezes eu acho que eu vou enlouquecer [risos], quase que é verdade! [risos]. Agora, assim, o fechamento de notas de bimestres... E agora, além de fechamento das nossas de todos os bimestres, é o fechamento do ano todo. (PEMRE, grifos meus).*

Inobstante a tudo isso, depois a mesma ainda revelava seus dilemas ao deparar-se diante do fenômeno da enturmação em algumas turmas abarrotadas: “Eu **tenho uma com cinquenta e um alunos matriculados**. [...] *Matriculados assim, porque alguns não vão! Mas, assim, nem consigo imaginar cinquenta e um alunos dentro de uma sala de aula!*” (PEMRE, grifos meus). Não bastasse a constatação das salas cheias, imagina administrar tempo para gerir o conhecimento com a baixa carga horária disponível para o componente curricular da Filosofia. A tensão, que já era terrível, caminha para se intensificar com a institucionalização da matriz curricular expedida pela Portaria SEDUC/RS número 282/2022 do estado do Rio Grande do Sul, no bojo da adequação à organização curricular preconizada pela BNCC, conforme veremos dois anexos a seguir:

Figura 15 – Anexo V da Matriz Curricular do Ensino Médio da Rede estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul

Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1ª série	2ª série	3ª série
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	1	-
		Educação Física	1	1	1
		Língua Estrangeira - Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	2
		Literatura	2	1	-
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Religioso**	-	1	-
		Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Sociologia	-	1	-
		Biologia	2	1	1
		Física	2	1	1
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Química	2	1	1
		Total de Períodos Semanais	24	18	12
		Carga Horária (Anual)	800	600	400
Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
		Mundo do Trabalho	2	-	-
		Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
		Iniciação Científica	-	2	2
	Aprofundamento Curricular	Componentes Curriculares das Áreas de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas	***	***	***
Carga Horária dos Itinerários Formativos	Total de Períodos Semanais	6	12	18	
	Carga Horária (Anual)	200	400	600	
Total de Carga Horária	Total de Períodos Semanais	30	30	30	
	Carga Horária (Anual)	1000	1000	1000	

\*Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.  
 \*\* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada a um Componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definida pela escola.  
 \*\*\* Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos pela escola.

Fonte: Diário Oficial 16 de dezembro de 2022.

Figura 16 - Anexo VI da Matriz Curricular do Ensino Médio da Rede estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul

Matriz Curricular						
Ensino Médio - Diurno e Noturno						
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Períodos Semanais			
			1ª série	2ª série	3ª série	
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	1	-	
		Educação Física	1	1	1	
		Língua Estrangeira - Língua Espanhola*	-	1	-	
		Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	1	1	
		Língua Portuguesa	4	3	2	
		Literatura	2	1	-	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Religioso**	-	1	-	
		Filosofia	1	-	-	
		Geografia	2	1	1	
		História	2	1	1	
		Sociologia	-	1	-	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	1	1	
		Física	2	1	1	
		Química	2	1	1	
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais	24	18	12	
		Carga Horária (Anual)	800	600	400	
	Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
			Mundo do Trabalho	2	-	-
			Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
Iniciação Científica			-	2	2	
Aprofundamento Curricular		Componentes Curriculares das Áreas de Aprofundamento	-	8	14	
		Eletivas	***	***	***	
Carga Horária dos Itinerários Formativos		Total de Períodos Semanais	6	12	18	
	Carga Horária (Anual)	200	400	600		
Total de Carga Horária	Total de Períodos Semanais	30	30	30		
	Carga Horária (Anual)	1000	1000	1000		

\*Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.  
 \*\* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada a um Componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definida pela escola.  
 \*\*\* Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos pela escola.

Fonte: Diário Oficial 16 de dezembro de 2022.

Tentando dirimir rumores de se tratar de um gesto meramente autocrático do governo, comumente associado a decisões emitidas por portarias, vale dizer que a mesma foi substanciada na Resolução CEEed-RS n. 365 /2021, e no Parecer CEEed-RS 02/2022. De qualquer sorte, não há como isentá-lo de tamanho estratagem mediante observação mais atenta à redação subscrita no § 4º do Art. 7º da resolução supramencionada.

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, da educação física, da história, da geografia, da sociologia e da filosofia, constitui componente curricular obrigatório da etapa final da educação básica, **sendo recomendado a sua oferta em todos os anos do ensino médio e suas modalidades.** (Rio Grande do Sul, 2021, grifo meu).

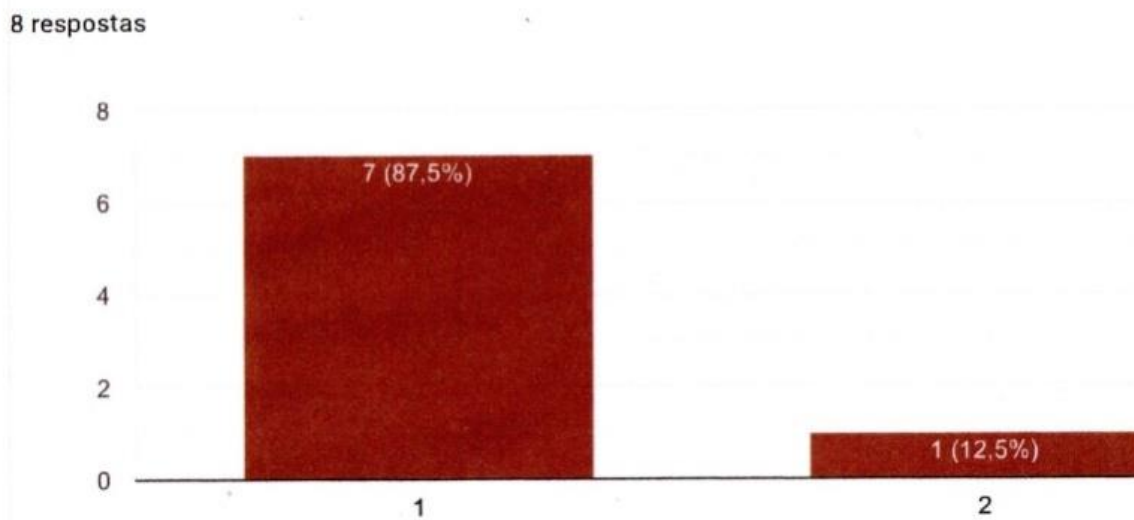
Considero estes Conselhos (tais quais o CEEed-RS) como mecanismos de legitimação de Políticas de Estado, mas, neste caso, dada a recomendação supracitada, a subtração do componente de Filosofia do segundo e terceiro ano incorreu de decisão levemente monocrática, ainda que dentro de sua discricionariedade.

De toda maneira, o resultado disso remete a pensar sobre aquela celeuma interpretativa em torno dos “estudos e práticas” da BNCC, sob a qual lembro ter sido testemunha ocular do discurso de um dos conselheiros, em audiência pública realizada da UNISC, em Santa Cruz do Sul, que atribuía a adjetivação de “terrorismo” ao ruído aventado de que a mesma iria excluir ou diluir os conteúdos específicos. Depois, ainda citamos no capítulo do “breve histórico” a materialização disso na redação do Art. 13 da Resolução 340/2018, da própria CEEed-RS. Afortunadamente, a análise documental, como vimos<sup>136</sup>, juntamente com análise discursiva, é capaz de aclarar, haja vista o desfecho que nos pusemos a analisar, do quanto aquela versão declamatória agride a racionalidade. Usando o trocadilho do próprio conselheiro e depois daquela redação emitida do pleno, daria para dizer, dadas as evidências, que na melhor das hipóteses e da contradição, que ao cabo não deixa de ser inerente que aquela redação “não exclui, nem dilui, mas diminui!”. Entendam como quiserem, a questão é que a Filosofia perdeu dois períodos nos dois últimos anos do Ensino Médio da rede estadual do estado do Rio Grande do Sul. O gráfico a seguir ajuda dar uma dimensão de como já se distribui o número de períodos semanais para o componente na regência efetiva de nossos entrevistados anteriormente à malfadada portaria supramencionada.

---

<sup>136</sup> Durante o capítulo dos Parâmetros teórico- metodológicos.

Figura 17 - Quantidade de períodos por turma  
 Quantos períodos semanais por turma em média?



Fonte: elaboração própria (2023).

#### 5.1.5.2.1 Reflexos em incompatibilidades temporais ao fazer filosófico

Convém acompanhar agora, no decurso daquele debate da descontinuidade que discorreremos sobre o histórico da semimarginalidade do ensino de Filosofia, a dinâmica das oscilações entre as cargas horárias no fluxo da profissionalidade da docência em Filosofia.

*[...] Aí eu ingressei na rede em abril de 2001 [...] para dar aula de Filosofia e **até na ocasião me assustei um pouco, porque eu tive que pegar muitas turmas, e a carga horária é baixa**, mas teve anos que depois aumentaram para as duas aulas semanais, mas depois reduzir[am] um de novo, então, quando aumentava uma carga horária por turma, ai reduzia o numero de turmas que eu tinha que trabalhar, mas **ai reduz a carga horária, aumentava o número de turmas**, mas ai é um ponto que eu achava um pouco ruim trabalhar. (PEMRE, grifos meus).*

Adiante, o mesmo chega a confessar que até se sentiu mais à vontade para trabalhar com apenas um período, a ser abordado sobre a gestão dessa nuance.

*Assim, como faz, acomodo da matéria? Ah, aí vai ao instinto, eu vou te ser bem sincero, tinha duas aulas por semana em Filosofia, parecia que era até tempo de sobra, e agora, quando tem uma, parece ser mais ou menos adequado, parece que falta um pouco, é porque eu trabalho, eu sempre trabalhei com os primeiros, segundos e terceiros anos. Ah, isso também varia de escola para escola. (PEMRE).*

Depois, ainda acaba admitindo também que a falta de tempo atrapalha a construção do ambiente de aprendizagem<sup>137</sup>.

*ENTREVISTADOR: E já que está abordando esse assunto, eu iria perguntar o seguinte: como que você entende que se ensina a filosofia ou se ensina a filosofar?*

*O certo seria filosofar, mas a gente acaba trabalhando muito com conteúdos, com história, com conteúdo que muitas vezes fica mais em cima assim, aquela coisa mais como Paulo Freire fala, bancária, de depositar um conteúdo do que estimular o cara a pensar mesmo, mas isso acho uma autocrítica que se faz, porque **às vezes a gente não encontra um ambiente adequado para trabalhar um fragmento de um texto**. E aí entra o problema também da **redução, uma aula por semana**, que vai trabalhar um fragmento de uma obra para o aluno interpretar. Então isso é muito difícil, é muito difícil. Vou te falar uma coisa, se tu fizer uma prova de Filosofia cobrando para valer respostas com coerência, com início, meio e fim, desenvolvimento lógico, poucos conseguiriam fazer isso de uma forma satisfatória. (PEMRE, grifos meus).*

Eu associaria esse embaraço todo ao que Gramsci (1999 p. 399) chamava de “‘clima’ cultural [d]a importância que tem o ‘momento cultural’”. Por conseguinte, ao conectá-los às relações pedagógicas propriamente ditas, ressoam enquanto aquela atmosfera necessária à construção de um clima filosófico. A alegação do professor envolta à limitação da carga horária a mim faz sentido, sobretudo porque

No ensino da Filosofia (e também das demais disciplinas, se ousarmos pensar melhor), a paciência e a lentidão são virtudes do pensar. Significa, ainda, dar o tempo necessário para que o estudante possa acessar suas experiências e refletir sobre elas. Em termos de didática de ensino, significa permitir que a discussão entre os estudantes possa ocorrer sem a pressa de se chegar a determinado resultado. (Campaner, 2012, p. 27).

A concernência do tema ao desfecho da profissionalidade está intimamente ligada às vinculações originárias entre filosofia e ócio (a despeito dos estereótipos que inadvertidamente ligam o ócio à preguiça), trazida à tona na tese de doutorado de Wogel (2014), em nossa revisão de literatura. Em atenção a tais contributos, fiz questão de propor o debate estimando colher os efeitos práticos da reverberação disso na prática de ensino. Sendo assim, reproduzo uma em especial o que me parece elucidar com a minúcia desejada o sentido da questão, a qual passamos acompanhar:

<sup>137</sup> A citação da fala está sendo repetida em virtude da sua relevância, porém, com outra ênfase, adstrita ao enfoque do tópico.

<i>ENTREVISTADOR: Mas mesmo assim, me confirma ou não, certamente já lhe ocorreu naquele momento daquele clima maravilhoso de super reflexão da aula tocar a sirene, como aconteceu agora.</i>
<i>Estando em sala de aula? (PEMRF).</i>
<i>ENTREVISTADOR: É!</i>
<i>É muito frequente! É muito frequente! Muitas vezes os estudantes quando eles estão imersos em alguma explicação, hoje, por exemplo, eles estavam [...]. (PEMRF).</i>
<i>ENTREVISTADOR: Às vezes isso até ocorre nos dez últimos minutos, né?!</i>
<i>Muitas vezes [...] (PEMRF).</i>
<i>ENTREVISTADOR: Porque a gente não prevê, não consegue [...]</i>
<i>Não é o tipo de coisa que você tem um controle, né. Hoje nós estávamos estudando o Thomas Nagel [...]. (PEMRF).</i>
<i>ENTREVISTADOR: Que é o tempo Chronos, o tempo Kairós...</i>
<i>É, é... Mas esse autor, como eu falei para você, porque ele me parece um autor da Filosofia Analítica fantástico! Thomas Nagel! O Thomas Nagel hoje nós estamos estudando um capítulo do livro dele que se chama livre arbítrio. Ele começa a problematizando, veja só, Jucenir, e a gente falando do cotidiano, ele começa problematizando o sujeito que vai num buffet, uma comida buffet, e ao final do buffet tem uma sobremesa: tem um pêssego e tem um bolo de chocolate. E aí começa a problematizado: eu escolho pêssego eu escolho o bolo de chocolate? Eu escolhi o bolo de chocolate! E a partir daí ele começa a mergulhar nas teorias que vão falar sobre o determinismo: o que determina as nossas escolhas? Então ele vai falar sobre uma série de elementos éticos e sociais para tentar, em alguma medida, dizer que, se nós somos determinados, o nosso juízo moral sobre alguma coisa também fica complicado. Porque se você é determinado a uma determinada ação, como é que você vai estar respondendo moralmente por ela? Então vejam que a nossa brincadeira hoje começou pelo bolo de chocolate, as alunas que foram apresentar o seminário trouxeram uma caixa de chocolate e começou distribuindo o chocolate. Terminamos a aula, a aula não terminou! Então veja que toca o sinal a aula não terminou, aquela aula ficou em aberto. (PEMRF).</i>
<i>ENTREVISTADOR: Assim como a nossa entrevista....</i>

O fato de estar agora escrevendo sobre por si só já dá conta do quanto que efetivamente aquela, bem como outras entrevistas, não se esgotam ao simples desligar do gravador. Em aparte, repare que inclusive o questionamento do autor tratado nesta aula a despeito da relação entre moral e determinismos coincide sobremaneira com os que enunciamos com respeito aos ditames por meio de códigos heteronormativos durante a exposição dos aspectos “éticos e normativos” que orientam esta pesquisa.

Mas em relação à aula que não acabou, me desperta para episódios interessantes vividos em minha prática docente. Certo dia, ao chegar numa sala de aula, havia um debate super acalorado fluindo entre os(as) estudantes. Em virtude de minha presença, os mesmos foram tratando de encerrá-lo por um instante, para o início da aula. Porém, a inquietação era tanta que não resistiram conter segredo e acabaram me dizendo, com um tom inicial de certa timidez, que o debate era sobre cenas fortes, sob as quais não concordavam, em torno da peça teatral sobre o que (não) pode o corpo que assistiram numa olimpíada de filosofia que eu havia levado eles na semana anterior.

Ora, isso me permitiu problematizar com a classe sobre questões que provavelmente não surgiriam de outra forma. Por exemplo: discutir com eles acerca de seus incômodos, se a arte existe apenas para nos causar bem-estar, tal qual estamos acostumados nos espetáculos da cultura de massas, onde o objetivo principal repousa no comércio. Daí, que concordar ou não com a forma e conteúdo são contingências da obra, que talvez quisesse exatamente isso: causar, desacomodar perante o cartesianismo que relega ao corpo a uma função subtraída no aprendizado e em nossa construção de valores.

E, obviamente que, na medida em que fui percebendo a riqueza do momento, não hesitei em guardar outras temáticas que havia pensado em abordar e viver com eles aquelas inquietações enigmáticas. Como se tratava de uma turma em que eu tinha turnos blocados, em função de trabalhar com eles também o componente de Sociologia - construí um acordo tácito com eles, de modo que a gente em uma semana trabalhava os dois turnos blocados com Sociologia e na outra alternava para os dois turnos em Filosofia. Aquilo me facultava estender as discussões em condições de conduzir um debate em certa continuidade. Evidentemente que tais insígnias também não se esgotaram no soar da sirene, mas diria que assim como o professor relata aquela experiência da aula que não terminou, posso dizer nesta minha que estaria mais para uma “aula que não começou”.

Outro exercício que eu gostava de propor com os discentes já tem mais a ver com a revisão de tese sobre “o professor de filosofia e o incômodo filosófico ao conhecimento”, de Oliveira (2017). Esta era baseada na máxima: “Me digas o que pensa que direi quem pensa por ti”. Este tipo de dinâmica pode ser levado a cabo até mesmo em outros componentes, como a Sociologia. Em uma região ou cultura fortemente arraigada ao calvinismo, creio ser interessante explorá-la em relação ao valor dado ao trabalho no dia a dia.

Mas a alusão à Sociologia me faz lembrar de um amigo sociólogo que contava do incômodo que ele causava a um líder de um movimento social onde trabalhava. O líder dizia que ele adivinhava seus pensamentos (risos). Certamente, quando ele previa o que o líder iria dar ênfase, minimizar ou por em evidência esta ou aquela pauta ao leigo soa como espécie de magia ou certo exercício de adivinhação. Eu diria, com efeito, que “todo o sociólogo que se preze deveria adivinhar pensamentos” (risos). É disso que estamos falando



quando evocamos o termo profissionalidade! Alusões ao mistério, ao excêntrico e conseqüentemente ao esotérico ocupam lugares comuns tanto na bibliografia sociológica das profissões (sobretudo a funcionalista), quanto nos estereótipos daquilo que perfaz o filósofo.

Contudo, repondo o debate acerca das experiências de práticas docentes, as quais julgo bem sucedidas, quero pontuar que nem sempre ocorreram ou sequer foram possíveis. As condições estruturais ao mais das vezes vigoraram como verdadeiros entraves a que se pudesse “gestar esse clima dialógico” (Freire, 1995, p. 81) a contento do que almejávamos na disciplina. Pois, em referência a isso, convém repor a continuação da fala daquele professor que despertou todo esse debate e digressões, ao levantar a importância do ambiente de trabalho para se promover uma verdadeira “filosofia filosofante”. Em tom de autocrítica, e ainda admitindo a questão da carga horária interferindo na dinâmica de seu trabalho, o mesmo dizia:

*Porque a gente tá muito distante do ideal, eu sempre procuro **dar uma melhorada**, mas nós, professores, a gente acaba caindo também às em uma **certa rotina** e acaba que às vezes tu também **perde entusiasmo**, tu, como professor, acho que isso é importante de reportar, até pelo **número de turmas** que são **muito grandes**, **não consegue às vezes coordenar tudo idealmente**, então isso acontece, viu [...]. (PEMRE, grifos meus).*

Para finalizar este depuro, quero chamar uma fala de outra docente que vincula aquela questão abordada anteriormente a respeito do desinteresse dos alunos a esse problema de subtração da carga horária.

*Porque eles dizem assim: Ah, é uma aula só, mas a disciplina A, B e a C tem três, quatro, cinco períodos. Então, eu venho observando que sempre se comenta isso, parece que quanto mais períodos têm, mais importante, vamos dizer assim, entre aspas seria a disciplina. A Filosofia sempre tem um período, sempre teve um período (PEMRE, grifos meus).*

*ENTREVISTADOR: Sempre teve...?!*

*Sempre teve um período! Então acho que é uma forma assim que os alunos, é uma forma de fazer com que os alunos **vejam como algo menos importante**. (PEMRE, grifos meus).*

Veja que cheguei a pedir confirmação sobre o período. O fato de a mesma ter confirmado, creio que tenha sido aquela escola porque, averiguando as informações, inclusive das estaduais, temos situações de oscilações entre o número de períodos, ainda que na maior parte dos casos se restrinja a um

mesmo. O debate é que os efeitos da hierarquização curricular parecem atingir até mesmo a credibilidade do componente perante os estudantes e as nuances dos efeitos do poder e autoridade no âmbito escolar, como em qualquer instituição, não devem ser negligenciadas.

### 5.1.6 Ressignificando estratégias à luz de profissionalismos dissonantes

Não pensemos nós que os docentes se comportam simplesmente como agentes passivos diante deste dilema da carga horária. Ao contrário, é uma relação cheia de manhas e trejeitos. Indagado sobre como gerir isso dentro de um único período semanal, um deles retruca: “*É, chamada eu não faço muito, porque eu tenho 45 minutos com cada turma, mas eu tenho sete turmas, sete primeiros anos e sete terceiros. Durante a semana, eu dou 14 períodos*” (PEMRM). Porém, há outras situações que exigem medidas ainda mais complexas e desafiadoras, que até ultrapassam a alçada da especificidade do componente sob a qual discorreremos a seguir:

*Então, eu tenho que pensar em estratégias que flexibilizem o aprendizado desses alunos. Cada turma é única, em algumas a gente consegue avançar mais, avançar o conteúdo, outras têm que ser mais lento, esse processo ocorre de maneira mais lenta, e outros ainda eu preciso flexibilizar. (PEMRE).*

*Por que precisa flexibilizar? Porque nós temos alunos com Transtorno de Espectro, com autismo. Nós temos alunos com deficiência intelectual, enfim, com várias síndromes, deficiências, então nem todos conseguem absorver as informações da mesma forma. Então algumas estratégias são necessárias. Como, por exemplo, os cards. O que são os cards? São aquelas fichinhas que eu te mostrava no início, onde eu tenho uma aluna que ela não tem esse proble[ma], que **o processo de alfabetização dela não está concluída**, então ela ainda está nesse processo de alfabetização, então a gente precisa trabalhar muito com imagens, então os cards são os jogos que a gente consegue fazer um trabalho com perguntas e respostas, trabalhar com imagens. É possível fazer também trabalhos onde os alunos criem e se expressem através de uma música, da criação de um poema. Foi atividade da semana passada, que nós precisávamos criar um poema, uma música, a partir de palavras-chaves. Essas palavras chaves têm sua origem lá na [...] matriz, com os objetos de conhecimento com o qual são associadas. Então eles precisam criar, então a gente vai flexibilizando pra que eles consigam absorver essa a temática que é proposta e trazer pro mundo deles. (PEMRE, grifos meus).*

O desafio em torno da inclusão dos alunos com deficiência é uma angústia que se repete em vozes de outros entrevistados. Em geral, suas aflições ficam divididas entre a prerrogativa do dever e a impotência por não se sentir preparados a bom termo. Este – exposto acima - certamente constituiu o esforço melhor definido em termos de estratégia de aprendizagem e

capacidade de resiliência. Porém, vale dizer que a existência de estudantes semialfabetizados no nível médio não é um fenômeno adstrito apenas aos alunos com deficiência. “Além disso, costuma ocorrer que o ensino de filosofia substitua a própria atividade filosófica, consolidando uma imagem pedagógica, razoável, piedosa e ‘democrática’ dela” (Rocha, 2004, p. 96).

Sem entrar tão diretamente no mérito da necessidade de leitura e interpretação textual para a compreensão da Filosofia, o que chama atenção é a escassez de contestação mais ampliada ao que rege condições de trabalho tão pauperizadas. Antes de entrar propriamente no litígio da questão, gostaria de ampliá-la, trazendo a ponderação de outra docente que justificava certo afrouxamento da exigência em termos de desempenho dos alunos.

*E eu gosto bastante de pensar **também a quantidade de disciplinas no Ensino Médio**, eu até falo pros alunos: “Eu sobrevivi, tirava notas boas no Ensino Médio, **mas são em torno de quatorze disciplinas!**”. Então eu entendo que eu não posso puxar tanto os alunos que depois vão para outras áreas que não têm nada a ver com Humanas, o que eles têm que ter é uma base. (PEMRE, grifos meus).*

*E eu gosto de pensar que o aluno... Eu penso a **função de eles terem tantas disciplinas**. Eu acho que quando esses professores, que estão há mais tempo na escola, eu acho que **não tinham tantas disciplinas** quanto o aluno de hoje. (PEMRE).*

Visto de maneira isolada, a questão parece trilhar para um ponto pacífico e até mesmo trivial. Entretanto, sem desmerecer a salutar sensibilidade das professoras perante as condições de assolapamento ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, cabe reparar que a estrutura discursiva caminha mesclada com a dos discursos oficiais. Reportando-nos ao que vimos na ocasião do breve histórico, inequivocamente esse discurso do excesso de disciplinas ressoava desde 2013 entre as vozes de autoridades oficiais e demais agentes do espectro político liberal-conservador como justificativa para retirar a Filosofia e a Sociologia do currículo do Ensino médio, sendo que o mesmo discurso serviu de suporte para o chamado “novo ensino médio”. É bem verdade também que o uso do referido discurso sequer pode ser considerado um argumento, ao tempo que a nova matriz curricular – como vimos – inclusive aumentou o número de unidades curriculares ao ensino. De qualquer maneira, no que cercam as circunstâncias, a razão da ambiguidade parece repousar na curva pendular da docência enquanto atividade que tem a

prerrogativa de disseminar e dar concretude a uma prática que não foi propriamente determinada pelo profissional em exercício ao tempo que

A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir - conhecimentos destrezas profissionais, etc. - e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos estabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos. (Sacristán, 1991, p. 74).

Contudo, no incurso desta exegese convém trazer à baila - para avançar no debate - uma fala de outra participante que, apesar de destoar das demais, em unidade de análise específica para a concepção da identidade do professor de Filosofia (a qual veremos no decorrer desta escrita), vale apenas antevê-la.

<i>ENTREVISTADOR: E pra dar aula de Filosofia, não teria que ser filósofa?</i>
<i>Não! (PEMRE).</i>
<i>ENTREVISTADOR: ..ou não necessariamente?..</i>
<i>[...] tanto não é, não precisa, que quando eu estive no Ensino Médio eu tive uma professora de Psicologia (dando aula, NE). Hoje em dia, não é hoje em dia, na verdade, sempre foi assim, quem são os professores de Filosofia? Poucas vezes nós temos professores realmente formados em Filosofia. Como ele tem um período somado só por semana, professor de História pode dar aula de Filosofia, professor de Sociologia, professor de Geografia. Então, não precisa ser um filósofo, mas alguém que conhece os caminhos. (PEMRE).</i>

Buscando entender equitativamente a propalada “razão de ser” (Freire, 1995) na estrutura argumentativa da fala em voga, preciso alocá-la no centro do debate acerca do profissionalismo na docência filosófica. A percorrer por esta trilha, vale dizer que, debruçando-se em torno das consequências do profissionalismo enquanto “conteúdo da profissionalidade” (Sacristán, 1995, p. 74), Sacristán reporta-se à “análise das práticas ‘aninhadas’” (Sacristán, 1991, p. 74) para falar da docência enquanto “uma profissão confusa” (Sacristán, 1991, p. 75), na qual “a ampliação do âmbito da profissionalidade dilui o seu conteúdo, esbatendo as competências do professor” (Sacristán, 1991, p. 75).

Se quisermos olhar pelo aspecto categorial a análise do profissionalismo na docência filosófica que a fala acaba suscitando, de certa forma, vale repousar sobre uma *performance* sensível e perturbadora, que diz respeito ao “ideal hegemônico do bom professor” nas reflexões de Cerletti e Kohan (1999, pp. 32-35) acerca dos “paradoxos da prática docente”. Para eles, este ideal

começa a ser adquirido desde os contatos do discente com seu primeiro professor, e não apenas pela formação literária propriamente dita. Exige que se conheça não só o ideal do professor, como também o ideal do estudante em seu polo de agente dominado, em tal sorte que este ideal figure como a métrica para a orientação sucedente na prática docente.

Finalmente, para localizar o contexto da fala e de sua conexão com a anterior, inclinada à reprodução do discurso oficial, convém prover análise do discurso em conjunto com a expressão precedente em torno das estratégias.

*Planejamento e organização são palavras-chaves, planejamento e organização! A primeira coisa é pegar aquela listagem que vem da Secretaria de Educação, a matriz que tem ali, as competências e as habilidades. Cria esse planejamento com os objetos de conhecimento. A partir dali, tem que distribuir pelas semanas. Então, no primeiro ano vou ter 40 semanas. Então, são 40 aulas de Filosofia. Dentro dessas 40 aulas de Filosofia, eu tenho que colocar os conteúdos que devem ser desenvolvidos os. Conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos. Eu tenho que pensar em tempos de avaliação. No momento, nesse ano de 2022, a gente vem trabalhando a partir de bimestres. Então, o bimestre faz com que as coisas tenham que acontecer de uma maneira mais rápida. Pra ser muito ágil, a gente tem que ter um planejamento muito bem feito, porque tem que achar dentro daqueles dias ali, daquele bimestre, a aula, a atividade avaliativa. E a gente ainda precisa pensar nos imprevistos, porque, se chove, muitas vezes alaga. (PEMRE).*

*ENTREVISTADOR: ... Vêm poucos...*

*... Vêm pouquíssimos alunos. A gente planejou uma atividade avaliativa, um trabalho, já fica complicado, aí já mexe com aquele cronograma. (PEMRE).*

Ainda que observe nelas uma forte referência ao cabedal discursivo alardeado pelas autoridades oficiais, considero louváveis os meios usados pela professora para contornar imprevistos e prover ajustes à gestão do tempo. Acontece que

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existent. (Sacristán, 1991, p. 74).

A questão dá conta de que, rejuntados todos os elementos teóricos, práticos e de alocação de contexto, não resta dúvidas de que estamos diante de dois tipos de profissionalismos que nem sempre se combinam ou coincidem. Um é o da burocracia, capitaneado não apenas pelas administrações, mas pelo ideal de professor construído na média imaginária na cultura escolar como um

todo e do esperado pelos próprios alunos. O outro, que até pode coincidir com este em determinadas circunstâncias, como as que ocorrem com as profissões de ofício, é o do *metier* da profissão. À guisa de então precisar ligar as várias pontas que agreguem sentido ao que estamos dizendo.

O primeiro diz respeito àquela contextualização que fizemos lá nas apresentações introdutórias à temática desta tese e complementadas em nosso apanhado histórico sobre o ensino de Filosofia do Brasil que demonstram a tendência histórica consumada na falta de interesse e reivindicação das escolas formadoras (cursos superiores de formação de professores de Filosofia) para com o ensino básico em Filosofia. A segunda, conforme demonstramos na baixa e conturbada capacidade de organização associativa dos profissionais do ensino de Filosofia. A falta de referência deontológica na ausência de ambas acaba contribuindo para que às vezes o professor acomode seu “‘poder social’ ‘certo e seguro’” (Cerletti; Kohan, 1999) no ideal hegemônico de profissionalismo usual da primeira em detrimento do profissionalismo vinculado organicamente aos preceitos do “campo da pedagogia do ensino filosófico” nos lugares onde é ainda muito precária e incipiente.

#### 5.1.6.1 Implicações ao (anti)profissionalismo: Filosofia como conhecimento difícil

*Cultivados nas estufas acadêmicas e habituados aos critérios de rigor e as exigências de um conjunto de métodos e técnicas de estudo importados das metrópoles capitalistas (Arantes, 1994, passim) quantos professores de filosofia do ensino médio não experimentaram uma incômoda sensação de irrelevância, diante da resistência de muitos alunos à experiência de pensamento que lhes é proposta? (Rocha, 2004, p. 98).*

Inobstante os desígnios recém-assinalados, as tensões inerentes ao profissionalismo na docência em Filosofia trafegam também por outros contornos. Recuperando a questão dos tensionamentos nos reencontros do ensino de Filosofia nesta escola de massas, adentramos em um ponto nevrálgico para o estudo do “profissionalismo”<sup>138</sup>. Acontece – como vimos – que diante daquele modelo didático universitário escolástico com refinamentos

---

<sup>138</sup> O qual há pouco observamos ser o conteúdo da profissionalidade.

tão precisos em seus conteúdos, a reação dos educandos do “novo ensino médio”, “poderá oscilar entre o fascínio e o desinteresse” (Gallina, 2003, p. 84), em tal sorte que os mesmos poderão não conseguir acompanhar a pretensa envoltura do professor. Desta forma, o distanciamento da média cultural dos estudantes e a falta de mediações didáticas em diálogo com a realidade das classes na disciplina colaboram pra reforçar o estigma “muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos” (Gramsci, 1999, p. 93). Pois, tensionamentos desta natureza não tardaram a aparecer como desafio a ser enfrentado na exposição dos professores entrevistados. Em debate advindo daquele já tratado sobre o desinteresse dos discentes nas aulas, um participante expunha do seguinte modo:

*Mas de modo geral é apatia aí, e não é só com a Filosofia, eu diria que **com a Filosofia talvez seja um pouquinho mais**, por eles não **entenderem bem do que se trata**, eles entendem o que é História, eles entendem até a Geografia, Matemática, Biologia. **A Filosofia cara, as vezes é complicado**, eles entenderam do que se trata. (PEMRE, grifos meus).*

*É um, é um desafio para a gente, é um desafio para o professor de Filosofia. (PEMRE).*

*Às vezes os alunos têm **dificuldade de entender** até do que se trata. Então, eu me esforço no início, até para explicar o que é a Filosofia. Professor de Matemática não precisa explicar o que é Matemática, um professor de História não precisa explicar o que é História, embora possa explicar a ideia, deve explicar também. Mas o professor de Filosofia eu acho que tem incumbência a mais, sempre, de explicar. Então eu começo explicando do que se trata a Filosofia, eu entro naquela parte de mitos pré-socráticos, filosofia clássica e então o feedback é de razoável para insuficiente. De modo geral, o feedback dos alunos de Filosofia não é... Infelizmente, porque gostaria de te dizer o contrário, porque não têm interesse. (PEMRE, grifo meu).*

*Vou te dizer, eu já dei aula de História e Sociologia e foi mais fácil de trabalhar essas matérias do que Filosofia, talvez pela menor exigência de abstração, eu acho mais fácil. (PEMRE).*

Antes ainda de discuti-la, gostaria de acrescentar outra narrativa que disserta em tonalidade um tanto exclamatória acerca do cenário que sucede incompreensões, confusões e até certo estrangulamento à ação do professor.

