

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS –CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA

PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL

ADRIANO JOSÉ BARROSO SOUZA

**SER PROFESSOR DE FILOSOFIA: A Construção da Identidade Docente
no Ensino Médio em Carutapera/Ma**

SÃO LUÍS-MA
2020

ADRIANO JOSÉ BARROSO SOUZA

**SER PROFESSOR DE FILOSOFIA: A Construção da Identidade Docente
no Ensino Médio em Carutapera/Ma**

Dissertação de Mestrado para o Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Federal do Maranhão. Área de concentração: Ensino de Filosofia. Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior

**SÃO LUÍS-MA
2020**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos
pelo (a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Barroso Souza, Adriano José.

: SER PROFESSOR DE FILOSOFIA: A Construção da
Identidade Docente no Ensino Médio em Carutapera\Ma /
Adriano José Barroso Souza. - 2020.
156 p.

Orientador (a): Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Docência. 2. Ensino de Filosofia. 3.
Hermenêutica. 4. Identidade. I. Ferreira da Silva
Júnior, Almir. II. Título.

ADRIANO JOSÉ BARROSO SOUZA

**SER PROFESSOR DE FILOSOFIA: A Construção da Identidade Docente
no Ensino Médio em Carutapera\Ma**

Dissertação de mestrado para o Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Federal do Maranhão. Área de concentração: Ensino de Filosofia. Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia.

APROVADO EM ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior (Orientador)
Departamento de Filosofia, UFMA

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva
(Titular-Membro Interno do Profi-Filo, UFMA)

Prof. Dr. Gustavo Silvano Batista
(Membro Externo do Programa, -UFPI)

**SÃO LUÍS-MA
2020**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido o dom da existência e a fortaleza durante o curso.

A meus pais, Reginaldo Duarte e Dofila Barroso, espelhos de humildade, união e dedicação.

Ao meu irmão Rogério Barroso, pelos anos de convivência e apoio.

Aos meus filhos, Victória, Maria Clara e Arthur pela paciência e compreensão que tiveram ao longo durante curso, foram muitos dias e noites ausente.

A minha companheira, Urcinete Franco Amorim, por ter me acompanhado na vida e no curso nos últimos anos, minha gratidão.

Ao meu orientador, o ilustríssimo, Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior, por seu valioso acompanhamento nesta pesquisa.

Aos companheiros de caminhada do Profi-Filo, em meio a labuta diária de ser professor foi possível reconhecer em cada um a ousadia do ser filósofo.

Ao Prof. Dr. Acildo Leite da Silva e ao Prof. Gustavo Silvano Batista por fazerem parte desta banca e pela disposição em contribuir com suas valorosas observações.

RESUMO

A presente pesquisa realizou-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - nível de Mestrado Profissional (PROFI-FILO) da Universidade Federal do Maranhão, vinculado a área de ensino de filosofia e à linha de pesquisa de Filosofia e Ensino. A pesquisa tem como objetivo analisar a construção da identidade do professor de filosofia no ensino médio do centro de Ensino dr. Tarquínio Lopes filho na cidade de Carutapera/MA. O método utilizado foi o da pesquisa empírico-bibliográfica, com seleção de textos, organização e análise dos temas e problemas; pesquisa documental concentrada nos elementos da produção primária, coletada ou confeccionada no decurso da pesquisa, no contexto da escola e da prática profissional sobre a qual a reflexão foi realizada. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários fechados e entrevistas estruturadas. Na construção do referencial teórico tomou-se como base fundamentos da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2002), a teoria sobre a construção de perfis identitários Claude Dubar (2012), bem como reflexões sobre os saberes docentes na formação profissional, segundo Maurice Tardiff (2014), e acerca da pedagogia filosófica referente ao ensino de filosofia a partir de Alejandro Cerletti (2009). A partir da discussão e análise dos dados coletados apresenta-se uma leitura hermenêutica do perfil identitário do professor de filosofia considerando sua formação e sua ação pedagógica em sala de aula

Palavras-Chave: Hermenêutica. Identidade. Docência. Ensino de Filosofia

ABSTRACT

This research was carried out within the scope of the Postgraduate Program in Philosophy - Professional Master's level (PROFI-FILO) of the Federal University of Maranhão, linked to the area of philosophy teaching and the line of research in Philosophy and Teaching. The research aims to analyze the construction of the identity of the philosophy teacher in high school at the teaching center dr. Tarquínio Lopes Filho in the city of Carutapera / MA. The method used was that of empirical-bibliographic research, with selection of texts, organization and analysis of themes and problems; documentary research focused on the elements of primary production, collected or made in the course of the research, in the context of the school and professional practice on which the reflection was carried out. Closed questionnaires and structured interviews were used as research instruments. In building the theoretical framework, Hans-Georg Gadamer (2002) philosophical hermeneutics foundations were based on the theory about the construction of identity profiles Claude Dubar (2012), as well as reflections on teaching knowledge in professional training, according to Maurice Tardiff (2014), and about the philosophical pedagogy regarding the teaching of philosophy from Alejandro Cerletti (2009). From the discussion and analysis of the collected data, a hermeneutic reading of the identity profile of the philosophy professor is presented considering his education and pedagogical action in the classroom

Key words: Hermeneutics. Identity. Teaching. Philosophy Teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Círculo Hermenêutico.....	66
Figura 2 – Fusão de Horizontes (Gadamer).....	70
Figura 3 – Localização da cidade de Carutapera/Ma.....	109
Figura 4 – Ce Dr. Tarquínio Lopes Filho (1960).....	111
Figura 5 - Ce Dr. Tarquínio Lopes Filho 1960 (2019).....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - IDEB Maranhão/Brasil.....	48
Gráfico 2 – Formação Acadêmica.....	115
Gráfico 3 – Forma de Contrato de Trabalho.....	116
Gráfico 4 – Atuação na área de Filosofia.....	117
Gráfico 5 – Participação em Eventos Acadêmicos.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Saberes Profissionais dos Professores.....	27
Quadro 2 - Objetivos do componente Curricular Filosofia (OCEM/MA/2017) ..	51
Quadro 3 – Matriz Curricular de Filosofia 1º ano EM.....	52
Quadro 4 - Matriz Curricular de Filosofia 2º ano EM.....	53
Quadro 5 - Matriz Curricular de Filosofia 3º ano EM.....	54
Quadro 6 – Respostas acerca do uso de novas tecnologias.....	119
Quadro 7 – O que é ser professor?	121
Quadro 8 – Como você se define como professor?	124
Quadro 9 – O que é ser professor de Filosofia?	126
Quadro10 – O que você considera mais significativo em relação ao seu curso de graduação?	128
Quadro 11 - Você gosta de ser professor de Filosofia? Porque escolheu Filosofia?	129
Quadro 12 – Como se vê como professor de Filosofia?	131
Quadro 13 – Como o diálogo se define como procedimento pedagógico na sua formação docente? Possibilidades e Dificuldades.....	133
Quadro 14 – Como os colegas de trabalho enxergam sua atuação?.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gênero e Faixa Etária dos professores.....	118
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 SER PROFESSOR: UMA QUESTÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA.....	18
2.1. Tornar-se professor: Perspectivas sobre experiência e saber-fazer docente.....	20
2.2 Ser Professor de Filosofia: os desafios no processo de ensino-aprendizagem.....	33
2.3 Diretrizes Curriculares do Maranhão e o ensino de filosofia.....	47
3 HERMENÊUTICA FILOSÓFICA, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE.....	57
3.1 Hans-Georg Gadamer e fertilidade da hermenêutica filosófica.....	58
3.2 Tradição na Hermenêutica Gadameriana.....	63
3.3 Diálogo na Hermenêutica Filosófica.....	73
3.4 A Hermenêutica Filosófica como Práxis: Implicações para o entendimento da construção identitária.....	76
3.5 Hermenêutica Filosófica, Educação e Docência: “Educar é educar-se”...	80
3.6 A docência pelo caminho da aprendizagem.....	83
3.7 Construção Identitária em Claude Dubar.....	89
3.8. Hermenêutica filosófica e construção de identidade: uma proximidade para se compreender o ser/torna-se professor.....	98
4 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE: ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO NO CENTRO DE ENSINO DR. TARQUÍNIO LOPES FILHO.....	107
4.1 Caracterização do campo de pesquisa.....	109
4.2 Práticas Filosóficas em sala de aula: o componente curricular Filosofia no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho	112
4.3 Perfil dos participantes da pesquisa.....	114
4.4 Docência e percepção do cotidiano escolar: análise sobre a prática e construção da identidade docente.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140

REFERÊNCIAS.....	145
-------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

O encontro e o estranhamento sempre nos possibilitaram enxergar o mundo sob uma visão diferente, porque o outro nos modifica e nos modificamos com o outro. Na perspectiva da educação formal a quem cabe a modificação do outro? Certamente o sujeito responsável por mediar o aprendizado: o professor. Assim, como professor de Filosofia, da rede estadual de ensino, há mais de 10 anos, me atrevo, tendo como farol a hermenêutica filosófica, pensar como é construída a identidade do professor de Filosofia.

Por muitos anos, uma sombra de dúvida sempre nos incomodou durante as longas e exaustivas conversas na sala de professores. Perguntas em relação como este ou aquele professor chegou a determinadas conclusões sobre suas práticas, como ele atribuiu perfis a seus alunos, como ele se ver como professor e como a experiência lhe moldou através dos anos de exercício profissional. Foi nesta perspectiva de dúvidas e incertezas que analiso a construção da identidade docente dos professores de Filosofia no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho na cidade de Carutapera/Ma.

Somos cientes que o professor, independentemente das alterações emblemáticas sobre seu perfil, atuação e presença mediadora em sala de aula, continua sendo um agente primordial no processo de construção de conhecimentos. Contudo, diante do cenário de reformas político-educacionais, bem como de transformações tecnológico-educacionais voltadas à otimização e eficiência das experiências de ensino e aprendizagem, muito se tem questionado sobre a sua função e identidade.

A identidade docente entendida como processo dinâmico e contínuo, oriundo de um conjunto de experiências, estranhamentos e atualização de sentidos é o nosso ponto inicial, que vai muito além de uma noção essencialista de ser professor a partir de um modelo pedagógico individualizado, resistente à abertura e pluralidade de valores e experiências. Assim, perguntar em que consiste ser professor constitui-se uma questão clássica com desdobramentos

contemporâneos e que envolve a formação de conhecimentos e fortalecimento de diferentes saberes.

O debate sobre identidade docente leva em consideração o contexto histórico e político-educacional, diretrizes e orientações curriculares, a compreensão sobre a formação de professores, bem como o aperfeiçoamento das tecnologias do campo educacional.

Nas discussões contemporâneas (CERLETTI 2009) as reflexões acerca do ensino de filosofia ganha uma grande densidade na medida em que o mesmo é privilegiado como um problema filosófico, um debate que oscila entre a busca de uma pedagogia crítico-reflexiva, problematizações sobre o conteúdo de ensino e, no horizonte político-formativo a continuidade das discussões sobre o lugar da Filosofia no ensino básico.

Nosso intuito é ir além dos meros diagnósticos e estimativas acerca do professor de Filosofia que geralmente encarceram o debate sobre tópicos quantitativos. Nosso itinerário visa entender, a partir do professor, o cotidiano de sala de aula e alguns problemas inerentes ao exercício do ensino de filosofia, em nível médio, na escola. Desse modo, a partir da perspectiva hermenêutica, confrontamos a realidade dos professores de Filosofia, no âmbito de sua conjuntura sócio-política educacional, como por exemplo, Lei de diretrizes de Base da Educação, Orientações Curriculares e demais políticas, procurando estabelecer relações entre o tornar-se e ser professor. Afinal a experiência da docência é sempre referenciada pelas diretrizes que orientam a prática pedagógica.

Diante do exposto a dissertação terá como propósito uma análise hermenêutica da identidade do professor de filosofia considerando a dinâmica de sua construção e o exercício de sua experiência. Para tanto, toma-se como campo de pesquisa o Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho, na cidade de Carutapera\Ma. A pesquisa orienta-se pela hipótese de que ser professor corresponde à concepção dinâmica do tornar-se professor, pondo em evidência o seu percurso de formação e a dinâmica de familiaridades e estranhamentos que constroem sua identidade.

Assim, a presente pesquisa tem como referencial teórico-metodológico alguns fundamentos da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, tais como a concepção dialética de experiência hermenêutica, o primado do diálogo

que, enquanto fundamento pedagógico, rearticula a relação eu-tu e reorienta uma conversação com os preconceitos e com a tradição. As análises sobre a formação de identidade estarão fundamentadas em Claude Dubar (2012), bem como as discussões sobre a epistemologia do professor a partir das teorias educacionais de Maurice Tardif (2009).

Ademais a opção pelo referencial teórico principal em Gadamer, a esta pesquisa, teve ainda como mediação as seguintes categorias da hermenêutica filosófica: tradição, fusão de horizontes, compreensão, reabilitação dos preconceitos, autoridade, diálogo e práxis hermenêutica. Embora Gadamer não nos ofereça uma reflexão mais sistematizada sobre o fenômeno pedagógico da docência, entendemos que compreender a sua construção identitária demanda a tarefa de pôr no centro uma reflexão hermenêutica sobre a experiência pedagógica professor-aluno (eu-tu) que sobressai no processo de ensino-aprendizagem, sempre tensionada pelas diretrizes de um método científico tecnicista e pela autoridade de um saber. Neste sentido, compreende-se que os fundamentos de uma hermenêutica filosófica da educação nos fornecem subsídios importantes para pensar a experiência formativa enquanto compreensão filosófica de mundo, bem como a ideia de ser professor como um tornar-se professor a partir de diferentes horizontes pedagógicos, dentre eles, ser professor de filosofia, em nível médio.

Em nossa segunda estrutura teórica, privilegiou-se Claude Dubar (2012), uma vez que suas reflexões entendem as articulações entre identidade e profissão através dos conceitos de “formas”. Essas formas identitárias se configuram nas relações sociais e de trabalho, consequências dos ajustes de ações objetivas e subjetivas. Tais fundamentos teóricos) se constituem nosso referencial investigativo, para se compreender como o professor de filosofia no campo escolar tem sua identidade dialeticamente construída mediante suas fusões de horizontes e em permanente diálogo com a tradição. Esse campo teórico nos permitirá compreender as formas identitárias profissionais, através das categorias que compartilham modos de identificação. Além do mais, a identidade é compreendida por Dubar (2005.p.136) como “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. Assim,

reflete-se por nossa parte, como o professor de Filosofia estabelece as denominadas transações subjetivas e objetivas que moldam sua identidade.

Neste sentido, encontramos em Tardiff (2014), uma reflexão sobre os saberes que constituem a formação do professor, destacando a ideia de pluralidade. Além disso, o teórico destaca, o que pensam os professores sobre os seus saberes, esse “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014.p.54). Assim, sob este ponto de vista a identidade docente está vinculada e dependente de sua prática e reflexão, uma vez que o denominado saber-fazer se efetiva no horizonte no qual a experiência docente é chamada à reflexão acerca de sua identidade.

Deste modo, tendo como objeto de pesquisa a construção da identidade do professor de Filosofia, considerando os contornos teóricos de Hans Georg Gadamer e Claude Dubar, se faz necessária uma reflexão que busque questionar a própria formação de identidade do professor de Filosofia, discutindo os fundamentos da práxis pedagógico-filosófica do professor de Filosofia de ensino-médio, bem como a dinâmica processual de construção de sua identidade sob a forma de uma relação eu-tu.

Nesse contexto, é importante perguntar sobre a identidade a partir das práticas do professor de Filosofia, pois isso é importante para se compreender as dimensões subjetivas e objetivas de sua profissão. Soma-se ainda, nesse panorama, o intenso debate sobre a permanência da Filosofia na escola pública no Brasil, orientações e diretrizes curriculares, além do processo de massificação do ensino que incorporou estratos sociais menos privilegiados, gerando assim, a discussão a respeito da qualidade do ensino e sua aplicabilidade na sociedade.

Para tanto, se faz necessário, concomitantemente, dizer que o interesse pela formação docente, desde aspectos teóricos até o seu *modus operandi*, surgiu no início da minha carreira como professor de Filosofia. O estranhamento sobre as dificuldades de caráter metodológico no que concerne ao processo de preparação e ministração de aulas, além do frequente distanciamento aos conteúdos trabalhados com a realidade do alunado foram motivações centrais para delineamento desta pesquisa.

Reiteramos a necessidade de se pensar na dificuldade ainda encontrada, ou seja, a correspondência com a legislação brasileira que regula a

obrigatoriedade do ensino de Filosofia com a qualidade destes profissionais em sala de aula. Isso representa a ausência de um projeto governamental que valorize a educação, o respeito ao educador e a formação adequada ao educando.

Visa-se, ainda, ampliar a incipiente produção acerca do professor de Filosofia e sua atuação na Rede Estadual de Ensino no Maranhão, possibilitando a estruturação de linhas estratégicas de formação continuada e revisão sobre o currículo. A intenção é investigar sobre o processo identitário profissional docente nos espaços de construção social e educacional, conjuntamente, com as relações que singularizam a postura do docente nas múltiplas situações do cotidiano.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa seguem as diretrizes de uma pesquisa mista, com elementos quantitativos e qualitativos. A pesquisa desvela dados, relações e elementos que não são perceptíveis ao olhar cotidiano. Isso só é possível quando temos entendimento do caminho que precisamos seguir, mas, principalmente quando sabemos como percorrer este caminho. Alguns elementos no caso da pesquisa científica são primordiais para chegarmos o objetivo que buscamos. Além de técnicas e procedimentos carecemos de um método, a ferramenta com a qual analisamos a realidade, os óculos que usamos para percebê-la. Concordamos com Ghedin (2004) com relação a que, “o método não é uma explicação exterior, o método não é simplesmente um instrumento, não é apenas procedimento de tipo técnico. Não é apenas um caminho mecânico que permitiria ser trilhado através do uso de algumas regras” (GHEDIN, 2004, p. 13).

Utilizaremos o método hermenêutico uma vez que para Ghedin (2004), “a hermenêutica situa-se na existência da linguagem, é nela e por ela que se processam os significados”. Mas, ele nos lembra de que “a linguagem não é o único instrumento de manifestação da existência, isto é, o discurso é uma forma de manifestação do ser, mas nem por isso é a única maneira de manifestação da realidade” (GHEDIN, 2004, p. 01-02). Vale lembrar Gadamer (2003) quando o filósofo afirma que uma obra de arte necessita ser interpretada e essa interpretação é diferente da interpretação de um texto, pois, o impresso é composto por signos diferentes dos que encontramos numa obra de arte. Assim, queremos dizer que a interpretação não acontece sem mediação, por isso, a

necessidade de um método para interpretar, olhando para além do sentido imediato e descobrindo o verdadeiro significado que está escondido.

A coleta de dados foi realizada no período que se circunscreve entre o primeiro e segundo semestre de 2019. Realizou-se a aplicação de questionário fechado (diagnóstico do perfil profissional) nos meses de novembro e dezembro, e entrevistas estruturadas durante os meses de janeiro e fevereiro de 2020. A nossa amostra advém de um universo de 04 professores atuantes no ensino de Filosofia. Nesta etapa da investigação, recorreremos a uma ação conjunta de um questionário combinando dados quantitativos e qualitativos. Autores como Reichardt e Cook (1986, citados por Carmo & Ferreira, 1998, p.183) afirmam que “um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização”.

As entrevistas estruturadas como Ribeiro (2008) aponta tem como vantagens da utilização: a flexibilidade na aplicação, a facilidade de adaptação de protocolo, viabilizar a comprovação e esclarecimento de respostas, a taxa de resposta elevada e o fato de poder ser aplicada a pessoas não aptas à leitura.

Desta forma, evidenciamos, que para a pesquisa utilizamos um recorte amostral de professores atuantes no componente curricular Filosofia no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho, como também, a abordagem hermenêutica, para isso adotamos traços de caráter bibliográfico, documental, exploratório e descritivo, com a aplicação de questionário e entrevista. Neste sentido, traçamos o seguinte trajeto dissertativo:

No *Capítulo 1*, a Introdução, na qual se apresenta o objeto e o panorama da pesquisa: epistemologia do professor, ensino de filosofia no nível médio, os fundamentos teóricos e legais que compõe a discussão do campo, as justificativas que despertaram o interesse pela pesquisa, indagações que nortearam as temáticas, os aspectos metodológicos e sua elaboração estrutural.

No *Capítulo 2*, apresentamos uma discussão sobre o ser professor, partindo de uma análise sobre a construção social da profissão entre as perspectivas do saber-fazer docente e os saberes profissionais necessários para sua atuação, ressaltando ainda os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem em Filosofia, levando em consideração o traslado histórico da

filosofia no Brasil, além de focar as diretrizes e matrizes curriculares do ensino médio no Maranhão;

No *Capítulo 3*, temos como ponto central a explicitação das categorias gadamerianas, como: tradição, autoridade, diálogo, fusão de horizontes, como também, a estrutura teórica de construção de identidade em Claude Dubar.

No capítulo *4* finalizaremos com a investigação e compreensão sobre a construção da identidade do professor de Filosofia no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho na cidade de Carutapera/Ma, a partir da análise dos dados coletados em questionários e entrevistas e à luz da fundamentação teórica selecionada, o que nos permite uma compreensão hermenêutica da construção de identidade docente do professor de filosofia, de nível médio, na referida instituição escolar supracitada.

2 SER PROFESSOR: UMA QUESTÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

A proposta deste primeiro capítulo, de natureza sobretudo pedagógica, é tornar evidente a importância de se compreender os aspectos inerentes à formação profissional do professor. Entender dimensões teóricas e práticas de como se constitui ser professor é buscar significações atribuídas às suas práticas, fatos, saberes, desejos, crenças, valores, com as quais esse profissional constrói suas ações didático-pedagógicas.