*Por que eu encontro muitos estudantes: “Ai, Filosofia! Ai, filosofia! Sabe?, como se dissesse assim: “Filosofia e Religião é a mesma coisa!”. Já escutei isso. Filosofia já é a mesma coisa. Em Filosofia, ninguém reprova! Porque eles não sabem. Na verdade, acho que talvez essas falas... Na verdade, eles não sabem nem isso. Eu encontrei diversas vezes na minha trajetória acadêmica como professora de ficava bem claro que eles **não sabem exatamente o que é de que trata** a Filosofia. (PEMRF, PEMRM, grifo meu).*

Duvido haver outra área em que as indagações acerca “do que a mesma seja”, “para que serve?” e “do porquê deva existir” se apresentem de maneira tão problemática e difícil a um retorno imediato, em tal sorte que muitas vezes não conseguimos respondê-las:

E não sabemos não porque não há uma resposta, ou porque a Filosofia não é exata, ou não serve para nada, mas porque há várias respostas. E dizer que há várias respostas não significa dizer que a Filosofia é qualquer coisa, ou que qualquer frase feita é Filosofia, e qualquer definição é válida. Mas significa dizer que essa variedade faz parte do seu modo de ser, o que torna a disciplina mais difícil de ser ensinada, pois parece que ela não precisa ser ensinada. (Campaner, 2012, p. 5).

Nesta trilha, vale assinalar uma peculiaridade que singulariza o ensino efetivamente filosófico perante todos os outros, a saber: se nos perguntarmos sobre o que estuda a Cunicultura e dissermos imediatamente de que se trata da criação racional de coelhos, a resposta parece bastante satisfatória. Não obstante, se quisermos extrair então o objeto de estudo de uma área mais próxima, como a Sociologia, a resposta até pode vir mais composta e com alguma variedade de concepções, sem que leve a crer em nenhuma hipótese que se trate de uma definição impossível. Entretanto, ao se debruçar sobre o que estuda a Filosofia, a pessoa pode ficar meio confusa ou concluir que estuda tudo ou estuda nada, sendo que da primeira haveria certa fortuna na dedução de sentido, uma vez que efetivamente a Filosofia se ocupa ou pode se ocupar de todos os temas, de modo que não há assunto que não possa ser discutido pelo viés da Filosofia.

Na solvência disso, os mestres Vasconcelos (2016) e Saviani (1996) concordam, para tanto, que a Filosofia não tem objeto determinado. Para o primeiro, “a Filosofia assim se caracteriza não pelo **que** estuda, mas por **como** estuda” (Vasconcelos, 2016, p. 404), enquanto o segundo dá ênfase à ocupação desta com o problema filosófico vinculado à atitude que se toma perante os problemas (Saviani, 1996). Contudo, dada a extensão necessária ao decoro na análise que o autor reserva a sua aparição, que, como todo fenômeno, simultaneamente oculta e revela essência (Kosik, 1969), pedimos licença para abreviá-lo aqui, já que o mero solevar da questão parece



resplandecer a pertinência da abordagem ao nosso interesse de pesquisa. Em todo caso, é ainda importante dizer que

O preconceito de que fala Gramsci, portanto, não está em reconhecer a existência das dificuldades inerentes ao estudo da filosofia e à prática do filosofar, mas em considerá-las intransponíveis para as pessoas do povo, o que inclui os estudantes das escolas públicas. (Silveira, 2014, p. 126-127).

Reacendendo o debate em torno das supressões deontológicas de que acabamos de tratar na seção antecedente, a filósofa húngara Agnes Heller (1983, p. 27) busca enfrentar a colocação deste problema.

Ao dizer que a tarefa da filosofia é difícil, não fizemos mais do que dizer que a filosofia está *ainda hoje* colocada diante de uma difícil tarefa. Convém usar a expressão mais difícil apenas para indicar que *uma coisa* é hoje, efetivamente, mais trabalhosa do que antes: a elaboração da *autoconsciência* da dificuldade da filosofia e, por conseguinte, ver a vitória sobre a “profissão” como baluarte da tolerância repressiva.

Na visão da autora, o que caracteriza o tipo de dificuldade que a Filosofia vem enfrentando em nosso tempo tem a ver com a sua incursão aos estames da profissionalização dos serviços. Tal como ocorre precisamente em nossas escolas reguladas pelo aparelho estatal, daria para dizer que, com isso, segundo a autora, ela perde sua propriedade, haja vista a subjugação da tarefa filosófica aos ditames estranhos à sua natureza. Assim, prossegue a autora explicando que “a tarefa da filosofia foi sempre complexa, mas a filosofia foi sempre *consciente* dessa tarefa nas épocas anteriores à tolerância repressiva: o perigo era o ‘estado de natureza’ da filosofia” (Heller, 1983, pp. 27-28).

Corolário a isto, o próprio estereótipo ou constatação que associa a atividade filosófica ao insondável, misterioso, complicado e difícil represa o paradoxo de uma maneira intrigante para nossa investigação. Afinal de contas, estamos diante de um atributo fundamental nos critérios de aproximação com aquilo que costumamos chamar de profissão?! Pelo menos foi o que vimos durante o subcapítulo da Sociologia das Profissões! No entanto, até reforçando o argumento helleriano, a constatação que se observa dá conta de que nós, professores de Filosofia, temos restrições até mesmo para ocupar funções públicas. Sem querer ser definitivo, a melhor explicação atribuída ao fenômeno

vem junto de um argumento que inclusive reforça aquela controvérsia em torno do convencionalismo escolar brasileiro que insere a Filosofia na área reservada às Ciências Humanas:

Assim, as maneiras pelas quais a filosofia explora os limites do pensamento, suas aporias e seu exercício problemático, maneiras tão distantes da experiência ordinária, acabam aproximando-a das ciências duras, pela abstração e antinaturalidade e afastando-a, pela ausência de uma objetivação e socialização que caracterizam aquelas - além, é claro, dá suposta legitimidade e utilidade imediatas das ciências duras. Cabe então perguntar a quem ela serve, nesse caso. Ela encontraria justificção na provisão de trabalho remunerado e função pública aos professores de filosofia. (Dias, 1998, pp. 139-141 *apud* Rocha, 2004, p. 96).

De toda maneira, em que pesem as premonições na seara das reivindicações pragmáticas em torno da falta de objetivação, gostaria de deixar o paradoxo ao estilo da Filosofia, isto é, ofegante por mais interpretações que lhe agreguem sentido. De outra parte, vale registrar que a resistência em torno dela (da Filosofia) continua sendo sentida por diversos ângulos nos bancos escolares. Ainda que os professores procurem evitar – como mencionei em outros tópicos – tratar dos problemas, há ocasiões, na condução da entrevista, em que a constatação é inevitável, tal qual veremos em uma passagem:

<i>ENTREVISTADOR: Mas o que pesa mais: o fato de ser jovem na carreira, ou jovem de idade, ou ser professora desse componente?</i>
<i>Eu acho que desse componente! (PEMRE).</i>
<i>ENTREVISTADOR: É..?</i>
<i>É, tem uma certa <b>resistência com o componente.</b> (PEMRE, grifo meu).</i>

Em trechos de outra entrevista, o interlocutor explica a diferença da receptividade do componente, a depender das áreas de conhecimento, e toca na questão da posição hierárquica naquele contexto.

<i>É Jucenir, é aquilo que eu te falei, [...] acho que <b>pelos professores de Humanas, tranquilo</b>, eu diria que em relação aos <b>professores das demais áreas</b>, e até <b>direção da escola</b>, é <b>indiferente</b>, até é <b>uma disciplina menor</b> [...]. (PEMRE, grifos meus).</i>	<i>Tá eu tô te falando assim, não sei, entre a gente, não sei o procedimento, mas eu... eu... eu... eu entendi, até existe, acaba <b>existindo na cabeça do aluno, dos pais dos alunos, do imaginário das pessoas, uma hierarquia</b>, e nós que <b>somos da Filosofia, não admitimos que é isso, a Filosofia, mãe de todas as ciências</b>, para mim saber é uma coisa única. (PEMRE, grifos meus).</i>
--	--

Essa questão da disciplina de Filosofia ser considerada uma patente<sup>139</sup> às vezes deixada de lado, um tanto ignorada, remonta a episódios anteriores à divisão do trabalho constituída durante o advento do capitalismo.

Desde suas argilas iniciais - cunhadas 30 séculos atrás nas bordas do mediterrâneo -, é comum que a filosofia seja tratada com indiferença por seus contemporâneos, se não com desprezo ou mesmo com violência. Pois se a filosofia é feita por quem a deseja e a quer, ela também se faz apesar daqueles que não a querem e nem a desejam. (Rocha, 2004, p. 97).

Até pela “boa vizinhança” e mais algum outro motivo, os professores preferem tratar do preconceito atribuído ao campo no pacote das Ciências Humanas. Em fala que insere esse distintivo, outra participante explora a contradição do sistema na relação discurso x prática que atravessa o temário das Humanidades, conforme passamos a acompanhar:

*Mas, ao mesmo tempo, às vezes eu penso que não tem tanta preocupação em relação às Ciências Humanas como um todo. Não sei se essa é... Se o estado quer realmente focar nisso?! **Embora todo mundo fale, é bonitinha a questão das Ciências Humanas, trazer em valores... Mas, ao mesmo tempo, na prática, parece que eles incentivam mais essa área das ciências da Matemática [...]** (PEMRE, grifos meus).*

*Mas aí eu gosto de pensar que é em relação à área das Humanas e não especificamente à minha disciplina. Eu acho que o **preconceito** ainda... É, todo mundo fala em valores, todo mundo quer que todo mundo seja humano, todo mundo socialzinho, todo mundo educadinho, mas, ao mesmo tempo, na prática isso não se confirma! (PEMRE, grifo meu).*

A contradição avidamente captada pela professora requer um debate remissivo com pelo menos dois momentos erguidos em nosso breve histórico do ensino de Filosofia. O primeiro remonta ao auge de seu prestígio, quando a disciplina de Filosofia, embalada pelo triunfo das Humanidades, aparece “entronizada na cultura estatal como requisito de cidadania média” (Rocha, 2004, p. 94) em meio aos movimentos de viés nacionalista e desenvolvimentistas que emergiram no pós-guerra.

No mundo moderno, toda instituição de ensino encontra a questão do poder de Estado e de seu limite: ser ou não ser um agente sistematicamente dócil. Podemos esperar que a filosofia seja convocada a desempenhar o papel de condutora da “dimensão crítica” e da gestão da inteligência, segundo os fins do Estado e do capital, seja porque a “lógica” do mercado é uma lógica “cultural” (o que demanda exame atento), com a assunção da inteligência (o

<sup>139</sup> No sentido usual, frequentemente e notadamente levada em conta desta maneira.

trabalho imaterial), do conhecimento e da ciência à função de forças produtivas do capitalismo (lugar das “boas maneiras”; propedêutica moral e cívica para o consenso democrático, etc). (Rocha, 2004, p. 95).

O segundo já discorria sobre a avalanche de discursos e medidas corrosivas aos estudos de Ciências Humanas na escola pública - principalmente Filosofia e Sociologia - advindas tanto de órgãos de imprensa consorciados com os interesses do capital, quanto de autoridades oficiais de variados matizes ideológicas.

Contudo, o que importa denotar disso no curso de nossa investigação é que, aliada à baixa capacidade associativa, o frágil reconhecimento no cânone da própria Filosofia e demais consequências que daí proliferem à atividade do ensino de Filosofia – especialmente nos níveis que compõem o Ensino Básico –, por estarem intimamente atreladas aos despachos do aparelho estatal, a cada sopro nas alterações das políticas públicas tendem a fenecer, uma vez que, sem o escudo das casamatas comuns nas profissões consolidadas, ficam muito expostas e sem poder de barganha perante as instâncias estatais. Entrementes, a configuração das profissionalidades da docência em Filosofia na escola média fica vulnerável e com isso suscetível aos contorcionismos levados a cabo por cada reforma ou política educacional de qualquer governo.

#### 5.1.6.2 Luta por espaço em um campo, mediada por certa inteligência tácita

Mas esta vinculação da resistência e do preconceito com o componente no âmbito escolar ampliada ao “terreiro” das Ciências Humanas, em que pese ser também verdadeira, depõe certa inteligência tácita dos professores de Filosofia, em atenção ao que acabamos de resenhar no parágrafo anterior. Para avançar nesta nova olhadela interpretativa, convêm trazer mais alguns fragmentos discursivos dos entrevistados a respeito.

*Nós estamos num Instituto Federal de cursos técnicos, de formação técnica. Então, parece que a área das Humanas não tem tanta importância, não tem tanto valor. (PEMRF, PEMRM).*

*Aqui, por exemplo, que é uma Escola Técnica, **a Filosofia não tem tanta, as Humanas, não, só a Filosofia...** parece que tem menos importância para a formação técnica, embora esta formação técnica vai alcançar um grande êxito, se tiver essas outras disciplinas focadas. Nas escolas do município, eu acho que não tão fortemente*

	<p><i>assim, mas também as disciplinas fundamentais, numa concepção geral dos profissionais, são a Matemática, o Português, as Ciências. Em alguns casos, Filosofia para algumas pessoas, alguns profissionais, também se aproxima de Religião. (PEMRF, PEMRM, grifo meu).</i></p>
--	--

A seguinte dá andamento a este debate no contexto dos cursos técnicos, ampliando a versão sobre o dinamismo do campo de disputas ao terreno das propedêuticas.

<p><i>O professor de Filosofia, numa instituição como os institutos federais, como as instituições que contemplam a rede federal, já se depara com diferentes desafios: o primeiro deles é uma <b>disputa de espaço com os outros componentes curriculares</b>, principalmente os componentes curriculares que estão <b>voltados para a formação técnica</b>. A disciplina de Filosofia se insere no conjunto de componentes curriculares que nós chamamos de formação geral, ou também da área propedêutica. Então a Filosofia tá ali nesse meio. <b>Mesmo nesse meio, entre os pares, também há uma disputa sobre a relevância do conteúdo</b>. Então, um professor, num curso de Mecatrônica, que tem uma predominância de colegas com formação nas engenharias, eventualmente o questionamento do porquê a Filosofia está lá é muito recorrente. Veja que ninguém, numa aula de Matemática, pensando dentro do conjunto da formação geral, dificilmente um estudante levanta a mão numa aula de Matemática e pergunta “por que é Matemática?”, dificilmente um estudante numa aula de Química levanta a mão e pergunta “por que Química?” sendo que o endereço, a tonalidade do seu curso é, por exemplo, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecatrônica. Agora é muito recorrente escutar “por que Filosofia?”. Então a Filosofia já começa numa espécie de movimento de resistência e, também, no movimento de subversão. Ela é subversiva na sua prática, não só em relação aos estudantes, mas em relação também aos demais professores. (PEMRF, grifos meus).</i></p> <p><i>Estudantes que cursam, por exemplo, <b>Design de Interiores</b>, têm <b>por alguma razão, um interesse maior em explorar temas que têm ali o seu contexto reflexivo</b> no universo da Filosofia (PEMRF, grifos meus).</i></p>
---

Retomando então a versão anunciada da pretensa inteligência tácita, parece que os professores de Filosofia percebem – pelo menos intuitivamente – que enfrentar o problema em parceria com os demais da área de Ciências Humanas que comungam posições mais respeitadas com as demandas do campo filosófico lhes agrega mais força política no espaço escolar. Isso ajudaria até mesmo a atenuar pontos cegos gerados nos desencontros perante aqueles que possuem mais dificuldade de compreender o objeto de estudo da Filosofia, uma vez que ninguém está imune a incompreensões desta monta por parte de eventual supervisão pedagógica ou setor gerencial equivalente. Comete ledor engano aquele que pensa que a autonomia dos intelectuais seja irrestrita ou dependente apenas de suas volições.

Com poucas exceções, o filósofo hoje só pode ser *mestre* se é “professor”. E, enquanto tal, tem de se adaptar às exigências da divisão do trabalho encarnada na instituição, bem como às expectativas da “corporação profissional”. A sua tarefa *filosófica* consiste em formar a capacidade de sentir espanto, de desenvolver autonomamente o pensamento; consiste em provocar a “elevação”, no compromisso irônico com o “não sei nada”. Por outro lado, essa tarefa contrasta com a instância “profissional” de ampliar o “saber positivo”, exigência inteiramente incompatível com o irônico ponto de partida representado pelo “não sei nada”. (Heller, 1983, p. 27).

Em que pese estar certo o saudoso protesto na pena da filósofa, no tocante à propriedade inerente à atitude filosófica, no contexto concreto de nossos dias, o grau de autonomia do professor de Filosofia depende do grau de autonomia do campo (Bourdieu, 2007c) ao qual seu trabalho pertence, razão pela qual, a posição do professor na luta entre seus pares, no tocante a espaço no currículo e mesmo à relevância de seu objeto no contexto escolar, pressupõe também a trajetória histórica de seu lugar neste terreno e sobre suas afiliações em organizações de hegemonias mais amplas e, às vezes (conforme vimos), com funções distintas do contexto escolar, assim como a posição do campo nas hierarquias sociais.

Ao referir-se às propriedades gerais dos campos sociais, Bourdieu diz que um campo se define ao se definir também os objetos de disputa e os interesses que determinarão a sua dinâmica. Por essa razão, os objetos de disputa e interesses específicos de um campo são irreduzíveis aos de outros campos e não são percebidos senão pelos agentes dotados do habitus correspondente. (Sobrinho, 2011, pp. 194-195).

É por isso que, a despeito das visões instrumentais do ensino da Filosofia e da docência em geral que perduraram nos “documentos que regulam a formação de professores”<sup>140</sup>, até o ano de 2002 é válido insistir na pertinência dos contrastes específicos do campo para substanciar dialeticamente a configuração deste tipo de profissionalidade, tendo em vista que

[...] (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguién que no haya sido construído para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones, que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados) [...]. (Bourdieu, 2002, p. 120).

---

<sup>140</sup> Rever tópico anterior: Da LDB de 1996 à BNCC.

### 5.1.6.3 Implicações ao (Anti)Profissionalismo x opção democrática

Não bastassem tais disputas por espaços em posições de desigualdades, as dificuldades para caracterização de seu objeto, a realidade sócio-cultural enfrentada pelos professores na escola média do novo milênio constitui um desafio tão nobre quanto difícil.

A volta da Filosofia a esse nível de ensino apresenta aos professores o desafio de um ensino dirigido a jovens estudantes com deficiências culturais de várias ordens, até mesmo em relação às competências mínimas requeridas pela reflexão filosófica, tanto do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual como em relação ao embasamento cultural de aspecto mais amplo. (Rodrigo, 2009b, p. 87).

Dilemas desse quilate são sentidos na ponta do processo pelos professores que fazem ou procuram fazer acontecer seu ensino. A esse respeito, um deles colocava na mesa uma percepção muito parecida com a que viemos resenhando desta nossa anúnciação temática. A saber:

*Pois é, eu acho que hoje, de modo geral, houve uma queda geral no nível educacional e também a falta de leitura, porque a leitura, independente do que se lê, eu acho que aumenta o nível de abstração, aumenta o entusiasmo pelas novidades, pelo conhecimento, e hoje os jovens, que é o meu público, que eu lido aí hoje, alunos de 14 a 20 anos mais ou menos, que é o público do Ensino Médio [...]. (PEMRE).*

Assim, para que não se enclausure em pequenas castas um conhecimento que permeia a cultura humana em geral por 25 séculos, “seu papel na sociedade deve ser compreendido para que não se torne um luxo ou sinal de polimento cultural sem nenhuma finalidade” (Campaner, 2012, p. 25). Ocorre que, corolário desta demanda, o prenunciado “(anti)profissionalismo” do professor de Filosofia tende a ser testado em condições de “temperatura e pressão” deveras expostas aqui desde os nossos prolegômenos da pesquisa. Diante de tais impropérios

Ao invés de pensar a complexidade da disciplina, o professor da disciplina de filosofia poderá identificar o conflito entre os limites do ensino médio e o rigor exigido pela filosofia como um bom motivo para abdicar do rigor na preparação e efetivação das aulas. O professor de filosofia poderá cumprir a sua tarefa simplesmente ocupando a disciplina com discussões e conversas sobre problemas que os estudantes enfrentam cotidianamente. (Gallina, 2003, pp. 84-85).

Evidentemente que a autora supracitada não está negando, com isso, a importância de conectar elementos da reflexão filosófica ao cotidiano dos discentes, e sim alertando que isto por si só não garante o *métier* da disciplina, sem “referência à tradição filosófica” (Tomazetti, 2002, p. 74). Sabemos que, por determinações diversas, muitos regentes de classe optam pelos caminhos mais atrativos com opções temáticas em atualidades, polêmicas, assuntos que gerem discussões e similares. Mas há também situações em que o docente abre mão da sua diretividade para estimular o interesse dos alunos. Porém, “quando o professor delega aos alunos a competência para escolher temáticas a serem estudadas, como sexo, drogas, amor, profissão, pode ocorrer o desvirtuamento e a banalização da disciplina” (Tomazetti, 2002, p. 72). As motivações que concorrem para isso são tão vastas que não teríamos como esgotá-las aqui. Já vimos que dentro da própria comunidade filosófica há um contingente significativo de pessoas que descreem sobre a possibilidade do ensino razoável neste nível. Temos as condições de trabalho e de falta de reconhecimento dentro da estrutura curricular, professores sem habilitação na área ou com formação filosófica deficitária, o senso comum escolar/acadêmico que entende que, para fazer Filosofia, basta ter opiniões sobre as coisas e, entremeadado a tudo isso, aquele que, dado aos dispostos, simplesmente “não quer se incomodar”, optando pela “pedagogia da facilitação” (Tomazetti, 2002, p. 74).

Sem querer hiperbolizar os tabus em instrumentos avaliativos, tampouco negligenciar o vasto debate e pesquisa sobre o tema, este foi o caminho pelo qual conseguimos extrair das entrevistas elementos que dão vazão ao nosso debate da conformação do “conteúdo da profissionalidade”<sup>141</sup> em vias de concretude. Para tanto, vou dividir as falas em compilações que nos permitam aquisição de sentidos. Na primeira, reparamos a celeuma do afrouxamento de estudos contrastando com dúvidas em comparação com componentes colocados no topo da hierarquia curricular:

<i>ENTREVISTADOR: Se chegar no Conselho de Classe e tiver uma avaliação e o aluno X reprovou apenas em Filosofia, o que acontece?</i>	<i>Apenas em filosofia? Tem que passar ele! Tem que passar! (PEMRE). Ah, Português e Matemática, a coisa já começa a ficar um pouquinho [risos]... Aí eu</i>
---	--

<sup>141</sup> (Anti)Profissionalismo.



<i>tenho minhas dúvidas! (PEMRE).</i>
---------------------------------------

Entretanto, talvez por se tratar de profissional com pouca rodagem no magistério, a comparação ainda preserva uma tonalidade de dúvida. Todavia, ao acompanhar o decurso de outro professor mais experiente, vejamos que a questão se repete em entonação mais contundente.

<i>Passo muito trabalho sabe? Eu já fiz prova, hoje em dia não tenho feito prova, entendeu? Eu tenho exigido mais é trabalho, e trabalho a mão, porque se tu deixa eles entregar editado, vem muita cópia, entende? [...]. (PEMRE).</i>
<i>... quase um copia e cola, faz um copia e cola, entendeu? (PEMRE).</i>
<i>ENTREVISTADOR: E aí que eu quero chegar. Mas, então, em virtude disso, isso tem diferença na hora da avaliação do aluno. E se o aluno [...] não avançar contigo?</i>
<b><i>É normal não avançar em Matemática. (PEMRE, grifo meu).</i></b>
<i>ENTREVISTADOR: Tá, mas e eventualmente todos os avançam em Filosofia ou todos têm que avançar?</i>
<b><i>Vou ser sincero contigo, só não avança se não avançar nas outras. Jamais vão admitir que o aluno rode apenas em Filosofia, se é aí que tu quer chegar. (PEMRE, grifo meu).</i></b>
<b><i>[...] Vou te falar uma coisa. Se tu fizer uma prova de Filosofia cobrando para valer mesmo respostas com coerência, com início, meio e fim, desenvolvimento lógico, poucos conseguiriam fazer isso de uma forma satisfatória. (PEMRE, grifo meu).</i></b>

Repare que o conjunto da narrativa inclusive permite intuir que, quando o professor explica que ultimamente tem passado a fazer muito trabalho, já há ali um indício deste movimento enquanto afrouxamento de rigor filosófico aos estudos. Infelizmente, este mecanismo tão importante na consecução do desenvolvimento educacional tem sido muito apropriado como sinônimo de não avaliação. Inclino-me a pensar que

Seja como for, a avaliação deve ser feita com rigor, não apenas pela necessidade de que o trabalho seja de fato avaliado, mas também para não correr o risco de que, afrouxando, a disciplina seja desprestigiada perante os alunos, que poderão passar a vê-la como menos importante em comparação com as outras, cuja avaliação é mais exigente. (Silveira, 2007, p. 106).

O autor ora citado também faz ponderações quanto aos cuidados para evitar exigências excessivas que tornem este procedimento um instrumento de tortura e autoritarismos, em tal sorte que deva atender determinado equilíbrio perante as possibilidades dos alunos e a finalidade de elevação cultural deste processo. Não obstante, os Conselhos de Classe funcionam como fórum que

se presta à expediente de assédio mútuo a este respeito. Contando o que acontece

*Ai um professor diz: “Um pouquinho ele começou a se esforçar no final do ano, e aquele negócio no Conselho de Classe sofre uma pressão. Aí eu já fiz também, entendeu? Eu já cheguei também para colegas e disse: “Poxa, não vamos rodar esse aluno por tão pouco”. Tinha uma professora de Física, ela queria rodar todo mundo por meio ponto. Cara, aí era eu que tava ali, também [...]”<sup>142</sup>. (PEMRE).*

A questão é que este estado de coisas tende a produzir hesitações perturbadoras na tarefa do ensinar e aprender Filosofia podendo, convergir para desleixos e simplificações de ofício, com ressonância na introdução que se faz da disciplina nas regências de classes. Reflexões dessa ordem foram colocadas por Heller (1983), pensando a intempestiva inserção da Filosofia no mercado de trabalho:

Dissemos que a filosofia - toda a filosofia - pode ser apropriada por quem quer que esteja disposto ao **esforço intelectual**. **Essa formulação, porém, põe um ponto de interrogação por trás da qualidade democrática da filosofia**. Sabemos que a maioria da humanidade - a prescindir de momentos muito breves em sua história - jamais foi colocada nem mesmo diante da mera *possibilidade* de tal disposição. Que a filosofia assumiu e se tornou consciente dessa contradição na época do Iluminismo. A partir de então, a ideia reguladora de toda a filosofia autêntica é que cada homem *deve ser* igualmente capaz de esforço intelectual, *deve ter* de modo igual um igual impulso para o saber verdadeiro. (Heller, 1983, p. 24, grifo meu).

Por fim, indagado sobre a frustração perante este tipo de desfecho, o todo da resposta acrescenta elementos ainda mais significativos a nossa demanda investigativa.

**ENTREVISTADOR:** *Isso ..te frustra!? Não?!*

*Sim, um pouquinho sim, que eu me escudo na realidade, mas quando, na realidade que tá, eu posso contribuir com uma mudança! Se chegarem para mim fazer prova agora todo o bimestre ou trimestre, porque tem ano, bimestre, trimestre, tem que fazer prova, tem que realmente cobrar para valer, mas todos os professores vão pegar junto, com isso daí fiscalizar por uma supervisão, isso não acontece! Talvez isso vai acontecer numa escola particular, não sei, eu não tenho experiência com [...] particular. (PEMRE).*

<sup>142</sup> Repito: não cabe aqui discutir concepções de avaliação aprofundadas. Isto demandaria uma tese a parte. Embora seja um assunto de mais alta relevância para a pesquisa educacional, alongar-se neste aparte desviaria muito o foco do objeto de análise desta pesquisa.

Não é simples compreender o desafio do “exercício profissional” da docência filosófica na nova escola média massificada, para superar tanto o “elitismo anacrônico” (Rodrigo, 2009a, p. 3) herdado do ensino concebido como “reliquia para pequenos gênios”, bem como a busca por evitar o “caminho fácil e demagógico de sua banalização” (Rodrigo, 2007, p. 41). E isto implica acolher também os aspectos volitivos na composição do profissionalismo de cada professor, que tende a se diferenciar ou apresentar simetrias em decorrência de que seus vínculos, sejam do tipo “orgânico” ou “tradicional” no trabalho docente. É o caso da opção política pela democratização do conhecimento escolar, onde a “excelência sem excludência” requer um “equilíbrio [...] arriscado e difícil” (Rodrigo, 2009a, p. 3), que nem todos estão dispostos a enfrentar. No entanto, em que pesem os fatalismos da realidade, que sepultam as possibilidades da escola pública-estatal, há casos ainda de professores que resistem, em excerto que passo a reproduzir:

<i>A gente fica meio assim. Tá, olha só... <b>Porque tem alguns profissionais, que trabalham, que não querem ter muito trabalho, então uma recuperação numa disciplina com 70, 80 estudantes, pra fazê-lo, prova pra elaborar, correção de 70 trabalhos, 80 trabalhos, além de inserção das notas, aquela coisa toda, dá um certo trabalhinho</b>, mas eu, como eu te digo [...]. (PEMRF, PEMRM, grifos meus).</i>
--

<i>ENTREVISTADOR: ... Ooptava para fazê-lo?!?</i>
---

<i>... <b>Eu optava por fazer, porque o objetivo é fazer com que aquele estudante aprenda ao mínimo possível, e daí pra mais!</b> (PEMRF, PEMRM, grifos meus).</i>
--

Não há dúvida alguma de que aqui reside um dos dilemas mais centrais para esta tese, na medida em que envolve o “desafio da emancipação”. Todavia, a pergunta que se impõe, pensando com Gramsci (1999, 2001) é se a maneira pela qual estamos trabalhando, o modo pelo qual se está inserindo a Filosofia na escola média tem sido capaz de causar cizânia às amarras sociais ao tempo que

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 1999, p. 96).

Afinal de contas,

A arma da crítica não pode [...] substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. (Marx, 2010, p. 151).

Recordo-me dessa questão ter ocupado o centro de minhas preocupações desde a primeira década do novo milênio, especialmente em um artigo intitulado: “Profundidade filosófica com superficialidade pedagógica: um berço da contradição no ensino” (Rocha, 2005), submetido à quarta e à quinta edição dos Simpósios Sul-brasileiro sobre Ensino de Filosofia. Era um texto que, quando lido pelo seu título, gerava desconforto nos pedagogos e pesquisadores da Educação que sustentavam posições sérias e comprometidas, ao mesmo tempo em que inflava o ego dos “filósofos acadêmicos”. No entanto, o curioso é que, depois de lido, as posições se invertiam, creio que em virtude da percepção do nexos que eu procurava explorar naquela contradição, de que não era possível o sujeito sustentar-se profundo filosoficamente, permanecendo na profundidade de um pires perante as demandas do conhecimento pedagógico<sup>143</sup>. Entre outras provocações, lá eu trazia aquela máxima gramsciana já citada em seção anterior de que “é preciso destruir o preconceito” (Gramsci, 1999, p. 93) que coloca a filosofia num pedestal reservado a um grupo seleto de intelectuais especializados, peritos profissionalizados e pouco maleáveis aos homens comuns, que levam sua vida fora dela. Logo em seguida, ao delinear uma “filosofia espontânea”, Gramsci (1999, p. 93) chega a afirmar que “todos os homens são ‘filósofos’”. Valendo-me disto, e de certa forma também inclinado na época a “acertar contas” com a esterilidade daquela filosofia academicista com a qual convivia na graduação, eu refletia esta ampliação conceitual de filósofos como um convite a “filosofar sem medos” (Rocha, 2005), um convite que “dirige-se a todos os homens” (Heller, 1983, p. 142), conjugando um “anúncio - chamado” que brada: “Vem, vamos pensar em conjunto, queremos buscar juntos a verdade” (Heller, 1983, p. 142). A despeito do anacronismo da suposta sofisticação filosófica como um casulo instrumental do pensar muitas “pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um ‘truque’ contra elas” (Gramsci, 2001, p. 52).

---

<sup>143</sup> É uma pena que os textos dos acadêmicos tenham se perdido no tempo após a extinção daqueles simpósios e seus fóruns respectivos.

Ademais, “muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual” (Gramsci, 2001, pp. 51-52).

Depois de passar pela experiência da docência em Filosofia em escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, confesso que o eixo de minhas preocupações foi gradualmente se deslocando para o segundo momento da colocação gramsciana. Acontece que

Na realidade, há algo de verdadeiro na crença de que o exercício da filosofar implica certo grau de dificuldade. Com efeito, a filosofia supõe, necessariamente, a superação do senso comum, o que, por sua vez, requer o domínio, a apropriação de teorias, conceitos, categorias de análise - a linguagem filosófica - e métodos rigorosos de reflexão, necessários a uma compreensão mais elaborada e crítica da realidade. (Silveira, 2007, pp. 80-81).

Para não nos tornarmos – em nome de Gramsci, – domésticos aos assédios por uma maleabilidade conveniente à vulgarização burguesa (Bourdieu, 1996), convém, então, não perder de vista que, “após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente — passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência” (Gramsci, 1999, p. 93). Conforme se pode acompanhar, olhando para a escola, para os atores que ocupam posições de destaque no direcionamento das políticas públicas educacionais e para a média compreensão cultural da nossa sociedade, este parece ter sido até então nosso “trabalho de Sísifo<sup>144</sup>”. Todavia, esta “dádiva benfazeja” ao incurso da acessibilidade do ensino filosófico a qualquer preço por vezes acaba despencando de leitores apressados e/ou mal iniciados na contextualização dos debates de Marx<sup>145</sup> e até mesmo de Gramsci, tendo em vista que

[...] dizer que a filosofia não é uma atividade intelectual restrita a pequenos grupos de especialistas não significa afirmar que praticá-la seja uma tarefa fácil, banal, podendo ser desenvolvida de forma espontânea, sempre prazerosamente, sem qualquer esforço ou sofrimento. Aliás, essa maneira de conceber a filosofia constitui uma outra forma de preconceito, igualmente conservadora, cujo resultado

---

<sup>144</sup> Segundo o Dicionário Online de Português: Personagem da mitologia grega condenado a empurrar eternamente uma enorme pedra morro acima que, ao atingir o seu topo, caía novamente, sendo este processo repetido até à eternidade. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sisifo>. Acesso em: 6 maio 2023.

<sup>145</sup> Principalmente os que sucedem a XI Tese sobre Feurbach.

é a banalização, sua desqualificação. De fato, a filosofia, assim concebida, seria incapaz de conduzir à elevação cultural, à superação do senso comum, ao desenvolvimento da consciência crítica. Este tipo de preconceito, se não afasta o povo da filosofia pelo medo, pela intimidação, pelo incentivo à acomodação ou à preguiça, por ser vista como muito difícil, trabalhosa e até inatingível, o faz por descaracterizá-la inteiramente, reduzindo-a a um pensar superficial, de senso comum, pouco filosófico, sendo bem mais inofensivo, do ponto de vista político, que o pensar inquieto, problematizador, instigante, rigoroso e profundo, próprio do filosofar. (Silveira, 2007, p. 80).

Os elementos colocados pelo próprio “Caderno do Cárcere n. 11”<sup>146</sup> davam indicativos importantes no sentido da necessidade da superação da fase da filosofia constituída espontaneamente. No entanto, é propriamente no Caderno 12 que o filósofo italiano detalha questões alusivas a métodos de ensino. Já dissemos detalhadamente, durante o capítulo que apresenta os “parâmetros teórico-metodológicos”, que a postura metodológica do “marxismo investigativo” não requer a reprodução de sentenças à imagem e semelhança daquilo que o contexto socioeconômico, político e cultural vivenciados pelos autores ensejou. Todavia, salta aos olhos que disposição curricular e desígnios do ensino conduzido pela Reforma Gentile transpareçam em tamanha semelhança com a do cenário da escola pública brasileira. No tocante ao

[...] ensino da filosofia, o novo currículo pedagógico (pelo menos para aqueles alunos, a esmagadora maioria, que não recebem ajuda intelectual fora da escola, na família ou no ambiente familiar, e devem formar-se apenas com as indicações que recebem nas aulas) empobrece o ensino, rebaixando-lhe praticamente o nível, ainda que racionalmente pareça belíssimo, de um belíssimo utopismo. (Gramsci, 2001, pp. 50-51).

Pensar a emancipação para quem só encontra no espaço escolar a oportunidade de acesso problematizado da cultura filosófica parece transcrever uma perspectiva um tanto caótica se levarmos em conta que “a participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo [e] a provocar ‘facilidades’” (Gramsci, 2001, pp. 51-52). Dilemas desta monta não passaram batido na pena do pensador comunista. Ele sabia que o tamanho da tarefa transbordava os limites de “profissionalidades recreativas” absortas em tensionamentos sob os quais “estas questões podem tornar-se muito ásperas e [que] será preciso resistir à

<sup>146</sup> As quais vão muito além do que apresentamos durante este tomo.

tendência a facilitar o que não pode sê-lo, sob pena de ser desnaturado” (Gramsci, 2001, p. 52), que “será preciso superar enormes dificuldades”. (Gramsci, 2001, p. 52). No intuito da superação de tais dificuldades, quero destacar uma ação dialogada com um de seus educandos por parte da mesma professora que contava anteriormente sobre sua relutância em levar a cabo seus instrumentais avaliativos, na medida em que me pareceu bem sucedida. Assim, ela contava:

*Primeiro lugar é gostar e acredito que toda pessoa que vai fazer Filosofia [é] porque você gosta. Segundo lugar, estar ciente da importância da Filosofia para qualquer área. Costumo dizer, aqui, por exemplo, as Exatas predominam, às vezes. Teve determinada aula que o estudante disse assim: “Bah, professora, teoria, essas coisas de teoria, eu não gosto, eu tô aqui porque é exata, eu gosto da coisa exata”. “Ah, você gosta de Matemática, cálculo, né?, Física. Você sabe quem desenvolveu toda essa engenharia lá atrás? Você sabe quem foi?” Para começar, ele não sabia que o pai da Matemática era o Pitágoras, não sabia. Aí eu contei pra ele, o Pitágoras que desenvolveu, ele disse lá, quando Tales queria saber a origem das coisas.. [Entonação na voz da professora. Durante esta passagem, transparece certa ternura, aquele espécie de rigor amoroso de que Freire e Shor tanto falavam]<sup>147</sup>. (PEMRF, PEMRM, grifos meus).*

**ENTREVISTADOR: Os verdadeiros matemáticos!...**

*... Os verdadeiros matemáticos! E o Pitágoras defendeu que a origem de tudo está nos números, porque tudo contém números. “Mas você sabe por que ele pensou isso, por que ele disse isso?” Nada disso ele sabia! “Porque antes de ele ser um matemático e desenvolver toda essa engenharia, toda geometria, toda matemática, ele foi um filósofo, porque sem pensar a gente não desenvolve nada! Ou você acha que você vai sair daqui assim, sem pensar nada, você vai criar o chip ali, da tua placa?” E assim foi nosso... resultado... Hoje ele já tá ciente que ele precisa, que as coisas não surgem assim do nada, que ele precisa dessas reflexões. (PEMRF, PEMRM, grifos meus).*

Mesmo que a educadora tenha sido mais contundente em afastar a cogitação de que a mesma pudesse ser comparada à estatura intelectual de uma filósofa<sup>148</sup>, não há como negar que esta prática lembra muito a estimativa helleriana em torno das características do filósofo radical. Nela

Vimos que a característica essencial da filosofia é espalhar sementes maduras no pensamento sem preconceitos da juventude, para que aí floresçam através do pensamento autônomo. É assim que o filósofo se torna também um *mestre*. O filósofo tem efetivamente traços pedagógicos: constrói argumento por argumento, disciplina o pensamento, tenta eliminar toda ambiguidade. Esse mestre - que por vezes, age também de modo pedante - configura sua relação com o aluno, porém, no espírito da filosofia: ou seja, democraticamente. (Heller, 1983, p. 25).

<sup>147</sup> Revendo a questão da rigorosidade “[...] creio que muitas pessoas são completamente equivocadas e ingênuas a respeito do significado da palavra rigor. Eu me sinto rigoroso se provoco você a ser rigoroso. O rigor é algo que existe na história [...]” (Shor; Freire, 1986, p. 11), de modo que legar aos alunos a fortuitamente buscarem a sorte na vida “inaugura o desamor” (Rocha, 2017, p. 158).

<sup>148</sup> Este estudo será apresentado em seção sucedente.

Ademais, a recorrência na história de filósofos, literatos e artistas que desabrocharam seus talentos justamente na fase comumente atribuída à juventude não é tão rara. O caso mais emblemático da filosofia talvez seja o de Lavoisier<sup>149</sup>. Experiências que nem esta estimulam a gente a rever mesmo o destino tomado enquanto inexorável da escola pública, que a rigor não é de massas, mas massificada. Neste sentido, vale a lembrança de que

Kant, cujo saber era legendário, dizia ser possível explicar muito bem o imperativo categórico a um menino de 10 anos. [...] O primeiro filósofo fez com que o teorema pitagórico fosse deduzido por um escravo ignorante; o primeiro filósofo radical descobriu o “grande sentido teórico” da classe operária alemã. (Heller, 1983, p. 24).

Finalmente, algumas considerações precisam ser assinaladas. Uma, que as situações que acontecem nas escolas tendem a ser mais delicadas que as reveladas nesta pesquisa, haja vista que precisamos levar em conta que, por ser uma pesquisa de participação voluntária, o convidado que aceita já tende a trazer consigo alguma inclinação em contribuir com o desenvolvimento da pesquisa. O que de certo modo, se expressa nas próprias posições autocríticas que muitos assumem.

Outra passível de consideração é que, ao invés de assumir posições jurássicas, como se as decisões desta condução proviessem de sujeitos transcendentais imbuídos de um tipo de desídio avesso ao “profissionalismo filosófico”, que devessem ser julgados por isso, seria mais prudente levarmos em conta que as posições de recuos aos assédios por afrouxamentos do rigor filosófico sejam provenientes de professores da Rede Estadual, onde os estrangulamentos ao trabalho dos professores costumam ser mais intensificados.

É verdade também, à luz de Sartre (1973), que as condições adversas não eximem ninguém por completo em função de suas adversidades. Contudo a relativização dessa proposição, à luz das aproximações deste com o marxismo, permite - ainda que relativamente - considerar contextos.

---

<sup>149</sup> Trata-se de um importante filósofo que deixou importantes contribuições, mesmo tendo vindo a falecer aos 17 anos.



Aqui já dá para rabiscar algum *spoiler* em torno da tese que queremos defender, uma vez que, à luz dos elementos debatidos e analisados, os indicativos de tensões entre o “exercício profissional” do professor de Filosofia e sua necessidade emancipadora são evidentes, sobretudo quando são testados em posições ambivalentes no incurso do trabalho na escola que se tornou de massas. Para tanto, a opção por trabalhar a profissionalidade à luz das especificidades se deu por pensarmos que o recurso omissivo a esta dimensão seja responsável por ocultar fatia significativa da raiz da negligência. Para isso, é importante ainda saber a proveniência desses profissionais, seus perfis, de onde eles vêm e de que maneira se identificam neste processo.

## 5.2 DIMENSÕES IDENTITÁRIAS

### 5.2.1 Origens, perfil dos professores e identidades

Pelo menos no início deste tópico precisaremos dispensar a exposição de transcrições literais, tais como escola em que estudou em tal época, cidade de origem, bairro e rua, com efeito de proteção das identidades. No geral, o percurso de vida entremeado ao ingresso no mundo profissional é marcado por muitas indeterminações. De qualquer maneira, tentamos assuntar seus meandros com base em alguns parâmetros, sob os quais tão somente para abrir o debate ilustraremos em um gráfico que apresenta a renda mensal dos participantes.

Figura 18 - Renda Média atual dos participantes



Fonte:elaboração própria (2023).

De acordo com a ilustração, sua média salarial ocupa o equivalente à classe média, para a realidade socioeconômica brasileira. Contudo, para dirimir eventuais distorções de médias estatísticas convém acrescentar que em torno de 30% destes complementam suas rendas com outra atividade, algum bem adquirido, além do que, em torno de 25% possuem dependentes desta renda. Ademais, o fato de muitos professores dobrarem suas jornadas e, principalmente, já possuírem um tempo considerável na carreira, são fatores a serem considerados.

De qualquer maneira, isso não alteraria tanto suas posições econômicas, oscilando no máximo de classe média alta para classe média intermediária ou baixa. Entretanto, para entender a configuração de suas profissões, o percurso por eles percorrido é tão importante quanto a busca em suas situações pretéritas. Neste sentido, tivemos o caso de um professor oriundo de família de padrão classe média, com pai e mãe provenientes de uma cultura letrada, onde o acesso a bens culturais e o conhecimento de diferentes culturas lhe foi desde sempre disponibilizado.

De outra parte, a maioria dos participantes relata virem de extratos sociais mais humildes; alguns até se estendendo a um ambiente cultural um tanto empobrecido, do ponto de vista filosófico. A pergunta que rapidamente se impõe diante disto é como lhes foi possível adquirir “linguagem comuns e a

secretar estereótipos profissionais” (Dubar, 2020, p. 180) no trânsito de sua socialização? Ao fim e ao cabo, este foi o debate que anunciamos, ao trazer à tona as contribuições da teoria interacionista na Sociologia das Profissões, no que diz respeito à noção de “carreira [...] como meio de socialização” (Dubar, 2020, p. 180). A questão é de como estes professores de filosofia construíram sua “imersão na ‘cultura profissional’” (Dubar, 2020, p. 182) da docência em filosofia, sendo originários de extratos sociais tão distantes às codificações deste mundo?

A problemática assim ampliada faz da socialização no processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência. (Dubar, 2020, p. 93-94).

Diferentemente do tradicional caso do filho de um operário ou camponês que é persuadido a seguir a trajetória profissional de seus pais (Dubar, 2020, pp. 75-95), o caminho percorrido pelos(as) professores(as) segundo suas narrativas indica o sentido oposto intercorrente daquele que busca prover meios ou veículos que lhes impulse alguma ascensão social. E, diferente também dos indivíduos originários da classe dominante, para a qual menos importam os bens culturais, já que a posse em abundância dos bens econômicos lhes faculta abrir mão de esforços maiores de estudos, muitas vezes dispensáveis à gerência de seus negócios<sup>150</sup>. A estratégia de socialização descrita pela maioria dos entrevistados, pensando com Dubar (2020), é aquela que aspira e aponta para o futuro; tipificado no estilo de vida e mobilidade pequeno-burguesa. No que se refere à origem, Dubar (2020, p. 82) esclarece que

Cada classe ou fração de classe é definida simultaneamente por um estilo de vida (bens consumidos, práticas culturais, etc) e por uma relação específica com o futuro, que inclui seus “recursos em capital econômico e cultural” (volume e estrutura do patrimônio). Uma classe social se torna, assim, “a classe dos indivíduos dotados do mesmo *habitus*” [...], ou seja, munidos das mesmas disposições para com o futuro por partilharem das mesmas trajetórias típicas.

---

<sup>150</sup> O credencialismo neste caso é mais irrelevante, já que não precisa de diploma para aquele que pode administrar os seus próprios negócios. Claro que há situações em que a demanda concorrencial também exige destes agir com previdência a aplicar parcela de seu capital econômico em investimentos culturais (Dubar, 2020, pp. 75-95).

É com esta versão capaz de superar tanto o problema dos determinismos quanto o da negação das classes sociais que Dubar (2020, pp. 75-95) recorre ao conceito de *hábitus* atualizado em Pierre Bourdieu para analisar o processo de socialização profissional, que, por sua vez, é tributário da sociabilidade mais amplamente configurada no tecido social. “O *hábitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (Bourdieu, 2011, p. 42). Trata-se de um conceito antigo que teve seu posto – entre outras vertentes – no aristotelismo e tomismo. Todavia, o sentido atribuído nas obras bourdieusianas com efeito nas superações dos exageros estruturalistas e fenomenológicos parece mais promissor para compreender como e por onde se movem os professores de Filosofia no processo de sua profissionalidade.

A socialização inscrita no *hábitus* suscita uma indagação sobre a situação de classe destes professores, já que seus percursos formativos não figuram entre os estames mais concorridos no mercado acadêmico, sem, contudo, deixar de exigir deste uma inserção nos estamentos da “alta cultura” (Gramsci, 1999, 2001). Os relatos dos entrevistados sobre os seus percursos formativos, conjugados com aquilo que apresentamos via historicidade do ensino de Filosofia no Brasil, dão conta de que os professores de Filosofia percorreram de alguma maneira fóruns de elite, o que lhes rendeu a aquisição de certas propriedades em termos do “capital cultural” específico que caracteriza suas funções. O caso daqueles que iniciaram sua formação nos seminários católicos foi o mais significativo, pois nestas escolas, mesmo as de nível médio, a carga curricular é bastante elevada, em termos de Humanidades, tal como a de Filosofia, pois as mesmas servem de base para posterior formação teológica e demais direcionamentos ao exercício do sacerdócio. Alguns entrevistados mencionaram também a influência de algum professor, principalmente em escolas com formação específica, a exemplo do curso Normal para formação no Magistério, que acaba demandando o componente de Filosofia para a formação específica de professores. Há inclusive outro que, por contingências da vida – em mais um acaso que de certa maneira se assemelha ao que narrei na apresentação de minha trajetória pessoal e acadêmica – destaca o papel decisivo de ter conseguido frequentar uma escola média vinculada a uma

universidade, pois esta mantinha um currículo vasto e diversificado, sobretudo na área das Humanidades.

A propósito disso, o arraigamento originário destes na escola, ou, mais precisamente, na *escolástica*, como o momento típico dos distintos que puderam “brincar a sério” (Bourdieu, 2011, pp. 200-202), parece encaminha-los rumo à fortaleza que remete à segurança das profissões. Entretanto, alguns contaram refletidamente sobre alguns momentos de tensão no âmbito familiar, por ocasião da escolha pelo estudo acadêmico em Filosofia, haja vista que pouco leva a crer que dele reverbere, em retornos econômicos imediatos e compensatórios, as necessidades mais elementares de seu berço social e mesmo em oportunidades estáveis de trabalho, contraindo um “prestígio social um tanto ambíguo e contraditório”<sup>151</sup>. Outros deram indicativos de terem contornado este tipo de tensionamento, ou sequer o sentido tão diretamente, porque fizeram o curso depois de adquirir outra graduação ou estudar Filosofia paralelamente a outro curso.

O exame em torno dos escritores e artistas trazido à baila por Bourdieu (2007a, p. 192), no que diz respeito à “ambiguidade estrutural” que insere tais agentes como a “fração dominada da classe dominante”, parece-me ser o que melhor redige o dilema controverso do prestígio envolto àqueles que trabalham com filosofia. O patente disto resulta na necessidade de se avançar no exame da profissionalidade, tendo em vista que a posição de classe social nem sempre condiz com a condição de classe do trabalhador, no enalço que

Uma classe não pode jamais ser definida apenas por sua situação e por sua posição na estrutura social, isto é, pelas relações que mantém objetivamente com as outras classes sociais. Inúmeras propriedades de uma classe social provêm do fato de que seus membros se envolvem deliberada ou objetivamente em relações simbólicas com os indivíduos das outras classes, e com isso exprimem diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmutá-las em distinções significantes. (Bourdieu, 2007a, p. 14).

De qualquer maneira, vale o acautelamento, para que não se tire disso conclusões que vão de encontro aos condicionamentos objetivos da profissionalidade, haja vista que

---

<sup>151</sup> Daí que o conceito de “capital social” pareça mais adequado.

Tentar apreender as regras do jogo da divulgação e da distinção segundo as quais as classes sociais exprimem as diferenças de situação e de posição que as separam não significa reduzir todas as diferenças, e muito menos a totalidade destas diferenças, a começar por seu aspecto econômico, a distinções simbólicas, e muito menos, reduzir as relações de força a puras relações de sentido. (Bourdieu, 2007, p. 25).

Seguramente, pois confere a fluidez do movimento dialético na análise que se realiza com agentes sociais que transitam sem um ponto fixo na estrutura em que “tudo que é sólido desmancha no ar” (Berman, 1986, p. 235).

Se o aparente contraste entre a origem de classe dos professores e a demanda incursiva de seu ofício em propor diálogos com a fruição da “alta cultura” (Gramsci, 1999, 2001) parece resolvida, à luz da atualização do conceito de classe inscrito no *hábitus* lapidado por Bourdieu<sup>152</sup>, há outra que ainda persiste irresoluta, no tocante à socialização profissional. Trata-se de uma questão trazida à baila por Dubar (2020), ao apresentar o interacionismo simbólico de Hughes, na qual o “processo de projeção pessoal em uma carreira futura por identificação com os membros de um grupo de referência vai ao encontro da teoria mertoniana da socialização antecipatória” (Dubar, 2020, p. 183). Podendo ser também chamada de “identificação antecipatória”, resumidamente dá para dizer que este tipo de socialização acontece, aos olhos do aspirante profano, mirando no ideal de carreira profissional representado por aqueles que ocupam o mais alto posto de prestígio na mesma (Dubar, 2020). Estes detentores da posição mais elevada seriam, então, o “grupo de referência” (Dubar, 2020, p. 184). A extensão do debate teórico que implica isso certamente é sugestão à outra e futura tese. No entanto, não há intenção em dissecar seus pormenores aqui. Todavia, contido ao nosso debate, a pergunta que se impõe é sobre qual seria o grupo de referência para os professores de Filosofia. Os outros professores da escola, que muitas vezes sequer possuem formação inicial no campo? Os professores universitários, por terem sido seus professores exemplos? Ou os filósofos canônicos? Eis a questão! Ora, se “as identidades resultam, pois, do encontro entre trajetórias socialmente condicionadas e campos socialmente estruturados” (Dubar, 2020, p. 94), por tudo que vimos até aqui em termos de descaracterização e

---

<sup>152</sup> Ainda que parem nuances enigmáticas de ofício em torno da celeuma.

desestruturação que assombra os professores do ensino de Filosofia no nível médio, a solvência para este dilema remete a um decoro um tanto problemático. As próprias indeterminações que decorrem do ingresso pouco planejado ou não planejado no exercício do magistério pelos nossos entrevistados dão conta de que tais “[...] elementos não são necessariamente homogêneos [...]” (Dubar, 2020, p. 94), ao tempo que

essa defasagem abre espaços de liberdade irreduzíveis que tornam possíveis e às vezes necessárias conversões identitárias que engendram rupturas nas trajetórias e modificações possíveis das regras do jogo nos campos sociais.

O fato é que esta mazela importante para caracterizar a configuração da profissionalidade é atravessada por aquela dimensão identitária descrita em Abdalla (2017), e, sendo que, na impossibilidade de esgotá-la no domínio meramente teórico, convém arrastá-la aos dissídios e quiçá eventuais convergências da identidade do professor de Filosofia.

#### 5.2.1.1 Identificação dos professores com a docência e a Filosofia

Ciente de que as condições ideais são fictícias para a efetividade do ofício de ensinar Filosofia na escola média, já vimos o bastante para descrever que, assim como acontece no mais das vezes, que um ou dois períodos de 40 a 50 minutos sejam insuficientes para produzir momentos culturais em favor da experiência almejada. Vimos também a regência de classe desses professores em outros componentes curriculares para completar sua carga horária vigente no contrato de trabalho. Vigilante a essas tensões e possibilidades, Pimentel e Monteiro (2010) acrescentavam o prognóstico há tempos conhecido e aqui replicado de que “muitos profissionais que lecionam filosofia não têm formação filosófica específica” (Pimentel; Monteiro, 2010, p. 330), em atenção aos elementos que conferem uma identidade profissional específica a este professor. Atento a esta dimensão da profissionalidade, durante as entrevistas nossos professores foram convidados a refletir sobre este dilema. Como já expomos e debatemos efusivamente o caso de uma participante que não via problema, tampouco reivindicava a especialidade formativa para reger o

componente, queremos evocar agora as versões mais recorrentes, conforme segue:

*ENTREVISTADOR: ... Então qual é a diferença de quem é formado ou não em Filosofia para trabalhar com ela, no seu entendimento, evidentemente?*

*Eu acho que para dar aula de Filosofia tem que ter estudado Filosofia [a] fundo. É o que acontece muito principalmente em aulas do Estado. Pega um professor de Sociologia, cara vai dar Filosofia. Eu pego o professor de Filosofia e vai dar Sociologia. Eu não daria Sociologia, porque eu não sei, eu sei [ali] é um pouco do Marx, entendeu? Não me sinto capacitado, não vou invadir uma área que não é minha. Então eu acho que para dar aula de Filosofia tu tem que ter cursado a faculdade de Filosofia. (PEMRM, grifos meus).*

Enquanto até o presente exposto o relevo tem sido atribuído à fala em relação às “invasões” de áreas por “leigos – cultos” e à necessidade de formação específica, as narrações subseqüentes darão continuidade a este debate, com maior ênfase na reivindicação do professor na manutenção de sua “cadeira cativa” de regência correspondente ao seu concurso em Filosofia, conforme passaremos a acompanhar:

*ENTREVISTADOR: Se a gente pudesse voltar no tempo e rebobinar toda a fita e começar tudo de novo, dadas as condições pelas quais professores de Filosofia têm se deparado, e sabe que não é rigorosamente de hoje, embora hoje a gente tem é uma reforma em curso. Outras já estiveram e tal, o senhor gostaria de trabalhar de novo com Filosofia ou preferia outra coisa?*

*Não, Filosofia! Só que não Temas Filosóficos<sup>153</sup>. Eu gostei de trabalhar com História da Filosofia. Eu tive um excelente professor de História da Filosofia. Talvez o melhor de Pelotas. (PEMRM).*

*Agora não, mas agora não mais. Eu acredito que agora o professor vai ensinar a Filosofia, tá tentando fazer essa gurizada pensar, tá colocando elementos para que essa gurizada pense. Tanto é que, por exemplo, que eu não... E até o meu coordenador... Eu **não admito dar outra disciplina** que não seja a minha formação básica e [...] então eu falei, coordenador eu não vou dar qualquer disciplina, Democracia e Cidadania [...]. (PEMRM, grifo meu).*

*ENTREVISTADOR: Mas aí, para preencher a carga horária, o senhor não se importa de pegar milhares de turmas...*

*Não! Vou preencher a carga horária eu vou **pegar é mais Filosofia**. (PEMRM, grifo meu)*

*ENTREVISTADOR: O seu ingresso na ocasião era específico para o Ensino Médio ou era pro Fundamental?*

*Pro Médio, P3, Filosofia. Tanto é que hoje em dia nós temos outras, em função desse novo Ensino Médio. Nós temos outras disciplinas que foram surgindo, Cidadania e não sei o quê e tal E eu **bato pé**. Não, eu sou professor concursado de Filosofia, eu vou dar Filosofia para o Ensino Médio, não vou dar outras disciplininhas inventadas. Falo pro meu coordenador: “Entrei em [década de 1990], o primeiro professor concursado”. (PEMRM, grifos meus).*

Sem entrar na discussão pertinente em torno da interdisciplinaridade, que, por sua vez, exigiria abertura de outro flanco para uma análise

<sup>153</sup> Como esta problemática já foi discutida exaustivamente em outra seção, não será retomada aqui.



responsável, o que importa grifar é a reiterada relutância aos assédios para ministrar subtemas emergentes dos itinerários formativos provocados pela institucionalização do novo Ensino Médio. A questão que interpõe debate é se seria possível resistir, sustentando uma postura similar no caso dos professores mais iniciantes na carreira, com outro tipo de contrato de trabalho ou sem o mesmo prestígio e lugar simbólico que o mesmo adquiriu neste tempo. Em que pesem as contradições levantadas pelos autores críticos da Sociologia das Profissões, maior reconhecimento no cânone científico e o caminho do reconhecimento profissional talvez os protegesse dos principais aviltamentos neste meio. De todo modo, o esforço hercúleo de se submeter e até mesmo assumir mais turmas dá um indicativo de forte identificação com o componente filosófico. Como se não bastasse, o caso torna-se ainda mais curioso em virtude de inclusive ser detentor de diversas formações em componentes que constituem o campo das Humanidades, tal qual passaremos a acompanhar no quadro a seguir:

*E aí a gente foi tocando, dei Filosofia pro magistério um pouco, Ensino Médio, primeiros anos, terceiros, até História, eu lecionei, porque também tenho formação em História. Além disso, eu sou Pedagogo, fiz curso de Pedagogia, sou bacharel em Direito, mas **não advogo, nem quero advogar** e sou pós-graduado em Ciência Política. E **tenho quatro diplomas universitários**. Eu costumo dizer pros alunos: “Que bom pra mim que estudei bastante e ainda continuo estudando ainda extraoficialmente”. (PEMRM, grifos meus).*

O que chamou mais atenção nesta passagem reside no fato de que entre as múltiplas habilitações profissionais obtidas pelo entrevistado esteja o Direito, o qual ainda ocupa lugar relativamente consagrado dentro das hierarquias profissionais, sem, contudo, lhe interessar exercê-la em detrimento da docência em Filosofia. Entretanto, este não foi um caso isolado em termos de preferência pelo exercício do magistério em posse de outras oportunidades profissionais, tal qual ao transcurso que se sucede com outro participante:

*Eu me formei em Filosofia, no ano de [década de 1990]. Aí, nessa ocasião, eu fazia Direito também. Então eu me formei em Filosofia e acabei seguindo depois mais dois anos com estudo de Direito. Aí eu me formei em Direito e comecei a trabalhar nessa área. Quando em [anos 2000] surgiu o concurso público para o magistério, eu resolvi fazer, e aí então eu fui aprovado nesse concurso e fui chamado [...], para dar aula de Filosofia. (PEMRE).*

*Nessa ocasião eu trabalhava com um colega no escritório. Era dele o escritório. Só em 2008 que eu fui trabalhar no meu próprio escritório. [...] E aí então eu trabalhei nesse escritório aí até 2017. Quando eu acabei, **comecei a reduzir o número de processos, comecei a desistir um pouco da advocacia, e hoje eu permaneço só com muito poucos processos**. Uns que eu já tinha. E com muito pouca coisa, que estudando muito o*

<i>caso, eu acabo aceitando. Mas já não pego mais. (PEMRE, grifos meus).</i>
<i>ENTREVISTADOR: É difícil conciliar as duas atividades?</i>
<i>Por um tempo, eu consegui. <b>Hoje é uma questão de opção.</b> Não quero mais, não é uma questão de ser difícil ou fácil, entendeu? E que eu não quero mais, eu quero permanecer com poucos processos, <b>me dedicar mais às coisas de que eu gosto mesmo, e dar aula é uma das coisas que eu gosto.</b> Não que eu seja também apaixonado; a realidade, às vezes, é bem difícil e tudo mais, mas eu me desencantei um pouco com advocacia, não com Direito, entendeu? Me cansei um pouco com advocacia, me cansei, perdi um pouco o interesse. Então eu hoje me dedico bem menos tempo à ela, à advocacia, do que ao magistério. Eu acho que eu cumpro com um papel, foi um ciclo. [...] E agora então é assim, eu me mantenho inscrito na OAB, eu tenho alguns processos e tal, mas é com distanciamento bem grande. (PEMRE, grifos meus).</i>
<i>ENTREVISTADOR: Se fosse possível elencar entre as duas, fica mais com essa atividade da docência?</i>
<i><b>Mais com docência, eu diria.</b> Então, se eu considero que eu ainda tenho processos, eu trabalho há 25 anos, há 24 anos com advocacia, e 21 com o magistério, e hoje eu tô mais dedicado ao magistério do que a advocacia. (PEMRE, grifos meus.).</i>
<i>ENTREVISTADOR: E do ponto de vista de <b>sustentabilidade econômica</b>, isso pesa?</i>
<i>É aí que tá! É o seguinte: eu tentei fazer um pé de meia durante a advocacia, entende? Então eu acabei fazendo um pé de meia. Aí eu adquiri as coisas que eu queria adquirir, que talvez o magistério sozinho não proporcionaria, compreendes? (PEMRE).</i>
<i>ENTREVISTADOR: O pé de meia se refere a eu comprar a partir dali, galgar outros postos na área jurídica ou construir uma estrutura de vida...</i>
<i>Estrutura econômica, né? Eu comprei um apartamento, comprei uma sala. Eu tenho essa sala que alugo agora. Por isso que eu não tô nessa sala, tá alugada, entendeu?, essa que te falei. Trabalhei nela até 2017, então eu passei a alugar ela. [...] Já aluguei para vários profissionais. A expressão é essa. Eu entendo que eu fiz o pé de meia. Como eu sou solteiro, não tenho filhos, então eu não fiquei desesperado, assim para ganhar muito dinheiro. Não foi, não foi muito necessário ter muito dinheiro. Como eu era sozinho, solteiro, sem filhos, foi mais fácil fazer um pé de meia, que hoje eu administro. O que eu ganho no magistério hoje e mais algumas outras rendas que eu tenho, em função de aplicações de investimentos que eu fiz, eu vivo tranquilamente, sem direito à exuberância. (PEMRE).</i>
<i>ENTREVISTADOR: E se a estrutura financeira do magistério fosse um pouquinho melhor, eu poderia arriscar que já teria largado totalmente a advocacia?</i>
<i>Ah, sim, sim, com certeza. Mas se eu me apertasse hoje financeiramente, eu poderia pegar mais horas para dobrar meu salário. Talvez é porque eu entendo que a gente está sempre precisando de professores. E eu acho que eles dão prioridade para quem já é professor, ao invés de fazer um contrato. Que tem muito contrato. (PEMRE).</i>

A razão para o agrupamento tão extenso em excertos da fala foi em virtude de propiciar um caminho que nos possibilite a noção de conjunto de todo um enredo, envolvendo arranjos de conjugações de circunstâncias financeiras, pessoais e familiares, para dar prioridade à atividade da docência. Convém reparar que não foram poucos os movimentos construídos pelo participante para acomodar sua preferência de trabalho no magistério. Se o relato do participante anterior à priorização se dirigia mais especificamente à Filosofia, tal dimensão toma uma elevação mais tênue, dando-se por satisfeito com a acomodação dela no centro do exercício da docência. Mas o movimento mais incisivo ainda repousa no fato de que o mesmo chega a se valer das vantagens econômicas proporcionadas por outra profissão para sustentar sua

condição de professor na escola pública como projeto de carreira. Excetuando-se o caso de poder contar com algum bem patrimonial, posso dizer que o meu exercício docente ocupou posição semelhante, ao tempo que, se ficasse a depender do retorno salarial que o magistério estadual do Rio Grande do Sul proporciona, este trabalho sempre foi compensado por outra função exercida por mim na universidade (vide Apresentação pessoal na temática de pesquisa). Contudo, cabe ainda registrar que constatações desta natureza até encaminham a algum *spoiler* ao tópico subsequente, uma vez que chegam a remeter para a configuração da profissionalidade nuances missionárias e de certo vocacionamento.