Desvelar a identidade do professor é algo que vai muito além de meros aspectos quantitativos sobre a sua atuação profissional; é valer-se de suas perspectivas intersubjetivas alinhadas a sua formação pedagógica. Assim, salientamos que a identidade docente é uma construção progressiva e versátil que tem influência de diversos fatores, sejam estes de ordenamento pessoal e/ou sociocultural. A percepção dessa identidade pela sociedade também perpassa por interferências estatais, que pode vir a manipular as identidades conforme a situação política vigente no momento, criando instabilidades na assimilação da população em relação à identidade docente.

Ademais, entendemos que refletir sobre a identidade do Professor de Filosofia é uma tarefa que se mostra mais complexa por não se restringir apenas ao âmbito da formação universitária. Ela é também construída ao longo da prática profissional e permeada por influências familiares, por suas relações interpessoais, por questões culturais, étnicas, papéis sociais e ideologias presentes no contexto em que os professores estão inseridos.

Igualmente é necessário considerar uma conjuntura mais abrangente, ou seja, ao se pensar as identidades profissionais dos professores de Filosofia, há outras variáveis que envolvem a construção identitária. De acordo com Martin Lawn (2001, p.117) “o Estado fabrica identidades por meio de discursos, a partir de uma ideologia que lhe convém”. Desta forma, os estabelecimentos educacionais, utilizam-se de um discurso de “reestruturação do ensino público” que se converge com as demandas do sistema produtivo em que estamos

inseridos, buscando certa homogeneização da classe para que seja mais fácil flexibilizar e/ou alterar a identidade dos professores conforme os seus interesses.

Nos últimos anos o debate sobre o lugar da filosofia na educação básica tem se ampliado de forma significativa, orientando-se em diferentes horizontes de abordagens, seja aquela que busca resgatar o valor da reflexão filosófica para a formação das crianças e dos jovens, estimulando o exercício do pensar, seja aquela que questiona o ensino de filosofia identificando-o como um meio de doutrinação ideológica.¹

Isto significa que a investigação sobre o ensino de filosofia não pode estar descontextualizada das discussões político-educacionais que, por sua vez, determinam “bases nacionais comuns curriculares”, diretrizes para a formação de professores, problematizam transposições didático-metodológicas e definem a primazia de componentes curriculares. Esse diálogo com as legislações educacionais fomentam uma investigação sobre os aspectos formais propostos pelos organismos estatais. Exemplo, claro, disso é a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, no artigo 9, salienta que cada sistema de ensino deve normatizar os requisitos que irão compor o quadro de referências do padrão de qualidade das escolas. “Estas, através dos denominados projetos pedagógicos definirão a gradação dos compromissos com a qualidade formal e qualidade política” (DEMO, 1996.p.81). Assim, as prerrogativas dos documentos oficiais estão ocupadas, unicamente, em estabelecer um currículo, que teoricamente possa assumir o padrão/referência dos princípios educacionais.

Nossa análise reivindica uma atenção especial quanto a abordagem epistemológica sobre a docência, pois só partir de uma problematização conceitual sobre o tornar-se professor poderemos desenvolver uma compreensão da docência em filosofia. A pesquisa hermenêutica, nos norteará,

¹ A iniciativa denominada Escola sem Partido, idealizada pelo advogado paulistano Miguel Nagib. Os que advogam e defendem a iniciativa do Escola sem Partido escoram suas ideias na suposta preocupação “com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Preocupam-se com um quixotesco “exército organizado de militantes”, “falsos educadores”, que na função de professores, se prevaleceriam da liberdade de cátedra e do “segredo” da sala de aula para impor a uma audiência cativa de estudantes o que denominam como “sua própria visão de mundo”. (Nagib, 2016) Segundo Penna (2015), além da alegada questão ideológica, outros dois alvos que também estariam na mira da iniciativa seriam a questão de gênero e a contaminação político-partidária no âmbito das escolas. (FRIGOTTO, 2017.p.35)

como base, a partir dos fundamentos conceituais de Hans Georg-Gadamer. A partir dos quais a educação é pensada enquanto uma experiência de sentido e considerando o questionamento hermenêutico dirigido à racionalidade científica e instrumental como diretriz formativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, buscaremos entender as perspectivas inerentes ao saber-fazer docente, levando em consideração a intencionalidade da atividade, mas também sem esquecer que ser professor é relacionar-se, é estar imerso nas relações intersubjetivas, horizonte no qual se efetiva sua atuação pedagógica. Destacamos que o desenvolvimento profissional não se restringe aos limites de uma formação institucionalmente adquirida, contudo, consideramos esta como uma das dimensões relevantes daquele, já que além de sua relevância enquanto um referencial, é preciso ainda incluir a prática docente, ou seja o exercício do fazer pedagógico como fator importante. Abordar a construção da identidade profissional do professor é assumir a especificidade da profissão docente e a necessidade de um espaço próprio para a sua realização.

2.1 Tornar-se professor: Perspectivas sobre experiência e saber-fazer docente

O ofício do professor é muito mais antigo do que qualquer forma de organização de ensino-aprendizagem. O mestre, o tutor, o orientador, o treinador, a figura do que ensina, do que possui o saber necessário para a formação do outro é algo presente em todas as culturas. Exemplo disso no Antigo Egito, quando a função de escriba era preservada pela constituição de escolas faraônicas que preparavam o indivíduo para domínio da técnica. No Ocidente, as instituições de ensino variavam de acordo com as diretrizes sociais que predominavam em sua cultura. A educação espartana iniciava aos sete anos de idade e se preocupava com o aprimoramento das habilidades físicas do indivíduo. A difícil rotina de treinos físicos era mantida com o objetivo de fazer com que os homens estivessem prontos para a guerra e as mulheres aptas para gerar crianças saudáveis. Além disso, cada criança era mantida por um tutor que desempenhava a função por vínculo de amizade e sem ganhar nada em troca.

Ao professor, inicialmente, cabe ser um refúgio, um indicador de caminhos no espaço escolar. Emanar-se como herdeiro de uma paternidade que fora

incapaz de se perpetuar. Gusdorf (2003) ressalta que “o professor é, pois, o herdeiro do pai. Surge como pai segundo o espírito, no momento em que o pai, se revela para sempre incapaz de assumir as responsabilidades que a imaginação infantil lhe atribui”. Neste sentido, o professor, tem em suas mãos a responsabilidade de apresentação do mundo às novas gerações, como afirma Arendt (2003) quando reflete que a relação entre crianças e adultos não pode, segundo ela, ficar restrita à ciência específica da pedagogia, já que se trata de preservar o patrimônio global da humanidade. Presente aqui a ideia de que o mundo não pertence só a nós que vivemos nele agora, mas a todos que já estiveram aqui, daí a importância da tradição, conceito que mais tarde estaremos evidenciando.

Compreendido dessa maneira, o termo mestre/professor tem como prerrogativa a autoridade alicerçada em saberes e capacidades, que proporcionam ao aluno uma visão ampliada da humanidade. Assim, a relação professor- aluno, supera a dimensão técnica, e logra-se na perspectiva de humanidade, baseada no encontro de existências. O professor, dessa forma, carrega sobre si a responsabilidade de desvelar a relação entre aqueles que chegam ao mundo e não o conhecem. Trata-se, assim, de um mediador entre o mundo e o outro. Sua ação refletirá diretamente na continuidade do mundo, comportando uma educação capaz de ouvir as pessoas, participando dessa realidade, discutindo-a, e colocando como perspectiva a possibilidade de mudar a realidade.

Nesse sentido o professor, em nossa análise, apresenta duas formas específicas: A especificidade de Racionalidade Acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego. A perspectiva acadêmica está ligada a uma educação tradicional e tecnicista, com metodologia pedagógica baseada na mera recepção e transmissão de conteúdo. Nela, “confunde-se o docente com o especialista nas diferentes disciplinas, sem distinguir com clareza as relações entre o saber e saber ensinar, dando-se pouca importância à formação didática da própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente (GOMEZ, 1995.p.354)

A segunda especificidade é denominada de Racionalidade Prática, na qual o professor é visto como um artesão, ou mesmo um artista, pois é na sua

experiência enquanto docente que deve demonstrar toda a sua criatividade e inovação. O percurso metodológico é baseado em um ciclo de convivência e respeitabilidade, com temas que propõe a multidimensionalidade do aprendizado. Ademais, essa postura pedagógica baseia-se em atividades reflexivas e criativas, junto às quais o sujeito constrói o seu saber de maneira ativa. Nesta especificidade acredita-se que “ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse traduzido do exterior pelos que detêm os segredos formais, mas a partir de uma noção de experiência mobilizada com uma pedagogia interativa e dialógica”. (GOMEZ, 1995.p.25)

Uma vez que as especificidades acima se incorporam à prática profissional docente, constata-se que a ação pedagógica requer um conhecimento polivalente, capaz de efetivamente de moldar as práticas profissionais. Desse modo o itinerário do professor advém de situações chave e com a confluência entre a ação individual e as normas institucionalizadas. Segundo Tardiff (2014, p.81) “os indivíduos (os professores) devem interiorizar e dominar os papéis para fazerem parte de tais ocupações”. Desta forma, o professor está em permanente conflito entre a sua subjetividade, formada ao longo de sua existência, e as normas curriculares, estabelecidas exteriormente.

Gold (1996) afirma que o professor passa por um processo de socialização que tem duas fases distintas. Na primeira fase, o professor tem sua ação orientada por tentativa e erro, sente a necessidade de ser aceito em seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis. Essa fase tem como característica o questionamento pessoal sobre a escolha da profissão. A permanente batalha em busca de seu lugar no campo escolar, faz com que o professor experimente diversas formas de atuar, suas ações serão análogas a experimentos que lhe obrigarão a se submeter em nome da chamada normatividade profissional.

Na segunda fase, a de estabilização, existe a consolidação das capacidades docentes e o domínio sobre os diversos aspectos do trabalho, como planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas. Há, a partir desta fase, um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos do que consigo mesmo. Constata-se, assim, que o professor nunca está pronto, acabado, mas, sempre em processo de construção e reconstrução de saberes. A fase de percepção do outro, que se dá através da empatia alicerça uma nova

postura identitária ao professor, agora separado dos papéis assumidos na fase de experimentação de ações.

Etimologicamente a palavra professor vem do latim “*professor*”, indicando pessoa que professa, que declara (*fateri*) diante de todos (*pro-*) ser *expert* em algum saber. De acordo com Zanten (2011.p.225), o professor é aquele que declara, que se manifesta, que promete, que protesta, que dar a conhecer, que se declara apto ao ensino. Segundo o Dicionário Etimológico Nova Fronteira (Cunha, 1997) esta terminologia tem raízes no latim, onde o verbete professor aparece com o significado como “aquele que cultiva, que cuida, que rege”, ou seja, um sujeito que de posse de um saber, transmite, professa e ensina. Nessa relação é imprescindível discutir sobre as racionalidades que delineiam as concepções de professor. Cada abordagem sobre a imagem do professor sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo.

O primeiro marco epistemológico sobre o professor que utilizaremos, visando assim compreender as características e peculiaridades que definem a sua formação e prática, advém de Perez Gomes (2000), que destaca a existência de três racionalidades: a acadêmica, a técnica e a prática. Tais dimensões têm o intuito de compreender as variantes formas de construção identitária docente.

A primeira dimensão, a racionalidade acadêmica, tem como característica uma herança de uma tradição confessional sistematizada pelos jesuítas. Corresponde a método de passividade dos educandos e autoridade inquestionável do professor. Essa linha tem como característica a centralidade do professor, que é o único que domina e é capaz de transmitir as aquisições culturais e científicas da humanidade. “O professor tem como objetivos e compromissos possibilitar aos alunos os diversos conteúdos e caminhos metodológicos necessários a transmissão e produção de conhecimentos” (CARMINATI, 2006).

Esta dimensão acadêmica tem como fundamento toda a estrutura epistemológica específica resultante de um arcabouço histórico e científico, por isto, o professor, neste sentido, deve dominar conteúdos e regras inerentes a sua área de conhecimento. Para isso, deve conhecer a estrutura organizacional de seu componente curricular e deter metodologias eficazes para a construção de saberes.

A segunda perspectiva, a racionalidade técnica, tem suas raízes na tradição positivista que prima pela chamada justificação do conhecimento com aplicação tecnológica. O professor, nesta concepção é visto como um técnico que deve desenvolver as competências necessárias a uma intervenção prática. Assim, “ele (o professor) não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas e dinâmicas de intervenção técnicas que se derivam daquele (GÓMEZ, 2000.p.357).

Por último, a racionalidade prática que enfoca o professor como um criador permanente, que utiliza de sua criatividade e de seu conhecimento prático no cotidiano escolar. A proposta desta abordagem docente se baseia no diálogo reflexivo com a situação problemática da prática, pois dela emerge um conhecimento, que diante das situações cotidianas é acionado pelo professor.

Para melhor explicitar essa racionalidade prática, Schon(1995) apresenta três conceitos centrais que são o “conhecimento na ação”, ou seja, aquele que se manifesta no diálogo permanente nas situações problema, “a reflexão na ou durante a ação” compreendida como a interação particular que supõe uma intervenção e por último a “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”, entendida como uma análise posterior sobre a própria ação. Essa reflexão colocada por Schon (1995) é imprescindível para o entendimento sobre o fazer docente a partir do cotidiano, ou seja, na utilização dos saberes preestabelecidos socialmente. As dimensões do cotidiano norteiam a percepção de um abismo entre aquilo que é prescrito e aquilo que é realizado.

A partir desta lógica, o cotidiano internaliza esquemas teóricos, efetiva ações e valores com os quais o indivíduo fará uso no seu percurso profissional. Uma teia de conhecimentos, quase sempre desconexos, instáveis e desarticulados e algumas vezes contraditórios são, fundamentalmente, consequência de uma experiência inicial.

Em grande medida, acaba-se por ensinar como “se foi ensinado”. A prática docente concreta conta, então, com panorama variado de condicionamentos e influências, quase sempre implícitos ou inconscientes; um horizonte de verdadeiras configurações de pensamento e ação que, construídas historicamente, se mantem com o passar do tempo, enquanto estão institucionalizadas, incorporadas às práticas e à consciência dos sujeitos. (DAVINI. 1995.p.20)

Dado isso, é através deste contato latente e dinâmico junto à experiência social que surgem variáveis determinantes como: mudanças no saber fazer profissional, o exercício em diferentes escolas e a não valorização financeira e social. Uma teia de complexidades que tendem a ser adotadas como mecanismo emergencial são chamados de “esquemas práticos” aos quais os docentes recorrem, de forma apressada, em sua atividade cotidiana.

A prática é definida por Sacristán (1999, p. 73) como a “cultura acumulada sobre as ações”. Desse modo, é ao mesmo tempo origem das ações e alimento delas: “A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”. Portanto, a prática proporciona as ações e recebe interferências destas, sendo a prática institucionalizada como *habitus*.

Essa proposta de análise sobre as perspectivas do saber-fazer do professor permite um mergulho sobre o conceito de prática pedagógica que é fruto de uma massificante rotina proveniente do cotidiano escolar. Contudo, apreender o cotidiano e resumi-lo a simples fragmentos da realidade não dará consistência na leitura sobre os saberes docentes. O cotidiano não é inofensivo e inocente, porque segundo Heller (1985) existem ideologias implícitas que flutuam na atmosfera escolar e encontram docência um receptáculo. A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões e ideias.

Para ampliar esta compreensão, sobre a prática docente, Tardiff (2009) situa a formação em horizontes de saberes, que devem ser lidos a partir de uma relação, pois segundo ele, o saber profissional docente tem uma combinação de diferentes compreensões que são direcionados de acordo com as adversidades e necessidades do cotidiano. Nesse contexto, o autor busca entender a docência através de saberes inerentes a prática docente.

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e

conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2002, p. 53).

O primeiro saber, segundo Tardiff (2009), chamados de disciplinares, se referem ao conjunto de conhecimentos de formação profissional e as bases pedagógicas (métodos e técnicas) que são legitimados e transmitidos ao longo da formação (licenciatura). São saberes que se situam nos diversos campos de conhecimento, são os que são agregados em nossa sociedade, que fazem funcionar a máquina do sistema educacional.

Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação dos professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2009.p.38)

O segundo saber, denominados de curriculares, tem como centro os conhecimentos adquiridos e acumulados pela humanidade e legitimados pelas comunidades científicas inseridos em seus campos de atuação e conhecimento. Estes saberes têm sua estrutura edificada nos discursos, objetivos, métodos a partir dos quais o sistema educacional organiza em categorias para a denominada formação erudita, “apresenta-se concretamente em forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”. (TARDIF, 2009.p.38)

O terceiro saber, baseado na experiência cotidiana, resulta do exercício da atividade profissional docente no campo escolar, consequência das interações no espaço escolar e o conhecimento do meio. São incorporados a partir da experiência individual e coletiva sob forma de agregação de habilidades, de saber-fazer e de saber ser. Os professores no exercício de suas funções e na prática profissional, desenvolvem saberes específicos baseados no cotidiano e na adequação ao meio, algo que ocorre ao longo do tempo de atuação. Há uma incorporação da experiência social da sala de aula às habilidades de saber-fazer e saber-ser.

No exercício cotidiano de sua função os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário

habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão. (DORNELLES et al, 2012.p.03-04)

Por mais que se possa considerar a ação docente solitária e unívoca, não se pode dispensar as relações estabelecidas ao longo da existência do professor, variáveis como família, escola, instituições de formação determinam suas práticas pedagógicas. Essa dimensão, pode ser descrita aqui, como uma articulação conjunta com diferentes saberes, desde os sociais e curriculares até os experienciais. Essa mediação que parte de aspectos exteriores, como formação universitária, programas escolares e políticas públicas educacionais, toda ela é mantida por uma rede de interações, em um contexto, onde o elemento humano é determinante.

Os saberes profissionais dos professores são, portanto, na teoria educacional de Tardif, uma combinação de diferentes saberes, oriundos de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as condições de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção.

Quadro 1 - Saberes Profissionais dos Professores segundo Tardiff (2009)

CLASSIFICAÇÃO DOS SABERES SEGUNDO TARDIFF	
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardiff (2014)

Semelhante a Tardiff, que busca entender o professor como agregador de saberes, Gauthier (2006) entende que a formação docente se faz a partir de concepções oriundas de aspectos de alteridade. Segundo ele, a prática pedagógica é norteadada a partir da mobilização de um “reservatório de saberes” que o professor aciona quando se depara com as múltiplas problemáticas de seu cotidiano.

O componente essencial desse reservatório de saberes é a sala de aula, que segundo Gauthier (2006), os estudos que se dirigiam a compreensão dos motivos que faziam com que os educandos tivessem êxito ou não na escola, apontavam o êxito ou fracasso a fatores externos, desprezando assim, a relação professor e aluno na ação didático-pedagógica.

Para melhor explicitar esse problema, temos que entender que o professor em sua prática era preconcebido a partir de duas visões. Na primeira,

para ensinar basta ter domínio sobre o saber que pretende lecionar, ter talento para desenvolver metodologias em sala, ter experiência, ou seja, a docência, nesta perspectiva seria, pois, apenas um conjunto de características objetivas permitiria a qualquer pessoa atuar na carreira. O segundo horizonte tem como itinerário a produção científica e a formalização das práticas docentes a partir da construção de conhecimentos que deveriam ser aplicados em sala.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al, 2006, p.27).

Além disso, outra plataforma de saberes focados por Gauthier, como pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente, são os saberes da tradição pedagógica, que são representações que cada docente tem a respeito da estrutura escolar, dos professores, dos estudantes e dos processos de ensino-aprendizagem. Tais representações foram edificadas em etapas anteriores ao ingresso na carreira, ou seja, antes mesmo de o professor ser professor e integrar num curso de licenciatura.

Há que se considerar ainda, no bojo desta discussão, retomar as contribuições de Tardiff (2011), ao ressaltar que os saberes da experiência dos professores são consequência de um processo de estruturação individual, mas, concomitantes, compartilhados e legitimados através de processos de interação profissional. Dessa forma, a interação entre os professores resultaria em uma autovalorização e autoconhecimento como saberes de uma classe.

Diante dessas proposições sobre a construção dos saberes docentes, é necessário ainda refletir sobre a postura do professor autoritário, caracterizado pela negação da interação professor aluno. Quando admite uma postura autoritária, o professor, acaba que fazendo com que o aluno rompa totalmente a capacidade de interação, criação, edificação do próprio conhecimento, de poder levantar e esclarecer dúvidas, assim como toda a autonomia que ele pode ter,

mas que acaba se fechando devido à autoridade do professor. Um positivismo pedagógico, que aceita passivamente as metas e metodologias impostas externamente.

Essas características supracitadas, nos oferecem uma reflexão sobre a relevância da formação como uma das formas de corroboração dos saberes do professor. Fica explícito que

Os saberes da ação pedagógica, bases de uma pretensa Teoria de Pedagogia, portanto, seriam o resultado da relação de complementação estabelecida entre os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade). Seria esse saber, de acordo com os autores, que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula. (SILVA, 2009.p.12)

A prática profissional docente é resultado da relação entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores, mas também, resultantes dos conhecimentos assimilados na sua experiência familiar e social, no decorrer de sua trajetória educacional, no espaço de atuação e por meio das relações estabelecidas com alunos e outros profissionais.

Nesse contexto, a formação continuada deve ser direcionada pela incorporação das necessidades individuais (professores), profissionais (demandas da profissão) e organizacionais (sistema educacional). Consequentemente, infere-se que o professor em sua formação continuada deve deter como elemento primordial a colaboração entre os principais interessados no processo, tornando-se uma prática em que a troca de saberes, necessidades, interesses e experiências práticas sejam elementos essenciais para as ações de “investigação-ação-formação”.