#### 5.2.1.1.1 Os professores de Filosofia que não se equiparam aos filósofos

De outra parte, as circunstâncias estruturais são indicadas até como fator limitante a um desempenho docente supostamente mais refinado. Pelo menos foi assim que reagiu uma de nossas convidadas, diante uma de nossas provocações enigmáticas. Assuntada se para dar aula de Filosofia não seria necessário ser filósofa, a mesma retruca:

*Pra ensinar Filosofia precisa ser filósofo?!? Eu gostaria, né, mas dentro de todo esse contexto que eu já te expliquei... Agora eu entrei no Estado, essas quatro escolas... É, hoje é **humanamente impossível eu focar mais, assim, consegui ser essa filósofa modelo** aí... [risos]. (PEMRE, grifo meu).*

O espanto no tom da resposta dá nitidamente a entender que a mesma foi pega de surpresa diante de uma pergunta “traíçoeira”, um tanto capciosa. Isto provavelmente tenha influenciado a resposta, o que de qualquer forma dá a tônica da discussão que desejávamos instaurar. A centelha instrumental coloca um dilema que assola a identidade dos docentes de Filosofia, contrastando com o encargo daqueles que, “em alguma medida, terão de ser então, ao mesmo tempo, filósofos e professores” (Cerletti, 2009, p. 63). O tema é polêmico e mesmo entre muitos daqueles que, assim como Gallo e Kohan (2000, p. 182), enxergam no reprodutivismo o não lugar da Filosofia, equiparar-se à estatura de um filósofo invoca uma pretensão que suscita alguns dramas de consciência, como este que acabamos de acompanhar.

De qualquer maneira, podemos ainda pelo menos conjecturar se quando ela se refere à “filósofa modelo” que não consegue ser mediante o número excessivo de escolas que atende, aquele ideal de filósofa não é o equivalente ao “grupo de referência” que levantamos no tópico anterior?

Independente do que for, essa questão da estruturação e dinamismo do trabalho escolar tem continuidade na fala de outra entrevistada, também lotada em escola da rede estadual. Ao ser indagada se a mesma se considera filósofa, veja como a professora reage:

*Não! Eu sou uma professora. Filósofo é aquele que vai ter tempo para **parar, pensar, contemplar**. O professor vive na correria, corre o tempo todo, ele vai mostrando, abre um leque de caminhos pra que os outros entendam que há muitas possibilidades de pensar as várias coisas que acontecem na vida, que há um leque de explicações pra se compreender a vida, a existência. Então o professor de Filosofia abre esse leque de possibilidades quando **apresenta os diversos filósofos**. Quando fala, lá no período da Antiguidade Clássica, quando fala lá do período da Filosofia Medieval, Moderna, Contemporânea, vai apresentando os diversos nomes, as diversas formas de explicação de mundo que esses filósofos foram dando. Então, o professor de Filosofia é esse que vai mostrando esses caminhos e vai dizendo: “Olha, é possível pensar assim, é possível pensar de outro jeito”. Mas eu **não acredito que o professor de Filosofia hoje tenha tempo pra realmente colocar em prática esse filosofar**. (PEMRE, grifos meus).*

O modo pelo qual a questão é colocada na fala retrata uma situação que indica comprometimento até mesmo para a pretensa posição de interposto, na figura do professor, entre o estudante e o pensamento dos filósofos. De toda maneira, no encaço da melhor definição, Rodrigo (2009b) entende que a

aproximação entre filósofo e professor de Filosofia tem sido objeto de um debate mais difícil, mais complexo e, contudo, importante, porque dele depende a determinação da identidade do professor de Filosofia do nível médio (pp. 80-81).

Compreendendo como insuficiente aquela tentativa de aproximação da tarefa docente comparada à do pesquisador para caracterizar a sua identidade, ela concebe “o professor como reformulador do discurso filosófico original” (Rodrigo, 2009b, p. 82). Desde que “o professor não se coloque como mera caixa de ressonância de um saber filosófico já consolidado, mas atue como produtor de uma forma própria e específica de discurso” (Rodrigo, 2009b, p. 83), sua originalidade estaria nesta capacidade de reconfiguração do discurso dos filósofos, o que não deixaria de implicar em certa pesquisa. No entanto, a autora grifa que este tipo de pesquisa assentada na adaptação pedagógica é

diferente da pesquisa levada a cabo pelos especialistas originários da formulação filosófica. A mediação didático-pedagógica exigiria, então, a reconfiguração do discurso original em um “discurso segundo” (Rodrigo, 2009b, p. 85), para que assim se tornasse possível o acesso “do aluno do nível médio ao campo filosófico” (Rodrigo, 2009b, p. 88). No que concerne àquela questão aventada por ocasião da fala da entrevistada anterior, Rodrigo (2009b) não chega a mencionar a palavra “grupo”, mas o bom entendedor é capaz de intuir da alusão que traz em torno do “discurso de referência” (Rodrigo, 2009b, p. 86) ou “saber de referência” (Rodrigo, 2009b, p. 86), que é atribuído ao discurso original dos filósofos. Portanto, a arguição soleuada por Dubar (2020) quanto à “identificação/socialização antecipatória” dos professores de Filosofia do Ensino Médio, depois disso parece se inclinar de modo mais consistente em direção ao ‘ideal de filosofia e de filósofos’. Todavia, na esfera das transações objetivas ao que afere os reconhecimentos ou não reconhecimentos sociais, o autor supracitado adverte que nestes casos em que “o futuro da instituição não coincidem com o futuro do indivíduo” (Dubar, 2020, p. 325), as identidades sócio-profissionais tendem a caminhar em posições contraditórias e conflituosas entre si. Daria para dizer que é comum que a projeção venha brigar com a condição e vice-versa – mesmo que de modo intrassubjetivo –, como se depreende do discurso da professora entrevistada.

Em termos interacionistas, o reconhecimento é o produto de interações positivas entre o indivíduo que visa sua identidade ‘real’ e o outro significativo que lhe confere sua identidade ‘virtual’; o não-reconhecimento resulta, ao contrário, de interações conflituosas, de desacordos entre identidades ‘virtuais’ e ‘reais’. (Dubar, 2020, p. 325).

Contudo, o pleito desta discussão traz de volta inequivocamente dois assuntos desenvolvidos em tomos anteriores: o da frágil capacidade associativa e de reconhecimento no cânone científico-filosófico e aquele que evocou choques entre a moralidade profissional advinda da gestão burocrática do trabalho docente com a moralidade restrita ao espaço de profissionalização específico do ensino filosófico. Doravante aponta Dubar (2020, p. 324) que

Esse espaço pode ser de tipo profissional (seguindo o modelo geral do ofício) ou de tipo organizacional (seguindo o modelo geral da

burocracia ou da empresa<sup>154</sup>). No primeiro caso, os indivíduos constroem uma identidade profissional (de ofício) projetando-se em um plano de qualificação, o que implica reconhecimentos de “profissionalidades” estruturantes; no segundo caso, as identidades profissionais (de empresa) são construídas por projeção no espaço do poder hierárquico implicando reconhecimentos de “responsabilidades”, estruturantes da identidade.

Em que pese a ênfase da última professora explicando toda a circunstância que sucede atabalhoamento ao trabalho do professor da escola média estadual, com algum esforço dá para extrair até mesmo de ambas as falas (incluindo à da outra professora) um conflito interno, subliminar, entre o que “é” e o que “deve-ser”. Pois, é nesta fissura que se debruça a altercação de Heller (1983) em seus tensionamentos com o ingresso da Filosofia na divisão social do trabalho. Segundo demanda da autora, “pôr em dúvida a legitimidade da divisão do trabalho filosófico faz parte da obra de dissolução dos preconceitos e, por conseguinte, é componente orgânica da filosofia” (Heller, 1983, p. 27). No tocante a tal postulado, a mesma chega a afirmar que “quem teme esse conflito teria feito melhor se escolhesse ser sapateiro” (Heller, 1983, p. 27). Como o assunto é um tanto mais profundo, e revolve outras camadas do dissídio, gostaria de complementá-lo, chamando para o debate a narrativa de outro entrevistado:

*ENTREVISTADOR: Então para dar aula de Filosofia, o sujeito tem que ser filósofo? O que te parece?*

*Não, ai que está! Filósofo, sim, e não formado em Filosofia, porque eu acredito que tenha, por exemplo... O problema é que não pode dar aula, porque tem as questões formais. O cara tem que ter o certificado, sem ter a comprovação. Mas, assim, **se nós vivêssemos lá na Grécia Antiga na Academia [de Platão], no Liceu de Aristóteles, talvez ele pudesse dar aula, entendeu?** (PEMRE, grifos meus).*

Certamente a questão soerguida na voz deste professor faz estremecer as muralhas do credencialismo. Alguns exemplos<sup>155</sup> não nos faltam na esfera da docência para questionar tal formalização da exigência. De outra banda, talvez Agnes Heller (1983) tenha sido um tanto saudosista neste quesito, se pensarmos com Rodrigo (2009b), ao reconhecer neste berço o espaço genuíno de produção de saberes e de “ensino que jamais residiu na transmissão de doutrinas alheias. Mas a Academia e o Liceu eram, em Atenas, escolas de alta

<sup>154</sup> Toda vez que se ler “empresa” nesta citação, entenda-se por “órgão empregador correspondente”, tal como escola e/ou rede de ensino.

<sup>155</sup> Paulo Freire não era um licenciado.

cultura filosófica” (Rodrigo, 2009b, p. 80). Por este instante, só posso pedir ao leitor que se mantenha calmo, não pense que a celeuma está resolvida, pois a autora tocou num terreno precioso, uma vez que o acesso à “alta cultura” está na prateleira predileta onde depositamos os nossos cristais. Quer dizer, o desafio da emancipação sob o qual emana o interesse investigativo para esta tese deposita nela o mais alto estágio do projeto da escola unitária (Gramsci, 2001). De todo modo, convido para avançar no desfecho, com o acréscimo do retorno que me sou ser o mais taxativo mediante a conjectura do “professor-filósofo”.

**ENTREVISTADOR:** *Te considera uma filósofa?*

*Não, uma aprendiz, eterna aprendiz, não me considero uma filósofa. Não! de jeito nenhum! A filósofa é... Mas eu sou professora de Filosofia, mas não sou uma filósofa, não me considero! Talvez legalmente eu possa ter essa nomenclatura: filósofa! Porque eu sou formada em Filosofia, mas eu não me considero uma filósofa, eu me considero uma professora de Filosofia, é um pouco distante da filósofa. Eu acho que os filósofos são essas pessoas que conseguem contemplar com tanta profundidade, são vidas dedicadas quase que na íntegra à pesquisa, ao estudo. Eu digo isso por Habermas, que ainda é vivo e que tem aos seus 96 anos ainda pesquisando e escrevendo muito. Eles dedicam a vida toda, e como eu não faço isso... Não, porque assim você faz uma graduação em Filosofia e você tem o diploma. Você é diplomado em Filosofia, mas isso não significa que você seja um filósofo, não tem como, não tem como... Você precisa de muito mais estudo, de muito mais dedicação. É como tô dizendo: é uma vida, tô usando o Habermas, por exemplo, é uma vida dedicada a isso. Você não pode ter um curso de graduação de três anos e se identificar como um filósofo. Por isso eu digo, eu sou uma professora, um aprendiz, eu não sou filósofa. (PEMRF, PEMRM, grifos meus).*

Se tomarmos ao “pé da letra”, ou melhor, dizendo, da “letra da interpretação filosófica”, na primeira frase da resposta para dizer que não é repare que a professora ligeiramente se coloca na posição do filósofo. É comum que todo professor de Filosofia use deste itinerário perante suas classes, até para trazer os alunos a viverem a experiência de ocupar, ainda que brevemente, a posição do filósofo. Inspirada na máxima socrática do “só sei que nada sei”, o debate em torno deste destaque tomaria proporções infinitas. Mas, restrita ao litígio da profissionalidade, é um indicativo que ela nos diga que o professor de Filosofia – extensiva a todo professor das demais áreas – necessite e inclusive deva em algum momento se colocar na posição do filósofo. Nestes termos, em alusão ao “grupo de referência” da identificação

(socialização) antecipatória, em que pese ser o filósofo, lembra a deferência do homem perante Deus, do ateísmo antropológico de Feuerbach (2013)<sup>156</sup>.

No que diz respeito à vinculação da imagem do filósofo com sua dedicação, a vida abre outro leque direcionado a certo embaraço na configuração da profissionalidade da docência em Filosofia. Pois, se conforme Heller (1983), o que emana “atitude filosófica” é que “o imperativo categórico do filósofo é: atua em conformidade com a tua teoria” (Heller, 1983, p. 26) e mais ainda: “que todo filósofo, portanto, deve fazer da própria filosofia sua própria atitude” (Heller, 1983, p. 26), uma vez que a “a filosofia não vivida *não é autêntica*, não cumpre a função da filosofia” (Heller, 1983, p. 26). Logo, podemos instar que a docência em Filosofia seja uma atividade que se reconheça como inautêntica. Esta dedução silogística que acabou se desenhando sem previsão é de certa forma tematizada por Rodrigo (2009b), no que tange à inevitável deformação feita pelo professor ao discurso original do filósofo. A despeito disso

Alguns filósofos ou especialistas julgam que a didatização do saber representa uma espécie de mistificação ou falsificação, justamente porque, atuando na perspectiva da simplificação, acaba por escamotear a complexidade da construção discursiva que é própria da filosofia. (Rodrigo, 2009b, pp. 88-89).

O problema disso reside no fato de que “esse ponto de vista dá origem à polêmica acerca da legitimidade do saber transmitido pelo professor de Filosofia” (Rodrigo, 2009b, p. 89). Em decoro a isto, a autora, então, descreve que o professor de nível médio é desafiado a encarar “demandas contraditórias”, de tal forma que precise prover tanto os meios que facilitem o acesso de seu aluno ao saber quanto garanta a autenticidade e a complexidade deste conteúdo (Rodrigo, 2009b).

No entanto, a pergunta que sempre retorna possui relação com o distanciamento alegado pela professora participante da pesquisa em relação à estatura do filósofo original. Mirando a transposição didática necessária ao ensino no nível médio, Rodrigo (2009b, p. 87, grifo meu) se dedica a explicar que

---

<sup>156</sup> Não no sentido de que tenha sido o professor quem criou o filósofo, como consta na obra feuerbachiana, mas no da relação de apequenamento, culto e devoção a algo imensamente superior a ele, quase inatingível, insondável, etc.



Essa distância é muito grande para ser percorrida pelo próprio aluno de forma autônoma; por isso, exige a mediação do professor como alguém capaz de transitar entre o **saber de referência** que supostamente conhece e domina, e o aluno que deve ter acesso a ele, mas não tem condições de fazer por conta própria.

Ora, buscando esticar essa corda a fim de desvelar seu efetivo ponto limite de resistência, faz-se imperioso desconfiar sobre onde repousam as “razões de ser” (Freire, 2013) da dislexia das políticas públicas educacionais que jogam gerações inteiras ao sabor do destino. Pois, se a educadora supramencionada na nossa entrevista, com toda trajetória na área, experiência no magistério e detentora de todas as titulações por níveis possíveis, é capaz de se ver apreensiva mediante sua equiparação ao filósofo, que dirá ser por “profissionais” “leigos-cultos”?! (Ribeiro, 2005). A proposição demanda remontagem em dimensão tridimensional, reconectando o nexos que a entrevistada propõe na vinculação do filósofo à vida com uma narrativa anterior de outra professora, que mencionava o cenário do professor que vive na correria e que por isso não dá conta de filosofar nesta conjugação de tarefas que lhe deixa muito atabalhoado. Gramsci (1999) vai buscar o verdadeiro sentido disso “no provérbio: *‘Primum vivere, deinde philosophari’*” (Gramsci, 1999, p. 409), onde ele destaca que “na realidade, não é possível destacar o viver do filosofar” (Gramsci, 1999, p. 409). O diferencial acrescido deste debate perante o desafio emancipador na contenda da profissionalidade está quando descreve que

o provérbio tem um significado prático: viver significa ocupar-se principalmente com a atividade prática econômica; filosofar, ocupar-se com atividades intelectuais, de *otium litteratum*. Todavia, há os que apenas “vivem”, obrigados a um trabalho servil e extenuante, etc., sem os quais determinadas pessoas não poderiam ter a possibilidade de se exonerarem da atividade econômica para filosofar. Sustentar a “qualidade” contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social nas quais alguns são pura quantidade, outros, qualidade. (Gramsci, 1999, p. 409).

Por fim, esta ligação ou unitariedade no sentido de unificação entre filosofia, economia e política como um todo orgânico é a que melhor descreve a “importância civil” da profissionalidade filosófica, na medida que

Civil, na filosofia, contrapõe-se a “superior”, elitista, intelectualista, autoritário, não solidário, monólogo, mas sem que eu tampouco tenha nada contra o superior, sofisticado, como se preferisse o simplório, o vulgar e o não elaborado. (Souza, 2005, p. 29).

De outra parte, a questão do autodidata, em contraste com a prerrogativa do diploma, repõe o credencialismo em um lugar de pertinência duvidosa, na voz do próximo participante. Explicando um episódio de um conhecido, assim o mesmo narrava:

<p><i>Ele era autodidata em Filosofia, e ele ia para semanas acadêmicas lá da [Universidade] Federal e nós ficávamos lá, assistindo, entendendo algumas coisas, não outras, e ele debatia com os expositores, com os palestrantes. Esse cara não tem uma formação em Filosofia, então eu acredito que tem pessoas que... Pode ter um médico que gosta de Filosofia, que leia os clássicos da Filosofia, que gosta de Maquiavel, que gosta de Filosofia Política, ou tenha até uma visão mais abrangente ainda da Filosofia e que vai debater com professor, um acadêmico, não só um acadêmico. Eu sou um <u>simples professor de Ensino Médio</u>, mas que veio debater comigo e me deu um banho, entendeu. (PEMRE, grifo meu).</i></p>
<p><i>Eu tô falando [de um] caso específico, eu acho que de modo geral é óbvio que a pessoa <u>tenha uma formação, que a pessoa tenha uma sistematização, [...] mas eu acho que têm pessoas que não têm a formação em Filosofia e filosofia.</u> (PEMRE, grifos meus).</i></p>

Não deve ser restrita à área da Filosofia a existência de autodidas com boa desenvoltura no tema. Por outro lado, episódios de encontros desta natureza talvez ajudem a explicar a “diferença entre o filósofo especialista e os demais especialistas, a saber, a de que o filósofo especialista se aproxima mais dos outros homens do que os demais especialistas” (Gramsci, 1999, p. 410), alertava o filósofo italiano no Caderno do Cárcere número 10, no que tange à especialidade do “filósofo profissional [...]” (Gramsci, 1999, p. 410). Além do mais, sabemos que a Filosofia está presente em todo lugar:

está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por ‘folclore’. (Gramsci, 1999, p. 93).

E continuando o incurso da distinção, o intelectual sardo exemplifica que

é possível imaginar um entomólogo especialista sem que todos os outros homens sejam “entomólogos” empíricos, ou um especialista da trigonometria sem que a maior parte dos outros homens se ocupe da trigonometria, etc. [...] mas é impossível pensar em um homem que

não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque o pensar é próprio do homem como tal. (Gramsci, 1999, pp. 410-411).

Convém grifar, em detrimento de que a ênfase seja outra, uma demarcação nas entrelinhas do lugar deste filósofo do tipo “profissional, especialista ou técnico”, já que o agir filosófico é concebido como ferramenta inerente a todos, em contraposição às perspectivas da Filosofia como um pensamento restrito a pequenas castas.

Como temos acompanhado, a institucionalização *pari passu* do próprio ensino de Filosofia na seara da profissionalidade, entremeada em tais pressupostos, é uma questão que merece elevada atenção. Ademais, a identificação corporativa que compõe os arranjos das profissões modernas parece rifar a necessidade histórica, além de assumir uma posição “essencialmente não filosófica” (Gallo; Kohan, 2000, p. 189). A percorrer por esta fenda, seria mais íntegra a interpretação de Gallo (2008), endossada por Campaner (2012)<sup>157</sup>, que havia sido intuída por Rancière (2007) de que os “filósofos não sabem nada, não por falta de estudos ou experiências, mas por falta de identificação”. Existe ainda um forte apelo às identidades na “Filosofia da Libertação”<sup>158</sup>, também conhecida como “Filosofia Latino-Americana”, porém, refere-se mais aos aspectos geopolíticos e etnográficos nas identificações do que propriamente a uma identificação da Filosofia como um campo. Contudo, conforme já vimos, desde o histórico do ensino de Filosofia no Brasil, o fato de esta não ter se desenvolvido aqui da mesma forma que em muitos países da América Latina coloca o ensino filosófico em desvantagens diante das ciências empenhadas em dilemas relevantes à realidade nacional. Comparando ao modo de fazer filosofia acadêmica nos países ricos, Ribeiro (2005) lembra que os especialistas em Filosofia da Europa discutiam a União Europeia enquanto no Brasil sabemos que a proposição de debates como o Mercosul é uma demanda que provocaria reações dantescas perante o decoro da cátedra. Sendo assim, “a menos que aceitemos o papel subalterno ante os centros de filosofia que estão nos países mais ricos” (Ribeiro, 2005, p. 98), a

---

<sup>157</sup> Por isso defende a especificidade não corporativa (vide p. 15).

<sup>158</sup> Na obra “Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão”, Dussel (2012, p. 67-77) traz à baila a questão da “libertação da Filosofia”.

constatação desta realidade merece um afronte que radiografa nossa situação, ou seja,

Sendo tão problemática, tão difícil a ação emancipadora em países como o nosso, pode ser que refletir sobre ela constitua um desafio tão grande – e tão frustrante – que por isso preferamos o conforto do ser, escolhendo a paciência do conceito e a passividade ante a ação. (Ribeiro, 2005, p. 98).

Todavia, como este movimento não aceita vácuo e em toda a crise irrompem-se os monstros – para valer-me de um aforisma de entonação gramsciana –, no que diz respeito ao reconhecimento público sem a necessária chancela por um título, a filosofia produz também figuras bizarras. Esse tipo de indeterminação ou falta de formalidade atribuída por um banco de pares notáveis no campo, como tem caracterizado as estruturas das atividades nas Ciências, pode produzir esporadicamente excrescências esdrúxulas com a denominação de filósofos com certa ressonância popular. Um exemplo foi trazido por outro entrevistado, lembrando-se de uma figura brasileira um tanto controversa, conforme versou o diálogo:

*ENTREVISTADOR: A sociedade de maneira geral costuma chamar de engenheiro aquele sujeito que projeta pontes, chamar de advogado aquele que me defende nos tribunais, e assim sucessivamente... Neste mesmo aspecto, como tu se definiria? [RISOS DE AMBOS]*

*Eu imaginei que, quando você trouxe aquela provocação sem mencionar o Kant: se aprende a Filosofia, se aprende a filosofar!, eu imaginei que em alguma medida nós poderíamos cair nessa pergunta, que é uma pergunta bastante interessante justamente pelo título que se dá. Inclusive o título de filósofo não necessariamente é conferido àquele que estudou a Filosofia. Nós temos um exemplo ridículo na nossa tradição brasileira. O sujeito que até faleceu há pouco tempo, que é o Olavo de Carvalho, que era considerado um filósofo da extrema direita, e tinha esse título, esse título de filósofo por alguns. Não reconhecimento acadêmico, mas tinha! Portanto, eu só tô trazendo um exemplo para dizer que o título de filósofo pode ter diferentes razões para se conseguir. (PEMRF, grifo meu).*

A lembrança, por mais que pareça deslocada de nosso foco de análise, ou advinda de elementos fortuitos à pesquisa, na verdade não é tanto. Não se pode perder de vista que o Brasil, especialmente neste período pandêmico que atravessou a construção desta tese, tem se deparado com movimentos vultosos em termos de negação da Ciência e, por consequência, de todas as esferas que compõem o conhecimento. Na medida em que esses tipos de negacionismos passaram a ser assumidos por autoridades públicas, com forte apelo de repercussão popular, a propagação e sedimentação disso no tecido

social se exponencia e, conforme acompanhamos no capítulo do breve histórico, episódios desta natureza negacionista atingiram bastante o ensino de Filosofia e das Ciências Humanas. Desta forma, convém grifar que, se a própria Ciência Médica, que se constitui como uma área consagrada, foi contestada em meio a uma catástrofe que ceifou a vida de milhares de brasileiros e mundialmente, imagina os efeitos disso para as áreas do saber que ainda não logram de tanto prestígio, como o caso da Filosofia. Em minha experiência docente, cheguei a presenciar alunos e grupos de alunos que dispunham de mais informações acerca do “protofilósofo” acima aventado do que propriamente dos autores clássicos. E, dada a fragilidade de consolidação em um campo – tal qual até então já descrevemos –, não seria nenhuma novidade se soubesse que em algum recanto do Brasil algum docente o tomasse como “grupo de filósofos de referência” em nossas escolas.

Guardadas as peculiaridades de estilos pessoais e de cada tempo, no que tange aos reflexos disso na configuração da profissionalidade, as alusões gramscianas em torno do senhor Achille Loria permitem um paralelismo com razoável pertinência, uma vez que na crítica as alusões à vulgarização dos saberes e as profanações não são raras (Schlesener, 2017). O próprio texto de Gramsci (1976) publicado no jornal *Avanti* (sem assinatura) e intitulado “Profanações” (Gramsci, 1976, pp. 111-112) fornece um bom indício do quanto essa mistura entre misticismo e racionalismo dá a dosimetria da capacidade de produzir uma confusão mental nas ações de massa, impulsionadas por interesses escusos e mesquinhos à qualquer teorização de maior alcance. Por fim, cabe enunciar a ocasião em que o intelectual sardo traça “um limite dos ‘autodidatas’ que, pela ‘ausência de uma disciplina crítica e científica’ fantasiam sobre qualquer problema, procurando as soluções mais fáceis” (Schlesener, 2017, p. 166), no Caderno do Cárcere número 28, o único especial sobre o Lorianismo (Gramsci, 2001). Não obstante, o antídoto a este emaranhado de soluções mais estúpidas é depositado no papel da escola na concepção gramsciana que congrega hegemonia com a questão pedagógica. Portanto, não haveria espaço às banalizações e reduções de sentido do profissionalismo na profissionalidade em qualquer projeto que mire a “autonomia moral e a liberdade intelectual”. Ou, se preferir de outro jeito, ao “desafio da emancipação”. De qualquer maneira, a emergência desse tipo de personagem

histórico suscitado pelo nosso entrevistado é também um fenômeno mundial, o qual, em virtude da sua abrangência e ressonância nas massas – em que pese a baixa credibilidade nos espaços acadêmicos às teses do terraplanismo e correlatas – tem evocado a criação de grupos de estudo e pesquisas em redes. Portanto, é conveniente aguardarmos os resultados de tais investigações, que tendem a ser disponibilizadas em médio prazo, para darmos um encaminhamento mais consistente perante o fenômeno.

No sentido inverso, alguns professores vinculam o seu referencial perante o filósofo numa proporcionalidade associada à sua produtividade. Indagado se o mesmo se considerava como professor ou como filósofo em seu trabalho escolar, um dos entrevistados respondia:

<i>Não! Como professor. (PEMRE).</i>
<i>ENTREVISTADOR: Só professor?</i>
<i>Professor, professor, eu não [me] considero filósofo. (PEMRE).</i>
<i>ENTREVISTADOR: Nem eu, nem eu.</i>
<i><b>Eu não me considero filósofo, eu não tenho muita produção, entendeu? Eu até gostaria de produzir, mas eu não tenho isso. Eu sou um professor realmente de Filosofia de Ensino Médio. Eu procuro desenvolver o meu trabalho da melhor forma possível. Sei que tem muita coisa para melhorar, muita coisa para avançar. Eu me defronto com uma realidade que mais ou menos [...] (PEMRE, grifos meus).</b></i>

Em outra entrevista, a convidada reforça esta associação com a necessidade de produção, porém, num sentido mais vinculado aos estilos de produções em formatos acadêmicos. Para tal, reflete sua identidade dizendo:

<i>O que, que eu faço? Eu sou professora de Filosofia! (PEMRE).</i>
<i>ENTREVISTADOR: Isso! Te [...] definiria como professora de Filosofia?</i>
<i>Filósofa, eu acho que eu ainda tenho muitas faltas nesse sentido! Em termos acadêmicos, <u>então, nem se fala, né!</u> Eu fiz mestrado e ir pro doutorado, então, é algo assim absurdo que se cobra em relação a <u>fazer artigos, publicações</u>. Eu acho que é por aí. O filósofo, é verdade, se pontuar como filósofo eu acho que requer bem mais do que eu sou hoje! Mas professora de Filosofia! (PEMRE, grifos meus).</i>

Na verdade, esse tipo de associação da “caricatura do filósofo” à produtividade deixa transparecer a confusão que se faz do filósofo com a figura do especialista. Neste caso, o problema em si, para Agnes Heller (1983), sequer reside naquela versão do profissional que toma de assalto o filósofo. O que implica dizer que “o problema não é o fato de especialistas singulares retirarem o objeto ou a fonte de seu saber de obras filosóficas ou *também*

delas” (Heller, 1983, p. 34). Ademais, dá para afirmar até certa convergência da ideia da autora com as máximas de nossos dois últimos entrevistados, quando a mesma sustenta que “os especialistas que se aproximam da filosofia como se se tratasse de uma ciência não podem ser designados ou considerados como ‘filósofos’” (Heller, 1983, p. 34). Talvez por isso que os posicionamentos de nenhum dos professores participantes desta pesquisa titubeiem quando aventamos a possibilidade de sua comparação com envergadura de um filósofo. Pois respondendo a esta mesma questão, outro professor replica a negação, dizendo sentir-se como “*um construtor de consciência*” (PEMRE), uma vez que

*Não me considero um filósofo! Apenas um admirador, um desvelador, um pesquisador. Eu me sinto assim um estudioso. Gostaria muito de fazer meu doutorado, ou mesmo mestrado em Filosofia, depois doutorado em Filosofia, mas como já falamos aqui, muitas vezes as motivações, os recursos nossos não disponibilizam. Me parece que também a gente não tem recursos e motivação, disponibilidade, para fazer uma qualificação profissional. Me parece que a educação muitas vezes só é vista nos discursos. Na prática, deixa muito desejar. (PEMRE, grifos meus).*

De todo modo, a vinculação que o mesmo faz nas entrelinhas em relação às pós-graduações *stricto sensu* preserva elementos residuais a certa aproximação com a imagem referencial do especialista. A questão de fundo que se coloca reside no fato de que “a ‘confusão’ entre especialistas e filósofo, é, na realidade, tão-somente expressão da subordinação à divisão do trabalho; e a filosofia, por sua essência, não é *setor* do saber, nem uma profissão”. (Heller, 1983, p. 34). Sendo assim, não há dúvidas quanto aos contrastes mais enigmáticos que tomam o exercício desta atividade. Um agrônomo, por exemplo, trabalha com Agronomia, ou seja, é um profissional que atua em uma profissão ao tempo que o professor de Filosofia pode ser visto como um profissional que exerce uma atividade que em sua gênese não resiste ao rótulo de “profissão”. Todavia, à maneira que o desfecho foi arrolado por Heller (1983) vale tanto para o professor de Filosofia quanto para o bacharel, que também não passa de um especialista, o que certamente dissolve aquele drama dicotômico gerado no âmbito da academia, que já abordamos em meio ao debate da concepção instrumental de Educação. Não que não seja pertinente em outras áreas, porém, quando se trata da Filosofia, em que pesem muitos ruídos, a contenda é essencialmente inócua.

Visto que tanto professor quanto bacharel em si não passam de especialistas, fica mais fácil de entender a “razão de ser” daquela fala mais taxativa da professora que justificava não se considerar filósofa pelo fato de que a Filosofia era vinculada a uma vida, pois

O “filósofo especialista” não tem uma filosofia, embora conheça todas elas, mas as conhece exclusivamente em relação ao seu saber particular. Não tendo nenhuma filosofia, não pode nem mesmo elaborar uma forma de vida, nem dele se pode exigir nenhuma unidade entre pensamento e comportamento. (Heller, 1983, p. 34).

Houve ainda quem justificasse sua objeção ao título de filósofo por faltarlhes a dádiva da criação, como veremos:

*Como eu me descrevo? Eu me descrevo como um professor de Filosofia! E essa é a maneira como eu me descrevo. Eu não crio nenhuma teoria, eu não estou aqui fazendo uma mudança na Teoria do Conhecimento, da Metafísica ou na Ética, mas eu estou aqui problematizando os conteúdos da tradição do pensamento filosófico. (PEMRF, grifos meus).*

Estendendo-o às Artes, a autora também aborda o dilema da “defasagem entre o criador e o receptor”<sup>159</sup> (Heller, 1983, p 39). O grande problema desse tipo de “carecimento” estaria no fato de que “o receptor que não pertence ao ‘setor’ pode apenas ‘consumir’ a filosofia, na medida em que está excluído de uma coparticipação na criação; nos debates filosóficos” (Heller, 1983, p. 40). Desta forma, a restrição é tanta que no extremo da problematização “só quem já é um grande cientista da natureza ou da linguagem, ou um político importante, recebe o direito de ‘imiscuir-se’ no trabalho filosófico” (Heller, 1983, p. 40). Porém, quando o professor entrevistado menciona promover a problematização deste conteúdo, ainda que modesta, não estaria implícita certa criação na prática de ensino? Ao menos naquela versão do papel reformulador trazido à baila com Rodrigo (2009b), a mediação promovida pelo professor dá indicativos neste sentido. A crítica helleriana em relação a isso persiste de maneira inarredável à tese dos efeitos da submissão à divisão do trabalho na tarefa filosófica contemporânea,

---

<sup>159</sup> Heller concebe três tipos de receptores: o estético (forma); o entendedor (Filosofia como componente orgânica de uma cultura) e o filosófico (que seria o de uma compreensão completa, por excelência, onde a filosofia se revela como forma de vida) (Horn; Teixeira, 2017, p. 73-85).



interligando o dilema da criação com aquele das falas dos participantes anteriores, que associaram seu distanciamento ao filósofo pela sua insuficiência de produções (principalmente acadêmicas). A contenda, para a autora,

‘No interior da profissão’ é inversa: O tipo em questão não se pode permitir, por exemplo, como é habitual no caso do receptor filosófico, produzir motivações exclusivamente através do ensino; terá de descrever muitos e grossos volumes, independentemente de qualquer estímulo interno para isso. (Heller, 1983, p. 40).

De qualquer maneira, essa questão da originalidade é reiterada na contribuição do próximo entrevistado, que insere a noção de sistema filosófico como elemento constitutivo deste debate, conforme acompanharemos:

*Não, eu não sou um filósofo! Filósofo, aquele que é um filósofo, não. Eu sou um professor de Filosofia. Filósofo é aquele que tem o **sistema elaborado de pensamento** e eu **sou um mero repetidor daquilo que os pensadores colocaram, uma pitadinha pessoal**, às vezes, um pouco irônica, sou um pouco socrático, também, então, filosófico. Filósofo o cara **tem o sistema filosófico** [...]. Mário Cortella não é filósofo, é professor de Filosofia, dá palestra muito bem, **mas ele tem o sistema filosófico? Ele elaborou uma coisa inédita? Elaborou o pensamento inédito dele?! Leandro Karnal, ótimo! Gosto, boas palestras dele, é um livro dele ali e tal, mas ele repete coisas que outros pensaram de um jeito diferente; não é filósofo para mim. Eu entendo que filósofo é um cara que tem um organograma de um pensamento próprio** e não repete o que os outros... Era repetição do que os outros fazem. Então são professores! Inclusive eu faço questão de ser chamado de professor! Professor [cita todo o nome e sobrenome dele] seja [cita seu primeiro nome apenas] **que a minha profissão é o que me define, é o que eu sou. Assim como diz o Marx, o trabalho. O trabalho... trabalho em ti, o trabalho te torna quem tu és. Eu só me realizo quando eu estou dentro de uma sala de aula como profissional** e eu sinto falta dos [alunos] nas férias. Um dia eu tô lá de novo, eu chego na escola com alegria 7 horas da manhã porque **eu vou exercer a minha profissão de professor de Filosofia.** (PEMRM, grifos meus).*

O modo de conceber a Filosofia por intermédio de um sistema filosófico, apesar de predominante, pode ser ainda um pouco polêmico. No que importa para o nosso estudo, convém grifar que, se por um lado a visão de um sistema pode se tornar totalitária, isto é, quando o “receptor” suplanta o sistema pelo qual se afilia, como o único possível ou existente, por outro dá para empreendê-lo como uma porta aberta para o pluralismo, onde “o receptor é a legitimação da filosofia”, pois “o filósofo não se defronta com ‘a’ filosofia mas sim com ‘as’ filosofias” (Heller, 1983, p. 32). Na esteira do pluralismo, quando a intelectual húngara disserta que “não há *uma* filosofia: existem *filosofias*”, é porque precisamente “a história da filosofia é uma história de *polêmicas*

filosóficas”, na medida em que “todo sistema filosófico se constitui na *crítica* a outro ou a outros sistemas”. (Heller, 1983, p. 31).

Entretanto, optar pelo pluralismo, para qualquer personalidade que se pretender autêntica não significa cair em um relativismo banal. Para tanto, concordando que “não existe filosofia em geral”, na medida em que “existem diversas filosofias ou concepções do mundo, [e que] sempre se faz uma escolha entre elas” (Gramsci, 1999, p. 96), o filósofo italiano já havia concebido o elo entre “filosofia e vida”<sup>160</sup> – tão cara à Heller (1983) –, explorando a contradição crassa herdada da tradição escolástica que separa a elaboração intelectual da conduta de cada sujeito.

Ora, se esta adesão à determinada filosofia não é o bastante para assegurar uma originalidade na tarefa do professor, ao menos confere certa coerência na conduta, qualquer que seja a atividade exercida pelo sujeito. A própria identificação peremptória que espelha o professor de Filosofia em um quadro de referência sem pretensões de ser alcançada, expressa na unanimidade entre os nossos participantes em não se considerarem filósofos, depõe explícita ou implicitamente sobre a influência do tipo de filosofia recebida que prevaleceu. Se ela é autêntica ou não, vai depender de outros vínculos forjados no estabelecimento de sua relação perante os grupos sociais. No caso dos ditos “intelectuais tradicionais”, ao seguirem o “estatuto da objetividade científica” (Rocha, 2017, p. 182), tendem a reproduzir o *modus vivendi* do grupo que exerça a hegemonia com ressonância na arena da sua profissionalidade. Por outro lado

são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. (Gramsci<sup>161</sup>, 1975 *apud* Semeraro, 2006. p. 378).

Pensando na perspectiva dos objetivos emancipatórios no ensino, isto implica também possíveis embaraços perante a tese do “intelectual orgânico” que vislumbre “engajamento na luta pela superação da opressão de que são

---

<sup>160</sup> Entre tantas, estas certamente significam as convergências mais afinadas entre o pensamento de Gramsci e Heller.

<sup>161</sup> GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

vítimas as classes subalternas” (Freitas, L. A. A.; Freitas, A. L., 2014, p. 11), no tocante que esta socialização – como vimos no subcapítulo da Sociologia das Profissões – transcorre por signos afinados a uma classificação elitista na profissionalização.

Nosso propósito nisso é, sobretudo, o de trazer à baila o quanto a análise do profissionalismo (conteúdo da profissionalidade) na docência filosófica é tributária de tais construtos, pois, para Lüdke e Boing (2004, p. 1173), o

conceito explicado por Bourdoncle, de “profissionalismo”, é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação. Para o autor, é nesse estágio que realmente começa a socialização profissional. O que distingue essa dimensão [...] é a escolha pessoal que se faz pela profissão.

Seria forçado tentar estabelecer uma linha fixa à localização dos entrevistados no tipo orgânico ou de perfil tradicional em suas atuações. Mirando o fenômeno, poderíamos dizer que, quando se referem aos legados da Filosofia, estariam mais inclinados às vinculações orgânicas, ao tempo que, quando procuram se redimir no espaço que lhes compete ser profissional na divisão social do trabalho, aproximam-se de um perfil mais tradicional. No entanto, se tomado em sua essencialidade, seria turvar o caráter eminentemente contraditório que configura a profissionalidade da docência em Filosofia. De qualquer sorte, não dá para negligenciar a importância de tais vínculos e identidades pelas quais o professor de Filosofia costuma orientar sua prática pedagógica, de forma mais ou menos “profissionalizada”, no incurso de tais arrumações na escola média.

Repousando o foco de análise em tais arrumações, para o caso do professor o elemento da originalidade criadora talvez tome uma implicação de ordem mais metodológica do que propriamente por demandas em termos de excepcionalidade. Visto por este ângulo,

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. (Gramsci, 2001, p. 40).

Em que pese que este íterim provoque alguns lampejos similares a algum tipo de criação filosófica, vale registrar que o objetivo primordial do trabalho do professor neste meio não é a formação de uma personalidade extraordinária. Comparando didaticamente com outra área, Aranha (2000, p. 116) descreve que

A tarefa comum, tanto para os professores de educação física como para os de filosofia, não se resume, [...] em formar atletas ou filósofos profissionais -, até podem *eventualmente* estimular algumas carreiras - mas em oferecer condições para que os alunos façam o reconhecimento de si mesmos e de suas relações com os outros, seja nos jogos ou nos debates.

A mesma comparação me parece adequada para a posição do professor de Filosofia na equiparação com o filósofo, pois, assim como o professor de Educação Física não precisa demonstrar um desempenho atlético de alta performance para exercer o seu ofício, tampouco o professor de Filosofia necessita demonstrar o desempenho olímpico dos filósofos para edificar o seu. Esta é a forma pela qual me inclino a pensar, de modo similar ao dos nossos entrevistados, a dimensão identitária da profissionalidade docente em Filosofia.

De qualquer maneira, é preciso reconhecer que aquela sentença em “demonstrar preliminarmente que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’, peculiar a ‘todo o mundo’” (Gramsci, 1999, p. 93) é uma lacuna que persiste. Imagino que seja difícil encontrar paradoxo tão enigmático quanto este, uma vez que os especialistas no tema negam ser aquilo que de certo modo é comum a todos, a saber: “filósofos ou filosofia”. Pensar a profissionalidade da docência em Filosofia conceitualmente em sua especificidade se impôs em vista disso. De sorte que o marxismo investigativo, superando os limites analítico-formais, insere-se no centro das contradições, de maneira que nos permite a ampliação de horizontes em diálogos com outros matizes científico-filosóficos, pois aquela fissura aberta por Gramsci (1999), de que os “filósofos especialistas” se aproximam mais dos outros homens, em comparação com outras especialidades, vai ao encontro da proposição de Aspís (2004), ao comparar que, nas aulas de ciências, como a Biologia, não é necessário que o professor produza a descoberta biológica no ato da aula, tal qual procede o biólogo em

seu trabalho. Ao tempo que, para o professor de Filosofia, a autora não consegue aceitar que o mesmo consiga prover a experiência filosófica com seus alunos sem que seja também filósofo. O desafio para uma identidade profissional sugere uma rotulagem um tanto *sui generis*, pelo caráter perturbador e imprevisível que enseja a atividade. Para a autora, ensinar Filosofia enquanto experiência filosófica é como ensinar alguém a andar de bicicleta: você estimula, orienta, incentiva, encoraja, fornece ferramentas, sem jamais poder exercer o movimento da aprendizagem pelo aprendiz<sup>162</sup>. Além do mais, por ser a Filosofia um “querer de amor”, de “abdicar-se de si” (Aspis, 2004, p. 313), sucede aposta em que o educando supere em poder e saber as expectativas hipostasiadas no saber precedente do mestre.

Unções desta estirpe fornecem boa razoabilidade aos usos dos binômios “professor-filósofo”, “filósofo-educador”, quando tratam da docência filosófica<sup>163</sup>. Pois, se por um lado parece excessiva a pretensão de equiparar-se à excepcionalidade arquitetônica colada à imagem clássica do filósofo, por outro, parece inviável supor, diante de tudo o que vimos, que seja possível ensinar e aprender Filosofia sem filosofar. Mas o filosofar não seria justamente aquilo que é característico do filósofo? Eis a questão!

Por fim, as falas dos entrevistados, especialmente a última citada, abrem outra janela, não menos problemática, no que toca à dimensão identitária da profissionalidade.

## 5.2.2 Paradoxos com a “profissão”

### 5.2.2.1 Perante o refino erudito

Admitindo hipoteticamente o caráter elitista da tradição filosófica que inscreve esse saber nos redutos do refinamento cultural, da erudição, de seu esoterismo, e inclusive quando engendra o “mistério” ou quando “se faz passar por uma atividade misteriosa” (Go, 2004, p. 185), deparamo-nos com um contraste no mínimo curioso perante o que caracteriza um *status* de profissão.

---

<sup>162</sup> Desta maneira, fica evidente que “aquele que apenas fala sobre filosofia não ensina filosofia” (Aspis, 2004, p. 312).

<sup>163</sup> Expressões recorrentes em autores do ensino de filosofia como Gallo e Kohan (2000), Cerletti (2009), Campaner (2012), Pimentel e Monteiro (2010), entre outros.

Ora, se “o conhecimento esotérico é crucial na definição do que é uma profissão ou semi-profissão, por exemplo” (Machado, 1995, p. 16) – tal qual vimos no subcapítulo da Sociologia das profissões –, parece não haver paradoxo mais intrigante do que o que insere o trabalho do professor de Filosofia, mesmo o do Ensino Médio, equidistante aos *status* de profissões. Em um texto que discute os meandros para a popularização da Filosofia como conhecimento escolar, Go (2004) abre uma provocação neste sentido: “Não é a filosofia uma profissão [*expertise*] e o elitismo sua condição necessária?”<sup>164</sup> (Go, 2004, p. 186). Vale lembrar que as entrelinhas dos discursos dos agentes públicos que justificavam restrições aos recursos públicos para as Humanidades resenhados em nosso histórico deixam explícito o reconhecimento pelas opções de “luxo” como lugar reservado ao deleite nos estudos filosóficos. Ainda que nesses discursos não transpareça a conectividade com a ideia de profissão. Em que pese ser verdadeiro, conforme já dissemos aqui, que o variado e dissonante edifício lexical dificulte a aferição dos conceitos, para Machado (1995, p. 14)

há consenso, pelo menos entre os teóricos da área (Moore, Wilesnky, Larson, Freidson, entre outros), de que a existência de um corpo esotérico de conhecimento e a orientação para um ideal de serviços são dois atributos inquestionáveis para se definir profissão.

Pois a edificação do paradoxo, olhada por este ângulo da exigência esotérica, repõe a demanda da profissionalização da atividade do ensino filosófico de um modo mais incisivo, tendo em vista que o “grupo de referência” do professor de Filosofia, ou seja, de que

O verdadeiro filósofo se move num mundo diferente daquele da consciência popular espontânea, que não está dado imediatamente a todos, que é o produto do trabalho intelectual e do conhecimento. Althusser propõe uma distinção entre aquilo que ele nomeia a *filosofia do senso comum*, a da resignação e da fatalidade, e a *Filosofia* com letra maiúscula, a elaborada pelos filósofos e que possui um valor crítico racional. (Go, 2004, pp. 188-189).

---

<sup>164</sup> “Assim, Gramsci teria se enganado. [...] Para que todo homem fosse filósofo, seria necessário que todos fossem especialistas [*experts*] em filosofia, o que não é propriamente razoável de se esperar” (Go, 2004, p. 186).

Para este debate, o autor resgata o processo da já conhecida e levada a cabo por qualquer que seja o professor de Filosofia: a alegoria da caverna de Platão; para lembrar que os “filósofos se identificam mais com Tales (o teatro) do que com a criada Trácia”, naquele processo de libertação das amarras do mundo sensível em que Tales representa o filósofo que se libertou e enxerga o mundo para além das aparências e a Trácia representa os que zombam do ofuscamento do filósofo que, ao retornar à caverna para contar aos demais sobre suas descobertas, vê-se perdido e perturbado em meio à escuridão. Com base nesta construção argumentativa, “os professores de filosofia, por sua vez, visam à educação dos ignorantes, esta é a sua profissão” (Go, 2004, pp. 185-186).

Acontece que, mesmo “sob a égide da profissão”, é justamente este retorno conturbado do verdadeiro filósofo à caverna, no que tange à sua receptividade perante o conforto dos leigos, que se reacende o dilema da aprendizagem da Filosofia –, longamente aqui debatido –, uma vez que “ela é uma especialidade erudita, e não teria como ser amplamente compartilhada” (Go, 2004, p. 190) ao conjunto da população.

A questão é de saber se existe ou não a possibilidade de uma filosofia popular, ou, mais precisamente, de uma prática popular da filosofia, ou, ao contrário e ela apenas saberia ser compartilhada num contexto restrito, exigente e necessariamente elitista, de uma pequena comunidade de especialistas. O que implica elucidar a relação entre filosofia e educação. No segundo caso, com efeito, a educação filosófica daria lugar a uma primeira iniciação que teria como consequência oferecer uma curta experiência do pensamento crítico à maioria e, simultaneamente, selecionar alguns candidatos a descoberta da verdadeira filosofia capazes de se dedicar ao longo do trabalho de especialização [*spécialisation*] e de profissionalização [*expertise*]<sup>165</sup>. (Go, 2004, pp. 189-190).

Assim que um de nossos entrevistados especializados neste extenso trabalho de apropriação e socialização da Filosofia, depois de tantas relutâncias, admite atuar enquanto profissão, quando deixa escapar que

*[...] ser profissional é um desafio muito grande, mas também me vejo um estudioso, viu? Eu aproveito bastante meu tempo, eu tenho uma boa biblioteca e eu tenho estudado muito quando eu posso, além das atividades de docência, estudar a filosofia. (PEMRE).*

---

<sup>165</sup> Dada a dificuldade para uma tradução precisa do francês para o português, nestes casos o tradutor Filipe Ceppas preferiu manter os termos originais entre colchetes.

Veja mesmo sendo oriundo de extratos sociais muito humildes, no processo que lhe facultou certa mobilidade social, o professor conseguiu constituir até mesmo uma boa biblioteca. Isto certamente lhe proporciona um repertório abrangente em favor da sua aposta, sentida na necessidade de estudar continuamente para o exercício de seu ofício profissional.

Mas o que o homem comum pode colocar em jogo sem a cultura erudita ou ao menos a escolar? Na metáfora de Desanti (o filósofo é um “esbanjador”), o dinheiro do jogo, aquilo que se aposta na filosofia, é a herança filosófica ela mesma. Mas os pobres, aqueles que não têm nada disso para apostar não estão de *facto* excluídos do jogo? Os pobres, efetivamente, não vão ao cassino [...]. (Go, 2004, pp. 191-192).

Esta é uma provocação que preferimos deixar em suspense, porque dá vazão à essencialidade da tese a ser defendida nesta escrita, em seus respectivos tensionamentos.

#### 5.2.2.2 Perante objeções da própria comunidade filosófica

Se o leitor sentiu a emergência de ares enigmáticos nesta discussão, imagina quando souber que a ideia de profissão tem uma aceitação pouco amistosa dentro da comunidade filosófica. O debate acima avocado dá continuidade às inúmeras sinalizações discorridas durante este texto – desde os elementos introdutórios – que descrevem posições contumazes de autoridades do campo filosófico fundamentando o quanto é infrutífera a tentativa de levar o ensino de Filosofia aos bancos escolares de nível Básico, dada sua exigência teórico-cognitiva. Ademais, sabendo que a ideia de profissão docente em geral tem logrado no máximo a deferência de uma carreira em processo de “profissionalização”, tente imaginar como deve ficar a profissionalização do professor de Filosofia quando a própria comunidade filosófica não a reivindica. Sem entrar em detalhes redacionais, vale lembrar o Projeto de Lei 2.533/11, que previa a regulamentação para a profissão de filósofo no Brasil, ter sido rechaçada por setores importantes da comunidade filosófica, a exemplo da ANPOF. Apesar deste intento, décadas atrás Heller (1983) sentenciava que a filosofia havia se tornado exatamente aquilo que ela



não é, a saber: “profissão”. Discorria ainda com a constatação de que “com poucas exceções, o filósofo hoje só pode ser *mestre* se é ‘professor’” (Heller, 1983, p. 27). Contudo, essa “invertida” de Heller (1983) em nosso embaraço precisa ser lida na composição analítica do nosso tema de pesquisa com muita cautela e rigor interpretativo. Os contornos emancipatórios que desafiam o filósofo a elidir o caráter de profissão de sua atividade talvez nos conduzam a esculpir nos vértices do “amadorismo” aquilo que possamos extrair de mais sublime para nossa atividade<sup>166</sup>, mesmo nos casos em que o professor de Filosofia não se considere um filósofo. Por fim, sem menosprezar o fulgor que a crítica da autora acerca da profissão advinculada ao “enquadramento na divisão científico-social do trabalho” (Heller, 1983, p. 34) implica, veremos que o impacto da atividade filosófica parece ter sido absorvido, quiçá ressignificado por alguns agentes do campo filosófico.

#### 5.2.2.3 Porém, reconstituída em alguns agentes do campo filosófico

Vale lembrar que, além de Gallo e Kohan (2000), Antônio Gramsci também toma por vezes o termo “filósofos profissionais”, outras vezes “intelectuais profissionais” nos “Cadernos do cárcere” (em especial os cadernos 12, 11 e 10), sem perder de vista que ele tenha sido um filósofo e educador que trilhou o seu exercício profissional pelo caminho do jornalismo. Para analisar o sentido atribuído por ele à profissão, penso que, além dos “cadernos”, a “Carta do cárcere” de 12 de outubro de 1931 nos forneça um bom material. Em contraste às submissões profissionais aos assédios comumente vistos nas estruturas dos sistemas sociais de dominação o intelectual sardo se justificava:

Nunca fui um jornalista profissional, que vende a sua caneta para o lance mais alto e que deve mentir exageradamente, já que a mentira acompanha a profissão. Fui um jornalista muito independente, mantendo uma única opinião, e nunca me dispus ocultar minhas profundas convicções para agradar patrões ou cúmplices. (Gramsci, 2011, p. 280, tradução minha).

---

<sup>166</sup> Atentando que a Filosofia implica antes de tudo um *Philos* perante um *Sophos*. Isto é, *Philos* significa “amor” enquanto “*Sophos*” refere-se à “sabedoria”.

Já vimos, com a contribuição de intelectuais gramscianos, e, de forma mais cirúrgica, com o próprio Gramsci (2001), no Caderno do Cárcere número 12, que os critérios para orientação de uma prática profissional tendem a ser dissonantes, a depender de seus vínculos intelectuais serem do tipo “orgânico” ou de ordem “tradicional”. Isto é importante para afastar conjecturas em torno de postulações passivas nas configurações profissionais prostradas em determinados postos de trabalho, como é o caso da escola estatal burguesa. Porém, vale lembrar – apoiado no que resgatamos da discussão teórico-prática da Sociologia das Profissões – que as próprias configurações “tradicionais” das profissões são marcadas por “ambivalências” (Rodrigues, 2012, pp. 21-22) e ambiguidades coexistentes (Rodrigues, 2012, p. 33), incorrendo tanto em conformações quanto em tensionamentos no interior das engrenagens empregatícias.

Assim que, em um fórum que julgo intermediário entre a informalidade e a formalidade, haja vista o contexto em que foi sacado o recurso oratório, Chauí (2021, informação verbal), numa mesa sobre “Universidade e a sociedade atual”, proferiu que:

Nós temos uma profissão: de professores de filosofia. Mas a filosofia não é uma profissão. A docência de filosofia é uma profissão. Mas a filosofia é um modo de vida. É a escolha de relações com valores, não com a verdade, mas com a busca do verdadeiro.

Ainda que ao mais das vezes os professores entrevistados desviem do assunto, quando resolvem tratá-lo tendem para a compreensão da mesma forma. Em um caso de resposta mais elaborada, um deles ao ser perguntado se se considerava um profissional, responde:

*Da educação! Me considero um profissional de educação, eu sou um professor de Filosofia, eu tenho uma profissionalidade educativa, eu tenho uma responsabilidade pedagógica. Qual é a minha responsabilidade pedagógica? Ela tá muito pautada sobre a ideia de provocar os estudantes a pensar e elaborarem seu pensamento a partir de teorias clássicas. (PEMRF).*

De todo modo, é importante sublinhar que a problemática em torno de configurar ou não como profissão a atividade de seu ensino não evoca uma preocupação tão manifesta por parte dos professores de Filosofia

entrevistados. Por fim, vale dizer também, por um olhar inicialmente panorâmico e depois detalhado, que os estudiosos e guardiões do ensino de Filosofia no Brasil empregam a terminologia “profissional” com fluência em seus escritos, em detrimento aos marcos adotados na Sociologia das Profissões, o que parece não indicar uma preocupação tão aparente com o dissídio interposto pela Sociologia das Profissões, tal qual pretendemos solevar nesta tese.

### **5.2.3 Mestre de ofício: o professor como artesão**

De qualquer sorte, trilhando pelo caminho da tese chegamos a encontrar tentativas bem razoáveis de enfrentamento da questão objetada no debate sociológico. A respeito disso, Coelho e Diniz-Pereira (2017) sugerem a inserção do conceito de profissionalidade para pensar “o magistério ‘no próprio espelho’” (Coelho; Diniz-Pereira, 2017, p. 7). Isto se deve à constatação dos autores, depois de uma revisão dos construtos da Sociologia das Profissões, de que a aquisição de um estatuto profissional é balizada por critérios restritivos, advindos de sua forte influência funcionalista. Desta forma, arrastando o nosso debate do dimensionamento identitário, percebem que orientada por esta influência a questão da profissionalização do magistério costuma ser refletida “no espelho dos outros” (Coelho; Diniz-Pereira, 2017, p. 7), isto é, tentando se ajustar àqueles critérios aqui resenhados durante o subcapítulo destacado para essa finalidade<sup>167</sup>. Entre tantas referências usadas para tal, os autores dão centralidade a uma obra que trata das “imagens e autoimagens”, numa construção em que Miguel Arroyo (2000) aproxima a caracterização da profissão docente com aquela imagem do filósofo criador-artista que cultua e vive o seu ofício, conforme vimos ser construída na obra de Heller (1983). Para Arroyo (2000), “a educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus Mestres têm de ser artesãos, artífices, artistas, para dar conta do magistério” (Arroyo, 2000, p. 18).

Procurando desvencilhar a atividade do professor daquela do modelo estandardizado concebido pela modernização e gestões tecnocráticas do processo de industrialização que reconfigurou as profissões em uma caricatura

---

<sup>167</sup> O da Sociologia das Profissões.

clássica do técnico, imbuído de uma frieza e tipo de competência de fácil parametrização, o professor Miguel Arroyo (2000), não por acaso, escolheu o título “Ofício de mestre” para esta obra, uma vez que

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. (Arroyo, 2000, p. 18).

Repare que a concepção de Arroyo (2000) dialoga sobremaneira com aquela identidade educativa presente na fala do participante da pesquisa citado anteriormente e, de certa maneira, quando preserva os “segredos” como aquisição do ofício de mestre, dá para dizer que fura a bolha da profissionalização restrita, ao menos na perspectiva vista em nossa redação pelo paradigma interacionista – simbólico das profissões. Na medida em que “esta acepção remete à ideia de que os professores são ‘artesãos’, dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que lhes pertence” (Sacristán, 1991, p. 78). Esta, por sua vez, “é uma forma de legitimar um estatuto de profissionalidade” (Sacristán, 1991, p. 78) sustentado na especialidade da atividade docente. Deste modo, nas tarefas de seu dia a dia, o professor se constitui como um ator inventivo e possuidor de certos domínios pouco afeitos a determinações na resolução de problemas, de tal maneira que estes “esquemas práticos configuram a [sua] profissionalidade como um *ofício-arte* que se exprime num saber-fazer” (Sacristán, 1991, p. 79). Situações práticas desta cepa foram ponderadas durante o diálogo proposto com nossos entrevistados, tal qual a que discutíamos sobre a determinação dos conteúdos no programa de ensino do Instituto Federal, que, conforme acompanharemos, em que pese sua regulação mediante ementa da disciplina, pela natureza do trabalho sua condução se desdobra a critério do professor. Convém acompanhar estes excertos:

*Eu chego no campus, já estão pré-estabelecidos os conteúdos, porque a ementa da disciplina já está pronta. Nesse momento, eu não tenho condição de fazer opções para além daquelas que estão previstas na ementa desta disciplina. Contudo, e nós como da área da Filosofia que passamos por esse estudo da linguagem, seja por uma conotação mais lógica, seja por uma conotação mais flexível e hermenêutica, nós sabemos que há possibilidade de jogarmos com a própria linguagem. Vamos supor, por exemplo, uma disciplina que diga o*

*seguinte ponto: tópico sobre Filosofia contemporânea. Tópico sobre Filosofia contemporânea é um tipo de titulação de conteúdo, de nome de conteúdo que dá um professor [...] (PEMRF).*

*ENTREVISTADOR: Ele é um guarda-chuva, né?!*

*Ele é um guarda-chuva que permite ao professor fazer interlocuções diversas. (PEMRF).*

*Se nós pegarmos, por exemplo, o Jucenir, os cinco professores que nós temos [N]o departamento de Filosofia, cada um vai conduzir a mesma emenda de maneira diferente. Eu e você, se nós fossemos colegas, nós poderíamos estar conduzindo mesma ementa no mesmo período letivo, mas eu estaria problematizando uma coisa e você outra, e nenhum de nós poderia... necessariamente estaria desrespeitando a ementa. Então, essa ideia da temporalidade que tem dentro da condução do ensino das disciplinas de Filosofia tem uma certa flexibilidade que o professor tem autonomia para essa condução. Vamos supor que eu e Jucenir estamos conduzindo a Filosofia I. Jucenir está falando sobre a metafísica de Aristóteles; eu não saí do problema da unidade da multiplicidade dos pré-socráticos, ambos estão no mesmo conteúdo com a mesma ementa. (PEMRF).*

Daria para acrescentar que os ritmos e formas para essas conduções vão depender de certos contextos, envolvendo também o perfil das turmas e a circunstâncias em que se desenrolam determinados processos de construções de aprendizagens. Contudo, é justamente no flanco aberto pela característica de tais indeterminações que a profissionalidade do professor perfaz o papel do artífice de sua obra. Além do mais, “em sua tentativa de caracterizar o trabalho docente, [Arroyo, 2000] considera que ele envolve não apenas um saber-fazer, mas algo que vai além e que se configura como um dever-ser” (Coelho; Diniz-Pereira, 2017, p. 23).

### 5.2.3.1 Dimensão pessoal

Para Coelho e Diniz-Pereira (2017, p. 23) “Arroyo (2000) assinala também tratar-se de uma profissão que, talvez mais do que outras, se entrecruza com a vida pessoal”, tal como destacaram alguns professores durante nossas entrevistas:

*É que o aluno do Ensino Médio relaciona muito à pessoa: quem dá aquela disciplina, e não a disciplina em si. Tanto que eles comentam: eles têm que gostar da pessoa como um todo! Do Professor! Então, tu tem que ser bem mais do que tu, ser 100% agradável, tem que ser uma pessoa maravilhosa, tu tem que ter os mesmos interesses que eles, tem que falar mesma linguagem que eles... Se não, eles não... Eles têm um bloqueio, e uma matéria que é antiga, então para [para] eles é como História! (PEMRE).*

Com respeito a essa dimensão pessoal, vale recordar uma situação em que vivenciei, em cenário de pesquisa investigativa em regência de classe, há pouco mais de meia década, na qual “o educando no mínimo confundiu

‘conteúdo’ com a figura do ‘professor’” (Rocha, 2017, p. 140), sem que, disso tivesse sido possível supor que estivesse integralmente equivocado, uma vez que, com isso, vinculou “a produção do conhecimento aos traços da personalidade de quem o engendra” (Rocha, 2017, p. 140). Este tipo de análise desde a ocasião rememorada está substanciada também em Heller (1983, p. 29), na medida em que enaltece um “[...] tipo de reflexo da personalidade do seu autor”. Quando disponho de uma apresentação anterior à introdução desta tese, a minha inserção pessoal na temática de pesquisa é porque também acredito nesta dimensão da profissionalidade como um componente fundamental dessa construção. Sabendo ser “possível uma encenação lírica, mas não filosófica” (Heller, 1983, p. 29), sendo que, apesar de não me considerar filósofo, tal qual descreveram unanimemente também os nossos entrevistados, não abro mão de “tomar as coisas com filosofia”, na certeza de que “toda a filosofia tem seus traços autobiográficos” (Heller, 1983, p. 29). Ademais, se quisermos estabelecer o elo da aparição deste dimensionamento com o desafio da emancipação, essa relação afetiva entre o educando e o seu professor ganha uma importância das mais elevadas na “passagem do saber ao compreender, ao sentir, e, vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber” (Gramsci, 1999, p. 221), precisamente porque

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), [...] sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o “saber”; não se faz política-história sem esta paixão, [...] sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexos, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, a relações de natureza puramente burocrática e formal; os intelectuais se tornam uma casta ou um sacerdócio. [...] Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o “bloco histórico”. (Gramsci, 1999, pp. 221-222).