Na realidade brasileira as orientações para a formação de professores do Ministério da Educação (BRASIL, 2006b) partem do preceito de que a formação continuada deve atender tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às

demandas dos professores em exercício. Contudo, sabe-se que projetos desta natureza, por exemplo a formação entre pares, são ainda muito escassos, pois a individualidade que impera na prática docente dificulta qualquer ação de cunho colaborativo (FERREIRA; HENRIQUE; COSTA, 2015).

Os modelos de formação de professor no país têm variado ao longo do tempo, como por exemplo, nas principais reformas políticas no âmbito da formação de professores no Brasil. Principalmente após a década de 90, em que a sociedade brasileira passou por múltiplas transformações econômicas, tecnológicas e sociais, este tipo de formação tem se colocado como principal estratégia para a adequação do professor a este novo contexto (MACEDO, 2008). Na última década as políticas de formação têm sido instituídas no País com o foco na qualificação dos professores para atuarem em um contexto de trabalho diferente de duas décadas atrás e que demanda a cada dia o uso de novas metodologias de ensino que se adaptem à realidade social, econômica e tecnológica dos alunos (FERREIRA, 2012), assim, intensificando as políticas públicas no contexto da formação continuada de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96- (BRASIL, 1996) estabelece no inciso II, art. 67 “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. A Resolução nº 03/97 (BRASIL, 1997), Artigo 5, do Conselho Nacional de Educação determina que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

Os referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002a), elaborados pelo MEC, orientam que a formação continuada deve considerar tanto as necessidades dos professores quanto dos sistemas de ensino. Outra grande iniciativa desenvolvida pelo MEC é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2006b). Desenvolvido a partir do II Seminário da Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica, este documento estimula a articulação de centros de pesquisa e centros de educação pública para, em parceria com as universidades, produzirem materiais de apoio para os cursos à distância e

semipresenciais, passando a atuar em rede para atender as demandas dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, Fontana (2010) atenta que o ser professor não é um conceito trivial, pois para inferir uma definição deve-se considerar as condições profissionais, as suas relações de trabalho e também as peculiaridades de suas vivências. Constata-se que ser professor ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem, a docência, nesse sentido, supera, qualquer forma limitadora que perscruta sobre a atuação no ensino-aprendizagem.

A formação está intrínseca à produção de sentidos, saberes e vivências, por isso o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar as estruturas de atuação profissional. A noção de formação docente se relaciona intimamente com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2011).

O tornar-se professor não é construído através de simples e objetiva acumulação de conhecimentos e técnicas, mas, por meio de atividades crítico-reflexivas sobre suas práticas. Nesse contexto, é importante que o próprio docente possua um processo de autorreflexão sobre seu saber, o seu fazer e o seu ser. Assim, o ser professor se consolida no decorrer da prática e se apoia na análise, na reflexão e na intervenção em situações concretas de ensino e aprendizagem.

Segundo Carvalho (1999) o tornar-se se define como uma atividade extremamente relacional; a autora afirma que o forte envolvimento afetivo entre alunos e professores e a sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos é fator de desgaste, mas também de realização e gratificação; além de serem sentimentos que colaboram para a permanência dos professores na profissão constituindo em partes o seu significado profissional.

Na mesma via, Marinho-Araújo e Almeida (2008) afirmam que a profissão docente tem como característica a dualidade entre saber e afetividade, pois o professor está sempre em contato interpessoal, vivenciando relações complexas e, concomitantemente, possui um acesso ao conhecimento que tem função estruturante na constituição do indivíduo, mas que também não garante a

segurança do seu “todo profissional”. Isto porque ter domínio de conteúdos não é o suficiente para que o professor possa realizar sua função.

Segundo Baccon (2011) o professor não trabalha visando um produto imediato, trata-se de um trabalho que demanda uma forte energia afetiva por parte do professor que, ao ensinar, deixa marcas no aluno e modifica a si próprio. Desse modo, refletimos que a profissão docente não pode ser analisada como mecânica e sem sentido, porque nela estão envolvidos sentimentos, relações, saberes de diferentes ordens, o individual e ao mesmo tempo o coletivo.

Nenhuma das orientações, paradigmas, teorias e perspectivas, acima apresentadas, explica e compreende na sua totalidade a complexidade do ser professor. Cada uma delas sublinha aspectos diferentes, mas nenhuma tem modelo completo sobre o tornar-se professor.

Mas além das discussões genéricas sobre a epistemologia da docência destacadas acima, faz-se necessário destacarmos algumas reflexões sobre os desafios identitários do professor de filosofia, do seu tornar-se, tendo em vista a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Ser Professor de Filosofia: os desafios no processo de ensino-aprendizagem

Lecionar filosofia nos dias atuais requer do professor não só um comprometimento com a sua prática, mas uma reflexão sobre o significado de seu ensino. O contexto que se envolve a filosofia nas instituições escolares, contemporaneamente falando, é complexo, pois existe um campo heterógeno de realidades. É possível que o docente de filosofia se encontre diante de questões pertinentes sobre sua efetividade no campo escolar como: o que faz a filosofia necessária ao currículo? Que tipo de Filosofia ensinar? Qual a tendência de sua prática escolar: a filosofia como produto ou como processo? Assim, a trajetória do professor, inicia muito antes de sua prática, ela começa com reflexões sobre o ensino.

Desse modo, ao tratarmos estas problemáticas, temos que considerar, por via de regra, primeiramente as políticas educacionais e em seguida a experiência filosófica na escola. Quando nos reportamos às políticas públicas educacionais temos que ter em mente que estas são direcionadoras da

organização escolar. Essas políticas nem sempre trazem os resultados esperados, pois a continuidade de sua organização e efetivação dependem do modelo estatal em um determinado período. Diante desse aspecto, as políticas educacionais se voltam para o enfrentamento dos problemas existentes no cotidiano das escolas, sem levar em consideração problemas estruturantes, como formação continuada, participação familiar e investimentos em instrumentos metodológicos.

Neste sentido, as políticas públicas educacionais estão diretamente ligadas a qualidade da educação e, conseqüentemente, a construção de uma nova ordem social, em que a cidadania seja construída primeiramente nas famílias e, posteriormente, nas escolas e na sociedade. (FERREIRA; SANTOS. 2014.p.149)

Atentemos, brevemente a uma sucinta panorâmica histórico-política referente ao ensino de filosofia, para em seguida discutirmos sobre a racionalidade do seu propósito. O ensino de filosofia no Brasil, como componente curricular no ensino básico, está presente desde o período colonial e enfrentou grande dificuldade de se estabelecer no currículo, tanto na esfera pública quanto na privada. Sua função também sofre oscilação, ao sabor das diferentes orientações políticas de cada momento histórico.

Após a Proclamação da República, houve uma aparente abertura para novas ideias, contudo, o imobilismo social e o forte caráter colonialista continuavam impregnados a sociedade brasileira. Assim, no campo educacional, a filosofia foi reduzida a facultativa nas instituições escolares, culminando com seu desaparecimento gradual. Neste contexto aparece a influência da ideologia positivista, com enfoque nas disciplinas técnicas e seus currículos atrelados as ciências experimentais.

Nos anos seguintes, décadas de 1910 e 1920, não houve mudança no panorama, o eixo de construção do currículo passa a ser especialmente contemplado em razão de um ensino técnico-profissionalizante. No aspecto cultural humanístico se presencia a forte e decisiva influência do catolicismo. Nas Reformas Campos e Capanema, temos a introdução de novas disciplinas no currículo do ciclo complementar, como por exemplo, a psicologia e a lógica,

sociologia e a história da filosofia; com a Filosofia ocupando um maior espaço nos currículos dos cursos clássico e científico.

O programa subdividia-se em alguns capítulos: introdução, objeto e importância da Filosofia, sua divisão; lógica, estética, psicologia, moral e sociologia, cosmologia. A lógica moral e a sociologia tinham espaço privilegiado nas aulas de filosofia do 3º ano do curso clássico [...] (GALLO; KOHAN2000. p.18)

Com a Ditadura Militar (1964-1985), é eliminada do currículo escolar, o questionamento é suplantado das salas de aula. Isso foi impulsionado pelos convênios firmados entre Brasil e Estados Unidos², em uma cooperação técnica que deu prioridade ao ensino tecnicista, visando à preparação de mão de obra para o surto de industrialização tão almejado pelo governo militar. Quanto a este momento de apagão filosófico no ensino público no Brasil podemos ressaltar os vários movimentos reivindicadores de sua reintrodução, destacando aqui, a atuação do SEAF (Sociedade Estudos e Atividades Filosóficas) que surgiu da necessidade de um espaço para compartilhamento de ideias e reflexões, devido ao forte controle do regime militar. Com uma organização exitosa a SEAF possuía vertentes em todos os entes federativos. Esses comitês representativos levavam a seus membros discussões importantes sobre o contexto de produção filosófica, principalmente no que tange a formação profissional daqueles que poderiam e estariam atuando no ensino filosófico

No processo de redemocratização, uma luta bem diferente foi travada, quando, teóricos e professores, passaram a reivindicar a obrigatoriedade do ensino de Filosofia em todos os níveis (fundamental e médio). Com a nova Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (Lei 9.394/96), apenas noções de filosofia e sociologia, entram na redação do dispositivo, na realidade não trouxe nenhum avanço significativo para a área, pois a obrigatoriedade não foi definida apenas

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] o domínio dos conhecimentos de

² O acordo MEC/USAID incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios tinham como objetivo uma profunda reforma no ensino brasileiro e a implantação do modelo norte americano nas universidades brasileiras.

filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Diante do exposto referente às políticas públicas vinculadas ao ensino de Filosofia constata-se a dificuldade de manutenção deste componente no currículo, principalmente nas escolas públicas. Uma longa instabilidade gerada por sucessivos programas que espelham ideologicamente a sociedade e o próprio reconhecimento do lugar da filosofia no processo de formação básica. No entanto, compreende-se que a Filosofia é:

formadora no sentido de o desenvolvimento do homem como ser que busca compreensão, ser que questiona e cria saídas. Se assim é não pode reduzir-se a servir a um plano determinado de homem, não é formativa no sentido de conformar o ser num modelo acabado. Sua formação é processo. (ASPIS,2004. p.311)

Pontua-se ainda que o papel da Filosofia antes da lei que a tornou obrigatória no ensino médio, em 2008, tinha um sentido de formalizar os conhecimentos filosóficos de acordo com as transformações sociais de cada período educacional no Brasil. O pensamento de promover a cidadania dos sujeitos só foi notificada com a LDB atual, mas que com a efetivação legislativa e curricular da mesma, ela nos trouxe outra visão de mundo que chegaria ao seu ápice com a promoção do pensamento reflexivo. Contudo, aliar os elementos do currículo de Filosofia com a realidade escolar trouxe algumas complicações na práxis educativa, tais como a utilização dos manuais escolares. Campos pontua que:

[...] somente parte dos aspectos particulares, também representados pelos conteúdos programáticos nas programações escolares, é que poderão ser motivo de análise ao longo da trajetória escolar, pelo simples motivo de que não é possível, ao contrário do que os manuais escolares querem nos fazer crer, estudar todos os possíveis conteúdos programáticos que podem fazer parte de uma determinada disciplina escolar (CAMPOS, 2012, p. 27).

Esse panorama histórico das políticas educacionais e o ensino de Filosofia no Brasil nos serve de norte para a problematização da racionalidade filosófica no ensino-aprendizagem. Essas características históricas sobre o ensino de filosofia nos proporcionam uma compreensão sobre os sentidos que

envolvem o ensinar filosofia. Portanto, seu ensino confere uma expressiva contribuição e significação ao ser tratado com importância, conforme afirma Gallo (2012, p.39):

A filosofia é, possivelmente, o campo de saber mais plurívoco e, portanto, aberto e suscetível de muitos equívocos. Não se pode falar em “filosofia” de forma geral, sem dizer de que filosofia falamos. Da mesma maneira, não se pode falar em “ensinar filosofia” como se se tratasse de algo geral e universal. Enunciando de forma um pouco diferente o que foi afirmado acima, falar em ensinar filosofia é falar em ensinar uma determinada filosofia, ou em ensiná-la a partir de uma determinada perspectiva.

Diante disso, podemos iniciar propondo uma reflexão sobre o ensino de filosofia a partir da seguinte questão clássica que se levanta a partir de Kant, quando este propõe uma reflexão sobre a filosofia e o filosofar. O filósofo afirma que não se pode em absoluto aprender a filosofia, porque ela ainda não existe (Kant, 1983.p.407). Sua afirmação tem raízes na ingerência de uma autonomia da razão pura. Claro que esse aprender a filosofar só pode ser feito com o estabelecimento de um diálogo crítico com a filosofia.

Com isso, pretendia criar condições para que o sujeito pudesse ter e fazer bom uso da sua razão, sendo essas condições necessárias para que se tenha uma vida autônoma e livre. Para ele, a formação cultural do homem ocorre por meio da preparação crítica do sujeito, fundada na aprendizagem do uso da razão, única forma capaz de lhe possibilitar a humanização e sua conseqüente culturalização. A filosofia tem, assim, um papel central nesse processo, pois é capaz de formar o homem moral e culturalmente, promovendo-o do seu estado natural de menoridade em direção à maioridade, ou seja, um estado de liberdade. (GELAMO, 2009.p.53)

Na sua obra *Sobre a pedagogia*, Kant (1996, p.11) parte da constatação de que “O homem é a única criatura que precisa ser educada”. Nesse recorte, considera o processo educacional uma forma de atenção à criança no desenvolvimento de sua formação intelectual e disciplinar. A princípio, centra a discussão sobre a questão da formação em dois elementos (ou funções) formativos: de um lado, a formação intelectual que tem a intenção de fornecer condições de autonomia e liberdade ao homem, e a formação disciplinar que

procura impedir que as forças naturais humanas, ou seja, que o seu estado inicial de selvageria, se tornem um impedimento para o uso da razão.

O ensino de filosofia, assim se desenha como afirmam Gallo e Kohan (2000.p.184) como uma prática “que leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar nem filosofar sem fazer filosofia. Nessa mesma diretiva, CERLETTI (2009), ao problematizar o ensino de filosofia, afirma que o professor de Filosofia tem como incumbência criar/suscitar atitudes diante da realidade, como um orientador do pensamento. Conforme Gallo e Kohan (2000), em sentido kantiano,

a filosofia não pode ser ensinada porque ela, enquanto idéia de uma ciência possível, sempre é inacabada e, portanto, não pode ser aprendida nem apreendida (...) (só) é possível exercer “o talento da razão na observância dos seus princípios universais em certas tentativas existentes” (p. 183).

No tocante, ao termo ensinar a filosofar, existe uma referência a construção de um processo orientado/mediado pelo professor por meio de análise, investigação e crítica dos sistemas filosóficos. É, pois, a responsabilidade da filosofia desenvolver, dentro do contexto kantiano, um compromisso crítico do próprio desenvolvimento da razão. Flickinger (2002) ressalta que Kant pensa na disposição da razão que qualificaria o ser humano enquanto tal, e, a educação teria um papel fundamental na implementação dessa disposição.

Diante disso o ensino de filosofia, permite ao aluno dar-se conta das temáticas importantes do pensamento, da sua razão. Ou seja, da própria consciência de si, fazendo com que exista uma reelaboração de seus sentidos e significados. Pode ser vista ainda, como a capacidade dos próprios sujeitos formularem questões e objeções de maneira profunda, de posse de um rigor conceitual, que consiga perceber o contexto da formulação de um problema teórico e na pretensa elaboração prática, sobretudo, no sentido do próprio filosofar.

Na filosofia não se pode desvincular algo que se pode chamar de método daquilo que chamaríamos conteúdo. Não há possibilidade de filosofar sobre algo que não seja a filosofia. É impraticável produzir filosofia que não seja usando o procedimento filosófico. Não existe, de fato, essa separação.

Entende-se, então, que não é possível uma cisão entre filosofia de filosofar pois os ambos são a mesma coisa. O filosofar é uma disciplina do pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia. O componente curricular filosofia separado do ato de filosofar é componente morto.

De fato, o professor, dentro das circunstâncias em sala de aula, deve ser um promotor de subjetividades em uma ação pedagógica que não deve promover somente a reprodução/transmissão de conteúdo. O ensino de Filosofia perpassa a formação de seres humanos, requer o desejo de conseguir administrar o dissenso de forma que este crie sempre novas perspectivas e horizontes para a (trans)formação constante de cada um.

A prática docente em filosofia exige percepção das estruturas circundantes dos educandos, já que para ensinar é preciso transpor os conteúdos em uma constante simbiose, pois a exigência da filosofia na construção de conceitos é propriamente algo peculiar, um espaço de construção de sentidos em um processo de humanização. A reflexão filosófica encoraja o sujeito a colocar em espaço público aquilo que ele pensa ou sente, possibilitando o aprimoramento deste discurso, se porventura ele estiver preenchido por lugares comuns, adquiridos passivamente ao longo da experiência cotidiana.

Esse espaço possibilita ao aluno entender que mais do que conhecimentos específicos adquiridos, o exercício filosófico pode tornar-se uma prática na sua vida, como conclui Severino (2011, p.82):

Cabe à Filosofia pois, ajudá-lo a compreender o sentido da própria experiência existencial, situando-a em relação ao sentido da existência humana em geral. Pode-se então dizer que o papel pedagógico da Filosofia, na condição de uma mediação curricular, é o subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo e a se ler inserido nele. Eis porque se diz que se quer levar o aluno à reflexão do exercício do pensamento, à apreensão do sentido das coisas.

Diante disso, o ensino de filosofia vai muito além da mera transmissão conceitual, mas tem sob sua responsabilidade uma tarefa de reinvenção constante do próprio significado do ensinar além do simples aspecto instrumental e conteudista. Assim,

(...) o filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo, ou aprendiz de filósofo, incide singularmente naquilo que há da filosofia.

Podemos dizer que, em sentido estrito, é disto que trata o pensar: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo em, desde ou contra uma filosofia. (CERLETTI, 2009.p.33)

O papel do professor não deve ser reduzido a mero agente transmissor do saber, mas um problematizador, possuidor de uma visão crítica que percorre o meio filosófico e o educacional seccionando esses dois universos e os integrando essencialmente na sua formação inicial (licenciatura) agregando a experiência do cotidiano.

Esse objetivo não é simples de ser alcançado, pois a construção docente não ocorre de maneira prodigiosa, ou seja, não é algo edificado de maneira rápida e completa, ao contrário, o docente é formado por saberes subjacentes que aparecem ao longo tempo sob a forma de figuras ou esquemas, que este utiliza na sua prática. Assim, a formação tem que oferecer um viés totalizante para que se possa lidar com as problemáticas do cotidiano escolar.

Habitamos uma tradição pedagógica fundada na lógica da transmissão. Todavia não está claro o que se transmite no ensino de filosofia. É evidente que não se pode reduzir a filosofia à transmissão de conteúdos filosóficos. Contudo a ausência de qualquer forma de transmissão é também problemática. Sócrates parece sugerir que, em filosofia nada há para transmitir a não ser um gesto que, em si mesmo não pode ser transmitido. (OMAR, 2008, p.75)

Nesse sentido CERLETTI (2009) reflete sobre a atividade do ensino de Filosofia como uma problemática que deve estar em evidência durante a formação do graduando. Assim se ensina e se aprende a fazer filosofia: fazendo e tendo um modelo de como se faz. “Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia, mas, filosofando, fazia filosofar.” (LANGÓN, 2003, p.90). Nas aulas de filosofia onde se propicia experiência filosófica o professor não é doutrinador, nem absoluto em suas verdades.

O ensino de filosofia pautado na criação de problemas nos remete ao método socrático, no sentido antropológico, onde as perguntas produzem novos pensamentos. A maiêutica, que foi incorporada como instrumento na ação dialogada. Mesmo que Sócrates nunca tenha se considerado um professor, pois sempre fugiu dessa presunção de ensinar as pessoas. O extenso número de

referências a práticas de ensino instigadas pelo “método socrático” em praticamente todos os níveis da educação contemporânea, demonstra que Platão é um exemplo de educação filosófica tanto para professores de Filosofia quanto para educadores em geral.

O ensino de filosofia pautado na máxima de Sócrates: *conhece-te a ti mesmo*, revela-se, ao aluno, um importante sentido do filosofar. O filósofo pensa a realidade e o que acontece nela de forma profunda. Compete à investigação filosófica apossar-se do objeto da consciência como o próprio ato da consciência das coisas, na busca do significado delas em si. De acordo com Colombo (1999, p. 13) “o filósofo é um curioso, um pesquisador, um admirado-admirador que se pergunta”

Essa ação da investigação e admiração da experiência filosófica e metodologia de ensino aparece também na obra “*O Mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*”, de Jacques Rancière. No decorrer do livro é narrada a experiência vivida por Joseph Jacotot, como professor nos Países Baixos. Já como professor da Universidade de Louvain, Jacotot teve uma experiência que modificou sua concepção de educação, bem como sua concepção do processo de aquisição de saber. Sem qualquer conhecimento do idioma holandês e tendo como interlocutores alunos que não sabiam o idioma francês, ele se viu diante do desafio de encontrar métodos que pudessem viabilizar o processo de ensino e que superassem o obstáculo de seu ofício: a barreira linguística.

Ele percebe que mesmo sem ter explicado acerca dos primeiros elementos da língua desconhecida, os estudantes holandeses apreenderam o conteúdo de forma significativa, levando-o a questionar o como e para que se ensina e qual a necessidade de explicação, colocando em xeque o papel do professor. Por este motivo, Jacotot, acreditando na transmissão do conhecimento como possibilidade para um progresso social, reconsiderou, em função da experiência vivida em Louvain, sua visão sobre a concepção de educação e, por conseguinte, da prática do processo de ensino e aprendizagem.