Evidente que as noções de afetividade construídas da relação estabelecida na prática docente encontradas nos relatos ainda coexistem em proporções um tanto distantes daquilo que configura um “bloco histórico”, em todos os seus vínculos, tramas sociais e abrangência. Entretanto, contextualizada à discussão que viemos arrolando em torno da constituição da especialidade de um saber, penso traduzir a nossa concepção sobre o termo.

Em outra entrevista, essa dimensão afetiva e pessoal acabou surgindo de forma aleatória em meio à narrativa do professor. Nesta ocasião, ao ser questionado se os alunos participavam de suas aulas, responde:

*Participam! Às vezes falam, levantam a mão: “Óh professor? Quem fez que tal coisa? E aí, como é que é isso, professor? Ah tá entendesse, né?!”. E eles gostam das minhas aulas, modestia à parte. Tanto é que quando eles vão para o segundo ano, troca o professor, eles dizem: “Professor, o senhor não vai dar aula para nós, professor? Que diferença!! Professor, o coraçãozinho, faz um coraçãozinho para mim, né, no corredor! O senhor não vai dar aula para nós, professor?”. Digo: “Não! No terceiro ano a gente se encontra de novo”. É que eu dou aula no início, eu gosto de pegar eles crus! Crus em termos de História da Filosofia, lá do início, um período histórico, e os terceiros, que têm maior poder de discussão, os terceiros já tão um pouco mais maduros e tal, já cresceram intelectualmente, alguns sim, outros não. Então a gente tem mais condições de conversar algumas outras coisas. (PEMRM).*

Este tipo de relação, que perdura na docência escolar até nossos dias, na visão de Arroyo (2000) vem de uma herança muito remota, advinda de um tempo em que “ter um ofício significava orgulho, satisfação pessoal e defesa de uma identidade individual e coletiva. De uma identidade social do campo de sua ação” (Arroyo, 2000, p. 21). Transpondo o assunto para o aspecto mais funcional da dimensão, cabe destacar um fragmento extraído de outra entrevista para dar segmento à discussão do enredo que envolve vida pessoal e profissional. Em um momento da entrevista, que dá para dizer ser daqueles que “toma a tua alma”, a professora exprimia:

*Eu costumo até dizer que, quando eu entro em sala de aula, eu me transformo (risos, risos). E, uma sobrinha minha, que estudou aqui no I.F: “Ah!! eu queria tanto ter aula de Filosofia com a tia”. “Eu não sei se você ia gostar?! Porque não sei se você me reconhece! Eu não sei!”. Mas é aquela coisa, quando a gente gosta do que faz, a gente faz de tudo pra que seja bom, não tô dizendo que isso sempre dê um resultado positivo, desaprove talvez, não sei, mas eu tenho um retorno muito bom dos estudantes. (PEMRF, PEMRM).*

Convém denotar do quanto esta expressão corrobora com a tese do exercício da docência enquanto um ofício-arte, uma vez que a afirmação de que ao entrar na sala de aula ela se transforma, a professora está assumindo a

posição da personagem como num teatro, onde a sala de aula representa o verdadeiro palco. Trazendo para dentro do cânone das profissões, esta funcionalidade reflete uma temática muito cara ao decoro sociológico: os papéis sociais. Quem nunca observou malabarismos diversos que os professores fazem para despertar melhores compreensões dos alunos em suas aulas, tais como a professora de Biologia, que veste uma carapuça da anatomia humana durante determinada aula, ou o professor de Filosofia, que põe um bigode postiço para atrelar a imagem do Nietzsche em suas aulas? Ou a aula que tive a oportunidade de conduzir, levando a turma para a praça central, em simulação a grande *ágora* ateniense, onde se desenvolviam as atividades filosóficas? Em todos os casos, a profissionalidade atua como chancela a um exercício performático que seria censurável em contextos diversos, sob pena de ser considerada uma prática doida e sem qualquer sentido social. E assim “representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços muito marcantes e muito misturados. Incômodos” (Arroyo, 2000, p. 28) tanto aos olhos dos outros como ao que cativamos para nós mesmos.

Quanto aos tormentos que envolvem a atividade, Arroyo (2000) chega a mencionar ter visto uma entrevista de uma atriz de teatro tratando do mesmo dilema da mistura entre a vida pessoal e a profissional, levantando o questionamento: “Em nosso caso, como tirar a máscara de professora, de professor, quando termina o espetáculo da docência? A máscara virou um modo de ser? Personalidade?” (Arroyo, 2000, p. 28). Ora, depois de tudo que desenvolvemos aqui pelo viés sociológico da discussão me parece apressado acatar de maneira acrítica a solução contemporânea de que o problema estaria resolvido com a profissionalização do trabalho docente, sobretudo porque a geração desses vínculos pessoais com o público de seu trabalho remete ao altruísmo, que, por sua vez, constitui um dos valores mais nobres para agregar legitimidade a qualquer profissão.

#### 5.2.3.1.1 *Profissão ou vocação x profissão e vocação*

*Quando acompanho os vinte últimos anos de história do magistério, vejo mais do que lutas por salários e carreiras, estabilidade e condições de trabalho. Vejo a defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem arrependermos do que fomos outrora, porque ainda o somos. (Arroyo. 2000, p. 23).*



Neste sentido, a mesma professora há pouco citada dá continuidade a esta nuance, ao dizer que

*É quando você vê que o teu trabalho dá frutos, e não é um trabalho individual meu, é toda uma equipe que trabalha. O professor tem que ser apaixonado pela profissão e pelo que faz, porque monetariamente a gente sabe que não estimula muito é o que forma todas as outras profissões. Então, sem o professor, não existe a outra profissão. (PEMRF; PEMRM).*

A fala da professora já nos dá pistas do quanto “o discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo” (Arroyo, 2000, p. 29), que alimenta embaraços e confusões na luta social levada a cabo para a constituição da docência o quanto antes no anuário das profissões. Confesso que nada me deixou mais perplexo durante as entrevistas do que a resposta que obtive, de forma taxativa e sem cerimônias, de outro professor, a respeito do caráter missionário imbricado no seu trabalho. A saber:

*ENTREVISTADOR: Me chamou atenção assim, interessante. O senhor traz a questão do legado. O legado desse trabalho, um legado dessa mensagem filosófica perante os jovens. Diante disso, como que o senhor enxerga o seu trabalho, mais como uma missão ou como uma profissão?*

*Nossa! Eu penso que hoje, nós professores, na rede estadual, pela situação que estamos vivendo, **eu acho que é uma missão!** É quase um **sacerdócio**, viu? Porque hoje, lamentavelmente, pela desvalorização que a gente tem na educação. São poucas pessoas que estão escolhendo a fazer a licenciatura, porque tão desvalorizado, mas ao mesmo tempo tão necessário pra o avanço científico, tecnológico de uma nação, de um país, de uma cultura. Eu **penso que é uma missão**, viu? Porque se fosse ponto de vista econômico... É, muitas vezes a gente fala isso proa nossos alunos. Parece que mercantilizaram a educação hoje. As pessoas não dão educação, elas vendem educação! E se tu olhares e comparar, por exemplo, as escolas particulares as escolas públicas, há um hiato muito grande, um hiato muito grande. E as pessoas que estudam nas melhores escolas particulares depois pegam as melhores vagas nas universidades públicas. E muitas vezes o nosso aluno, que tem as dificuldades de fazer todo o Fundamental e o Médio numa escola pública, depois vai ter que ir para as privadas! Lamento que a gente não consegue fazer essa revolução da educação, mas é um desafio, viu? É um desafio! E eu fico falando pros meus alunos: se fosse por questões econômicas, eu faria qualquer outra coisa, eu acho que ganharia muito mais, viu? E a gente sabe também... Como eu trabalho hoje na escola técnica pós-médio e muitos alunos nossos trabalham... Os alunos ganham mais do que o professor. E aí a gente ficaria até, se fosse nesse sentido, até desvalorizado. Mas eu sinto que é uma caminhada e a gente não pode perder a esperança de que um dia tudo isso irá melhorar. (PEMRE).*

De fato, se olharmos para o caráter missionário na introdução do ensino de Filosofia na história da educação no Brasil, conforme destacamos no capítulo do breve histórico, talvez nem devesse despertar tanta perplexidade. Arroyo (2000) é o autor que me pareceu lidar melhor com isso, na medida em

que compreendeu o quanto “é difícil sairmos de certos traços que vêm de longe, que não perdem relevância, apenas são destacados sob um olhar secularizado” (Arroyo, 2000, p. 33). Além disso, em Filosofia ainda é comum termos professores advindos de escolas médias e superiores de formações confessionais, conforme conta um professor de outra escola. Após cursar “[...] dois anos de filosofia, eu vi [que] não tinha vocação, acabei saindo. A **vocação para o sacerdócio, mas para Filosofia, sim. E continuei a Filosofia por conta e acabei concluindo o curso** (PEMRM, grifo meu). Em complemento a sua fala, o professor anterior chegou também a explicar:

*Eu penso que a educação é fundamental pra um povo, para uma gente e eu me sinto **vocacionado, como um sacerdócio**, alguém preocupado, alguém que luta pela educação e luto por uma educação pública de qualidade. É uma pena que muitas vezes a gente carece de tanta motivação e até de recursos ou incentivos nas nossas escolas públicas. (PEMRE, grifo meu).*

Entretanto, veremos, em discussão posterior em torno do altruísmo e do reconhecimento, que grande parte dos professores, independentemente de serem oriundos de cursos com vocação para o sacerdócio ou não, revelam encontrar reconhecimento do seu trabalho fora da arena das compensações financeiras.

O professor também pode se sentir tentado a incorporar o discurso do dom no momento em que entra em relação com a comunidade externa; tal discurso lhe permite, por exemplo, justificar sua obstinação em permanecer na carreira docente, mesmo quando o contexto socioeconômico (estagnação salarial, degradação do equipamento, queda do prestígio social) lhe é amplamente desfavorável. Em casos como esse, o professor está tentando se servir da ideologia do dom como um meio de evitar que o declínio do *status* profissional do docente se converta em degradação do seu *status* pessoal. (Saes, 2007, p. 118).

Cabe explicar que essa sintonia entre o “ideal do dom” e o fato expresso da vocação se tornou viável em virtude de que esta ideologia, por mais que se assemelhe, não se apresenta à imagem e semelhança das “aptidões naturais”, uma vez que o autor supracitado inspira-se nas denominações atribuídas na obra “A reprodução”, de Bourdieu e Passeron (1992), que, por sua vez, chegam a recorrer ao conceito weberiano de “carisma” individual, onde as qualidades “misteriosas” da liderança não se transmitem por hereditariedade.

Na verdade, o texto em si de Saes (2007) concluiu por análise dissonante da tese de Bourdieu e Passeron, no que tange à prevalência da “ideologia do dom” no âmbito escolar, depois que a burocracia estatal capitalista assumiu a “ideologia do mérito pessoal” como um valor. Reconhecendo a possibilidade de o docente aportar ambas ideologias no meio escolar, o autor observa uma diferença entre seu uso entre as relações verticais e horizontais constituídas neste espaço social. Para analisar detalhadamente essa questão, precisamos prover uma compilação meticulosa de extratos da fala de um participante, de modo a permitir melhor ressignificação, mediante acompanhamento do quadro abaixo:

<i>Quando me formei [...], fui considerado o melhor aluno do meu curso, melhor aluno da minha turma, e da [Universidade X<sup>168</sup>]. Lá estudei, na [Universidade X]. Promessa! Primeiro lugar da minha turma. Tanto é que eu fiz um concurso e tirei primeiro lugar, competindo com colegas. Eu fui muito aplicado, sempre foi muito estudioso. (PEMRM).</i>
<i>A sensação que eu tive, quando eu terminei o curso de Filosofia [...], é que eu não sabia nada. A sensação é um jovem com 22 anos. Acho que entre[i] na Filosofia com 23, 24. É que eu não sabia nada. Eu fiz um concurso e gabaritei a prova, um curso específico [...] específicos conteúdos, questões de Filosofia. Gabaritei. (PEMRM).</i>
<i>Tanto é que o meu concurso foi bem específico pra Filosofia. Tinha questões de Filosofia e tirei primeiro lugar. Prova de títulos e prova escrita. (PEMRM).</i>
<i>Uma vaga só, 17 candidatos, [...] colegas meus de aula e tal. Aí tirei primeiro lugar. (PEMRM).</i>

Posto o quadro acima, voltamos com a cidadela de Saes (2007), que constatou que, “no plano de suas relações *verticais*, o professor tende a exteriorizar seu apelo à ideologia do mérito pessoal” (Saes, 2009, p. 118) em duas frentes.

A primeira reflete o discurso do nosso participante que, mediado por recursos de legitimação de seu sucesso, tais como aprovação em concurso, esforço de estudo, titulação e prêmios obtidos no âmbito acadêmico, consegue lograr êxito e justificação de seu posto e seu mérito perante hierarquias superiores (gestores públicos e demais instrumentos do aparelho estatal). Se tentasse se justificar como um ser ungido de vocação, sua demanda seria intransitável, pois, “como nos mostrou o Weber, o carisma é incomensurável e não quantificável” (Saes, 2007, p. 119).

<sup>168</sup> Preferi não expor o nome da universidade para assegurar a preservação da identidade do participante.

Perante os alunos (que correspondem à sua hierarquia inferior), ficaria inviável defender a ideologia do dom, porque assim traria um desestímulo aos estudos, de maneira a tornar a tarefa de seu trabalho irrelevante.

Por sua vez,

No plano de suas relações *horizontais* (isto é, das relações com os demais docentes e com a comunidade externa), o professor pode recorrer à ideologia do dom para reforçar seu *status* pessoal dentro da corporação profissional ou para impedir que a degradação do *status* profissional contamine seu *status* pessoal. (Saes, 2007, p. 119).

No entanto, se olharmos novamente para as quatro estrofes da narrativa de nosso participante – disponível no quadro acima –, é perfeitamente aceitável supor que faltam elementos que caibam no desfecho listado para o plano horizontal. De fato, só um grande esforço exegético permite extrair dos não ditos (Ranci, 2005; Shiroma; Campos; Garcia, 2005) que o pano de fundo estocado por trás de tais fundamentações meritocráticas só pode estar alicerçado na ideologia do dom perante seus pares e a comunidade em geral, sob pena de seu merecimento se esmaecer em privilégios de ordens diversas.

Todavia, pelo menos uma das especulações propostas pelo autor acerca das motivações que podem ter condicionado Bourdieu e Passeron a subestimarem o papel da ideologia do mérito pessoal na obra “A Reprodução” é tão interessante para o objeto do nosso estudo quanto às demais configurações que vêm sendo arroladas. Na que nos importa mais diretamente, o autor atribui ao fato de eles terem produzido suas pesquisas sobre ideologia docente na área das Letras e daí transferido para o “conteúdo de ensino” os traços que caracterizam como excepcionais e geniais obtidos de formas mal definidas, um tanto obscuras para as qualificações dos autores clássicos da literatura, tomados como referências para os cursos desta área. No entanto, depreende tratar-se de um erro por parte dos autores supor daí que os professores transponham para si as características “pessoais e intransferíveis” revestidas de um dom, uma vez que tratam as qualidades individuais dos clássicos da literatura como extraordinárias. Deste modo, tal qual constatamos efusivamente em tópicos anteriores nas identificações dos professores de Filosofia

O professor de Literatura não é ingênuo ou, inversamente, pretensioso a ponto de se igualar aos autores clássicos. Para ele, a emergência de um “gênio” da literatura é um processo que só ocorre em circunstâncias excepcionais e seria, portanto, pouco razoável igualar, do ponto de vista da inspiração, uma intervenção pedagógica e a produção de um monumento literário. (Saes, 2007, p. 120).

Se, por um lado, o movimento pendular entre a ideologia do dom e a do mérito pessoal desenvolvida por Saes (2007) em torno do imaginário docente coincide com a fusão entre profissionalismo e vocação, por outro, o conteúdo da solução crítica erigida em comparação com os clássicos literatos representa uma fonte de perturbação para a tese do fusionismo. De qualquer maneira, visto que ao objetivo do nosso estudo em torno da configuração da profissionalidade possui menor relevância dissecar sobre a tese correta, cabe retomar sobre como esta ressignificação acontece no processo de autoimagem dos professores, consoante ao exposto pelos nossos entrevistados.

Os apelos tanto da modernização capitalista quanto das organizações de classe, ainda que com objetivos distintos, muitas vezes coincidem na defesa de um profissional do futuro, liberto de toda obsolescência do professor missionário, desbravador. Se fosse listar um instrumento ideológico que mais tem crescido e se prestado a esse (des)serviço, certamente estariam as ditas “formações continuadas”, ao tempo que nesta concepção “é só **constituí-lo em constituintes**. Programá-lo, discutir seu perfil progressista, compromissado, crítico. Tracemos um novo perfil e ele se imporá como um modo de ser daqui para frente” (Arroyo, 2000, p. 34, grifo meu). No afã de auferir um *status* mais respeitável aos desígnios do magistério já “professei” mediante prenúncio de minha perplexidade perante a resposta de um de nossos participantes ser signatário daqueles que reivindicam o profissionalismo como saída para dirimir a desvalorização da categoria. Entretanto, cabe reconhecer com Arroyo (2000) o quanto se torna infrutífero a antidualético forçar um modelo novo, programado. É ingênuo pensar desta forma, porque, se fosse assim, seria simples alterar a ordem das coisas, pois, “uma vez configurados os novos traços e o novo perfil profissional, apenas restará encontrar o programa, o currículo e a instituição mais adequados à sua com-formação” (Arroyo, 2000, p. 34). Ao encaço de

uma compreensão mais acurada a tais composições, o autor destaca que seriam fictícias as imagens de um profissional sem história,

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão, nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós (Arroyo, 2000, p. 33).

Sendo assim, vale destacar o fato de que em nenhum momento a construção discursiva de nossos participantes deixa transparecer algum tipo de distanciamento da perspectiva profissional, ao se sentirem vocacionados à Filosofia, ao exercício do magistério ou a ambos. É o caso onde “a ideia de vocação pode estar incrustada na ideia de profissão” (Arroyo, 2000, p. 33)<sup>169</sup>.

Por seu turno, Coelho e Diniz-Pereira (2017) recorrem também às contribuições de Tenti Fontana (2005), intitulada “*La condición docente*”, para evidenciar que, “mesmo sendo a origem de uma série de tensões e conflitos, a combinação de elementos vocacionais e profissionais talvez seja uma **característica distintiva** do magistério contemporâneo” (Coelho; Diniz-Pereira, 2017, pp. 26-27, grifo meu). Dito desta forma, penso termos avançado em passos mais largos neste tópico em relação à tese que queremos defender, principalmente no quesito dos tensionamentos e contradições provocadas.

De qualquer sorte, vale reforçar o já dito que, “para aqueles que defendem que o magistério seja, o quanto antes e sem reservas, considerado como uma profissão no sentido pleno, essa representação pode, sem dúvida, ser considerada negativa” (Coelho; Diniz-Pereira, 2017, p 27). Por fim, reforçando o argumento da necessidade de compreensão histórica desta configuração da profissionalidade, Sacristán (1991) lembrava e advertia, respectivamente, que

A imagem do artesão que inventa e reproduz a sabedoria prática está relacionada com a criação individual e coletiva do grupo que exerce o

---

<sup>169</sup> “Até o [dicionário] Aurélio, antes de definir profissão como ‘atividade ou ocupação especializada’, a define como ‘ato ou efeito de professar [...]’ (Arroyo, 2000, p. 33).

ofício; mas, no caso dos professores, trata-se de uma prática que não lhes pertence em exclusivo, sendo-lhes extemporânea a sua gênese. (Sacristán, 1991, p. 78).

De todo modo, em que pese os avanços mencionados, é cauteloso sublinhar que a proposição enumerada do professor-artesão de seu ofício-obra ainda não me permite apresentar e defender plenamente a tese proposta. À guisa de conclusão, é imperioso reconhecer que “esta concepção baseia-se na experiência cotidiana e o seu funcionamento torna-se evidente no exercício real da função do professor, embora seja **insuficiente como modelo de explicação da profissionalidade**” (Sacristán, 1991, p. 79, grifo meu) do professor de Filosofia.

### 5.3 TECENDO O CAMINHO DA TESE: RECONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO

No entanto, contraditoriamente, parece-me ser o momento oportuno para apresentar a tese que queremos sustentar, ou seja, a de que **a profissionalidade na docência em Filosofia no Ensino Médio da escola pública brasileira se configura na tensão contraditória entre a emancipação e o exercício profissional.**

Para tal, um dos que mais se aproximaram de nossa perspectiva de cotejamento do conceito de profissionalidade com vistas ao horizonte da emancipação foi José Contreras (2002), com a produção literária intitulada “A autonomia de professores”. Neste livro, o autor dedica um capítulo inteiro à discussão do profissionalismo e o faz – ainda que admitindo suas ambiguidades – absorvendo as críticas mais contumazes a respeito dos seus contornos ideológicos. Sendo assim, conforme vimos no subcapítulo específico acerca da Sociologia das Profissões, as posições críticas mais extremas conferem ao profissionalismo o caráter excessivamente fisiológico, corporativo e de galvanização do *status quo*, em tal sorte que defender a autonomia docente por estes pressupostos representaria a cristalização do elitismo cultural e o bloqueio das possibilidades de participação ampla da comunidade na tarefa escolar. Não obstante, o autor chega a conjurar ainda que a estratégia da categoria ao reivindicar o profissionalismo tende a construir parcerias colaborativas com o sistema administrativo, numa espécie de conluio

velado, no sentido de afastar qualquer intromissão comunitária no domínio profissional.

Em todo caso, durante a pesquisa de campo encontramos situações em que lembram bastante o ideal altruísta usado nas concepções clássicas para justificar o valor social das profissões. Tratando sobre os resultados de seus alunos no ENEM, um dos professores comentava:

*É, eles têm acertado mais questões. É claro que eu, por exemplo, não faço as avaliações que eu tenho feito. Eu não faço enunciados imensos e tal. Eles reclamaram muito disso. O enunciado imenso e depois quatro, cinco questões e nem entendeu?! É complicado, não faço avaliação nesse sentido, porque eu canso o aluno. Eu soube de casos de alunos que fizeram a prova em meia hora, duas horas, chutaram tudo, porque não se deram nem o trabalho de ler. Mas claro que o aluno [...] tem que conhecer o conteúdo. E aí eu pego as provas e digo: “Olha só, que a gente viu alguns, sim que alguns deles eu lembrei do senhor, eu lembrei das suas aulas, já caiu Nietzsche, caiu Adorno, eu lembrei das suas aulas e tal”. Então faz uma diferença, a gente fica feliz quando o aluno diz: “Olha, eu acertei por sua causa! Acertei porque eu prestei atenção, eu acertei porque eu estudei”. Mas isso no Médio, no Médio. (PEMRM, grifo meu).*

Entretanto, no seio das ambiguidades que suscita o comentário, qualquer ajustamento do discurso tocado pelo viés larsoniano perceberá que a estrutura do discurso se presta mais à vanglorização do trabalho do professor do que propriamente ao sucesso do aluno, satisfazendo, em última análise, à ideologia do profissionalismo. No entanto, por seu turno, no capítulo seguinte da obra de Contreras (2002), o autor procura contornar a situação de tamanho aviltamento social conferido à idealização profissional docente, ao considerar que “ainda há uma possibilidade de defesa de valores considerados tipicamente como profissionais, mas que devem ser analisados no contexto de dimensões próprias do trabalho do professor” (Contreras, 2002, p. 71) para “recuperar uma concepção de autonomia profissional para os professores de acordo com a própria natureza educativa do trabalho, e não com as estratégias ideológicas da profissionalização” (Contreras, 2002, p. 71).

Insistindo então com uma fala subsequente do mesmo participante sobre a natureza deste trabalho, é possível observar – o que já é de notório conhecimento público – que a questão salarial não pode representar importante atrativo ao melhor *status* do professor:



Quem tinha 300, ela<sup>170</sup> patrolou tudo isso. E o piso veio para valorizar os professores. Só que as prefeituras não têm condições de pagar. Houve um aumento de 15%. Agora ela não vai dar, e o juiz da Segunda Vara aqui trancou. Vamos recorrer para Porto Alegre. Então a gente tem que estar brigando pelos nossos direitos, brigando para ser valorizado economicamente. Quanto **ao reconhecimento, ele se dá em relação ao aluno, quando o aluno me diz assim: “Pô, professor, eu gostei, gosto das suas aulas, que tudo eu falo. Pô, professor, dá aula para nós no segundo ano”. “Não, querido, só dou aula no primeiro ano, que eu gosto de primeiros anos e terceiros anos”. “Ah, mas dá no segundo ano. Eu gosto das suas aulas, ou quando eu encontro”.** (PEMRM, grifos meus).

Questões desta estirpe, que resgatamos das falas do entrevistado, foram decisivas ao percurso conceitual tomado por Contreras (2002), ao considerar que este tipo de “reivindicação não se reduz a um desejo de maior *status*” (Contreras, 2002, p. 72), ao tempo que, “quando se defende a profissionalidade dos docentes, também está se exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas levam consigo” (Contreras, 2002, p. 72). Desta forma, avança na discussão em torno de competências, destrezas, capacidades e demais elementos indispensáveis à atuação docente, já que ninguém pode ser responsabilizado por aquilo que não decidiu (autonomia). Todavia, indica que procurando se desvencilhar daqueles elementos ostensivos e injustos, muitos autores preferiram “evitar o termo ‘profissionalismo’” (Contreras, 2002, p. 73), de tal maneira que “em seu lugar optou-se pelo termo *profissionalidade*, como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (Contreras, 2002, p. 73). Deste modo, além daquele concernente à especificidade que vimos com Sacristán (1991), apropria-se do conceito sob o qual “Hoyle se baseia, no que os professores colocam de sua parte e projetam nas formas diferenciadas em que realizam sua prática profissional” (Contreras, 2002, p. 74), nomeando três dimensões da profissionalidade docente ligadas a valores nos quais a autonomia profissional se apresente de maneira diferenciada, a depender de cada modelo de professores. Para não alongar demasiadamente a extensão de tais itens, preferimos apresentá-los no quadro compacto que se sucede:

---

<sup>170</sup> Referindo-se à prefeita da cidade de Pelotas.

Figura 19 - Compacto das dimensões da profissionalidade, modelos de professores e autonomia profissional

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
AUTONOMIA DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do Especialista. Não ingerência. autonomia ilusória: Dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: Contreras (2002, p. 192).

Colocadas essas dimensões e razões de ser da profissionalidade, fica mais tangível a compreensão do modo como os professores conformam seus dilemas perante o reconhecimento do seu trabalho diante dos desleixos supramencionados no âmbito político-institucional. Neste aspecto, um deles narrava saber

[...] de dois alunos que fizeram Filosofia. Uma vez eu encontrei um. Ele veio me cumprimentar: “E aí, professor, tudo bem?”. Pô, não via o cara uns cinco, seis anos. “Pô cara, tu lembra de mim?”, ele me disse. Não, o contrário, eu perguntei: “Tu lembra de mim?”. Aí ele: “Sim, cara, **Pô fiz Filosofia por tua causa**”. **E o outro foi chegou a ser até professor de cursinho preparatório para ENEM.** (PEMRE, grifo meu).

Também no que diz respeito ao aporte ao reconhecimento e satisfação com o progresso dos discentes, outra participante comentava:

Quando eu encontro, como é o caso, atualmente, que eu encontro estudantes para os quais eu ministrei aula [...]. **Encontrá-los aqui no instituto ou saber que eles estão na universidade... E ser professora deles, agora num nível bem mais [...] promissor – vamos dizer assim – ou bem mais elevado, que estão ali buscando uma formação, isso é muito gratificante.** (PEMRF, PEMRM, grifos meus).

E outra encontrei no Instituto Federal, já adultos. Uns eu reconheço, outros não, mas é muito **gratificante quando a gente vê que eles estão vencendo, estão avançando.** Isso é **ótimo e saber quando a gente faz um trabalho legal, a gente sempre tem a recompensa. É nesse sentido a recompensa, sabe?** (PEMRF, PEMRM, grifos meus).

Ciente do quanto tais reconhecimentos nesta esfera da ação docente escapam ao domínio individual por parte de seus agentes, na mesma obra, introduzida em tomo anterior, Miguel Arroyo prenunciava que

O que somos como docentes e educadores depende do reconhecimento social dos tempos da vida humana que formamos. Do valor dado a esses tempos. [...] Temos os tempos da vida humana como nossos cúmplices. Nos afirmamos profissionalmente no mesmo movimento em que essas temporalidades vão se definindo, social e culturalmente. É menos a sorte dos recortes dos conhecimentos, das ciências e das técnicas, o que nos conforma, do que a sorte dos tempos-ciclos da formação humana. Estes são nossos cúmplices identitários. (Arroyo, 2000, p. 32).

Entretanto, em que pesem consensos em torno da responsabilidade moral atribuída ao papel docente, em ambas as perspectivas, na comparação e dissociação entre o professor reflexivo e o de perfil crítico, Contreras (2002) esboça alguma ressalva perante a conjectura artesanal da docência. Desta maneira, nas pisadas de um sentido emancipador nesta prática, explica que

A definição do professor como intelectual transformador, de raízes gramscianas, permite a Giroux expressar sua tarefa em termos do compromisso com um conteúdo muito bem definido: elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que abram a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos

críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança. Neste caso, portanto, **não cabem as definições sobre o sentido útil que se atribuía aos professores no caso da perspectiva do professor como artista reflexivo.** (p. 161, grifos meus).

Em todo caso, trata-se de uma realocação muito sutil, haja vista que a perspectiva do professor enquanto ofício-arte não parece estar subsumida ao âmbito meramente individual, por mais que enfatize a dimensão pessoal na configuração que acede à profissionalidade. De qualquer maneira, o mais importante é destacar o sentido proveniente da concepção de intelectual crítico na aproximação conceitual da emancipação com o nosso arcabouço teórico-metodológico, tal qual anunciamos no início deste tópico, contanto que

A própria aspiração à emancipação não é interpretada como a conquista de um direito profissional individual, mas como a construção de conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve ser transformado. O compromisso com a comunidade, para o intelectual crítico, não consiste só em um ideal de servir à sociedade. Tem a ver também com a convicção de que as tentativas de transformar o ensino em uma prática mais justa e democrática não se podem desligar de uma pretensão semelhante para toda a sociedade. Segundo vimos em Giroux, a educação só pode se transformar atuando também, e simultaneamente, na comunidade na qual tem lugar. Portanto, a transformação do ensino para torná-la mais justa e educativa deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais, por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas. (Contreras, 2002, p. 186).

Na verdade, esse tipo de composição teórica não se viabilizou por acaso. Acontece que Giroux se trata de um autor vinculado à Escola de Frankfurt, tendo construído seu pensamento sobre os “professores como intelectuais” (Giroux, 1997) baseado em Antônio Gramsci e Paulo Freire. Na medida em que Contreras (2002) o toma como referência nesta costura entre autonomia e emancipação como constitutivas de determinado tipo de profissionalidade, deu-se a oportunidade de apropriação para o nosso legado.

Não significa que o próprio Sacristán (1991) não o tivesse abordado para pensar a intervenção docente. Ao ampliar o alcance da profissionalidade, o autor sinalizava que

O conceito de irresponsabilidade docente poderia configurar uma espécie de justificação da acção individual dos professores, subvalorizando a importância do colectivo profissional na determinação das regras de funcionamento das organizações escolares. O professor tem de intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, no sentido da sua emancipação e desenvolvimento profissional. A definição dos campos de acção do professor consagra uma decisão ético-política sobre o estatuto da profissão docente. A imagem libertadora do *professor investigador* deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente, e não apenas a actividade pedagógica na sala de aula. É preciso enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspectos didácticos. (Sacristan, 1991, p. 75).

Não resta dúvida do quanto a concepção supracitada agrega sentido, seja em referência à libertação do professor, concebido como mestre de ofícios, ou mesmo perante a relação emancipadora, diante dos coletivos profissionais e de suas instituições empregadoras. Porém, no caso da segunda, preferimos adotar aquele outro conceito citado por Contreras (2002), por implicar em uma configuração mais orgânica e entremeada ao seio da mobilização da sociedade.