A partir desta experiência, Jacotot desvencilha de sua crença a ideia de que a grande tarefa do mestre é a de transmitir seus conhecimentos aos estudantes para que, gradativamente, apropriem-se racionalmente do saber. Assim, conclui que era

necessário alterar a lógica do sistema explicador, desenvolvendo, um método de ensino e aprendizagem, em oposição ao método tradicional baseado na explicação, denominado, por ele, de Ensino Universal. Isto é, um método de ensino capaz de favorecer a emancipação de seus educandos e não o seu “embrutecimento”. (HIDALGO, 2015.p.337)

Essa emancipação na percepção de Jacotot, só se realiza pelo próprio desejo de aprender dos alunos diante dos desafios propostos pelo professor diante da conjuntura. Até então, na compreensão de Jacotot, assim como dos professores da época, a educação estava pautada nos métodos tradicionais e a função do professor era unicamente transmitir conhecimentos, ordenar a mente do aluno, desenvolver sua capacidade cognitiva, partindo do simples para o complexo, por meio de explicações conteudistas e enciclopedistas.

Sua nova visão sobre o processo de ensino-aprendizagem confirma seu entendimento de que é possível ensinar sem explicar, inclusive ignorando aquilo que se ensina, reiterando que os desafios de ensinar filosofia são muitos, pois a hermenêutica que é proposta pelo saber filosófico requer, para alguns um esforço hercúleo para seu desenvolvimento. Esse problema, se aprofunda quando o ensinar está direcionado a alguém quem não habita necessariamente no campo da Filosofia, como os alunos de ensino fundamental e médio. É possível transmitir, ensinar, contagiar, despertar um desejo pelo filosofar?

São interrogações predominantes no processo de ensino aprendizagem na educação básica, pois é importante pensar sobre o lugar que ocupa quem aprende filosofia, que tipo de protagonismo tem na própria aprendizagem e qual a relação que este tem com quem lhe ensina. Esse liame traz à tona a reflexão sobre o papel do professor na problematização filosófica que conduz o aluno a uma dimensão pública essencial, como podemos observar que

O ensino de filosofia é, como afirmamos, uma construção subjetiva, sustentada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor ou professora de filosofia é quem pode levar adiante essa construção. O “sujeito” desse processo é tanto o que aprende como o que ensina, mas sobretudo, é o vínculo entre ambos. A problematização filosófica na situação de ensino adquire uma dimensão pública essencial, já que compreende um processo que se constrói entre professores e alunos (CERLETTI, 2009.p.37)

Em outras palavras é preciso que professores de filosofia, em meio a tantos problemas do cotidiano escolar, possam além de dominar o conteúdo filosófico, herdado pela história da filosofia, proporcionar relações intersubjetivas com o aluno sustentadas em uma lógica de indagações, interpretações e reconsideração de sentidos e significados, para que este possa desenvolver uma racionalidade crítico-refletiva sobre a realidade que o circunda em suas distintas possibilidades.

Estar diante de um discente e afirmar que ele não terá “garantias” de um conhecimento objetivo que o mundo tanto lhe cobra é um desafio gigantesco. Contudo, a tarefa do professor de filosofia é de provocar inquietações, desnaturalizar a realidade, estimular e produzir questionamentos frente ao dado empiricamente e ao pensamento instituído. Essa questão culmina na expectativa que se tem sobre o atual sistema educacional que pressupõe uma utilidade para o conhecimento; junto a isso como justificar o ensino e aprendizado da filosofia?

A justificativa do ensino de filosofia no âmbito da educação básica deve poder de alguma forma reconstruir a angustiante análise feita por Lyotard (1994, p.121):

O declínio das ideias modernas junto com a persistência da instituição escolar republicana, que neles se apoiava, tem o efeito de lançar dentro do curso filosófico mentes que não estão em condições de nele entrar. A resistência destas mentes parece invencível, precisamente porque não coloca nenhuma luta. Elas falam o idioma que lhes foi ensinado e lhes “ensina” o mundo, e o mundo fala de velocidade, gozo, narcisismo, competitividade, êxito, realização. O mundo fala sobre a regra do intercâmbio econômico, generalizado a todos os aspectos da vida, incluindo os prazeres e afetos. Este idioma é completamente diferente da aula filosófica, um e outro são incomensuráveis. Não há juiz que possa dar conta deste diferendo. O estudante e o professor são vítimas um do outro. A dialética e a retórica não podem ter curso entre eles: somente a agonística.

Nesse *front* de nuances de um século em construção, cerceado pelas tecnologias da informação e a rotatividade em que se encontram os comportamentos culturais, a filosofia percorre um itinerário de incertezas, principalmente o fazer pedagógico. Prioriza-se hoje mecanismos que trazem a

denominada lógica do espetáculo, ou seja, a priorização do entretenimento, a promoção da diversão e a eficiência que tanto pede o mercado.

Existe, neste turbilhão da existência contemporânea um paradoxo que paira sobre o ensino de filosofia: continuar mais ou menos como está – com uma estrutura forte e pragmática, característica do iluminismo – ou buscar uma renovação (atualização), um *upgrade*, utilizando as ferramentas tecnológicas de acordo com as demandas. O ensino, no campo filosófico, tende a se adaptar as conjunturas que emergem nesses quadros políticos. A didática incorporada no processo de ensino aprendizagem muda drasticamente como consequência dos tramites ideológicos.

[...] a Filosofia da Educação precisa implementar uma reflexão epistemológica sobre si mesma. [...]. Seu papel é descrever e debater a construção do objeto-educação. Sua dupla missão é se justificar e também rearticular os esforços da ciência, para que estes se justifiquem, avaliem e legitimem a atividade epistêmica como processo tecido no texto/contexto da realidade histórico-cultural. (SEVERINO, 2001, p. 128).

Essa atividade epistemológica, que em sala de aula, tem contornos diferentes, pois comporta nuances peculiares, que parte do capital cultural do educando à estrutura física do estabelecimento de ensino, visa educar para compor uma inteligibilidade que advém de uma aprendizagem significativa que supõe o domínio sobre aspectos reflexivos e não apenas de conteúdo.

O ensinar para a apropriação filosófica indica reafirmar que a crítica não antecede as condições que a tornam possível. Desse modo, se a evolução do pensamento crítico não provém de genéricas discussões de temas e problemas, não provém também de uma coleção de conceitos, doutrinas, problemas e textos. A experiência filosófica é consequência do desenvolvimento dialético do campo educacional, acessível a radicalidade e à posse de reflexões autônomas e não apenas de conteúdos programáticos.

O horizonte do professor que na difícil tarefa de “ensinar filosoficamente” tem tateado múltiplas plataformas didáticas, cada uma com seu rol de procedimentos e instrumentos, em muitas dessas tentativas, tem isolado sua prática a um repetitivo “exercício intelectual, aqui caracterizado como um disciplinamento de habilidades onde o aluno apenas resolve problemas de acordo com o já fixado pelo professor.

A não preocupação com a reflexão torna as aulas de Filosofia simplesmente conceituais onde o domínio exacerbado de categorias tem o intuito de apenas prescrever conceitos para fins de aprovação em certames, desvinculado qualquer tipo de pensamento crítico. A formação docente em filosofia deve dispor de condições para que ao perceber que a funcionalidade das aulas detém aspectos puramente pragmáticos, o professor deve ser capaz de avaliar as diferentes ferramentas (filosóficas e pedagógicas), questionando objetivos e sentidos de cada uma delas, como bem ressalta ASPIS (2018.p.317)

O professor faz um programa de curso, decide coisas e mais coisas. Paralelamente a isso é modelo de inteligência em uso, modelo de pensador filosófico: aceita tentativas dos alunos, deixa espaço para que elas surjam, e espera que o aluno transcenda suas decisões e seu modo de fazer. Ao selecionar conteúdos o professor deve cuidar para fazê-lo de forma que monte um prisma em torno do aluno e não uma parede em sua frente, o que equivale dizer que o professor deve fazer essa seleção de maneira filosófica, tentando representar as diversas possibilidades de aspectos de se ver a questão. O conteúdo da filosofia, propriamente, é o filosofar, quer dizer, são suas questões, sua investigação ou “métodos”, sua linguagem, seus conceitos, sua história. Não podemos aceitar que se chame conteúdo filosófico o conjunto de ideias de um determinado pensador. Não podemos aceitar que o professor selecione este que chama de conteúdo para levar os alunos a determinadas conclusões. O conteúdo, quando imaginado como ferramenta, passa a ser doutrina, teoria escolhida para leitura do real.

Nesse sentido, o professor está comprometido com sua prática pedagógica, com base, na sua concepção de Filosofia, ou seja, suas aquisições ao longo de sua formação vão ditar seus procedimentos em sala de aula. Mas, para que o ensino de filosofia possa ser significativo o pensar filosoficamente sobre o seu ensino deve ser uma constante.

Se o docente não reflete filosoficamente sobre o sentido de seu trabalho, ele não detém autonomia para recriar-se como professor e tampouco segurança teórica e reflexiva para defender sua prática. Individualmente o professor, dependendo de sua posição teórica, e de sua experiência de sala de aula, poderá ter a autonomia de construir sua prática fundamentada em suas ideias, sempre reexaminadas pela necessidade de atualização que a própria prática necessita.

Na contemporaneidade a filosofia e o professor são obrigados a demonstrar a sua utilidade no currículo escolar. Essa prática tende a ser uma reprodução vazia, sem qualquer sentido ou significado. Nesse contexto, Cerletti (2009.p.790) reflete que “construir o problema filosófico, ensinar filosofia” requer aceitar que se trata de uma questão de conceito e não apenas, ou simplesmente, de estratégias de ensino, de didática ou de metodologia. ”

Diante disso é necessário que a filosofia volte a seu gene, como reflete Heidegger, com foco sobre a atividade do pensar, somando-se a isso, uma postura docente que possibilite ao aluno um encontro diferente e único com o filosofar. Essa atitude de retorno ao originário da filosofia é algo impactante, pois fere toda uma linha metodológica já estruturada no processo educativo. Contudo, o professor adota um norte procedimental que esteja em consonância como a sua própria identidade e com a sua forma de viver e refletir o ensino da Filosofia. Tendo um perfil, o professor terá as condições necessárias para iniciar o exercício do pensar originário.

Pode-se tomar como exemplo, Heidegger, que na sua atitude docente teve uma postura filosófica originária. Descrito por seus alunos como um professor ambicioso, que tinha como foco um projeto de estruturação de um novo horizonte filosófico baseado no desvelamento originário nessa relação entre homem e o mundo.

O que ali nos oferecia eram interpretações memoráveis, tanto no que diz respeito à força com que conseguia demonstrar com exemplos o que dizia como no que concernia às perspectivas filosóficas. As aulas de Heidegger faziam que as coisas parecessem tão imediatamente próximas, que chegava um momento em que já não havia modo de distinguir se era ele ou o próprio Aristóteles quem estava falando. Era esta uma das mais profundas verdades da hermenêutica, que começamos a experimentar, e que mais tarde intentei justificar e defender teoricamente (GADAMER, 1996, p. 252).

Essa energia que foi ressaltada por Gadamer, nos faz pensar sobre o estilo de ensino de filosofia heideggeriano. A ousadia empreendida que parte de um caminho investigativo que privilegiava a proximidade com as perspectivas filosóficas.

O que Heidegger oferecia era muito mais: a plena entrega de todas as forças –e que força de gênio –de um pensador revolucionário que quase se assustava da ousadia das perguntas que ele mesmo ia formulando com cada vez maior radicalidade, mas ao que a paixão pelo pensamento enchia de tal modo que se transmitia a seu auditório com uma fascinação irrefreável. Quem poderia esquecer a polêmica malévola com que caricaturizada as práticas culturais e educativas da época, ‘a mania pelo mais imediato’, o ‘se’ (man), o ‘palavreado’[...] (GADAMER, 1996, p. 251).

Essa ação deve apropriar-se de uma visão problematizadora sobre cada questão a ser evidenciada. Caso contrário o professor apenas reproduzirá as práticas pedagógicas edificadas pelo senso comum e não avançará filosoficamente. O intuito, neste caso, é fazer com que o aluno tenha a capacidade de realizar autonomamente a experiência do pensar filosófico originário.

Após destacarmos algumas discussões conceituais sobre a particularidade do ser/tornar-se professor e de sua especificidade enquanto professor de filosofia, em sentido mais genérico-conceitual, o momento agora é de contextualizarmos como a docência em filosofia se estabelece no estado do Maranhão a partir de suas diretrizes referenciais, já que a pesquisa proposta está delimitada em um contexto político e geográfico.

2.3 Diretrizes Curriculares do Maranhão e o Ensino de Filosofia

Nosso objetivo de entender os dispositivos que norteiam a construção identitária do professor de filosofia passa pela análise compreensão dos documentos oficiais que norteiam as ações didático-pedagógicas. Neste contexto é mister traçar um perfil sobre os parâmetros legais que balizam o ensino de filosofia no Maranhão: As Diretrizes Curriculares.

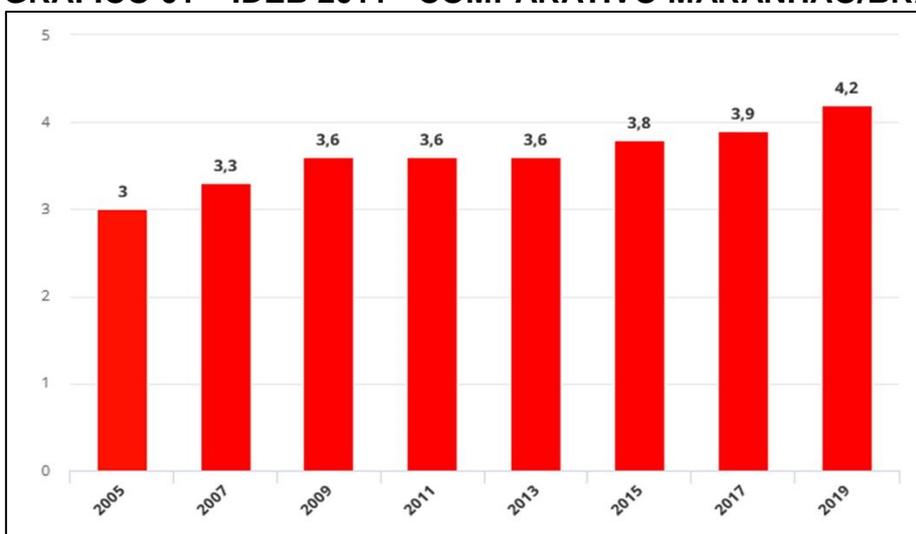
O documento lançado no de 2014, faz parte da produção técnica da Secretaria de estado da Educação (SEDUC/MA) em parceria com Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – (PNUD com a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e Ministério da Educação – (MEC), com a finalidade de imprimir marcas na organização e na gestão da Rede Estadual de Ensino e das Escolas. De modo particular, orienta o planejamento, objetivando a elevação do nível de ensino e aprendizagem dos

alunos; a universalização da matrícula do ensino médio; a redução do analfabetismo; a melhoria da gestão institucional e a institucionalização do regime de colaboração.

As Diretrizes Curriculares oferecem as orientações necessárias ao planejamento curricular das escolas, fortalecendo, assim, a sua ação pedagógica, de forma a garantir a autonomia educacional da instituição escolar. Sabemos que todo sistema de ensino é formado em primeira instância, por alunos, educadores, rede de escolas e órgãos regionais e centrais de gestão educacional. É regido pelo princípio da autonomia que considera tanto os desafios educacionais que emergem da realidade histórica maranhense, quanto os pressupostos legais da LDB 9394/96, Ministério de Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE).

A Educação Básica no Maranhão pode ser analisada, em parte, através da leitura de seus indicadores educacionais que expressam a realidade das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, tais como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que é um resultado das análises de desempenho dos estudantes na escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – (SAEB) em relação com as taxas de aprovação, reprovação e abandono. Esses indicadores demonstram a qualidade da educação em cada estado e Rede de ensino do país. Na tabela comparativa abaixo temos o Ideb do Maranhão em relação ao do restante do país.

GRÁFICO 01 – IDEB 2011 - COMPARATIVO MARANHÃO/BRASIL



Fonte: INEP/2020

Portanto, a implantação das Diretrizes Curriculares visa em conjunto às instituições de ensino estadual destacar como prioritária porque contém elementos concretos que possibilitarão maior efetividade das ações didático-pedagógicas. Sendo, então, um documento que guia o trabalho pedagógico, estabelecendo padrões de aprendizagem e de ensino a serem alcançados por todas as escolas da Rede Estadual e as que integram o regime de colaboração em toda sua diversidade, o que envolve tanto o ensino regular da Educação Básica como as especificidades da Educação Indígena, Quilombola e de Comunidades do Campo, quanto às modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares do Maranhão afirmam que o “objeto da Filosofia é o pensar filosófico, as temáticas universais que dizem respeito a todos os seres humanos, ou seja, as questões que aparecem continuamente como problemas integrantes da condição humana e que possuem implicações nas diferentes formas de compreender (DIRETRIZES CURRICULARES, 2014.p.77). Neste sentido, o ensinar filosofia é ensinar ação e o processo do pensamento sistemático, com sua constante transformação. Outro ponto a se ressaltar se dirige a história da Filosofia como procedimento necessário para a condução de alunos criativos.

É também ensinar a História da Filosofia, através do levantamento de problemas filosóficos clássicos e originais/inovadores, capacitando e autorizando os estudantes por meio de seus conhecimentos e experienciar a Filosofia e a exercer o processo de criatividade, tornando-a permanentemente viva. É capacitar os diferentes sujeitos pensantes e pensados a se compreenderem como agentes do processo de construção e reconstrução sociais. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2014.p.77).

Esse apelo a retomada História da Filosofia como forma incentivadora da produção do conhecimento é um chamado aos professores para a necessidade de se construir sentidos e significados coletivamente, reconhecendo na fala do outro a oportunidade de criação de conhecimento. Cabe destacar que no ensino de Filosofia há que se deparar com a pluralidade de áreas de conhecimento, tanto na perspectiva da História da Filosofia, como produto a apenas transmitido

ao alunado, quanto pela abordagem didático-pedagógica dos eixos temáticos, como ética, moral, política e ciência. Assim, a ação da filosofia no meio escolar deve ser disciplinar, mas a ação pedagógica que dá o movimento e a dinamicidade ao processo de ensino-aprendizagem deve ser interdisciplinar, o que significa dizer que a abordagem metodológica dos conteúdos escolares nas diversas disciplinas deve possibilitar o entendimento do papel e da função do objeto em questão numa determinada realidade, a análise de seus elementos constitutivos, o domínio de seus conceitos básicos e a compreensão do conjunto de inter-relações que os elementos do objeto de estudo estabelecem entre si e destes com outros objetos e elementos da realidade.

Para que isso ocorra é necessário que o ensino de Filosofia seja compreendido, segundo as DCE/Ma (2014.p.36) através das seguintes competências:

Compreender os elementos culturais que constituem as identidades, assim como as transformações tecnológicas e seu impacto no processo de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social, comparando pontos de vistas expressos em diferentes fontes na elaboração de sínteses.
Analisar e compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

A percepção que temos que o ensino de filosofia é diluído nas competências, pois elas abordam como mais importantes áreas como História e Geografia para entendimento do mundo. As Orientações Curriculares para o ensino médio (Plano Mais IDEB), em como objetivo um ensino de filosofia baseado em um resgate e exercício do diálogo.

O ensino de Filosofia implica desenvolver habilidades mentais e sociais que presumam o resgate da palavra, do conceito, da argumentação, possibilitando exercitar o diálogo de modo que possa, de forma autônoma, dispor-se à aceitação do olhar divergente. Essa atitude filosófica não é puro exercício acadêmico, mas uma construção independente de valores, por superar questões meramente subjacentes às condutas pessoais. (OCCEM, 2017.p40-41)

Fato é que os objetivos do componente curricular, segundo as OCCEM/2017, são alicerçados a partir da possibilidade de os alunos desenvolverem o pensamento crítico, filosófico e científico, estimulados pela

reflexão e o pensamento. Além dessa reflexão, outra que constantemente aparece nas orientações curriculares é a relação que o professor deve ter com a avaliação. Tanto currículo, quanto avaliação são concebidos em uma dimensão indissociável, pois as competências e habilidades a serem ensinadas são as que devem ser avaliadas. Para tal, os PCNEM (1999.p.50) sugerem que além dos conteúdos a serem ensinados, está em questão a necessidade de habituar o educando do ensino médio com um modo de pensar que supere a mera aparência das coisas, desenvolvendo nele competências discursivo-filosóficas, construindo assim a capacidade de problematização, a competência de leitura significativa de textos filosóficos, reelaborando e contextualizando. Vamos observar os demais objetivos da Filosofia no ensino Médio do Maranhão no quadro abaixo.