Todavia, o próprio Contreras (2002) sugere que se observe a textura da profissionalidade em Libâneo (2011, p. 13), o qual, por sua vez, apontando para a “perspectiva emancipadora” infere ser “preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional” (Libâneo, 2011, p. 12), sem, contudo, corroer as modulações do profissionalismo. Certos tipos de reconfigurações emergiram entre os convidados de nossa pesquisa, como foi o caso retratado na transição de ambientes profissionais, descrevendo os motivos da identificação da professora com a escolha pela Filosofia em sua trajetória. Vejamos:

*Eu sempre fui uma pessoa muito voltada para o social, eu acho que foi isso. Eu era das Exatas, trabalhava com Contábeis, mas, como ser humano, não me completava, entendes?! Então eu buscava sempre mais, eu sempre busquei algo que possa ser útil para o social, para a sociedade [...]. Então eu sempre busco trabalhar, não que eu tenha migrado para a Educação e que a Filosofia tenha ficado à parte. Não! A Filosofia que vem sempre comigo,*

*ou com qualquer outro profissional da Filosofia. A gente não consegue mais desvincular a Filosofia da vida. [...] porque eu sempre acho e busco o social. Um bem maior num todo, talvez, e me integrei nessas questões. (PEMRF, PEMRM, grifos meus).*

Sabemos com acento em nosso estudo que nem sempre a Filosofia pode se enquadrar em tais atributos que evocaram a preferência mencionada pela professora. No entanto, o discurso direciona para importante registro, no que toca ao sentimento altruísta condicionado na escolha. Este aspecto vai se configurar mais nitidamente durante o segmento de sua narrativa, reportando-se na próxima fala da seguinte maneira:

*Como eu já te disse, a Filosofia vem comigo! Então, mesmo eu tendo optado por trabalhar com Educação, a Filosofia me acompanha, ela está presente no meu dia a dia, na minha sala de aula, na minha casa, ela sempre me acompanha. E eu **defendo a tese de que a Filosofia, se não for trabalhada em prol do bem do outro, ou prol da sociedade, em prol de uma vida melhor pras pessoas, de nada me adianta conhecer o que o Aristóteles pensou, que o Platão falou**, se eu não vou saber trabalhar isso na atualidade. Eu preciso fazer esse link. [...] Claro a gente precisa trabalhar e saber usar o dia a dia. Eu **sempre falava que Filosofia de gaveta para mim não serve**. (PEMRF, PEMRM, grifos meus).*

As propriedades contidas nesta estrofe impingem sentido ao que apresentamos desde os elementos introdutórios a esta tese, referente à força da tradição escolástica no campo filosófico brasileiro, com ressonância na vida escolar. A expressão “filosofia de gaveta” é bem categórica, no sentido da sua rejeição, que não deixa de ser também uma denúncia do quanto o modelo escolástico que insere uma filosofia insossa, sem consequência, na vida social, e por isso com baixa capacidade de penetração nas massas. Além do mais, o esvaziamento do sentido transformador da realidade também funciona para deslegitimar a pertinência de seu conteúdo no espaço escolar. Por fim, convém reparar que a participante com isso já está indicando o tipo de filosofia com a qual vem se identificando em termos de concretização do “sumo bem”.

Pois aspectos desta natureza logram expressões discursivas até mais alongadas e complementares a esta, na voz de outro participante que, ao ser indagado se ao longo de sua trajetória sempre se imaginou professor, explica:

*Olha, eu não me imaginava dando aula, não! Mas – até se colocar assim a minha história – m , eu fui convidado para ser professor, sem nunca ter dado aula. Fui numa sala de aula e dar uma aula sem nunca ter tido uma experiência de docência. Mas eu acho que hoje me dou conta que eu não sei se saberia fazer outra coisa, viu? Porque eu penso que tudo passa pela educação! E tenho falado até em algumas palestras e alguns eventos, se a gente quer saber como é que tá o povo hoje, olha para a educação. E olha para a educação para ver*

*como é que tá o povo! É uma pena, não vejo melhora de um país se não for pra fazer uma verdadeira revolução na educação e, nesse sentido, eu penso que a Filosofia tem uma importância muito grande, muito grande! Ensinar as pessoas a estudar, a ler, para pensar, pra pensar! E aquelas máximas que a gente já conhece ao longo da história da Filosofia. O mundo já foi pensado, precisamos transformá-lo. Eu acho que é isso que falta. Não sei se a Filosofia ainda continua naquele sono. Eu sou daquela época que nós estávamos no auge, digamos, da Filosofia da Libertação da América Latina. Então nós tínhamos o símbolo quero-quero, aquele que grita, aquele que fala, aquele que clama, e que reclama também. (PEMRE, grifos meus).*

*Nós devemos transformá-la, devemos transformar! E aí, muitas vezes, se a gente olha e faz uma análise do nosso contexto, os desafios do mundo de hoje..., a gente fica pensando onde estão os filósofos? O que eles estão fazendo diante de certas tiranias que a gente vê acontecerem no mundo de hoje? (PEMRE, grifos meus).*

Primeiramente, cumpre informar – para facilitar a leitura a um público mais ampliado – que quando o entrevistado se refere “àquele sono”, na condição de professor de filosofia certamente está se valendo de uma frase notabilizada no campo filosófico em que o pensador alemão Immanuel Kant reconhece ter sido ‘despertado do sono dogmático’<sup>171</sup> por David Hume. No caso em voga, o entrevistado está se valendo da extensão de seu significado para caracterizar criticamente um tipo de filosofia fechada em si mesma, em uma razão sem nexos com a realidade sensível, no que toca à vida cotidiana e sua possibilidade compreensiva perante os fenômenos.

A expressão é tranquilamente conectável com aquela que se referiu à “filosofia de gaveta” porque ambas estão criticando de alguma forma o legado do escolasticismo filosófico e com isso, em suas pulsões emancipadoras, concorrem para um tipo peculiar de filosofia, que chamamos de “Filosofia da práxis”. Os arroubos emancipatórios que estabelecem nexos entre filosofia e educação de certa maneira são a expressão disso. É verdade que, quando Marx, na III tese sobre Feuerbach coloca que “a doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (Marx; Engels, 2007, p. 533), está direcionando a força da crítica ao materialismo vulgar. Todavia, quando, no próprio complemento da tese, sinaliza que “a coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente

<sup>171</sup> Ressalta-se que a compreensão que sucede ao debate exigiria uma série de triangulações de leituras e revisões acerca das obras de Kant (1980), Hume (1999) e Descartes (1979), envolvendo o mundo do que hoje se denomina estudos da Física, Epistemologia e da Matemática, as quais seriam inviáveis tentar esgotar neste trabalho.

entendida como prática revolucionária” (Marx; Engels, 2007, p. 534), acontece a reabilitação do sentido dado pelo participante.

Não obstante, em meio a questionamentos do nosso interlocutor quanto à omissão dos filósofos perante as mazelas sociais, seguramente a questão mais reiterada tem a ver com o conteúdo popularizado na XI tese sobre Feuerbach, na qual Marx afirma que “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2007, p. 535). É verdade que também o mesmo argumento foi e continua sendo largamente utilizado por “ideia[s] preconcebida[s] de que toda a filosofia é necessariamente abstrata, meramente especulativa, desconectada da realidade objetiva e, por conseguinte, inútil” (Silveira, 2014, p. 122), de tal maneira que, em meados da primeira metade do século XX, Gramsci (1999) reserva um espaço privilegiado no Caderno do Cárcere número 10 para desmistificar a distorção, entendendo que a tese de Marx “não pode ser interpretada como um gesto de repúdio a qualquer espécie de filosofia, mas apenas de fastio para com os filósofos e seu psitacismo<sup>172</sup>, bem como de enérgica afirmação de uma unidade entre teoria e prática”. (Gramsci, 1999, p. 400). As leituras e interpretações das obras de Marx arroladas muito depressa<sup>173</sup> parecem ter sido o vetor da descontextualização, ao passarem por cima da “Crítica da filosofia do direito de Hegel”, onde o mesmo exhibe longamente os motivos pelos quais “não podeis suprimir a filosofia sem realizá-la” (Marx, 2010, p. 150). De toda maneira, a incongruência lógica e especulativa da hipótese em voga é dissecada em Gramsci (1999) na métrica deste cabedal, ao tempo que

[...] mesmo admitindo por absurda hipótese que Marx quisesse “suplantar” a filosofia em geral com a atividade prática, poder-se-ia “desembainhar” o argumento peremptório de que não se pode negar a filosofia senão filosofando, isto é, reafirmando o que se queria negar. (Gramsci, 1999, p. 400).

Não obstante, o divórcio das filosofias antecedentes perante os problemas do povo foi o que esteve no centro das preocupações de Marx, o

---

<sup>172</sup> “Psitacismo (do latim, *psittacus*, isto é, papagaio): atitude de repetir palavras sem conhecer seu significado” (SILVEIRA, 2014, p. 121).

<sup>173</sup> Em conjunto com algumas versões meramente analíticas.



qual, ansiando pela necessidade de advinculações históricas, requer que ambas se entrecruzem e se compenetrem organicamente.

Assim como a filosofia encontra suas armas materiais no proletariado, o proletariado encontra na filosofia suas armas espirituais, e tão logo o relâmpago do pensamento tenha penetrado profundamente nesse ingênuo solo do povo, a emancipação dos alemães em homens se completará. (Marx, 2010, p. 156).

De qualquer sorte, em que pese que a afirmação de nosso participante permita certa vulnerabilidade a este tipo de distorção, entendo na contextualização da fala mais a reafirmação de um compromisso da Filosofia com emancipação em seu horizonte do que a sua negação, na condição do mestre que, sabendo que “a filosofia por si mesma, como crítica do real, não muda a realidade” (Vázquez, 1968, p. 125), uma vez que, dialeticamente, “para mudar a realidade, a filosofia tem que realizar-se” (Vázquez, 1968, p. 125). Sendo assim, parece irrenunciável o fato de que “esse é o seu compromisso político manifesto na especificidade de sua profissão de professor de Filosofia e ao qual ele não pode se furtar” (Silveira, 2007, p. 115).

É aqui que finalmente chegamos ao impasse que constitui o entroncamento capilar de nossa tese. Afinal, acabamos de ver que, para a emancipação se tornar efetiva, é imprescindível à realização da Filosofia. Ao mesmo tempo, vimos na pena dos críticos, na Sociologia das Profissões, que profissão é nicho de mercado, monopólio e a via seleta para a concretização dos privilégios. Como se não fosse o bastante, vimos também, com Contreras (2002) e, em certa medida, com os autores da vertente artesanal da profissão ou profissionalidade docente, que a ideologia do profissionalismo é a sincretização dos privilégios e dos *status*.

Sendo assim, parece que restaria a opção de que, para ensinar Filosofia, sem perder de vista o desiderato emancipatório imbricado nesta tarefa, teríamos que delegá-la a um “não profissional” ou, no limite, a alguém que exerce essa profissionalidade despido dos supostos valores nefastos do profissionalismo.

Deixando de lado a problemática tratada neste texto, em que alguns autores concebem o profissionalismo como conteúdo da profissionalidade, e que esta seja uma derivação do próprio conceito de profissão, quero assinalar

que um conjunto de autores consumados no campo progressista, radicalmente identificados com o legado emancipatório da Educação e da Filosofia, parecem defender tanto profissão quanto o profissionalismo na ação docente. Estaríamos diante de um conjunto de autores funcionalistas ou o que mais que se avizinha? Para tanto, que tal examinar um pouco do que eles dizem, antes de aprouver fundamentais conclusões?

### 5.3.1 Uma profissão expandida à emancipação

Mesmo para nós, que somos culturalmente mediados por signos de uma língua latina, talvez nem fosse preciso revisar tanto para por na sala a contraposição ao desgaste teórico tal qual vimos circundando as profissões. Em nosso cotidiano, quando alguém ouve de alguém o pronunciamento de que certa pessoa foi muito profissional ou agiu com profissionalismo, parece-me que dispensaria maiores teorizações para que o interlocutor tivesse uma clara noção do que se trata. Quando Paulo Freire vai se referir ao trabalho da tradutora de sua obra mais importante (*Pedagogia do Oprimido*, 1987) na “*Pedagogia da Esperança*” (1992), esta é a maneira por ele utilizada para descrever a seriedade e a forma criteriosa pela qual a mesma se valeu para a tradução textual para o Inglês<sup>174</sup>. É conveniente lembrar que em outro momento na mesma obra o autor brasileiro, embora em aparência um tanto despretensiosa, impunha distinção entre os ditos “educadores naturais” e os “educadores profissionais” dos alunos que viriam para determinada atividade escolar (Freire, 1992, p. 11). Um pouco depois, neste mesmo ciclo, essa distinção do elemento profissional com o familiar vem a ser tratada como principal eixo da discussão, inclusive nominada com o título “professora sim, tia não”, na qual o escritor sustenta em elevada contundência que

Ensinar é **profissão** que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica **assumir uma profissão**, enquanto não se é tia por **profissão**. (Freire, 1997, p. 9, grifos meus).

---

<sup>174</sup> Tal debate advém de uma série de críticas acerca de um suposto elitismo na forma discursiva que Freire empreende no livro, sobre a “linguagem ‘difícil e esnobe’ da pedagogia” (Freire, 1992 p. 39) e, por conseguinte, suas inacessibilidades ao povo. Ao prestar contas disso, Freire conta que às vezes se misturava com possível descuro na tradução.

No ensejo, também traz à baila uma das dimensões muito caras ao conceito de profissionalidade concebido por Contreras (2002), quando aborda que indecisão na tarefa de uma professora costuma ser entendida “como fraqueza moral ou como **incompetência profissional**” (Freire, 1997, p. 40, grifo meu) por parte dos educandos. Contudo, será no capítulo 3, mais precisamente no subtítulo: “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” do livro “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 2002) que a dimensão será lapidada. Nesta, ele pleiteia que “a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua **competência profissional**” (Freire, 2002, p. 36, grifo meu), ao tempo que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”<sup>175</sup> (Freire, 2002, p. 36).

Deste modo, ao encaço da competência profissional, o autor acena com a preocupação e dever formativo que caracteriza a profissão. Para tanto, contesta qualquer submissão às hierarquias profissionais, ao afirmar que “não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte” (Freire, 2002, p 53). Inobstante, este atributo correlacionado ao dever moral da profissão comporta enlaçamento com a dimensão comunitária da profissionalidade docente disposta por Contreras (2002), se combinada com o conteúdo de obra freireana de ciclo antecedente. Assim, em “Educação e mudança” (1979), o vínculo entre capacitação e compromisso social em nada parece lembrar os arroubos meramente corporativos, pois para Freire,

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. (Freire, 1979, p. 10).

Cumpridos os elementos constitutivos, em consonância com as dimensões da profissionalidade docente sublinhados por Contreras (2002),

---

<sup>175</sup> Sugere-se sobre o tema: “Pedagogia da autoridade a serviço da liberdade”, em Ghiggi (2008).

voltamos com a obra de interesse mais incisivo à litigância da Educação no terreno da profissionalidade para entender também a natureza altruísta da atividade, em meio ao seu tensionamento com a concepção científica hegemônica. Para tanto, o filósofo-educador brasileiro repete que

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. (Freire, 1997, p. 9).

Pois este tipo de enfrentamento “anti-cientificista” remonta a um antigo embate travado por Gadotti (1995, p. 59) ao final dos anos idos da ditadura civil-militar, em resposta a um funcionário do alto escalão do Ministério da Educação da época que havia afirmado que os professores estavam “deixando de fazer crochê para fazer luta de classes”. O dilema profissional aparece durante a exclamação de Gadotti de que “os educadores [teriam] de lutar não apenas pelo direito de ensinar [...] mas também para exercer com dignidade uma profissão que esse mesmo Estado desprestigiou” (Gadotti, 1995, p. 61). Para quem quer pensar o nexos entre profissão e emancipação, convém acompanhar também a reprodução de um trecho em continuidade da resposta:

Em vez de “desativar” a pesquisa, patrocinando apenas a pseudociência limitada ao rigorismo metodológico, porque não reconhecer a ciência e o conhecimento que a *experiência da Educação* (e não o lirismo positivista) propiciou aos seus profissionais? O crochê dos burocratas financiado pelo povo sofisticou-se [...] pela metodologia “científica”. Não se faz mais crochê como antigamente! (Gadotti, 1995, p. 61).

A discussão acima denota também que o drama da profissionalização do magistério perpassa uma disputa de concepção científica e acadêmica ao enfrentamento da ordem. Não obstante, o extrato de tais concepções científicas remove motivações que lembram a dramatização da minha infância escolar. A despeito da frieza tecnocrática preponderante na caricaturização clássica das profissões, Freire (1997, pp. 46-47) concebia a profissionalidade na observância de que

O mundo afetivo [de um] sem-número de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo [...] as crianças precisam de professoras e de professores profissionalmente competentes e amorosos e não de puros tios e de tias.

Em todo caso, a importância da dimensão afetiva aqui ao endereço objetivo da tese reforça o incurso da competência profissional docente. O oposto disso diz respeito a quem faz da docência um passatempo ou recorre a este tipo de trabalho por falta de opção, o que certamente serve para enfraquecer a luta: “Daí que não me sinta mal com o esvaziamento de minha **profissionalidade** e aceite ser avô, como muitas companheiras e companheiros aceitam ser tias e tios” (Freire, 1997, p. 33, grifos meus). Seguindo por esta trilha, o educador brasileiro chega inclusive a inverter o raciocínio colocado pelos críticos da lógica das profissões, quando atribui como ideológica (Freire, 1997) a marca que afasta as professoras do ideário das profissionalizações. A extensão do debate em torno desta celeuma certamente se alarga além dos elementos que conseguimos suscitar aqui e demandaria recorrências a construções teóricas de gênero e concepções neocoloniais de matrimônios, além de esferas da máquina burocráticas administrativas que extrapolariam demasiadamente o propósito desta pesquisa. De todo modo, é válido como amostra da extensão do dissídio concernente ao mote conceitual levantado.

Ciente das lutas e desafios que os valores da emancipação têm demandado neste campo de atuação, Libâneo (2011, pp. 49-50, grifos meus) entende que

há muitas tarefas pela frente, entre elas, a de **resgatar a profissionalidade do professor redefinir as características da profissão**, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma *cultura do profissionalismo*, de modo que a profissão ganha mais **credibilidade e dignidade profissional**.

Por fim, se quisermos nos deter a saídas de natureza lógico-rationais, ainda teríamos em Flores (2014) uma revisão arrazoada em torno do profissionalismo no plural. Para tanto, traz à baila conceitos de Sachs para distinguir “profissionalismo gerencialista” do “profissionalismo democrático e ativista” (Flores, 2014, p. 859), elencando a existência de formas antagônicas de identificações profissionais, ou seja, a empresarial e a ativista, sendo que a última promove “experiências democráticas” que “transcendem o instrumentalismo de algumas reformas educativas” na relação com o público do

ensino e aprendizagem (Flores, 2014, p. 860). Na esteira de debates similares aos que fizemos mediante as correntes mais críticas da Sociologia das Profissões, e principalmente calcada nas ponderações de Freidson, a autora insere a possibilidade de “um ‘novo’ profissionalismo” (Flores, 2014, p. 862), reconhecendo que

As tensões e conflitos que necessariamente se instalam entre esses discursos de profissionalismo permitem, segundo Reeves (idem), criar um “espaço” que os professores poderão usar para forjar um profissionalismo revitalizado e mais amplo. (Flores, 2014, p. 863).

Sendo assim, absorve parcialmente o conjunto de críticas ao profissionalismo, mas explica que, “partindo da análise do contexto inglês, Whitty (2008) distingue quatro modos de profissionalismo docente” (Flores, 2014, p. 861), onde o “tradicional” e o “gerencialista” correspondem respectivamente às críticas do *status* do lugar do privilégio e da submissão. No entanto, sai em defesa do profissionalismo, nas versões “colaborativas” e “democráticas”, enquanto alternativas louváveis de reconstrução do profissionalismo como um valor a ser reafirmado nas práticas docentes.

Deste modo, parece se fechar o cerco em torno do litígio no que tangem as pertinências profissionais, pois até mesmo o profissionalismo encerra por ser incluído enquanto necessidade de emancipação política e social no campo educativo. E assim voltamos ao ponto crucial do impasse responsável pela emergência da nossa tese.

Daria para insistir neste conjunto de autores como legatários do funcionalismo, ainda?

### 5.3.1.1 Fundamentos finais para a tese: à guisa de conclusão

Obviamente que a resposta ao questionamento que vai e que volta se presta a múltiplas interpretações. Situada no curso do que chamamos de interpretação dialética, entrevimos que, por mais elaborada que tenham sido as críticas ao legado, não há espaço para rupturas na história que sejam capazes de total dissipação das heranças funcionalistas que originaram as profissões. Ao invés disso, preferimos dizer que estas estão superadas. Entretanto, sabemos que na superação dialética jamais se eliminam os condimentos do

passado. Neste sentido, se por um lado entendemos que a resignificação da profissão docente no seu derivativo marco conceitual nominado profissionalidade tenha logrado êxito enquanto especificidade, não cabe afirmar o mesmo para as soluções emancipatórias. No caso destas, pensamos que, por mais eloquentes que tenham sido muitos esforços e justas as críticas levadas a cabo, em nenhum momento estas podem suprimir as contradições. Concordamos que as profissões e que os “valores” do profissionalismo foram e continuam sendo usados como véu ideológico para acobertar privilégios, nichos de mercado e assim sucessivas injustiças ao conjunto da sociedade, ao mesmo tempo em que acabamos de observar nos mesmos todo o potencial de realização social por laços solidários, onde o altruísmo tão vangloriado no discurso funcionalista ainda se faz presente. Ao que tudo indica, na exacerbação da crítica acaba se jogando fora a água do banho com a criança junto, uma vez que, na sociedade cindida por classes, não há como eliminar as fontes das contradições por simples gestos ou esforços de vontades, ao tempo que, como dissemos anteriormente<sup>176</sup>,

[...] a filosofia da práxis é uma expressão das contradições históricas — aliás, é sua expressão mais completa porque consciente —, isto significa que ela está também ligada à “necessidade” e não à “liberdade”, a qual não existe e ainda não pode existir historicamente. Assim, se se demonstra que as contradições desaparecerão, demonstra-se implicitamente que também desaparecerá, isto é, será superada, a filosofia da práxis: no reino da “liberdade”, o pensamento e as idéias não mais poderão nascer no terreno das contradições e da necessidade de luta. (Gramsci, 1999, pp. 204-205).

Além do mais, as ambiguidades e ambivalências dadas às profissões são as mesmas constituídas em todas as esferas do conhecimento, e nem pelo fato de ele ser falho nós devemos deixar de tomar vacinas e assim salvar muitas vidas. Em que pesem suas especificidades, nada leva a crer que a atividade docente esteja imune ao contraste destas contradições inerentes a esta sociedade. No caso do ensino da Filosofia, não tem como evitar o dilema, da mesma forma que não cabe deixar de enfrentá-lo. Tal qual descrevia Marx (2010, p. 157)

---

<sup>176</sup> Na seção “Desafio: construção da tese à luz da dialética”.

A profunda Alemanha não pode revolucionar sem revolucionar desde os fundamentos. A emancipação do alemão é a emancipação do homem. A cabeça dessa emancipação é a filosofia, o proletariado é seu coração. A filosofia não pode se efetivar sem a suprassunção [Aufhebung] do proletariado, o proletariado não pode se suprassumir sem a efetivação da filosofia.

No entanto, os obstáculos a sua realização acompanham o movimento real materializado nas estruturas sociais que o envolvem. O esforço e a angústia anunciados na fala do professor entrevistado, ainda que não seja o suficiente, concorrem para abastecer de certa forma a nossa percepção disso, pois, quando interpelado sobre o desafio de ministrar aulas para uma turma onde sua imensa maioria não dará grandes consequências aos estudos filosóficos, o entrevistado desabafa, dizendo que:

*É desafiador, eu tento, eu tento. Nem sempre eu fiz isso, mas de um tempo para cá, até por isso, me angustiar um pouco, **te confesso que isso me angustia um pouco**, sim, porque **a gente não quer fazer algo que não tenha nenhum sentido**, a gente quer fazer algo que seja proveitoso, seja útil. Então eu tento. Quando eu dou um conteúdo, por exemplo, de Platão, de Aristóteles, eu tento mostrar onde aquilo pode ser encaixado na vida deles, que é desafiador fazer isso. (PEMRE, grifos meus).*

*Quando você vai trabalhar, eu acho que cada uma tem o seu nível, o **compromisso, a responsabilidade**, às vezes, exigência, vem a ser as mesmas, só altera é o nível. É lógico que a gente precisa pensar uma aula de Filosofia para um curso de Filosofia de graduação. É completamente diferente da, da rede municipal, onde você trabalha a educação básica. Mas qualquer área vai exigir do professor a dedicação, a busca a pesquisa, o planejamento e sempre – ao menos vou falar por mim – e sempre tendo como **objetivo o sucesso, o desenvolvimento do ser humano que tá ali contigo**, que é o teu aluno. A gente trabalha pensando, eu trabalho sempre pensando o que eu posso fazer para que essa pessoa **se torne íntegra** e consiga alcançar os objetivos dela. **Nem sempre a gente consegue, e isso é bem frustrante** quando a **gente vê que não fez muita diferença**. (PEMRE, grifos meus).*

Assim, repare que diante deste caso seria insensato afirmar que a manifestação não transmita elementos que em muito se assemelham aos do altruísmo, hiperbolizados no auge teórico do profissionalismo. De outra parte, convém novamente lembrar que essa ideologia profissional foi colocada como a mais alta fonte de exclusão e assim nos embrenhamos no imbróglio que nos testa a parametrizar se seria viável cumprir a superação da Filosofia, isto é, a “suprassunção” desta com mediações realizadas por professores aversos ao modelo dito profissional. Apertando a porca dos tensionamentos nesta direção, cumpre-me frisar que Gramsci, mesmo tendo sido um dos críticos mais vorazes ao conluio das corporações profissionais com os demais monumentos do capitalismo, e até sustentado a tese da “filosofia comum a todos os homens”, vem elucidar que



O filósofo profissional ou técnico não só “pensa” com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe explicar o desenvolvimento que o pensamento experimentou até ele e é capaz de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem sofrido a mais alta tentativa de solução, etc. Ele tem, no campo do pensamento, a mesma função que, nos diversos campos científicos, têm os especialistas. (Gramsci, 1999, p. 410).

Cabe reforçar a argumentação neste sentido contida no Caderno do Cárcere número 24, apresentada neste trabalho durante o tópico que anunciou o “objeto de estudo” sobre os intelectuais profissionais. Em qualquer que seja essa costura, o certo é que

No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo — isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente — sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. (Gramsci, 1999, p. 95).

Posto desta forma, toda aquela “assimetria da relação” (Rodrigues, 2002, p. 9) entre os profissionais e o público ressurgem em nosso estudo como uma fiel coincidência difícil de renunciar. Quem melhor resposta trouxe para essa contraditoriedade quase antinômica foi Agnes Heller (1983, p. 141), admitindo que

[...] os movimentos radicais de esquerda têm também um traço dolorosamente *aristocrático*: eles atribuem a todo homem faculdades e valores que a maioria não possui ou dos quais nem sempre tem consciência. Já que, como sabemos, a discussão filosófica não pode se generalizar numa sociedade fundada em relações de subordinação e de domínio, a democracia do radicalismo de esquerda jamais consegue superar inteiramente o próprio aristocratismo; com efeito, tão logo a discussão filosófica se generalizar efetivamente, não haverá mais necessidade de uma filosofia radical.

Além do mais, não se pode perder de vista que o projeto gramsciano, ao apontar tão somente para a “alta cultura”, e nunca ao seu contrário, indica congruência ao rumo dado por Heller (1983). É uma espécie de aristocracia para todos, com todos os problemas que esta afirmação acarreta. Mas é o que abre o nosso caminho, ao tempo que a

a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 1999, p. 103).

Quando Rodrigo (2009b, p. 90) aponta que o professor de Filosofia do Ensino Médio deve exercer seu ensino vislumbrando a extrapolação, mirando a “passagem da simplificação à complexidade” – mesmo que não consiga plenamente realizá-la –, é disso que se trata. Ou seja, numa espécie de movimento catártico, o professor deve conduzir suas aulas na “perspectiva de transitoriedade, logo, de sua superação” (Rodrigo, 2009b, p. 90).

De qualquer sorte, não há dúvida de que, para um profissional que se assuma enquanto comprometido com a emancipação da sociedade, a situação sempre permanece incômoda.

Parece que somos forçados a escolher o campo: o dos ricos em cultura, ao qual a filosofia abre a sua mesa, ou o dos despossuídos, ao qual ela se nega. E se nos situamos do ponto de vista dos segundos, mais do que rir como a criada a trácia, podemos muito bem seguir o exemplo de Paul Nizan, gritar de raiva e denunciar: a filosofia seria um privilégio burguês. (Go, 2004, p. 192).

O que se sabe restar aos que não tem herança não pode ser outra senão a sua própria realidade, já que, não tendo o que apostar no “jogo filosófico”, “seu capital é somente sua existência concreta” (Go, 2004, p. 192). É por isso que

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Mesmo que advenha precisamente de concepções epistemológicas e cognitivas, quando insiste em destacar a máxima de que todos os homens são filósofos, vejo no intelectual sardo o interesse político-pedagógico, sabendo de que nada adiantaria partir de

Uma cultura acadêmica [...] cujo principal efeito é [...] mecânico de exclusão daqueles que não dispõem dos meios de compartilhá-la [...], parte do real concreto dos filósofos aprendizes. Este não milita em favor de um *programa*, que a diversidade das configurações sociológicas torna difícil, mas avança, sobretudo, na direção de uma estratégia característica do que se qualifica, por vezes, de “pensar complexo” (Go, 2004, p. 201).

Finalmente, vimos com Silveira (2007, p. 111), até para justificar a existência da Filosofia na escola média, que “[n]ão se pode consentir que, ao passar por esse nível de ensino, os alunos continuem sendo filósofos na exata medida em que todas as pessoas já o são”, muito embora saibamos “que não seria possível, no ensino médio, com uma ou duas aulas semanais de filosofia, em uma ou duas séries formar filósofos especialistas” (Silveira, 2007, p. 110). De outra parte, enquanto os jardins não se misturam e a força motriz das nuvens seletivamente carregadas reservam aos canteiros da escola pública só gotas de orvalho, comungo para que todos os professores de Filosofia façam força comigo para percorrer seus pisantes munidos de bons regadores enquanto a grama não se fizer verdejante o bastante para apreciação das pétalas que se abram a um viver em abundância.

#### 5.3.1.1.1 *Últimas palavras*

Finalmente, as últimas objeções que possam repousar sobre a tese podem ser divididas em duas: a primeira, referente ao fato de que conjunto de pesquisadores da subárea do ensino de Filosofia não darem tanta importância para esta dimensão do dissídio profissional me parece por si só autoexplicativa, na medida em que justifica a própria existência como tese, ou seja, a sua aparição como novidade investigada. Além do mais, o caminho por esta percorrido, penso que deixou também uma série de arestas que podem despertar novos estudos e descobertas.

A outra requer uma explicação um tanto mais longa, na medida em que exige o reposicionamento do sentido dialético que a escolha pelo marxismo investigativo e seus complementos proporcionou. Assim, a objeção seria, ora, como pode a configuração da profissionalidade da docência em Filosofia advir da tensão contraditória entre emancipação e exercício profissional, se os

próprios professores entrevistados não aparentam sentir ou mesmo expressar essa contradição? Afinal, um tensionamento desta natureza, para fazer sentido, precisa ser sentido entre os agentes do processo.

Ao primeiro esforço da resposta, quero dirigir em termos de comparação com a contribuição que as pesquisas de Josué de Castro trouxeram para ao Brasil nas suas investigações sobre a fome. Todavia, a fome é uma preocupação dos bem alimentados. Para aqueles que passam fome, o eixo de sua preocupação é comer e, por óbice de suas necessidades tão imediatas, não resta anseio para a pesquisa. De todo modo, seria insensato intuir disso que as cartografias da fome não tenham sua importância no combate à fome no Brasil. Guardadas as devidas proporções em termos de marcos de necessidades básicas, comparo e relaciono aos “não ditos” entre os professores de nossas entrevistas. Tomando da fala de uma professora citada no decorrer de nossos tópicos, que mencionava que “o professor vive na correria”, dá para se tirar uma ideia do contexto que insere e demanda preocupação para os professores.

De outra parte, no que tange ao aspecto teórico-metodológico, o caminho mais curto para provar uma tese seria a contrastação da teoria perante a checagem dos dados práticos. Porém, analogias com experiências diversas, tal qual a que realizamos, não seriam o bastante para sustentar uma tese, em nossa perspectiva, na mesma medida em que uma criança, ao fazer sua observação do sol, ao concluir que ele é quem efetivamente se move ao redor da Terra, por assim ver não torna a Terra o centro do universo. Portanto, com fulcro em superar a decantação investigativa neste estágio, preferimos avançar para

uma prova ontoprática e não simplesmente de uma prova prática. A prova, entendida como prova prática, consiste na confrontação de determinada teoria com determinados fatos. Neste caso, a veracidade ou a falsidade da teoria decorrerão de sua comprovação ou não por estes fatos. (Tonet, 2013, p. 124).