QUADRO 2 – Objetivos do componente curricular Filosofia (OCM/MA2017)

<i>Evidenciar a ruptura do senso comum, a partir de estudos filosóficos, no sentido de interiorização de conceitos e valores inerentes ao componente curricular;</i>
<i>Possibilitar ao estudante condições que favoreçam desenvolver o pensamento crítico filosófico e científico;</i>
<i>Estimular a reflexão e o pensamento crítico dos estudantes em suas “leituras de mundo”;</i>
<i>Instigar a capacidade investigativa para compreensão dos sentidos da existência humana no campo da Ética, da Política e da Estética;</i>
<i>Desenvolver situações de aprendizagem que fortaleçam a autonomia intelectual e a autoestima, por meio de uma prática social dialógica e integracional, reconhecendo a importância e o valor das diferentes ideias na convivência social;</i>
<i>Evidenciar a importância da filosofia como um caminho para o entendimento dos problemas sociais da contemporaneidade, tendo como base de reflexão a dimensão histórica do conhecimento;</i>
<i>Aprimorar a capacidade de pensar com autonomia – condição para que o conhecimento seja construído e apreendido em suas múltiplas vertentes -, considerando o reconhecimento das interações humanas em diferentes contextos históricos e geográficos, com foco no respeito ético às diferenças.</i>

Os objetivos acima citados nos levam a refletir também, sobre os modos e formas por meio dos quais se vem processando o ensino-aprendizagem em Filosofia, muitas vezes conduzido de forma passiva, sem levar em consideração os possíveis déficits e lacunas da formação identitária docente, sejam eles por limitações próprias, até mesmo de caráter cognitivo ou mesmo falta de comprometimento profissional. De acordo com Gallo (2002, p.12), na mente do professor de Filosofia fervilham questionamentos: O que ensinar em Filosofia? Como ensinar? Quais estratégias utilizar? Tais reflexões fazem parte do cotidiano da escola pública. No Maranhão as OCEM propõem uma matriz curricular para as 3 (três) series do ensino médio regular, o objetivo é nortear o trabalho do professor de Filosofia em suas ações didático-pedagógicas a seguir os quadros demonstrativos da Matriz Curricular de Filosofia.

Quadro 3 – Matriz Curricular de Filosofia (OCEM/2017)

1ª SÉRIE – EM		
EIXOS TEMÁTICOS: MITO E FILOSOFIA; LEITURA E CONHECIMENTO; LÓGICA, VALIDADE, VERDADE; CONHECIMENTO		
PER	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS BÁSICOS
1º	Compreender a distinção entre senso comum e filosofia; entre mito e filosofia. Distinguir senso comum, conhecimento religioso, científico e filosófico. Entender o contexto histórico de surgimento da Filosofia	Mito, Filosofia e Ciência; Informação, conhecimento e sabedoria; Experiência filosófica; Origens da Filosofia.
2º	Compreender os fundamentos da Filosofia, a partir das áreas de estudo/investigação (Epistemologia, Estética, Ética, Lógica e Metafísica). Conhecer alguns problemas filosóficos e suas resoluções por filósofos da tradição. Distinguir filosofia e sofística	Filosofia: conceitos, definição e significados no âmbito de suas áreas de estudo/investigação; O problema da Arché nos pré-socráticos; O homem como centro do problema filosófico: os sofistas e Sócrates.
3º	Conhecer os princípios elementares da Lógica como teoria da argumentação e como arte de pensar. Distinguir os elementos constitutivos da indução e dedução. Analisar os conceitos de validade e verdade. Elaborar tabelas de validade/verdade.	Método e filosofia; Modelos básicos de argumentação: método indutivo e dedutivo; Silogismos e suas regras; Tabelas de validade/verdade.
4º	Entender os princípios de lógica informal e argumentação. Distinguir textos argumentativos e não argumentativos (aforismos, narrativas, etc.) em produções filosóficas, jornalísticas e outras.	Lógica informal e Aristotélica; Textos argumentativos e não argumentativos; Leitura filosófica; Modelos básicos de argumentação.

	<p>Perceber aspectos argumentativos e não argumentativos em textos.</p> <p>Construir textos argumentativos.</p> <p>Desenvolver estratégias interpretativas para textos filosóficos, fazendo referências ao conteúdo das proposições e ao contexto da argumentação lógica.</p>	
--	---	--

Fonte: Orientações Curriculares do estado do Maranhão (2017)

Quadro 4 – Matriz Curricular de Filosofia (OCM/2017)

2ª SÉRIE – EM		
EIXOS TEMÁTICOS: CONHECIMENTO, RACIONALISMO, EMPIRISMO; CIÊNCIA E IDEOLOGIA; BELEZA E ARTE; ESTÉTICA, LIBERDADE PESSOAL E DE EXPRESSÃO; ÉTICA, POLÍTICA, PODER E CIDADANIA.		
PER	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS BÁSICOS
1º	<p>Compreender as definições de Epistemologia, conhecimento e suas implicações imediatas.</p> <p>Identificar diferenças entre definição de opinião (doxa) e conhecimento (episteme).</p> <p>Analisar as ideias do racionalismo, empirismo e criticismo.</p> <p>Distinguir teorias do conhecimento (racionalismo, empirismo e criticismo kantiano).</p>	<p>Definição de Epistemologia/Teoria do Conhecimento;</p> <p>Definição de conhecimento;</p> <p>Racionalismo (Descartes e Leibniz);</p> <p>Empirismo (Lock e Hume);</p> <p>Criticismo (Kant);</p> <p>A busca da verdade.</p>
2º	<p>Identificar aspectos relevantes que provocaram o rompimento entre conhecimento religioso e científico.</p> <p>Perceber as diferenças entre visão cristã medieval e mentalidade mecanicista da ciência moderna.</p> <p>Analisar os métodos científicos.</p> <p>Discutir aspectos éticos da ciência.</p> <p>Debater implicações políticas da tecnologia.</p> <p>Sublinhar as questões ideológicas na linguagem e prática da ciência e tecnologia.</p>	<p>Renascimento;</p> <p>Revolução científica;</p> <p>As bases da ciência moderna em Bacon, Galileu e Newton;</p> <p>Métodos da ciência (indução, dedução, hipotético-dedutivo, falsificacionismo, etc.);</p> <p>Ciência, ética e política;</p> <p>Ideologia;</p> <p>A metafísica da modernidade;</p> <p>A crise da razão.</p>
3º	<p>Refletir sobre a ideia de beleza como conceito.</p> <p>Ampliar conceitos de Arte e sua natureza.</p> <p>Perceber a vinculação entre filosofia e arte como expressão estética do pensamento reflexivo.</p> <p>Apreciar as categorias estéticas presentes na arte e na natureza.</p>	<p>Conceito de beleza e sua evolução na tradição filosófica;</p> <p>Conceito e Natureza da Arte;</p> <p>Relação entre filosofia e arte;</p> <p>Estética: introdução conceitual;</p> <p>Categorias estéticas;</p> <p>Cultura: definições e problemas</p>

	Argumentar filosoficamente sobre cultura de massa, popular e erudita. Tecer argumentação lógica sobre o conceito de indústria cultural como problema da cultura.	
4º	Compreender conceitos de liberdade e livre-arbítrio, como faculdades da razão e da vontade humana. Discorrer de modo argumentativo sobre as noções de liberdade e livre-arbítrio em Agostinho, Tomás de Aquino, Sartre e outros.	Liberdade e livre-arbítrio (Agostinho, Tomás de Aquino, Sartre e outros); Determinismo; Liberdade de expressão e de pensamento; Democracia; A liberdade como exercício da democracia; Teorias éticas.

Fonte: Orientações Curriculares do Estado do Maranhão (2017)

Quadro 5– Matriz Curricular de Filosofia (OCEM/2017)

3ª SÉRIE – EM		
EIXOS TEMÁTICOS: MITO E FILOSOFIA; LEITURA E CONHECIMENTO; LÓGICA, VALIDADE, VERDADE; CONHECIMENTO		
PER	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS BÁSICOS
1º	Aplicar princípios da ética em situações sociais; Identificar os fundamentos da ética e da moral, relacionados ao comportamento humano em sociedade. Apreender os conceitos de metaética, ética prática e ética normativa. Compreender os eixos centrais das teorias éticas abrangentes. Distinguir juízo de fato, juízo de valor e juízo ético de valor. Estabelecer relações entre conceitos éticos na filosofia clássica e no cenário contemporâneo.	Definição de Ética; Ética x Moral; Ética normativa, metaética e ética aplicada; Teorias normativas abrangentes: Ética do dever (Deontologia), Consequencialismo e ética das virtudes; Aristóteles, Kant e Mill; Autonomia da política; Alienação e ideologias.
2º	Inferir opiniões sobre conceitos de política, poder e Estado. Perceber a relação entre as grandes teorias políticas atuais a partir das concepções dos teóricos (Locke, Marx, Burke e outros). Conhecer teorias políticas de menor abrangência, prós e contras. Ampliar conceitos sobre as teorias de origem do Estado e da sociedade. Analisar as diferentes teorias contratualistas por meio de seus teóricos (Hobbes, Locke e Rousseau). Contextualizar conhecimentos filosóficos entre as competências dos poderes (legislativo, executivo e judiciário) com o pensamento do teórico iluminista Montesquieu.	Política, poder e Estado; Teorias políticas – Liberalismo, socialismo e conservadorismo; Contratualismo; Divisão de poderes; Liberalismo; Filosofia das ciências.

3º	<p>Conhecer o sentido e alcance social do processo histórico de mudança no mundo do trabalho.</p> <p>Refletir filosoficamente sobre o conceito de alienação e suas relações com o trabalho.</p> <p>Compreender o conceito de tecnologia.</p> <p>Abordar de forma crítica a relação entre tecnologia e desenvolvimento.</p> <p>Relacionar trabalho, tecnologia e desenvolvimento.</p> <p>Avaliar, de forma crítica e contextualizada, as mudanças provocadas pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) à vida social e ao mundo do trabalho, ao longo da história.</p>	<p>Conceito de trabalho;</p> <p>Trabalho e alienação;</p> <p>Trabalho e sociedade;</p> <p>Conceito de Tecnologia;</p> <p>Desenvolvimento tecnológico e trabalho.</p>
4º	<p>Refletir com rigor filosófico sobre o sentido da vida.</p> <p>Compreender as questões da existência humana relacionadas ao amor e à felicidade.</p> <p>Analisar a ideia de homem como ser para a morte, em Heidegger.</p> <p>Articular conhecimentos filosóficos sobre os conceitos de felicidade em Sócrates, Platão e Aristóteles; do hedonismo de Epicuro.</p> <p>Contextualizar conhecimentos filosóficos sobre o sentido da vida na filosofia analítica contemporânea.</p> <p>Compor percepção estética que dê sentido à experiência humana, nas relações intrapessoal e interpessoal, expressas de forma criativa e reflexiva.</p>	<p>O problema do sentido da vida;</p> <p>Existência, amor e felicidade;</p> <p>A morte na filosofia existencialista – Heidegger;</p> <p>A ideia de Felicidade em Sócrates, Platão e Aristóteles;</p> <p>Epicuro e o hedonismo;</p> <p>Sentido da vida na filosofia analítica contemporânea;</p> <p>Estética e Arte como elemento de representação, expressão e comunicação. .</p>

Fonte: Orientações Curriculares do Estado do Maranhão (2017)

Nossos caminhos até aqui traçados visaram estabelecer uma pré-compreensão a respeito de nosso objeto de estudo, o professor de Filosofia em terras maranhenses. Nosso percurso buscou assim, primeiramente, estabelecer conexões entre o tornar-se professor, com uma problematização sobre o processo de construção dos saberes docentes e que de forma o professor lida com as mais variadas formas de conceber sua profissão. São múltiplas as vozes que se propõe a explicar como é construído um professor.

A identidade profissional é uma teia construída a partir de muitas significações, segundo Pimenta (2002) é o sentido que se dar ao encontro com outro, com a legislação, com a universidade, saberes, angustias e anseios. Certamente, o que foi apresentado desperta um repensar a condição do professor, inerente aos muitos dilemas que se atrelam a profissão, nas diretrizes

do seu desenvolvimento enquanto profissional e nas relações que envolvem o espaço escolar.

A reflexão, sobre o ensino de Filosofia, serviu de base para se pensar a dimensão conceitual do ser/torna-se professor como também as especificidades do ensino de Filosofia. Contudo, a construção da identidade docente a partir da compreensão hermenêutica deve considerar as experiências docentes, tendo em vista os fundamentos teóricos da hermenêutica filosófica, o que será apresentado a seguir.

3 HERMENÊUTICA-FILOSÓFICA E IDENTIDADE: CONSTRUÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE

Neste capítulo, o propósito é discutir a questão da identidade docente tendo em vista a ideia do tornar-se professor, logo como um processo de construção e não como algo que estabelece a partir do cumprimento de diretrizes funcionais de comportamento.

Para tanto, toma-se como fundamentação teórica alguns fundamentos da hermenêutica filosófica e reflexões sobre a docência, bem como a ideia de perfil identitário de Claude Dubar. Daí a relevância de pensarmos o nosso objeto de pesquisa à luz da fundamentação teórica hermenêutico-filosófica que, por sua vez prioriza as reflexões sob a primazia do diálogo, da estrutura de pré-conceitos e sob a escuta da tradição. Hans Georg-Gadamer foi fortemente influenciado por Heidegger. Para o filósofo da floresta Negra, a hermenêutica pode ser descrita como um fenômeno universal, além de ser entendida como saber que tem por base uma pré-compreensão que o antecipa.

Similarmente, o horizonte de uma constituição/construção de identidade com base na formação que se desenha no diálogo, não pode ser visto, simplesmente como acúmulo de técnicas, de conhecimentos, mas como uma (re)construção permanente. Nisto reside a importância de ser enxergar o sujeito e sua experiência. Significa que o sujeito docente necessita da compreensão do sentido de sua existência e perfil profissional.

De certa maneira, a hermenêutica, assim como a educação encontram uma base comum de sustentação: a experiência (*Erfahrung*). A particularidade como se efetiva a experiência na vida concreta, ou na existência, produz atitudes

que revelam um jeito de compreender as coisas, os fatos e a si mesmo. Mas a riqueza da experiência não está propriamente no que é experimentado, mas no modo como o sentido é elaborado e reelaborado pela experiência, no âmbito do seu fluxo e negatividade.

O fato de se investigar a estruturação do ser docente parte da árdua tarefa que carrega todo um corpo de responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem. Certo é que, nesse labirinto de difícil passagem, a identidade docente é algo complexo, pois, em seu aporte de configuração existe um universo no qual vida grupal, valores, atitudes, preceitos ético-políticos e relações estão necessariamente imbricados.

3.1 Hans Georg Gadamer e a fertilidade da Hermenêutica Filosófica

É bem verdade que não há na hermenêutica filosófica de Hans Georg Gadamer uma teoria pedagógica ou mesmo uma reflexão mais sistematizada sobre a docência. Todavia, acredita-se que sob a base de uma hermenêutica dialógica que pensa a compreensão como uma experiência de abertura à diferença do outro e como escuta da tradição, a experiência do educar-se ganha uma ressignificação importante e contribui para repensarmos como o docente, em seu horizonte pedagógico, é capaz de construir novas experiências de sentido em seu tornar-se professor. Para isso, é necessário não prescindirmos de alguns dos seus principais fundamentos como a crítica à racionalidade científica moderna, o caráter pré-conceitual de toda compreensão, o compreender como sabedoria prática (práxis) a ideia de tradição e fusão de horizontes, e, de modo determinante, a concepção dialética da experiência e do diálogo, fundamentos da noção do educar como educar-se.

O envolvimento de Gadamer com o fenômeno educacional tem em seu início uma forte influência do seu mestre Martin Heidegger. É necessário retomar essa peça chave na construção do arcabouço teórico gadameriano, pois é uma influência decisiva para a edificação de hermenêutica. Logo, a atração por Heidegger se deu a partir do encontro entre mestre e aprendiz, que consequentemente fez com Gadamer descobrisse a originalidade filosófica baseada na afirmação de que a solução de um problema depende da forma de colocá-lo. Isso leva, a um procedimento de refazer o questionamento sobre o ser, que assim, não terá um sentido único, fixo, com apontava a modernidade

tecnicista. Existe assim, a busca por uma hermenêutica que propicie uma investigação sistemática sobre a questão do ser e sobre o sentido do ser.

O trabalho desenvolvido pelo filósofo da floresta negra ao longo de anos suscitou em seus alunos uma admiração incontestável, gerando nestes um espírito de permanente descoberta, inspirados pela atitude diferencial que o mestre mostrava em sala de aula.

Heidegger era mestre por muitas razões. O primeiro modo de ser mestre foi testemunhado por Hans-Georg Gadamer: “O primeiro encontro com seu olhar mostrava que era e quem é: visionário”. Um pensador que vê. Parece-me ser essa a grande qualidade que sustenta a originalidade de Heidegger em meio a todos os professores de filosofia de nosso tempo (...) Quando ele expunha em sua cátedra seus pensamentos, preparados minuciosamente e vivamente apresentados até o detalhe, no instante da exposição, ele via o que pensava e fazia com os outros ouvintes também o vissem. Husserl tinha razão quando, nos primeiros anos do pós a Primeira Guerra Mundial, perguntado sobre a fenomenologia respondia: “A Fenomenologia –somos eu e Heidegger”. (SAFRANSKI, 2000, p.14)

Esse potencial demonstrado por Heidegger a Gadamer no modo de ensinar influenciou decisivamente na construção de sua hermenêutica filosófica, principalmente, quando se remete a experiência da linguagem como concepção fundamental, como na reflexão sobre a necessidade e importância de superação, ou mesmo desconstrução do paradigma da racionalidade moderna. A compreensão só é possível, segundo a vertente fenomenológica, porque o sujeito habita um mundo em que a totalidade de relações em que o homem está inserido. O homem é o próprio ser; é o ser-no-mundo. Assim, essa tomada prática do homem enquanto ser no mundo, abre as possibilidades de compreensão indagando pelas experiências de sentido que aí se relevam.

Mas, retomemos a própria significação da expressão hermenêutica que em sua raiz etimológica, deriva de *hermeneuim*, que tem como significado: interpretar. Nas narrativas mitológicas gregas cabia a Hermes, deus mensageiro, a interpretação das mensagens dos deuses aos mortais. Sua responsabilidade era desvelar os desejos e ordens dos deuses do Olimpo. Como ressalta Gadamer

Já no uso mais antigo da palavra, nos deparamos com certa ambiguidade. Hermes é chamado de mensageiro divino, aquele que transmite as mensagens dos deuses aos homens. Muitas vezes, nos relatos de Homero ele costuma transmitir literalmente a mensagem que foi confiada. A tarefa do hermeneus consiste em traduzir para uma linguagem acessível a todos aquilo que se manifesta de modo estranho e incompreensível. (GADAMER, 2012.p.75)

A hermenêutica que se pretende mostrar aqui é uma racionalidade decorrente da exigência de se contrapor aos procedimentos empírico-formais como estruturas únicas para legitimidade do saber. Assim, cabe a hermenêutica anunciar ao mundo, a partir de seus aspectos finitos, um caráter interpretativo sobre os fenômenos. Assim, a aplicação, o eixo fundamental da hermenêutica filosófica, não designa mais um modelo de apreensão teórica, por exemplo, o método das ciências do espírito; ela exprime, pelo contrário, o modo como se processa a compreensão humana finita, na sua dialética essencial entre um primeiro momento, o de ser afetados pela significação já transmitida e considerada essencial ao agir, e um segundo, o da sua apropriação crítica ou reflexiva.

Seu propósito é o de procurar por toda a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar de sua própria legitimação, onde quer que encontre. É assim que se aproximam as ciências do espírito das formas de experiência que se situam fora da ciência: como a experiência da filosofia, com a experiência da arte e com a experiência da própria história. Todos estes são modos de experiência, nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metódicos da ciência. (GADAMER, 1997.p.32)

A experiência hermenêutica é oriunda de uma recorrente tradição humanística que tem relação com a interpretação de textos sagrados, jurídicos juntamente com uma filologia clássica. O significado da palavra tem em seu cerne a interpretação do sentido de símbolos e palavras. Assim, a hermenêutica filosófica representa uma forma de sabedoria prática que, muito antes de exprimir o desempenho subjetivo de uma tarefa, em solilóquio, traduz a receptividade originária da competência política e comunicativa que é o existir em comum.

Nesse interim, a hermenêutica passa a ser uma estrutura de entendimento do ser, quando se passa a perguntar sobre o seu fundamento. Com essa pergunta pelo “sentido do ser” se tem a pretensão de evitar confusões e terminar com o “endurecimento de uma tradição petrificada e remover os entulhos acumulados”. (Herman, 2002.p.34). É importante neste contexto, explicar que a compreensão só é possível porque não se isola o mundo em um universo empírico-formal, mas em uma totalidade de relações, onde o mundo é o próprio ser e o homem é o ser-no-mundo. Assim, a praticidade de ser no mundo abre possibilidades de compreensão, ou seja, o compreender não pode existir se não compreender em que contexto surge. Portanto, em Heidegger, a própria existência é uma hermenêutica por ser ela um ser de entendimento, pois toda “interpretação se move na estrutura previa já caracterizada.” (HEIDEGGER, 2015.p.202).

Nesse contexto, somos cientes que a hermenêutica filosófica não garante a verificabilidade da verdade (certeza), assim como o metodologismo empregado pelas ciências naturais. Ao contrário, parte da historicidade do homem, de sua vivência, do encontro, da alteridade, para então, gerar compreensão. Gadamer preocupa-se com as possibilidades da compreensão e não com uma técnica de compreensão. Ocupamos esse espaço, para dizer, que existe na compreensão hermenêutica esta face de universalidade, não algo arbitrário e unilateral, esse perfil universal é alcançado através do diálogo que se instaura entre os sujeitos, uma vez que [...] “a compreensão é menos um método através do qual a consciência histórica se aproximaria do objeto eleito para alcançar seu conhecimento objetivo do que um processo que tem como pressuposição o estra dentro de um acontecer tradicional”. (GADAMER, 1999.p.462)

Percebe-se, a partir do afirmado acima, que a hermenêutica filosófica se mostra opositora ao método científico aplicado pelas ciências naturais, mas não no sentido de invalidá-lo completamente ou de promover uma substituição, pois não se trata de uma nova metodologia. O que se precisa compreender é que o mundo é formado por sujeitos históricos determinados por fatores provindos da tradição. Não existe compreensão fora do elemento histórico, assim, Gadamer pressupõe que a razão é consequência da tradição, para ele, os chamados preconceitos, tão desprezados pelo iluminismo, são essenciais pois estruturam

a pré-compreensão. Gadamer (2011.p.404) esclarece que “uma situação hermenêutica está determinada pelos preconceitos que trazemos conosco”. Quando nos reportamos a compreensão hermenêutica há alguns parágrafos anteriores foi reportado a efetividade da historicidade como variante primordial na teia compreensiva, então, que sempre “partimos do fato de que uma situação hermenêutica está determinada pelos preconceitos que trazemos conosco” (GADAMER, 2005.p.404).

Gadamer tem como proposta uma ressignificação filosófica dos estudos sobre o ser humano baseado no desenvolvimento acerca da consciência estética; uma crítica, na qual é mostrada que o modo subjetivo do pensar, fortemente ancorado em uma tradição cartesiana, leva a uma compreensão atemporal de todos os fenômenos que integram o domínio do humano. Mas se a compreensão está submetida ao rigor da metodologia científica moderna, que limita suas possibilidades, a crítica hermenêutica gadameriana identifica no fenômeno estético da arte uma experiência paradigmática que nos mostra a necessidade de reconsiderarmos o modelo de compreensão para além da racionalidade moderna; a arte se mostra como um domínio de verdade e como um alerta crítico aos limites impostos pela consciência científica moderna. Segundo Grondin, o itinerário conduzido por Gadamer sob o prisma da estética seria um *desvio*, ou seja, o filósofo estava mais focado com uma crítica à abstração da consciência estética: “Apesar de todas as concepções positivas sobre a arte, a parte introdutória de *Verdade e Método* oferece mais uma antiestética do que uma estética” (GRONDIN, 1999, p. 185).

O grande impulso que teria levado Gadamer a valorizar a base ontológica do pensamento. Base esta que não se assemelha, de modo algum, à lógica da reflexão, mas que a esta é subjacente, a provoca. O pensamento hermenêutico vê-se marcado, assim, pela experiência dessa “presença misteriosa” que a obra de arte possui. (Flickinger 2000.p.30)

Para se compreender a hermenêutica de Gadamer primeiramente se deve e atentar ao fato de que vivemos em um universo hermenêutico, na medida em que somos seres de interpretação e buscamos compreender a nossa própria relação existencial enquanto seres radicados no mundo. Desse modo, a compreensão hermenêutica é de caráter ontológico-fenomenológico que visa a

propria revelação do ser no horizonte de suas múltiplas manifestações, e não mais está delimitado aos critérios objetivos e metodológicos de uma razão iluminista. Acredita-se que esse conjunto teórico-argumentativo da hermenêutica será decisivo para problematizarmos a experiência de identidade docente, no horizonte de suas contradições e de sua constituição dialógica com a tradição.

Assim, a hermenêutica-filosófica parte de uma central questão que envolve toda tradição metodológica-interpretativa, que conseqüentemente investiga a experiência humana do mundo e da práxis da vida, sendo assim, a condição básica, para se entender o processo de compreensão é colocando em risco as convicções já sedimentadas pela tradição. Dessa forma, como veremos, Gadamer, irá recuperar a tradição, em um processo de mediação com aquilo que foi construído, uma abertura ao outro, um confronto dialógico.

3.2 Tradição na Hermenêutica Filosófica

Este primeiro marco teórico de Gadamer – Tradição (*Überlieferung*) - se apresenta como aporte necessário para se entender o novo com a medição do antigo. Toma-se a tradição como valor a partir dos princípios cartesianos. Rene Descartes atribuiu, de maneira isolada, a valorização da razão como único meio possível de conhecimento, ou seja, todo edifício filosófico erguido sobre alicerces antigos e medievais passa a visto como obscuro e desvalorizado. Conjuntamente, o movimento da racionalidade científica, representado pelo iluminismo, também se mostra opositor a todo e qualquer tipo de tradição. A partir dessa elevação da razão como paradigma para o conhecimento e por consequência um desprezo para com a tradição, Gadamer dá início a sua plataforma crítica, pois não admitia uma oposição entre tradição e razão.

A tradição, segundo Gadamer é um lugar comum, no qual se encontram as múltiplas vozes, que se remetem ao passado, no sentido de fundamentar a razão através do aspecto de conservação. De fato, a tradição se fundamenta de maneira espontânea sendo cultivada na liberdade no decorrer da história e vai formando, no modo como os homens se relacionam entre si, através de cada movimento de compreensão realizado em suas experiências próprias, projetadas historicamente.

É isso que precisamente que denominamos de tradição: ter validade sem precisar de fundamentação. É nossa dívida para com o romantismo, é justamente essa correção do iluminismo, no sentido de reconhecer que ao lado dos fundamentos da razão, a tradição conserva algum direito e determina amplamente nossas instituições e comportamentos (GADAMER, 2011.p.372)

Desta forma, tradição é conservação que se efetiva nas mudanças históricas e em todo fio de compreensão, projetado na existência humana na medida em que se dá o fato em uma situação concreta. Quando há compreensão, há relação vital no trato com a tradição. Com isso, a conservação é também um ato da razão, embora não compreendida no sentido tradicional, ou seja, como capacidade de uma subjetividade, mas enquanto consciência participante de uma tradição vinculante.

Ignorar a tradição como oposto da razão é ignorar que a razão pode, em si, ser uma característica da tradição. A ideia de transformar a tradição em objeto de investigação sugere, erroneamente, que existe um espaço conceitual e crítico a ser encontrado fora da tradição, um ponto arquimediano a partir do qual acessamos a racionalidade das atividades tradicionais. (GADAMER, 1992.p.201)

Nesse sentido, pode-se dizer que a conservação da tradição se revela enquanto um propósito, não como algo a ser esquecido ou renegado, ou seja, a própria história traz em si um amplo espaço conceitual a ser considerado na compreensão. Em contrapartida, resiste a toda dúvida ou crítica e, por outro, a qualquer estagnação ao longo da história. Sendo reconhecida no cotidiano, a tradição segue determinando, de forma ampla, as instituições e comportamentos, atuando inclusive sobre os interesses do saber humano em geral. A hermenêutica de Gadamer, demonstra que somente nos defrontando com a tradição pode-se manter o que é digno de ser preservado, na medida em que também a transformamos; pois “encontramo-nos sempre em tradições” não por uma 'inserção' objetiva, já que não se trata de “um comportamento objetivador” mas sempre de “algo próprio” (GADAMER, 2011, p. 350).

A não rejeição da tradição, coloca o diálogo com uma das estruturas importantes para se entender o passado, como amplamente defendido por Gadamer. o iluminismo ao se direcionar a essa rota esqueceu da própria razão.

Gadamer faz valer o valor da tradição como elemento essencial na hermenêutica filosófica, pois faz refletir sobre o ser no mundo. Não existe, como supracitado, uma compreensão lacrada, estagnada, fechada em si mesma. Há um campo imenso, onde a exposição, a opinião conflituosa com o outro gera consequentemente, uma estrutura de auto anulação com a incorporação de preconceitos.

Gadamer também esclarece que a relação entre intérprete e tradição é instaurada por ele mesmo enquanto compreende, no momento em que participa do acontecer da tradição, que é permanentemente determinada a partir dele mesmo. Portanto, a compreensão se dá no interior de um conjunto relacional manifestado na forma de transmissão da tradição por meio da linguagem. É por esse motivo que Gadamer entende o círculo hermenêutico como algo que revela um momento estrutural ontológico da compreensão. (OLIVEIRA; MOURA, 2011.p.95)

É preciso, portanto, reconsiderar a relação com o passado, com a história toda forma de legado, pois “a tradição fornece um fluxo de concepções no interior do qual nos situamos e devemos estar preparados para distinguir entre pressupostos que dão fruto e outros que nos aprisionam e nos impedem de pensar e de ver” (PALMER, 1999, p. 187). Assim, se torna uma condição hermenêutica “voltar o olhar uma vez mais ao passado. Pois todo olhar que retorna à profundidade histórica de nosso presente aprofunda a consciência de nosso horizonte conceitual hoje já sedimentado em nós” (GADAMER, 2010, p. 15). O esquema 1, abaixo, demonstra maneira clara, como Gadamer, ao tornar imprescindível a tradição recupera os preconceitos constitutivos da empiria histórica, dando assim, uma áurea produtiva. Rompe-se com o paradigma iluminista de abandono dos “pré-juízos” e os reconhece como uma base da capacidade de compreensão da historicidade.

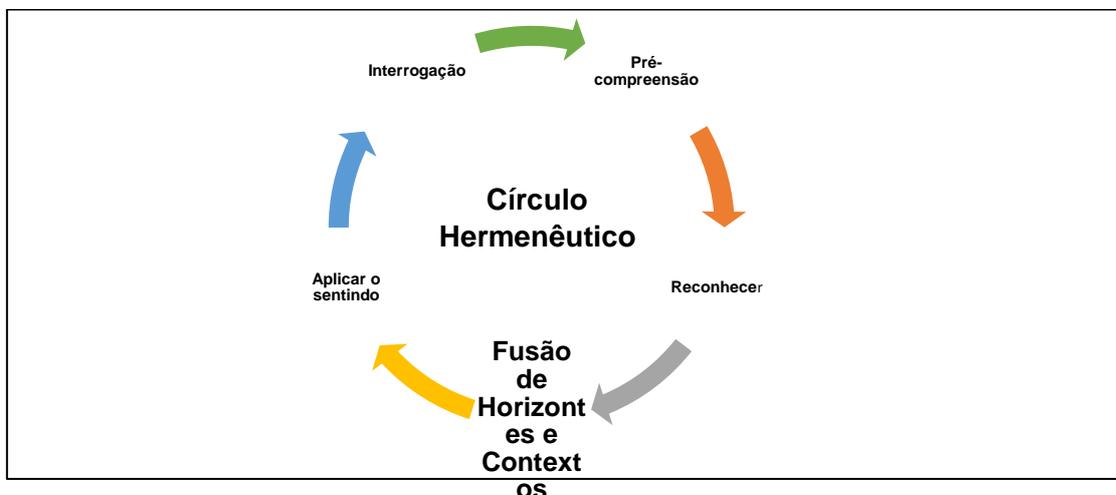
Seguindo essa linha, a própria historicidade do sujeito é levada em consideração, portanto, os preconceitos se converterão na pré-compreensão. Desta forma, compreende-se que a partir dos pré-conceitos que desenvolvem na história e passam ser condições transcendentais de compreensão. Logo, os preconceitos não são limitação do conhecimento humano, antes, são mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser. Desse modo, para

Gadamer, tradição e autoridade não precisam ser mais vistas como inimigas da razão, mas como algo que possibilita o encontro para a compreensão.

Não há necessidade da negação dos preconceitos que, desde sempre, estão presentes no homem. Eles são a própria condição de possibilidade do compreender. Palmer, concorda com M. Oliveira dizendo: “Os pré-juízos não são algo que devemos aceitar ou que possamos recusar; são a base da capacidade que temos para compreender a história”. Estes preconceitos são frutos da tradição a qual estamos inseridos. São o horizonte a partir do qual compreendemos. Horizonte, para Gadamer, significa “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto”. Por fim, os preconceitos são esta carga histórica que sempre caminha conosco determinando, juntamente com o encontro com a coisa mesma, o *como* compreendemos. (BRESSOLIN, 2008.p.72-73)

Considerando o que foi levantado, pode-se afirmar que os preconceitos são essenciais no processo de compreensão hermenêutico, eles antecedem o entendimento, e este, não pode ser considerado algo puro ou distante de uma tradição. Existem, dessa maneira, condições previamente estruturadas, dadas, justamente pelos preconceitos, que diferente daquilo que pensavam os iluministas, ampliam o horizonte de compreensão, através da troca existente na alteridade.

Esquema 1- Círculo Hermenêutico



Fonte: Própria (2019)

Os denominados preconceitos são reabilitados porque se leva em consideração a legitimidade da finitude e da historicidade. Para fazer a distinção

entre preconceitos legítimos e ilegítimos. O alicerce legítimo da autoridade é o conhecimento, assim, “a autoridade não é outorgada, mas é adquirida [...] repousa sobre o reconhecimento e em consequência, sobre a ação da razão mesma” (GADAMER, 1992.p.347). No horizonte histórico na ação hermenêutica, Gadamer demonstra que o horizonte do presente não se constrói longe do passado, mesmo porque, não se tem um horizonte do presente. Deve-se sempre ter em mente que o ato de compreender deve ser sempre entendido como o processo de fusão desses horizontes — passado e presente — presumivelmente dados por si mesmos.

Todo o encontro com a tradição realizado com consciência histórica experimenta por si mesmo a relação de tensão entre texto e presente. A tarefa hermenêutica consiste em não ocultar esta tensão em uma assimilação ingênua, mas em desenvolvê-la conscientemente. Esta é a razão por que o comportamento hermenêutico está obrigado a projetar um horizonte que se distinga do presente. A consciência histórica é consciente de sua própria alteridade e por isso destaca o horizonte da tradição com respeito ao seu próprio. (GADAMER, 2002.4.p.257)

A importância de se entender essa alteridade se dá no reconhecimento de que pertencemos e estamos submetidos a uma tradição que atua e determina nossos comportamentos individuais e institucionais. Essa pertença é necessária pra se compreender o círculo hermenêutico como forma de reabilitação do “clássico”, não como dogma, mas como esclarecimento dos caminhos até então percorridos. Em razão disso, a hermenêutica deve dar importância para o elemento construtivista da história, uma vez que a intencionalidade do autor ou o significado original de sua composição, mas deve-se levar em consideração todos os delineamentos históricos experienciados tanto pelo autor quanto pelo intérprete.

Anteriormente, notamos que a compreensão está entre o passado e presente sob constante mediação da tradição, a partir destas categorias já evidenciadas, podemos partir para desvencilhar a estrutura dessa compreensão. Isso é importante para a pesquisa, pois é partir desses encontros fundamentais entre compreensões que se dará a estruturação de identidades, ou seja, nessa totalidade de relações as quais o professor de Filosofia está perenemente inserido.

Mais precisamente da fusão de horizonte do intérprete com o horizonte do texto, levanta-se a questão sobre quem é o agente ou o sujeito autor da ação de fundir. Em alguns contextos, a resposta de Gadamer [...] parece ser que a fusão de horizontes, longe de ser de autoria do intérprete, é obra da tradição ou, mais especificamente, da linguagem [...] aqui, naturalmente, somos lembrados das afirmações de Heidegger de que a linguagem fala por nós e que nós deveríamos aceitá-la como nossa mestra. (Kusch, 2001, pp. 256-257)

Dito de outra maneira, Gadamer “parece estar dizendo que o horizonte dos intérpretes nunca é estabelecido por eles. Os intérpretes dependem da tradição, porque todos os seus interesses com relação a certas questões e repostas a determinado texto são predelineadas pela história efetual [*Wirkungsgeschichte*]” (Kusch, 2001, p. 257) no que, em parte, tem razão. Porém, ao aplicarmos as noções de fusão de horizonte e de história efetual, percebemos que a determinação é sempre relativa visto que, para jogar, o sujeito precisa se submeter às suas regras, mas necessita também agir, criar jogadas instaurando algo transformador, inteiramente novo. Para entendermos a categoria de noção de horizonte é preciso ter um entendimento prévio destas. A noção de horizonte, na filosofia gadameriana vem de Husserl que foi o primeiro a investigar a estrutura do chamado “mundo da vida”. Essa apropriação de um conceito fenomenológico é de fato, uma investigação sobre a experiência humana na práxis da existência.

Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo que pode ser visto a partir de determinado ponto. Aplicando esse conceito à consciência pensante falamos então da estreiteza do horizonte, de possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes. (GADAMER, 2002. p.399)

O ser humano assim diante do mundo sempre teve diante de si horizontes, construídos pelos perenes encontros entre a finitude e pela historicidade, conceitos que levam a entender melhor a relação que temos uns com os outros e nos relacionamos com a tradição. Não dá para encerrar, ou melhor, sequestrar e estagnar um horizonte, pois a compreensão é sempre um processo de fusão de horizontes, entre o velho e o novo, entre o costumeiro e o estranho. Assim, como bem enfatiza Gadamer (1997.p.220). “O intérprete e o texto possuem cada

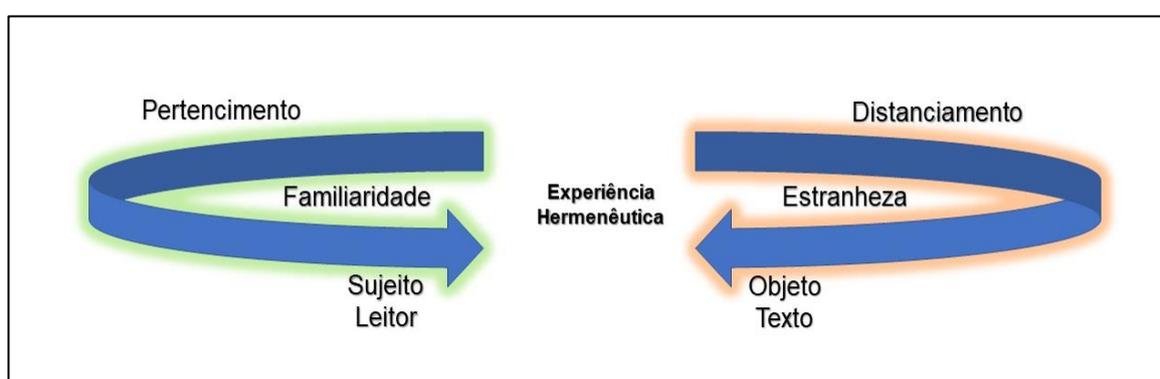
qual seu próprio horizonte e todo compreender representa uma fusão de horizontes”.

Gadamer refere-se ao passado como algo nos constitui como seres históricos e não a um arcabouço único, indivisível e estagnado. As cisões históricas existem para Gadamer, contudo, apenas tornam-se significativas ao serem anexadas como parte de uma tradição viva e atuante na vida dos homens. O horizonte a partir do qual a tradição se forma e obtém sentido é móvel, parte da temporalidade histórica. Além do mais, existe uma “polaridade entre familiaridade e estranheza” na relação com o passado e é sobre essa tensão que se funda a tarefa hermenêutica.

A consciência histórica é demarcada, concomitantemente, com a noção de “horizonte” que simboliza a finitude do pensamento humano, ou seja, a visão é ampliada ou restrita dependendo da concepção de horizonte. Gadamer aborda assim, a formação, a partir da mobilidade histórica, o que impede a estagnação de horizontes; daí surge, de maneira permanente a necessidade, de embate entre as configurações do passado - as tradições as quais se pertence- e a situação vivenciada em nosso presente. Trata-se de um projeto interminável de ser, pois “ser histórico quer dizer não se esgotar nunca em saber-se”. (GADAMER, 1992.p.372).

Essa fusão de horizontes (como observado no esquema 1) indica a junção de duas plataformas distintas. Isso de forma prática pode ser evidenciado através da leitura de um texto histórico, exemplo, um manuscrito medievo e o horizonte do seu leitor na contemporaneidade. Como afirma Gadamer (2011.p.405) “compreender é sempre um processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos”. A compreensão, assim, é uma constante fusão de horizontes, onde o conhecimento gerado é consequência de uma mediação ou ajuste do passado, mas sem o estabelecimento de um término. Uma dialética entre o que é estranho e familiar, entre a proximidade e o distanciamento. (ver esquema 2)

Esquema 2 – Fusão de Horizontes (Gadamer)



Fonte: autor (2019)

Na fusão de horizontes o indivíduo possui um conjunto de crenças que são erigidas em seu relacionamento/entendimento sobre o mundo, isso é fulcral para se entender a capacidade compreensiva. Assim, “a interpretação é algo que está sempre a caminho, que nunca conclui. (GADAMER, 1983.p.71). A formulação de “horizonte de compreensão” indica na direção da recuperação da importância da tradição e da autoridade na compreensão do objeto, contestando a radical crítica iluminista. As vivências históricas reúnem compreensão e interpretação. A experiência histórica é responsável por promover o horizonte de compreensão conforme a consciência se torna expansiva sobre o que se encontra além do que já nos é trivial. Gadamer expõe que:

O conceito de horizonte deve aqui ser retido porque ele exprime a elevada amplitude de visão que deve ter quem compreende. Adquirir um horizonte significa aprender sempre a ver além do que está próximo, demasiado próximo, não para afastar o olhar, mas para melhor ver, num conjunto mais vasto e em proporções mais justas” (GADAMER, 1997, p. 327).

Assim, em toda fusão de horizontes está, também, o modo como nos relacionamos com o mundo, todas as formas de conhecimento que nos são apresentadas, influências, imposições, comportamentos que são ditados. Uma consciência que se desenvolve a partir das relações existentes entre nós e o mundo. Na verdade, podemos também comparar um jogo que dispõe de regras e trocas que convergem a um determinado objetivo. E esta característica que possibilita uma reivindicação da universalidade da compreensão, não mais como mero aspecto quantitativo, mas algo que ocorre tendo por base o diálogo e fundamentalmente erguido sobre a contingência da historicidade.