A simples prova empírica não seria capaz de discernir e captar o labirinto de contradições que acede essência apenas na observância da totalidade, a despeito de se ver traído por eventuais distorções de uma mirada meramente fenomênica. Desta maneira, visando dar amplitude ao método dialético que

viemos estudando, não houve espaço para a cristalização da história, de modo que os movimentos que envolveram tanto o debate sobre profissão, o desafio da emancipação e a significação da profissionalidade jamais foram concebidos como um jogo jogado. Vale lembrar que a provisoriedade da filosofia da práxis tem seu “pé no chão” no “reino da necessidade”, uma vez que, sendo

a consciência plena das contradições, na qual o próprio filósofo, entendido individualmente ou como grupo social global, não só compreende as contradições, mas coloca a si mesmo como elemento da contradição, [que] eleva este elemento a princípio de conhecimento e, conseqüentemente, de ação. (Gramsci, 1999, p. 204).

Tratou-se então, de uma tese ciente da sua antítese e que, portanto, ansiou pela superação de si mesma. Convém lembrar também, em diálogo com a dimensão ontoteórica de Tonet (2013), que a filosofia da práxis não comporta cotejamentos teóricos e práticos separadamente, o que corroborou com a pertinência da prova ontológico-prática, uma vez que esta

implica a compreensão dos fatos, dos dados, de determinado resultado, pelo processo histórico-social que culminou neles. Deste modo, não se tem uma simples confrontação entre duas entidades externas – a teoria e os fatos – mas, uma compreensão de um processo histórico e social que articula, ao mesmo tempo, essência e aparência. (Tonet, 2013, p. 123).

A este respeito, o autor ainda traz ilustrações didáticas, como na tese do potencial revolucionário da classe operária que, na confrontação imediata, ao não se constatar a transformação social protagonizada por ela, a tornaria falsa, ao invés de se investigar quais foram os condicionamentos que fizeram corroer o seu caráter de radicalidade enquanto antagonista ao sistema capitalista. Na mesma toada, traz à baila o exemplo do caráter revolucionário da burguesia, bem como a sua transformação em reacionarista, posteriormente. Reparamos que, em ambos os casos, percebe-se que só depois da ampla mediação perante a totalidade histórico-social é que se consegue vencer as aparências das demonstrações imediatas.

Assim, uma teoria pode ser verdadeira mesmo que os fatos, em sua imediatidade, pareçam demonstrar o contrário. E, do mesmo modo,

uma teoria pode ser falsa mesmo quando os fatos imediatos pareçam demonstrar a sua veracidade. (Tonet, 2013, p. 124).

Visto deste modo, então, para que movemos investimentos em fontes empíricas e em que se justificaram tantas precauções? Acontece que

Ao fazer pesquisa, adverte [Antônio Gramsci], não se deve “fazer cócegas aos textos” para dobrá-los a teses pré-concebidas, mas ter sempre “cautelos filológicos”, admitir a “possibilidade do erro”, reconhecer a honestidade intelectual e o ponto de vista dos outros, a provisoriedade dos resultados obtidos e a falibilidade das próprias certezas, sem com isso descaracterizar as próprias convicções de fundo. (Semeraro, 2001, p. 98).

Foi neste espírito que sustentamos a tese em voga, na conjugação triangular de elementos que desabrocharam à luz da dialética! De outra parte, ficamos com as palavras do professor Moacir Gadotti (1995) como tendo sido o maior presságio para nossa tese, em sua afirmação de que “em filosofia e Ciências Humanas não [...] parece que alguém consiga fazer uma pesquisa, uma tese, enquanto não se apaixonar por um tema, enquanto não tiver interesse profundo por aquilo que faz” (Gadotti, 1995, p. 72). Inobstante,

Não há lugar para satisfeitos na ciência; mas há um grande espaço para todo aquele que se sentir insatisfeito, angustiado, inquieto, sempre em busca. Max Horkheimer dizia que ‘quem não consegue viver em contradição, não deve se meter a fazer filosofia’. Nós poderíamos acrescentar a Horkheimer: ‘quem não consegue se apaixonar, não se meta a pesquisar’. (Gadotti, 1995, p. 72).

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 171-190, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n2a3636. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3636>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- ALVES, F. M.; NEVES, F. R. A transformação social e a contribuição do professor de filosofia. *In*: NETO, J. T.; CIRINO, M. R. D. (Orgs.). **Filosofias do ensino de filosofia**: perspectivas filosóficas e ações educativo filosóficas na educação escolar. Curitiba: CRV Ltda, 2020.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. GT 08 Formação de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/constituicao-da-profissionalidade-docente-tornar-se-professora-de-educacao-infantil>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANHA, M. L. de A. Filosofia no ensino médio: relato de uma experiência. *In*: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARENDDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 64, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 maio 2021.
- AZEVEDO, R. O Brasil precisa de menos sociólogos e filósofos e de mais engenheiros que se expressem com clareza. **Revista Veja**, 28 de setembro de 2011. 2236 ed. São Paulo: Abril S.A.
- BAHIA, B. C. de M. **As negociações identitárias do professor de filosofia no ensino médio da escola pública no Rio de Janeiro**: tempo, experiência e seu lugar na escola. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

<https://ppge.educacao.ufri.br/teses2016/TBrunobahia.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BARBOSA, M. L. O. A Sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 36, p. 3-30, 1993.

BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1977.

BENINCÁ, E. A formação do professor de filosofia. *In*: FÁVERO, A. A.; RAUBER, J. J.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. 296p.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BONELLI, M. da G. As Ciências Sociais no Sistema Profissional Brasileiro. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 31-61, 1993.

BONELLI, M. da G. Origem Social, trajetória de vida, influências intelectuais, carreira e contribuições sociológicas de Eliot Freidson. *In*: FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. pp. 11-30.

BORTOLOTTI, M. Ideologia na cartilha. **Revista Veja**, 31 de março de 2010. 2158 ed. São Paulo: Abril S.A.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Lisboa: Presença, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. **Campo de poder, campo intelectual**: itinerário de um conceito. Tucumán: Montessor, 2002.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, P. As Ciências sociais e a filosofia. Trad. José Luiz Fiorin, **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, n. 16, p. 19-36, 2007b.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp/Porto Alegre: Zouk, 2007c.



BOURDIEU, P. **A Economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=lei+n.+9.394%2F96&oq=Lei+n.+9.394&aqs=chrome.1.69i57j0i512l3.5133j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. **Parecer CEN/CEB 05/97**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf). Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 15/98**. Diretrizes curriculares para o ensino médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio – OCN**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.684/08**. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm).

Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, n. 98, seção 1, p. 44-46, maio 2016. Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12

ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).

Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296). Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27/10/2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 365, de dezembro de 2021**. Institui normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <20125528-resolucao-0365-2021.pdf> ([ceed.rs.gov.br](http://ceed.rs.gov.br)). Acesso em: 08 jan. 2023.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRZEZINSKI, I. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): política educacional contraditória. *In*: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

BUTTIGIEG, J. **O método de Gramsci**. 1998. Disponível em: <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=290>. Acesso em: 16 set. 2021.

CACCIATORE, G. Historicismo. *In*: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Org.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

CAMPANER, S. **Filosofia**: ensinar e aprender. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CAPES. **Portaria Gab. N. 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CARREIRO, G. da N. **Do fato intelectual à atividade real**: um estudo das concepções de prática docente de professoras e professores de filosofia no ensino médio. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

CASTRO, A. M.; DIAS, E. (Orgs). **Introdução ao pensamento sociológico - Sociologia** (Durkheim, Weber, Marx e Parsons). 18. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

CERLETTI, A.; KOHAN, W. **A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

CERLETTI, A. A. O ensino da filosofia e a filosofia do ensino filosófico. *In*: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHASIN, J. **Marx** – estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo, Boitempo, 2009.

CHAUÍ, M. A universidade e a sociedade hoje. **Semana ANPOF 2021**. Disponível em: <https://www.facebook.com/anpof/photos/pcb.4413234018735769/4413230122069492> <https://www.youtube.com/watch?v=E8rW8bBmfTw&t=2498s>. Acesso em: 22 jun. 2021.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, pp. 7-34, 2017.

COLOMBO, E. Descrever o social – A arte de escrever e pesquisa empírica. *In*: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

DUBOC, M. J. OI.; SANTOS, S. M. M. Profissionalização, profissionalidade e saberes da experiência: perspectiva para formação do professor. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 67 – 79, 2014.

DUSSEL, H. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUTRA, J. da C.; DEL PINO, M. A. B.. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI. **InterMeio**, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 85-93. Jan/jun. 2010.

ECO, U. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 13. ed. Lisboa: Presença, 2007.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (Orgs.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: FURG, 2019. 186 p.

FÁVERO, A. A. O Ensino de filosofia e os desafios para o século XXI. *In*: FÁVERO, A. A.; RAUBER, J. J.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. p. 99-111.

FÁVERO, A. A. Filosofia para não ser idiota. **Nei Alberto Pires**, 24 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.neipies.com/filosofia-para-nao-ser-idiota>  
Acesso em: 08 jun. 2023.

FERNANDES, D. A. M. **Aspirações de carreira dos estudantes egressos do PIBID-Filosofia da região do Grande Rio**: pesquisa de campo sobre a formação para o ensino de Filosofia no RJ. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; MATHIAS, F. **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FEUERBACH, L. **A essência do cristianismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n.59, p. 851- 869, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANZOI, N. L. Da “profissão de fé” ao “mercado em constante mutação”: trajetórias e profissionalização de desempregados. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 3, n. 5, p. 107-122, 2006.

FRAU, E. C. **O aprimoramento da prática docente no ensino de filosofia por meio do curso específico de formação da Efad/SP**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: Teoria, Profecia e Política. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, A. L. C. de.; FREITAS, L. A. de A.; SPEROTTO, R. I. Experienciações no espaço tempo da sala de aula: em que condições são possíveis integrar os saberes? *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul/RS: UCS, 2012. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped\\_sul\\_2012/anais/](https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/anais/). Acesso em: 28 jul. 2017.
- FREITAS, L. A. de A.; FREITAS, A. L. C. de. Sobre a identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2014.
- GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GALLINA, S. F. da S. Profissão: professor de filosofia. *In*: LÔNDERO, Â.; GALLINA, S. F. da S. (Org.). **Textos Filosóficos 2**. 1. ed. Santa Maria: Biblos Editora, 2003.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. *In*: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.



GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *In*: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

GALLO, S. Para enfrentar os desafios de ensinar filosofia na educação média brasileira (Prefácio). *In*: RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GO, N. Filosofia: uma educação. Trad. Filipe Ceppas. *In*: KOHAN, W. (Org.). **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GONÇALVES, C. M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia**, v. XVII-XVIII, pp. 177-223, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426539979008> Acesso em: 24 abr. 2023.

GOODSON, I. **Conhecimento e vida profissional**: Estudos sobre a educação e mudança. Porto: Porto, 2008.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out/dez 2017.

GRAMSCI, A. **La Rivoluzione contro il Capitale**. Pubblicato sull'Avanti il 24 novembre 1917 e su Il Grido del Popolo il 5 gennaio 1918. Disponível em: <https://www.marxists.org/italiano/gramsci/index.htm>. Acesso em: 28 out. 2021.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Trad. Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere (Antologia)**. Trad. Carlos Diegues. Galiza: Estaleiro, 2011.

GUIMARÃES, N. de A. Qualificação como relação social. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p.

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 10, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/jusso/Downloads/61995-260025-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jusso/Downloads/61995-260025-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

HELLER, A. **A Filosofia Radical**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HORN, G. B.; TEIXEIRA, L. da S. **Didática do ensino de filosofia: pressupostos teórico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2017.

HUME, D. **Investigação acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.

JORNAL DO COMÉRCIO. Reforma de currículo proposta por Dilma gera polêmica nas redes sociais. **Site**, 22 de setembro de 2014. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com//geral/2014/09/1058744-ans-libera-mudanca-sem-carencia-para-beneficiarios-de-quatro-operadoras-de-saude.html>. Acesso em: 9 jun. 2021.

JÚNIOR, F. V. de P. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, ano 01, p. 01 - 191, jun/nov 2012.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEAL, M. M.; BRZEZINSKI I. A constituição da profissionalidade e do profissionalismo docente - percepções a dos egressos do curso de pedagogia - CCSEH - UEG Braz. **Ap. Sci. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 333-342, jan./fev. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2011.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**. Elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <http://www.pet.eco.ufrj.br/images/PDF/michael-lowy.pdf>. Acesso em: 18 maio 2017.



LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set/dez 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MACHADO, M. H. (Org.). Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico. *In: Profissões de saúde: uma abordagem sociológica*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/t4ksj/pdf/machado-9788575416075-02.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MANDEL, E. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Antídoto, 1979.

MARX, K. Para a crítica da economia política. *In: MARX, K. Os pensadores*. Trad. José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. [supervisão e notas Marcelo Backes]. São Paulo : Boitempo, 2010.

MARX, K. **Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e a de Epicuro**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2018.

MATOS, J. C. Formação de professores de filosofia: proposições para o debate. **EccoS Revista Científica**, n. 38, 2015.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, 2017.

MINTEGUI, E. M. **Arquivistas: uma análise sob o viés da sociologia das profissões**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MUGNAINI, M. O. N. J. **Intencionalidade docente: as significações contidas no ensino/aprendizagem de filosofia no ensino médio**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. **Contexto & Educação**, ano 17, n. 68, out./dez. 2002.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, jul/dez 2005.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Unijui, 2002.

OLIVEIRA, J. O livro didático de filosofia em foco. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MED, SEMTEC, 2004.

OLIVEIRA, J. A. de. **O professor de filosofia e o incômodo filosófico frente ao conhecimento**. 2017. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

PARSONS, T. Tentativa de Anaise da Obra. *In*: CASTRO, A. M.; DIAS, E. (Orgs). **Introdução ao pensamento sociológico - Sociologia** (Durkheim, Weber, Marx e Parsons). 18. ed. São Paulo: Centauro, 2005. p. 205- 245.

PIMENTEL, A. M. da S.; MONTEIRO, D. de B. O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28234/30066>. Acesso em: 16 mar. 2021.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2004.

PRADO, W. C. S. **Exercício docente no ensino de filosofia na educação básica: habitus professoral e concepções de ensino**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/jusso/Downloads/DISSERTAÇÃO%20versão%20final%20Wane%20Prado.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

RANCI, C. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. *In*: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208p.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. 1986. Disponível em: [https://www.biolingua.com/ling\\_cog\\_cult/ribeiro\\_1986\\_sobreobvio](https://www.biolingua.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio). Acesso em: 25 jun 2023.

RIBEIRO, R. J. Pode o Brasil renunciar a filosofar? *In*: SOUZA, J. C. (Org.). **A Filosofia entre nós**. Ijuí: Unijuí, 2005. 160 p.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 322/2007**. Manifesta-se sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, a partir do início do ano letivo de 2008, no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Aprovado, por maioria, em sessão plenária de 11 de abril de 2007, com a abstenção do Conselheiro Ruben Werner Goldmeyer. Sônia Maria Seadi Veríssimo da Fonseca Presidente. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165703-1211312727pare-0322>. Acesso em: 17 abr. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Ensino Fundamental. **Parecer CEEEd nº 02/2022**. Estabelece normas complementares para oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202211/28102548-parecer-02-2022.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS n. 282/2022**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367>. Acesso em: 22 jun. 2021.

RIOS, L. R.; ECHEVERRÍA, A. R. Concepções de ciência e de conhecimento científico nos Cadernos do Cárcere. **Revista Quím. Nova Escola**, São Paulo, v. 42, n. 1, 2020.

RIVOLTELLA, P. C. Un'idea di professionalità. *In*: PERLA, L.; MARTINI, B. **Professione insegnante: Idee e modelli di formazione**. Milano, Italy: Franco Angeli, 2019. p. 24-29.

ROCHA, M. Inteligência, trabalho Imaterial e ensino de filosofia. *In*: KOHAN, W. (Org.). **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROCHA, J. G. Profundidade Filosófica com Superficialidade Pedagógica: Um berço da Contradição no Ensino. *In*: RIBAS, M. A. C. *et al.* (Org.). **Filosofia e ensino: filosofia na escola**. Ijuí: Unijuí, 2005.

ROCHA, J. G. da. **A integração curricular no contexto da proposta politécnica do RS**: análise de uma experiência no Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas/CECAR. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2017.

RODRIGO, L. M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. *In*: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas: Autores Associados, 2009a.

RODRIGO, L. M. O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. *In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Orgs). A filosofia e seu ensino: Caminhos e sentidos.* São Paulo: Edições Loyola, 2009b.

RODRIGUES, M. de L. **Sociologia das profissões.** 2. ed. Oeiras: Celta Editora, 2002.

RODRIGUES, M. de L. **Profissões: lições e ensaios.** Coimbra: Almedina, 2012.

ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor.* Porto: Porto Editora, LDA, 1991.

SAES, D. A. M. de. A ideologia docente em A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 16, 2007.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo.** Trad. Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril S. A., 1973.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. **Coleção Educação contemporânea.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHLESENER, A. H. A propósito da noção de intelectual que se pode intuir da noção gramsciana de "lorianismo". **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, n. 2, jul. 2017.

SCHMITZ, A. A. Max Weber e a corrente neweuberiana na sociologia das profissões. **Em Tese**, Florianópolis, v. 11, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2014v11n1p10>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SCHULZ, A. Dilemas do profissional de filosofia do ensino médio – um difícil alinhamento. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 1, 2011.

SEMERARO, G. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 95-104, 2001.

SEMERARO, Gi. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SEVERINO, A. J. Prólogo. *In*: GALLO, S.; KOHAN, W. O. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEVERINO, A. J. O Ensino da Filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. *In*: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2005.

SILVA, R. F. da. **Ensino de filosofia no ensino médio: sentidos da docência para o professor**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2017.

SILVEIRA, R. J. T. Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio. *In*: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Orgs). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SILVEIRA, R. J. T. Abstrata, difícil, inútil: o preconceito contra a filosofia e o antídoto gramsciano. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 99-130, jan./jun. 2014.

SOBRINHO, M. D. Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Revista Inter-legere**, p. 189-205, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/jusso/Downloads/4411-Texto%20do%20artigo-10291-1-10-20131023%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/jusso/Downloads/4411-Texto%20do%20artigo-10291-1-10-20131023%20(4).pdf). Acesso em: 19 maio 2021.

SOUZA, J. C. (org.) **A filosofia entre nós**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TOMAZETTI, E. Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões. **Educação**, v. 27, n. 2, 2002.

TOMAZZETTI, E. M.; BENETTI, C. C. Exercício analítico de discursos: Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia e Simpósio Sul-brasileiro sobre Ensino da Filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 24, maio/out 2015. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/17458/12505>. Acesso em: 2 jun. 2021.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRAGTENBERG, M. (Org.) **Marxismo heterodoxo**. Trad. Beatriz Berg; Daniel Aarão Reis Filho e Horácio González. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELOS, J. A. **Reflexões**: filosofia e cotidiano. São Paulo: Edições SM, 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Trad. Luiz Fernando Cardozo. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1968.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. João Dell'Anna. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990.

VELASCO, P. D. N. **Filosofar e ensinar a filosofar**: registros do GT da Anpof 2006-2018. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACQUANT, L. Esclarecer o hábitus. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 16, p. 63-71, 2007.

WOGEL, S. dos S. **Filosofia e ócio**: possibilidades originárias de formação no ensino médio. 2014. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

## APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem por objetivo compreender a trajetória de formação e de exercício do ensino em Filosofia, para compreensão da profissionalidade na área.

Obs: Cabe informar aos participantes da presente pesquisa sobre a preservação da identidade dos mesmos. Isto é, os dados coletados/produzidos serão usados para fins eminentemente de finalidade científica nos limites do consentimento livre e esclarecido de nossos colaboradores.

1 - Nome completo:

2 - Idade:

3 - Sexo:

4 - Gênero:

5 - Raça:

6 - Formação:

7 - Graduação:

Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura/bacharelado ( )

8 - Especialização:

Quais \_\_\_\_\_

9 - Mestrado ( )

10 - Doutorado ( )

Outros: \_\_\_\_\_

11 - Participa ou participou de outros projetos envolvendo o ensino de Filosofia:

Quais: \_\_\_\_\_

12 - Trabalha ou trabalhou com ensino de filosofia em outros níveis de ensino?

Superior ( )

Fundamental: séries iniciais ( ) séries finais ( )

13 - Exerce ou exerceu a docência?

14 - Em quais instituições:

Municipal ( )

Ano de ingresso \_\_\_\_ Ano de término: \_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_

Número de escolas que atuou /atua: \_\_\_\_\_

Rede Municipal: \_\_\_\_ Rede Estadual: \_\_\_\_ Rede Federal: \_\_\_\_ Rede

Particular: \_\_\_\_

Quantos períodos semanais por turma?

1° ANO: \_\_\_\_ 2° Ano: \_\_\_\_ 3° Ano: \_\_\_\_

Em Filosofia: \_\_\_\_ Em outros componentes curriculares: \_\_\_\_\_

Estadual ( )

Ano de ingresso \_\_\_\_ Ano de término: \_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_

Número de escolas que atuou /atua: \_\_\_\_\_

Rede Municipal: \_\_\_\_ Rede Estadual: \_\_\_\_ Rede Federal: \_\_\_\_ Rede

Particular: \_\_\_\_

Quantos períodos semanais por turma?

1° ANO: \_\_\_\_ 2° Ano: \_\_\_\_ 3° Ano: \_\_\_\_

Em Filosofia: \_\_\_\_ Em outros componentes curriculares: \_\_\_\_\_

Federal ( )

Ano de ingresso \_\_\_\_ Ano de término: \_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_

Número de escolas que atuou /atua: \_\_\_\_\_

Rede Municipal: \_\_\_\_ Rede Estadual: \_\_\_\_ Rede Federal: \_\_\_\_ Rede

Particular: \_\_\_\_

Quantos períodos semanais por turma?

1° ANO: \_\_\_\_ 2° Ano: \_\_\_\_ 3° Ano: \_\_\_\_

Em Filosofia: \_\_\_\_ Em outros componentes curriculares: \_\_\_\_\_

Particular ( )



Ano de ingresso\_\_\_\_\_ Ano de término: \_\_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_

Número de escolas que atuou /atua: \_\_\_\_\_

Rede Municipal:\_\_\_\_\_ Rede Estadual:\_\_\_\_\_ Rede Federal:\_\_\_\_\_ Rede Particular: \_\_\_\_\_

Quantos períodos semanais por turma?

1° ANO:\_\_\_\_\_ 2° Ano:\_\_\_\_\_ 3° Ano: \_\_\_\_\_

Em Filosofia:\_\_\_\_\_ Em outros componentes curriculares:\_\_\_\_\_

15 - Quanto tempo dedica à preparação de aulas/tarefas?

16 - Qual dia da semana costuma utilizar para preparação e correção referentes à regência de classe?

17 - Em quais turnos:

Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( ) Madrugada ( )

18 - Renda média familiar:

Até um salário mínimo nacional ( )

De um a três salários mínimos nacionais ( )

De três a cinco salários mínimos nacionais ( )

De cinco a dez salários mínimos nacionais ( )

De dez ou mais salários mínimos nacionais ( )

Além da docência possui outra renda ou exerce alguma outra atividade remunerada?

Quais:\_\_\_\_\_

19 - Quanto de sua renda familiar provém da docência que você exerce?

20 - Além de você existem mais dependentes dessa renda?

Sim ( ) Não ( )

21 - Participa de alguma organização?

Sim ( ) Quais: Partidário ( ) Associação ( ) Sindical ( ) Filantrópica ( ) Religiosa  
( ) Movimentos sociais ( ) Artística ( ) Científica ( ) Filosófica ( ) Literária ( )  
outros: \_\_\_\_\_

Com qual frequência?

Não ( )

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

O presente roteiro se constitui como um instrumento auxiliar complementar para compreender as possibilidades e limites para a constituição da profissionalidade na docência em Filosofia no Ensino Médio da Escola Pública Brasileira.

1-Como você chegou à docência do ensino médio?

2-O que motivou a trabalhar com o ensino da Filosofia?

3-Como você percebe que as outras pessoas enxergam o trabalho do professor de Filosofia? E o que você pensa que efetivamente seja?

4-Você considera que sua formação inicial (graduação) foi adequada para o exercício da docência em Filosofia no ensino médio?

5-Na sua atividade de trabalho, como você se identifica?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezado(a) senhor(a),**

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado **A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE FILOSOFIA: DILEMAS, CONTROVÉRSIAS E CONTRADIÇÕES NO ENSINO MÉDIO**, que pretende “Compreender as configurações da profissionalidade na docência em Filosofia na Escola Pública do Ensino Médio”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é “Jucenir Garcia da Rocha”, que poderá ser contatado a qualquer tempo através do número 053 99155 2505 e do e-mail *jussors@gmail.com*

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são Professores de Filosofia que exerçam ou tenham exercido a Docência em Filosofia no Ensino Médio nos últimos três anos em escolas localizadas na cidade de Pelotas - RS. Sua participação consiste em “preenchimento de um formulário (questionário) com questões de natureza sócio-econômicas, de formação acadêmica e cultural bem como a participação em entrevista que relate sua trajetória de exercício profissional relacionado ao ensino de filosofia, sob a qual ainda poderão ser complementadas com alguma anotação do pesquisador em diário de campo. O tempo médio necessário ao preenchimento do questionário são de dez (10) minutos e para a entrevista entre trinta (30) minutos a duas (02:00) horas. Quanto ao local, o questionário será respondido e enviado pelo modelo Google forms (virtual) e o local da entrevista será definido em comum acordo entre pesquisador e participante”. Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como “eventuais constrangimentos em relação a algum item que julgar de fórum íntimo e, o fato de que o processo de análise da produção deste material será passível de interpretação científica que nem sempre coincida com a concepção do participante. Além disso, é possível que algum argumento do (a) participante suscite algum desacordo perante agentes de poder institucional ou mesmo colegas de trabalho. Os riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma:” no primeiro caso, teremos a possibilidade de não responder a itens que considerar inoportunos; Para os demais, além da preservação da identidade nas formas textuais, pretendemos evitar a disposição da gravação em anexos na tese, bem como análises por códigos individualizados. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como “o reconhecimento das manifestações raramente consideradas nas políticas

públicas e nos documentos oficiais, para subsidiar organizações de classe a se posicionar e propor ações ao encontro da problemática da profissionalização, para orientar políticas públicas que envolvam profissionais de filosofia na escola média e para dirimir posições pré-concebidas acerca do trabalho do professor de filosofia alardeadas no senso comum em geral e mesmo acadêmico.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através “da postagem no catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e de maneira particular, por meio de um convite especial à apresentação no Encontro Estadual sobre o Poder Escolar”.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_ RG ou CPF \_\_\_\_\_ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,

f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo e-mail cep@unisc.br

Local:

Data:

---

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável  
pela apresentação desse Termo de  
Consentimento Livre e Esclarecido

## ANEXO A - ESCOLAS DEVEM OFERECER FILOSOFIA E SOCIOLOGIA COM PROFESSORES HABILITADOS

### EDUCAÇÃO

Escolas devem oferecer Filosofia e Sociologia com professores habilitados

Ceed/RS deu prazo até 2012 para que os estabelecimentos de ensino cumpram a norma e contratem professores com licenciatura específica para as disciplinas

Publicado em 28 de julho de 2011



Audiência pública na AL reuniu representantes setoriais para debater o assunto no dia 14 de junho

Foto: Marco Couto / Agência AL / divulgação

A partir de 2012 todas as instituições de ensino no estado das redes pública e privada deverão incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo em todas as séries do Ensino Médio. Retiradas das grades curriculares desde 1971 por imposição do regime militar, as matérias voltaram a tornar-se obrigatórias pela Lei Federal nº 11.684, de 2008. Em 2012 encerra o prazo dado às instituições pelo Conselho Estadual de Educação (Ceed/RS) para a implantação gradativa dessas disciplinas, que considerou a necessidade das escolas se organizarem para cumprir a nova legislação. A partir do próximo ano, os docentes contratados devem ser obrigatoriamente licenciados em Filosofia, Sociologia ou Ciência Sociais e as escolas devem cumprir a carga horária de, no mínimo, dois períodos semanais. A medida foi estabelecida pelos Pareceres 322/07 e 622/08 do Conselho Estadual de Educação (Ceed/RS).

O Projeto de Lei 8.035/2010, que cria o novo PNE com vigência até 2020, estabelece as metas e estratégias que devem guiar as ações de governos municipais, estaduais e federais até 2020. A matéria está em análise por uma comissão especial na Câmara e, até o dia 27 de maio, recebeu emendas de diversas entidades ligadas à Educação para orientar a relatoria do projeto, que deverá ser aprovado até agosto. Depois disso, segue para o Senado.

**AUDIÊNCIA** – O assunto foi motivo de audiência pública na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, no dia 14 de junho, em Porto Alegre, requerida pelo Sindicato dos Sociólogos do RS (SinSociólogos-RS). Para o presidente do Sindicato, César Schutz, a preocupação é que a lei seja cumprida na sua integralidade. “A maioria das escolas tem apenas um período e o correto são dois. Nós também exigimos que a lei seja cumprida no quesito professor licenciado em Sociologia ou Ciências Sociais para dar aula”, destacou.

**LICENCIATURA** – Para Cecília Farias, diretora do Sinpro/RS, ex-presidente do Conselho Estadual de Educação e relatora dos pareceres Ceed 322/07 e 622/08 e da Resolução Ceed 291/2007, que tratam do assunto, não haverá professores licenciados suficientes para atender à demanda a partir do próximo ano. Os motivos para isso, segundo ela, é o pouco interesse dos estudantes nos cursos de licenciatura pelo excesso de trabalho e baixa remuneração na carreira do magistério. Além disso, ponderou que, no Brasil, as leis educacionais antecedem a formação de professores para o atendimento das demandas. Por isso, os referidos pareceres do Conselho abriram, respectivamente, a possibilidade de professores com formação similar à licenciatura em Filosofia e Sociologia atuarem nesses componentes curriculares e de que a implantação da obrigatoriedade fosse gradativa. “Se queremos uma escola de qualidade, é necessário que os professores tenham formação e boas condições de trabalho”, alertou Cecília.

**PARTICULARES** – O Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado (Sinepe/RS) considera o tema superado dentro das instituições. “Fiquei surpreso com o convite para essa audiência, pois as escolas já contemplam essa demanda. Temos muito clara a questão legal que deve ser obedecida e o desafio da questão pedagógica”, afirmou Osvino Toillier, presidente do Sinepe/RS. Apesar de registrar sua preocupação com o esvaziamento dos cursos de licenciatura, Toillier disse que o Sindicato das escolas não sente essa demanda por parte das instituições. Porém, quando questionado se as escolas irão conseguir cumprir a lei, contratando apenas licenciados nas áreas, o presidente informou não saber se haverá profissionais no mercado. “Creio que na Região Metropolitana teremos, mas no interior não sei”, respondeu.

**DEMANDA** – Para o Sindicato dos Sociólogos, não haverá falta de profissionais com formação em Sociologia no mercado. A entidade calcula que



existam cerca de 4 mil profissionais no estado. “Temos oito universidades formando professores de Sociologia desde 1980 e há uma demanda reprimida”, completa Schutz.

**ENSINO** – Em relação ao ensino de Filosofia, o professor Gabriel Goldmeier, da Universidade Federal do RS (Ufrgs) defende a criação de cursos de formação continuada e a oportunidade para professores que já atuam nas escolas fazerem uma segunda graduação nessa área. Ele informou que a Ufrgs já participa de dois projetos com verba do MEC que propiciam este tipo de formação aos docentes interessados, por meio da plataforma Paulo Freire. “O ideal seria trabalhar apenas com professores licenciados em Filosofia, mas acredito que se não temos a situação ideal, vamos trabalhar com o possível e qualificar professores que já atuam”, destaca Goldmeier.

**CONCURSO** – A representante da Secretaria Estadual da Educação (SEC), Vera Maria Ferreira, salientou apoio ao retorno das disciplinas ao currículo escolar e adiantou que foi criado um grupo de trabalho que está formatando um concurso público para docentes da rede estadual no próximo ano com vagas para professores de Filosofia e Sociologia. Segundo ela, a Secretaria também formou grupos de trabalho para dar formatação ao novo Ensino Médio proposto pelo CNE, que será dividido por áreas do conhecimento: Ciência, Tecnologia, Cultura e Trabalho. “Neste novo formato, a carga horária está sendo tratada com o conceito de interdisciplinaridade, o que proporciona um tratamento igualitário a todas as disciplinas”, relata Vera.

**COMITÊ** – Durante a audiência pública foi formado um Comitê de Trabalho composto por representantes do Sinpro/RS, SinSociólogo-RS, SEC, Cpers Sindicato, Ceed/RS, Sinepe/RS, estudantes e universidades para debater formas de agilizar a implementação da lei.

Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2011/07/escolas-devem-oferecer-filosofia-e-sociologia-com-professores-habilitados/>. Acesso em: 05 de junho de 2021-06-06