Neste contexto, a fusão de horizontes está no processo da hermenêutica filosófica como parte integrante da tradição, descrita aqui como o espaço necessário para que os horizontes possam se concretizar, onde esses dois mundos se estabeleçam e dessa forma possam ser compreendidos. Com isso,

vemos que a concepção iluminista que levou a tradição ao descrédito fica muito “aquém de seu verdadeiro ser histórico”, ignorando os fundamentos de toda compreensão humana (GADAMER, 1997. p. 350). É deste horizonte de compreensão que se parte para entender o mundo e as ações individuais, através de preconceitos que serão acionados na reação com o objeto. O conceito se coaduna à facticidade do homem enquanto ser no mundo, enquanto sujeito existente que se molda a partir da história, onde a pergunta é uma peça chave neste enredo. Nesse sentido, ressalta o filósofo alemão

A dialética da pergunta e da resposta que descobrimos na estrutura da experiência hermenêutica nos permitirá agora determinar mais detidamente o que caracteriza esse tipo de consciência chamado consciência da história efetual. Isso porque a dialética de pergunta e resposta que expusemos acima apresenta a relação da compreensão como uma relação recíproca semelhante à relação dá na conversação. É verdade que um texto não nos fala como o faria tu. Somos só nós, que compreendemos, que temos de trazê-lo à fala a partir de nós mesmos. Mas já vimos que esse trazer-à-fala, próprio da compreensão, não é uma intervenção arbitrária de uma iniciativa pessoal, mas refere, por sua vez, como pergunta à resposta latente do texto. A latência de uma resposta pressupõe, por sua vez, que aquele que pergunta foi atingido e se sente interpelado pela própria tradição. Esta é a verdade da consciência da história efetual. Na medida em que nega o fantasma de um esclarecimento total, e justo por isso, a consciência dotada de experiência histórica está aberta para a experiência da história. Descrevemos sua maneira de realizar-se como a fusão de horizontes do compreender que faz a intermediação entre o texto e seu intérprete (GADAMER, 2005, p. 486).

Conforme Gadamer, só existe fusão de horizontes quando essa ação de perguntar e responder descrita acima se desenvolve de forma imanente. No momento que há uma permuta de informações em que sempre a pergunta toma a frente, ela deixa por aberto aquilo que deverá ser o novo, a busca pelo conhecimento, a continuidade da linguagem. Dado que, toda experiência é embate, já que ela opõe o novo ao antigo. Não quer dizer que o “novo” predominará, que se tornará uma verdadeira experiência, ou se o antigo, habitual e previsível, reconquistará a sua existência. De outra forma, podemos afirmar que quando se considera a tradição para fazer a pergunta e, ao mesmo tempo, o texto e a tradição fundem os seus horizontes.

Nosso itinerário sobre a filosofia hermenêutica em Gadamer, tem como posição bem clara, compor um enredo que se possa entender as variantes na construção da identidade, apresentando assim, uma perspectiva onde a experiência, a historicidade e o diálogo propõem uma simetria para a compreensão da identidade do professor de filosofia. A experiência hermenêutica está diretamente ligada com a tradição. A tradição é linguagem, fala por si mesma. O intérprete está envolvido em uma história dentro da qual não possui domínio. Na afirmação de Gadamer:

a consciência da história efetual ultrapassa a ingenuidade desse comparar e igualar, deixando que a tradição se converta em experiência e mantendo-se aberta à pretensão de verdade apresentada por essa. A consciência hermenêutica tem sua consumação não na certeza metodológica sobre si mesma, mas na comunidade de experiência que distingue o homem experimentado daquele que está preso aos dogmas. (GADAMER, 2005, p. 472).

Nesse contexto de discussão conceitual, vale esclarecer a concepção hermenêutica de experiência (*Erfahrung*), como consciência da finitude humana. Ou melhor, conhecer seus limites, saber que não é proprietário do tempo. O homem experimentado sabe seus limites e a insegurança dos seus planos. O fato de o experimentado possuir uma abertura para novas experiências é que constitui as fases do processo de experiência. Assim, as experiências não chegam ao fim, adquirindo então uma nova compreensão.

Ressalta-se ainda, que Gadamer, em oposição ao conhecimento empírico, não restringe a experiência à reprodutibilidade/regularidade sistêmica, mas propõe uma ressignificação do conceito de experiência, tomando-o em seu caráter histórico-dialético. A verdadeira experiência, neste contexto, implica acumular compreensões, ou seja, uma abertura para o outro, isso significa reconhecer as pretensões da tradição contra a certeza metodológica, como destaca Gadamer (1997.p.377) ao afirmar que “o projeto de um horizonte histórico é, portanto, uma fase ou momento na realização da compreensão e não se consolida pelo auto alienação da consciência passada, mas se recupera no horizonte compreensivo do presente”.

Gadamer confere um modo de sujeição à tradição no processo de fusão de horizontes, porém, defende a atuação “consciente desta fusão como a tarefa da consciência histórico-efetiva” (Kusch, 2001, p. 259) enquanto um processo similar ao do diálogo. Assim, para Gadamer (2002.p.354), ‘todo encontro com a tradição que ocorre dentro da consciência histórica envolve a experiência de tensão entre o texto e o presente a consciência histórica tem clareza de que ela é diferente e, por isso, distingue o horizonte da tradição do seu próprio horizonte’.

Gadamer aponta, também, que a tradição proporciona ao ato compreensivo, um pertencimento histórico entre aquele que quer compreender e o objeto a ser compreendido, pois a tradição vem com o outro de maneira diversa, ou seja, através de uma apropriação dos conteúdos através de uma interação entre os envolvidos. Não temos aqui, uma submissão em relação a tradição, não é posta como verdade absoluta e inquestionável, não é um dogma, mas uma tomada de consciência no âmbito do diálogo compartilhado.

3.3 Diálogo na Hermenêutica Filosófica

O diálogo com o outro, sua correlação, nos oferta possibilidades de objeções e aprovações, além da expansão e edificação de um novo pensar que passa por essa nova experiência dialógica que Gadamer (2002) denomina de expansão de individualidade, ou seja, a totalidade do mundo que se apresenta nos pontos de vista individuais.

Essa experiência deve romper a resistência em relação ao outro, um reconhecimento que o outro tem razão. Não pode ser feito através de ações autoritárias. A abertura ao outro supera o dogmatismo, “é uma abertura de sentido, que ocorre na aplicação da história efetual (GADAMER, 2007. p. 400) pelo processo dialógico hermenêutico aprendemos que não existe uma única forma de acesso a verdade e conhecimento. Construimos e reconstruimos conceitos pela compreensão de mundo que brota da linguagem no encontro com o outro.

O diálogo requer ainda abertura para o outro, pois se faz necessário estar frente a frente com o outro, numa atitude subjetiva de despojamento de uma suposta superioridade. Implica assumir condições de igualdade, reconhecendo que o outro é capaz de possuir saberes outros, diferentes, mas mesmo assim, saberes seus. (CARDIAS, 2017.p.08)

Assim, o diálogo é um preceptor de novas configurações, não só de caráter subjetivo, mas de demandas de identidade profissionais e sociais, ao experimentar a singularidade do outro, requer uma observação minuciosa sobre o que realmente possibilita através da interação com outro. Destarte, o processo educacional está intimamente ligado a essa questão. As interações no aprendizado proporcionam modificações substanciais nos sujeitos envolvidos. Assim como defende HERMAN (2002.p.91) “o diálogo se constitui, assim na possibilidade de experimentar nossa singularidade e a experiência do outro com suas objeções ou sua aprovação. Ele só acontece quando deixa algo em nós.

Que é um diálogo? De certo que com isso pensamos num processo entre pessoas, que apesar de toda sua amplitude e infinitude potencial possui uma unidade própria e um âmbito fechado. Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz, um verdadeiro não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo (e no rir juntos que funciona como um entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmo no outro. (GADAMER, 2002.p.247)

Ainda que reconheçamos a primazia do diálogo como uma experiência que viabiliza a nossa relação com o outro na perspectiva de ampliar a compreensão e busca pelo sentido das coisas, tal fenômeno nos tempos contemporâneos não parece tão evidente em sua significação hermenêutica, conforme exposto anteriormente. Nesse sentido Gadamer nos fala de situações que atestam “a incapacidade para o diálogo”. Afinal:

A incapacidade para ouvir é um fenômeno tão conhecido que não é preciso imaginar outros indivíduos que possuíssem essa incapacidade em grau especial. Experimentamo-la em nós mesmos, sempre que fazemos ouvidos de mercador ou ouvimos erroneamente. E não será realmente uma das nossas experiências humanas fundamentais essa de não percebermos no tempo certo o que está acontecendo com o outro, ou então, de nosso ouvido não ser suficientemente afinado a ponto de “ouvir” a mudez e o endurecimento do outro? Ouvir

erroneamente também faz parte dessas experiências básicas.
(GADAMER, 2002.p.251)

Analogamente, as relações dialógicas, coletivamente construídas, demonstram que as formas identitárias se projetam dependendo do contexto e das interferências institucionais. Assim, o diálogo hermenêutico e sua proposta elenca que se deve ter um esforço de superação de objetividades estáticas, ir muito além dos modelos relacionais aparentes. A inserção dessa reflexão colabora substancialmente com o processo de formação da identidade, pois auxilia no pensar, refletir e interpretar e principalmente dialogar, tudo isso tendo como horizonte a interação. Concomitantemente, a identidade profissional é resultado das contribuições, das marcas de interações dialógicas, no saber-fazer do professor no encontro com o outro.

3.4 A Hermenêutica Filosófica como Práxis: Implicações para o entendimento da construção identitária

Nosso caminho de fundamentação teórica que tenta aglutinar vários aspectos da teoria filosófica hermenêutica, de proposta gadameriana, com a construção da identidade do professor de Filosofia nos leva a uma reflexão sobre outra vertente do pensamento gadameriano: a hermenêutica como práxis. Esta abordagem tem como modelo a filosofia prática aristotélica e busca romper com o modelo unilateral edificado pela ciência moderna, baseado unicamente na regularidade e quantificação dos fatos.

O caminho da filosofia hermenêutica, enquanto práxis, não é algo ligado a produção de um conhecimento científico fechado e estagnado, mas como um saber, que não pode ser identificado com algo vinculado a produção de conhecimentos científicos, mas antes de tudo uma percepção sobre o ser-no-mundo-com-os-outros.

Assim, ao pensar a hermenêutica como saber prático, Gadamer proporciona uma reflexão sobre o mundo prático ligado a uma relação originária, presente toda forma de proceder diante do mundo. A existência e suas múltiplas dimensões é a tarefa da hermenêutica como práxis, que procura no mundo e com mundo o desvelar das infinitas formas de do ser enquanto ser. Este diferencial está relacionado a capacidade de agir diante as decisões particulares

da vida. Assim, como bem reporta Gadamer que afirma que a vida é conduzida pela livre escolha diante das diretrizes coletivas, será perceptível mais a frente, quando debateremos a reconstrução constante dos perfis identitários propostos por Dubar (2012).

Gadamer ao perscrutar a práxis, retoma um sentido originário grego, não o sentido moderno predominante, cerceado pelo apelo a aplicação técnico-científica. A mudança provocada pela modernidade científica, fez-se perder o extrato essencialmente humano da práxis. O procedimento hermenêutico filosófico gadameriano, tenta, desta forma reivindicar o pensamento filosófico, não como algo a ser superado, mas como recolocação da questão da práxis vinculada a uma refundação da Filosofia.

Para poder aprendê-lo [o conceito originário de práxis] e entender o sentido da tradição da filosofia prática, é preciso extraí-lo totalmente da relação de oposição com a ciência. Aqui não é sequer decisiva a oposição com respeito a teoria que certamente se encontra na divisão aristotélica das ciências, tal como o demonstra a bela frase de Aristóteles, segundo a qual só são ativas em grau máximo aquelas coisas que estão definidas por seu rendimento de pensamento. A teoria é, ela mesma, uma práxis. (GADAMER, 1989.p.150)

Na afirmação supracitada percebemos características da práxis aristotélica e sua conexão efetiva com a existência humana, assim, preconizando dois conceitos fundamentais na hermenêutica filosófica. O primeiro conceito, que parte de uma pressuposição que toda ação visa um bem e o segundo o critério de relação do homem com este saber, que se baseia e ao mesmo tempo volta-se em sua finalidade para a práxis.

Desta forma, na visão de Gadamer, a reabilitação da práxis aristotélica esclarece categoricamente o exercício que é assumido na fusão entre hermenêutica e práxis: “trata-se de um engajamento em defesa da razão prática, em detrimento da atual condição – chamada por Gadamer de ameaçadora e dominadora – na qual considera-se racionalidade somente à medida que seja fundamentalmente científica.” (BATISTA, 2018.p.65). Deste modo, Gadamer, na conexão entre hermenêutica e filosofia prática, determina como essencial a temática da preservação de um tipo de racionalidade que não se contraponha à

imanência em que se desdobra a vida humana. Segundo o próprio Gadamer (2002.p.315):

saber prático, na verdade, é aquilo que, a partir de si, assinala o lugar a todo saber prático fundamentado cientificamente. (...) Ora, a filosofia prática não é certamente, ela própria, esta racionalidade. Ela é filosofia, isto é, uma reflexão, e uma reflexão sobre aquilo que deve ser a configuração da vida humana. No mesmo sentido, a hermenêutica filosófica não é ela própria a arte do compreender, mas a sua teoria. Contudo, tanto uma quanto a outra forma de conscientização surge da práxis, e sem esta não é nada mais do que um mero processo vazio.

A hermenêutica filosófica, a partir de sua 'proximidade com a filosofia prática, está, então, relacionada ao mundo da vida, no qual se encontra a alteridade, a relação com o outro como algo 'originário', existente em todo compreender de nossa existência humana, seja na leitura, ao assistir televisão ou na comunicação através das redes sociais.

Assim, a reflexão de Gadamer, no campo da hermenêutica filosófica, tem como objetivo imprescindível, como reitera Duque-Estrada, "*fazer justiça à especificidade de uma racionalidade própria à práxis humana*" melhor explicando, é só a partir da perspectiva hermenêutica, levando em consideração o plano prático anterior a todo discurso, que poderemos refletir essencialmente sobre a existência humana em seu modo de ser mais elementar. Por isso que Gadamer (2002.p212) nos diz que:

Não é meu intento solucionar qualquer situação prática do compreender. Trata-se de uma atitude teórica frente à práxis da interpretação, da interpretação de textos; porém, também, das experiências interpretadas neles e nas orientações do mundo, que se desenvolvem comunicativamente.

Logo, o objetivo da hermenêutica filosófica é o de tornar evidente a dimensão prática estruturada em todos os âmbitos da existência concreta. Para tal fim, é necessário elucidar o sentido da práxis e sua real relação com a existência humana como um todo. É por esse motivo que Gadamer reitera que a vida humana se arquiteta pela *prohairesis* (antecipação e escolha prévia). A direção da existência é, assim, guiada pela desprendida escolha diante das diretrizes coletivas. Podemos dizer de outro modo, que para Aristóteles, o ser

humano tem a sabedoria prática como bússola de sua ação diante dos princípios comuns com os quais toda sociedade interage.

Isto posto, ao explicar este traço fundamentalmente coletivo, que forma e dirige a prática da hermenêutica, Gadamer salienta que todo compreender, em seu modo de ser, é concomitante mútua compreensão e auto compreensão. Isto porque a construção essencial de 'ser com os outros' é também essencial à auto compreensão.

Gadamer visa redefinir a noção de práxis numa realidade, que é a nossa condição atual, na qual o homem tem o poder de manipulação técnica da natureza. Existe, por isso, da parte de Gadamer, uma preocupação ética em termos de um restabelecimento de uma *razão social*. De acordo com Gadamer, o problema da razão social é um produto imanente da conjugação entre: 1. o ideal de construção da ciência, como referido na citação anterior; e 2. o modo de fabricação ou produção técnica. A ligação estabelecida entre ciência e técnica possui um duplo efeito: 1. A técnica científica, como o ofício dos artesãos, é integralmente relacionada a um projeto prévio. Ou seja, a técnica oferece à ciência um caminho de dominação da natureza, e, por extensão, da razão social; 2. A relação com o mundo torna-se empobrecida à medida em que a ciência dissolve toda e qualquer possibilidade de uma experiência comum. Daí a perda de flexibilidade com o mundo, pois podemos nos familiarizar apenas com o funcionamento da técnica, que nos possibilita facilidades e comodidades. (BATISTA, 2018.p.65)

Neste contexto, como bem afirma a citação acima, a tecnicidade oferece um caminho de dominação da natureza, dissolvendo as experiências comuns. Adiante, veremos, que a identidade do professor é formada por dinâmicas objetivas e subjetivos, contudo, as políticas públicas tentam de alguma forma homogeneizar as relações de aprendizagem com o objetivo de quantificar com elementos tecnocratas as relações didático-pedagógicas. O domínio técnico-científico da sociedade atual busca organizar de forma funcional os sujeitos com a finalidade de dominar todos os aspectos da existência. Segundo Gadamer, existe uma "base antropológica imutável, composta pelo pensamento em relação a morte, ao trabalho e a linguagem.

Esta base segundo ele é uma resistência perante as maneiras ameaçadoras de perda de identidade. Diante deste contexto, a hermenêutica como práxis é uma reflexão que pretende recuperar o autêntico sentido da palavra práxis, ou seja, um retorno a uma base antropológica que se mentem

mesmo com todas as transformações inerentes à sociedade. Assim, a proposta de Gadamer desse resgate do sentido da práxis é apostar em uma sociedade pautada em uma nova solidariedade, melhor explicando, uma coletividade com autoconsciência daquilo que é primordial para si mesma.

3.5 Hermenêutica Filosófica, Educação e Docência: “Educar é Educar-se”

Para Gadamer (2012) a singularidade como se efetiva a experiência na existência, produz ações que desvelam uma maneira de compreender os fatos e a si mesmo. Porém, a experiência, segundo Gadamer, não está especificamente no que é experimentado, mas na maneira como o sentido é estruturado e reestruturado pela experiência. Pois, contemporaneamente, se entra em contato, pela abrangência de informações, com uma multiplicidade de informações ou contextos de experiências de outras pessoas. Os contextos históricos, sociais e econômicos, exemplo disso, podem ser considerados como existência concreta de outros indivíduos, contudo, o modo, como esses dados se articulam na compreensão e produzem interpretações diversas é essencialmente singular.

Dentro do aspecto conceitual, a educação é um dos termos que possui inúmeros significados, são muitas leituras e teóricos tentando explicar e compreender este fenômeno de acordo com diferentes referenciais, até mesmo no senso comum, autoridades anônimas tentam ser capazes de produzir enunciados objetivos sobre a educação e seus processos. Assim, queremos mostrar “[...] o processo educativo é uma totalidade.” (PAVIANI, 2010, p. 11) e se aproxima de um acontecer da própria existência. “O importante é saber que não somos totalmente livres para termos a educação que queremos, pois nosso querer, desde que nascemos, vem sendo educado por ideias e comportamentos que ultrapassam nossa consciência das coisas.” (PAVIANI, 2010, p. 11). Neste aspecto, identificamos a relação existente entre a história efetual teorizada por Gadamer e o processo de educação. No exemplo da educação formal torna-se importante problematizar o modo como se reflete a realidade, mantendo, desde um caráter de provocação, até um certo nível de instabilidade sobre o conceito de verdade.

O conceito de compreensão, para a hermenêutica filosófica de Gadamer, aparece como um fato que marca diferentes modos de articulação entre o pré-

conceitual e o projeto. Neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem pode ser pensado justamente como a ação e o movimento onde transcorre a formação ou mudança nas articulações. Isso é constatado, na relevância que Gadamer dá a necessidade de abertura ao diálogo e à tradição, ecoando, assim, como uma condição para que se construa um conhecimento coletivamente elaborado.

Nesse âmbito da experiência coletiva o próprio movimento do diálogo pode receber representação das diferentes experiências, de múltiplos espaços temporais e de outros diálogos ocorridos em outros momentos. Diante disso, quando Gadamer afirma que “[...] não é possível ‘fazer duas vezes a mesma experiência.’” (2008, p. 462), significa dizer que o chamado e a reivindicação para que haja uma representatividade de uma experiência, se tornam experiência em uma situação nova, em uma temporalidade diferente. Está aí, o que buscamos salientar a originalidade da experiência que mostra o quanto se podem ampliar o horizonte de visão e os limites do que se considera compreendido. Assim, quando a pergunta pela consciência de si é posta, já se revela como uma ação que chega tardiamente do ponto de vista linguístico. “A consciência de si já é sempre consciência de ser-com, de já estar posto e relacionado com outra realidade. Nesse sentido, o dado primeiro é a relação, revestida da forma da linguagem.” (RUEDELL, 2000, p. 37).

Desta forma, ter experiência é ter a capacidade de reconhecer-se enquanto finitos e históricos, submetidos a esferas da temporalidade e das premeditações sociais. Esta se torna a condição para o autêntico diálogo educacional cerceado pelas instancias políticas e capaz de manter o pensar em uma atividade produtora de saber, uma vez que o professor e o aluno, mantêm abertas as possibilidades do saber, não se contentam com o que já se experienciou, como desvelamento. Destarte, toda nova experiência estrutura novos horizontes de compreensão e, por estar na pergunta a primazia sobre a resposta, a descoberta não exaure as possibilidades de novas relações

Desta forma Gadamer, ao destacar que a educação é educar-se, está confirmando de que maneira de ser do humano é essencialmente criador. A criação, no sentido hermenêutico gadameriano, não está ligada a busca pela essência das coisas, mas enquanto diálogo construídos a partir de diferentes horizontes. É necessário refletir sobre uma das questões centrais que está ligada ao modo como se estrutura ou se configura uma determinada compreensão. É

possível reconhecer que as pessoas, compreendem que está a sua volta de alguma forma, mesmo que de formas distintas. Por esse motivo, é importante o questionamento de como se desenvolvem essas compreensões, ou entender quais os elementos estão em jogo e por que são estes e não outros, pois o sujeito, em um determinado momento, só é um sujeito que compreende de maneira diferente.

Efetivamente, a educação se insere na vida como momentos de encontro com o mundo, com a realidade, com os outros e consigo mesmo no meio mediado pelo diálogo. Tudo na linguagem se desenvolve como diálogo e como relação capaz de afetar e, ao mesmo tempo, ser afetado, tendo o horizonte da tradição como limite.

Diante disso, na afirmação de Gadamer, educar é educar-se, está presente na dimensão da criatividade do processo educativo, de forma que é possível conduzir a interpretação mantendo os limites apresentados pela situação, ou recriando a própria situação a partir de um horizonte mais amplo de visão. Nesta ênfase, o sujeito atua como criador de novas possibilidades e intenções, afasta-se do que está mais próximo para ligações mais adequadas com os limites da tradição. O sujeito que compreende realizou uma experiência de sentido, de forma que a realidade aparece a partir de uma composição determinada. Não obstante, significa que esta maneira como a realidade se apresenta não possa ser reelaborada e compreendida de maneira múltipla.

Em vista disso, a compreensão, na filosofia hermenêutica, está sempre posta em um tabuleiro de jogos, aberta a novas relações e movimentos de sentido. Na educação, isto se emprega na importância da provocação diante daquilo que já se compreendeu. O mundo permanece aberto a novas elaborações, impulsionadas pela pergunta que desestabiliza, que introduz novas possibilidades de novas perguntas e respostas. Penoso é manter ativa a tensão produtiva entre a familiaridade e a estranheza, pois é muito mais tranquilo realizar as execuções de sentido e deliberar sem tornar os próprios pressupostos passíveis de questionamento e reelaboração.

A proposta da educação como educar-se parte de uma abertura que consiste em não possuir uma resposta fixa. (GADAMER, 2008). Talvez esta seja a afirmativa para a expressão educar-se, de Gadamer, em que a movimentação na educação se parecida com a mobilidade do diálogo e da conversação. Existe

abertura para o diálogo, não há conversação e movimento capaz de mudar estruturas de sentido que orientam a ação humana. É evidente que existe uma implicação ética no que acontece na compreensão e na educação, intervindo diretamente nos vínculos de grupo, nas relações de poder e nas decisões do cotidiano. Para Gadamer, educar também “é estar em casa” (GADAMER, 2000, p. 47), pois estar em casa remete a ideia de semelhanças, de diretrizes comuns. Essa proposição aponta ao panorama estético no universo educacional.

Se educar é estar em casa fazendo do alheio, algo habitual, isso está ligado diretamente aos com nossos pré-conceitos. A linguagem nos permite uma pré-compreensão dos códigos de entendimento do mundo. Por exemplo, ao perguntar-se a um professor sobre suas ações didático-pedagógicas, poderemos ter respostas “preconceituosas” com base em uma pedagogia cientificista, que, por vezes descarta as tensões entre o familiar e o estranho em benefício da “estranheza” de um conceito supostamente mais comprometido com o saber; tal cenário compromete a abertura do diálogo e ao mesmo tempo vai definindo construção de um perfil identitário docente devidamente comprometido com a racionalidade científico-conceitual ou mesmo com um tipo de racionalidade filosófica que privilegia um conjunto teórico-argumentativo de matriz filosófica.

3.6 A docência pelo caminho da Aprendizagem

Para Gadamer, a possibilidade de aproximação para com as coisas possui um caráter de conversação, ou seja, há sempre a participação de quem se põe a compreender e do que está diante da compreensão. Por isso, o movimento da compreensão, no sentido hermenêutico, é um movimento de risco e exposição para o estranho, e até mesmo para posições contrárias. Estar aberto ao diálogo e na conversação é aceitar a possibilidade do novo e do diferente na construção de sentidos.

O educador hermenêutico, segundo Gadamer, é aquele que com sua voz atinge o aluno. Na sua obra *Mis años de aprendizaje* (1995) (meus anos de aprendizagem), o teórico rememora, com uma incrível percepção detalhadas características de professores que encontrou no seu percurso intelectual. Gadamer, descreve suas competências, enquanto filósofos e principalmente

professores de Filosofia. Quando relata sobre intencionalidade do professor, o filósofo afirma que

Trata-se da dúvida fundamental quanto a possibilidade de saber se podemos romper com a sina de nossa educação e com o uso da linguagem, de nosso pensar mediado pela linguagem e se sabemos expor-nos ao encontro de uma realidade que não corresponda às nossas opiniões, esquemas e expectativas prévias (GADAMER, 2002.p.234)

Interessante notar que nos seus anos como discente e docente a percepção da educação como fonte de conhecimento para Gadamer esteve sempre atrelada a ação didático-pedagógica do professor. Aqui, para exemplificarmos, vamos utilizar o exemplo de seu encontro com Oskar Shurer. Gadamer o descreve sempre aberto, com uma natureza que parecia estranha as vezes, mas em si carregava um mistério individual, o que deixava suas aulas muito mais atrativas. Retrata a sua formação, o amor pela poesia, o abandono dela, posteriormente e sua existência irrequieta até seu doutorado “*sólido, artesanal, sobre la iglesia conventual de Haina*” (GADAMER, 1995.p.95).

Sua sólida formação intelectual, levou Gadamer, em 1926, após seu doutorado, que descreve como prematuro, a Friburg estudar com Heidegger. Impressiona, com a força de suas palavras, a descrição de seu professor Husserl, a qual encontrou por muitas vezes, que segundo ele era um “erudito absolutamente al estilo imperial Guilhermino”, (GADAMER, 1995.p.50). Não basta uma descrição objetiva de seus mestres é necessário, ainda, como serviram de base para sua filosofia hermenêutica. Ao refletir detalhadamente sobre todo o seu percurso acadêmico como um *caminho privilegiado de aprendizagem através de encontros decisivos e diálogos*, Gadamer esclarece o modo de ser da atividade filosófica não somente como resultado de esforços solitários de leitura e interpretação de textos e questões, mas antes como fruto de uma conversa (*Gésprach*) que, por ser decisiva e contínua, assim como o curso da vida, aproxima e afasta pessoas e questões.

Os encontros com Nicolai Hartmann e com Martin Heidegger, deram-se durante seus anos de estudo em Marburg. Enquanto discente, Gadamer divide-se entre as discussões noturnas do círculo de Hartmann que, segundo o próprio Gadamer, chegavam a terminar à meia-noite; e as aulas matinais de Heidegger,

que sempre tinham início às sete horas da manhã. Esta aparente incompatibilidade entre os horários reflete não apenas a distinção de estilos, mas os modos de pensar a própria atividade filosófica, por parte dos dois professores.

Iremos destacar com mais ênfase, para nos servir de base para nossas discussões direcionadas a construção da identidade do professor, a ação didática pedagógica de Heidegger, que irá de forma decisiva influenciar o projeto de educação da hermenêutica gadameriana. A postura do professor Heidegger em sua cátedra chamava atenção de seus alunos porque sua conferência chamavam atenção para os problemas. Com a intenção de propiciar uma filosofia capaz de desvelar um sentido originário para a mesma, Heidegger levava seus alunos a autonomia do pensar, cabendo a ele apenas lançar semente pré-teóricas que propiciassem uma nova forma de relação entre o eu e mundo.

Para Heidegger a filosofia grega era cultivada pelos filósofos com seus discípulos de forma radical e única, porém o mundo moderno, ao tornar a filosofia como uma disciplina institucionalizada fez com que ela perdesse seu caráter originário adquirindo uma dimensão estatal e instrumental das práticas científicas. (MARTINS, 2018.p.21)

O modo de Heidegger ao lecionar na universidade alemã nos mostra que é preciso que o professor adote uma posição e um ponto de partida que esteja em consonância com o seu próprio perfil e com a sua forma de viver e refletir sobre o ensino da Filosofia. Através de sua própria autenticidade o professor terá as condições necessárias para iniciar o exercício do pensar originário.

Essa ação docente própria de Heidegger possui um caráter sempre problematizador sobre cada questão a ser desenvolvida. Caso contrário o professor irá apenas transmitir mecanicamente as práticas pedagógicas repetitivas e não desenvolverá as múltiplas dimensões da aprendizagem que é fazer com que o aluno do ensino básico tenha a capacidade de realizar por si mesmo a experiência do pensar filosófico originário.

Como podemos entender, através do relato fidedigno de Gadamer como ex-alunos de Heidegger, sua postura e atitude docente se baseava na ação do filosofar com o objetivo central do ensino de Filosofia: promover a autonomia do aluno a repensar os problemas de maneira criativa e original. Esse filosofar se

desenvolve quando o professor faz nascer no educando o desejo pelo conhecimento, o ensejo em seguir um itinerário que leve a uma reflexão sistematicamente organizada.

A ação didático-pedagógica heideggeriana proporcionou o interesse pelo pensar a reflexão filosófica de uma maneira inovadora, ao usar um diálogo único e peculiar o filósofo conseguiu desenvolver algo que ligava a realidade de seus alunos, o que contribui de forma genuína para o interesse em trilhar o caminho originário, daquilo que Heidegger definiu com retorno ao pensamento grego.

O campo da escola se torna uma abertura, segundo a hermética filosófica, que deve ser aproveitado como abertura e desvelamento de nossa própria existência. Segundo Gadamer (2000, p. 17), “não se pode formar para coisa alguma, muito menos para compreender, pois a compreensão advém da própria abertura para ela, uma vez que ao dialogar nos formamos”, haja vista que fazemos uso da compreensão em tal ação.

A educação é uma construção que aparece no cotidiano na íntima relação entre aprender e ensinar. Assim, o projeto de educação a partir da visão de Gadamer acontece na medida em que pensa e reflete como o ser humano está no mundo, através de sua relação com outros seres, define a existência como a principal essência do *Dasein*. A educação, portanto, está no fato de pensar o ser humano como algo que não é estático, mas que está sempre se reinventando e cheio de potencialidades. Por isso ele afirma que na educação e nas relações cotidianas é onde podemos encontrar as possibilidades para o desvelamento e para encontramos o sentido do ser, nela se encontra a resposta para vivermos e desenvolvermos o ofício docente de forma autêntica e originária.

Heidegger é considerado um dos grandes professores de nossa era, sua lista de alunos inclui personalidades intelectuais como: Hannah Arendt, Herbert Marcuse, Giorgio Agamben, Emmanuel Lévinas, Hans Jonas, Karl Löwith, Hans-Georg Gadamer. A sua postura docente, tão admirada por Gadamer, ajudou a compor seu traslado sobre levar a educação a ter em seus meandros uma postura de criação contínua.

De fato, pensar hermenêutica em uma relação com o ensino-aprendizagem em Filosofia, tendo o professor como protagonista, é pensá-la enquanto uma experiência de abertura, onde se desvela vários horizontes de compreensão, que dentre outras coisas supera a relação absolutista entre sujeito

e objeto, onde o sujeito domina o objeto. Esta relação pode ser vista também na pedagogia tecnicista. Esta experiência proposta por Gadamer está ancorada na sua tese que “educar é educar-se” (GADAMER, 2000, p. 11).

Existe assim um campo abrangente, onde a hermenêutica filosófica se reconhece como uma dimensão criadora que amplia o sentido da educação para muito além da normatividade científica, assim, o entendimento, de que a docência começa pela aprendizagem, se dá pelos muitos itinerários que o professor faz durante sua existência. Até o momento, muitas teorias educacionais têm buscado apenas em aspectos objetivos a explicação para problemas no campo escolar. Contudo, essa procura é infrutífera, já que hermenêuticamente falando, quanto mais o processo de ensino-aprendizagem se aproxima dos princípios científicos, maior será o controle sobre o processo, afasta-se assim, qualquer possibilidade de criação e inovação. o processo de educação é cerceado e legitimado por uma tecnificação de seu processo. Como bem explica FLICKGEM (1997.p.11)

Ao poder legitimar cada passo do caminho da investigação pelas regras metódicas, o cientista amarrado a visão positivista-objetivadora consegue, por causa disso mesmo, legitimar também suas propostas de intervenção profissional. No bojo deste ideal de cientificidade objetivista nasce o fenômeno que antes chamei de tecnificação do processo educativo

Neste sentido, como pontuamos anteriormente, nos exemplos de relação professor-aluno, descritos por Gadamer, o processo educativo extrapola a relação sujeito-objeto, no sentido que o primeiro domina ou determina o segundo. Assim, ratificamos, novamente, a abertura a experiência hermenêutica no “educar é educar-se”, em uma apreciação do outro, em um espaço de abertura. Desta forma, reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem é altamente vulnerável e que educar pressupõe um risco, portanto, que de forma efetiva aprende, chega-se a conclusão que se aprende a partir de seus próprios erros.

Assim, o caminho da docência começa pela aprendizagem, o sentido da educação não está em uma simples assimilação/abstração de uma produtividade pura, a partir de técnicas pré-elaboradas, mas por uma entrega a própria experiência educativa, aceitando a imprevisibilidade do mundo. Como

propôs Gadamer, o sentido de educar está na abertura de possibilidades compreensivas, onde exista a pluralidade. O que nos traz a um exame sobre os processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo esse movimento do existir humano, sob influência heideggeriano e da desconstrução da metafísica, se descontrói o conceito mais predominante da educação, que é a natureza humana interpretada de forma idealística.

Neste tipo de experiência de educação, não se pode descartar os sentidos de mensuração tão incidentes na objetividade científica, mas a proposta é fazer um novo “cultivo” junto aos alunos que propicie eles mesmo perceberem suas carências na ocasião de se colocar diante da familiaridade e a estranheza. O chamado pensamento da clareira, ou seja, pensar o ser no mundo representa para Gadamer um verdadeiro evento de compreensão. A escola neste sentido é o lugar específico para o pensar e o fazer com mais competência. Nela o professor realiza suas atividades, explicações e destrói certezas.

Podemos, assim, citar como exemplo, que quando o professor explica ele elimina ranhuras. Lembremos que palavra explicar vem do latim *explicare* que significa retirar as dobras. Assim, a concepção de em uma abordagem hermenêutica corresponde a ideia de um professor que entende o compreender, não como mera reprodução de conhecimento, a partir de execuções previamente elaboradas, mas como um professor que escuta e mantém-se vigilante ao exercício do diálogo e a conversação a partir das familiaridades e estranhezas

O caminho da docência passa pelo aprender em permanente abertura a criatividade, as possibilidades produtivas do ser, superando, desta forma, a relação paternalista e autoritária do paradigma tecnicista educacional. O esforço para construir uma hermenêutica da escuta leva o ato de falar e escutar à possibilidade de “pensar” a própria vida, possibilitando ao outro tornar-se narrador de si mesmo.

Esta perspectiva remete à possibilidade da hermenêutica como práxis e como processo investigativo, entendido aqui não apenas como investigação sobre educacional, mas como diálogo que permite um pensar crítico, livre e desprovido de normativas, a respeito da práxis educativa. O horizonte de abertura, aceitação e transformação trazida pela experiência genuína da hermenêutica se coloca, portanto, como uma importante contribuição para o campo da pesquisa em educação.

O objeto desta primeira parte do capítulo foi conhecer e compreender as categorias que compõe o conjunto da hermenêutica filosófica de Gadamer. Essas categorias estão intimamente relacionadas e propiciam uma leitura hermenêutico-filosófica sobre a construção da identidade docente na educação básica. Em seguida, a linha lógica do estudo irá focar, especificamente, a construção identitária profissional na leitura de Claude Dubar, relacionando-a com as relações (transações) objetivas e subjetivas, nas quais o teórico descreve como necessárias na estruturação de um perfil de identidade.

3.7 Construção Identitária Profissional em Claude Dubar

Outro marco chave de nosso itinerário de pesquisa sobre identidade do professor de Filosofia é a abordagem de Claude Dubar³ (2012), sociólogo francês que estuda identidade profissional em arcabouço teórico realiza uma investigação que parte de uma análise tipológica das competências geradoras de identidades profissionais. Ao tratar metodicamente a noção de identidade, Dubar confere a este conceito uma plataforma multidimensional, não restrito apenas a atributos de imutabilidade, mas uma elaboração de perene construção, atualização e interação entre indivíduos, grupos e ideias. Sua posição parte de um princípio que a identidade é vista através de diferentes perfis identitários. Essas formas identitárias que se configuram através das relações de trabalho, partindo do pressuposto que a identidade profissional é construída a partir da experiência do ser no mundo. Essas considerações são importantes para o posterior diálogo entre Dubar e Gadamer, construção de experiência docente e construção de identidade docente, como a citação abaixo afirma que:

O processo de construção da identidade é um processo de múltiplas etapas que vai se abrindo para a afirmação; é a percepção de si como sujeito autônomo. A identidade se constrói num duplo movimento relacional, de um lado a aproximação, e

³ Claude Dubar, professor de sociologia na Universidade de Versailles Saint Quentin e diretor do Laboratório Printemps [profissões-Instituições-Temporalidade], associado do Centro Nacional de Pesquisa Científica. Trabalha com a ideia de identidade como "forma identitária". As formas identitárias profissionais se configuram nas relações sociais e de trabalho. Destacam-se as obras: "*A Socialização: A construção das identidades Sociais e Profissionais*" (2012) ; "*A crise de Identidades: A interpretação de uma mutação*". (2009)

de outro, a oposição; de abertura e de fechamento, de assimilação. Nesse processo de afirmação de si como sujeito autônomo, a identificação tem um papel central. (MARC, 2004.p.36)

É observado ainda que a identidade sofre modificações ao longo do tempo, cujo caráter, tem mais a ver com o remanejamento e tentativas do que a soma de ações integradoras. De fato, o indivíduo se descobre através de suas percepções e relações com o outro. O sujeito assim, tem em seu território profissional um sistema que lhe permite se adaptar, ora com mecanismos de correção, ora com mecanismos de defesa. A ativação desses mecanismos só ocorre quando as imagens de seus marcos de pertencimento (família, cultura etc.) são projetados a partir do cotidiano.

No cotidiano⁴ o sujeito se lança com seus modelos e referências construídos entre repúdios e mutualidades, um absorver criativo, repleto de crises e rupturas. Um intenso movimento que se constitui a partir de infindáveis processos conflituosos que se retroalimentam. Assim, quando nos reportamos ao cotidiano como elemento primordial nesta construção identitária, estamos falando de um movimento dialético que é único (subjetivo/privado) e compartilhado (objetivo/coletivo), simultaneamente, ou seja, nesse processo de diferenciação e compartilhamento se altera, transforma e reorienta-se a construção da identidade.

Para Certeau (1980) o cotidiano é o lugar da invenção onde as pessoas comuns, em seu anonimato, em sua invisibilidade, são detentoras de imensa criatividade para sistematizar práticas que as possibilitam interpretar o mundo a seu modo e forjar micro resistências e micro liberdades que se opõem às estruturas de dominação dos poderes e das instituições. O cotidiano só pode ser pensado como um lugar prenhe de interpretações, de desvios que transformam os sentidos reais em sentidos figurados. Dessa forma, as pessoas comuns, podem, no cotidiano, subverter a racionalidade do poder, agindo de forma sub-reptícia e engenhosa.

⁴ Para Agnes Heller a existência cotidiana é a vida de todo homem, e todos já nascem inseridos na sua cotidianidade, na qual participam com toda sua personalidade: com todos os sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, ideias, ideologias. Heller identifica e delimita as partes que constituiriam a vida cotidiana como a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação.

A identidade não aparece como justaposição simples de papéis e de pertencimentos sociais. Ela deve ser concebida como uma totalidade dinâmica, onde seus diversos elementos interagem na complementariedade e conflito. Essas interações de complementariedade e/ou conflito permitem aos sujeitos defender sua visibilidade social, sua integração à comunidade, bem como se valorizar e buscar sua própria coerência. (BARBOSA, 2017.p.30)

A contemporaneidade tem nos brindado com um acervo múltiplo, muitas vezes até confuso, de ancoragens identitárias. Em referência a educação, o professor acaba envolto em uma rede de interações que conseqüentemente o coagem a algum tipo de ação. Temos que ter em ciência que a estruturação identitária se desenrola a partir de múltiplas relações na existência do sujeito. Não há como separar identidade social e pessoal, o que existe é uma intersecção de compartilhamentos de caráter social, pessoal e profissional. Uma busca por um alicerce, onde o a si mesmo é o alvo, com a coadunação dos espaços de reprodução e transmissão de comportamentos.

É nesse sentido que Rorty (2007) afirma a impossibilidade de forjarmos uma única identidade, pois existe um conjunto de diferenças que tem por princípio, uma serie de contingências que edificam a individualidade. Tais características não são inabaláveis, pelo contrário, são frágeis e portadoras de inúmeros paradoxos, não tem uma garantia de perduramento, tem em seu embrião tendências de negociação e revogação. Assim,

No processo de construção de identidade, o ser humano estará consciente ou inconscientemente, em apropriação contínua de outros textos ou discursos midiáticos, literários, religiosos ou históricos, que por sua vez, estabelecem um diálogo entre épocas, sociedades e espaços diversos. (CARVALHO, 2012.p.214)

Exatamente por isso, Hall (2005) em sua teia teórica afirma que as identidades têm esquemas de construção contraditórias por isso detém caráter de deslocamentos e fragmentações. A experiência aparece como um aspecto fundante dos perfis identitários profissionais, pois esses processos de construção de sujeitos, principalmente, nas práticas educativas, que é nosso foco, passam sob a perspectiva relacional, que compreendem sua biografia, habilidades e projetos.

Retomando Dubar, a construção da identidade está impregnada com a identidade do outro, uma vez que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construção em uma incerteza maior e menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997.p.104). A identidade socialmente construída sofre a ação do tempo e da história, possibilitando a evolução das categorias pertinentes à identificação social e pode sofrer alterações pelas negociações identitárias.

Para se ter clareza sobre a estruturação identitária é necessária uma retomada da articulação do desenrolar das múltiplas relações na vida, considerando os aspectos de heterogeneidade. Diante dessa prerrogativa Dubar (2012), salienta que os processos identitários dependem da identidade para si, aquilo que o indivíduo diz sobre si mesmo, que pensa ser ou gostaria de ser em seus processos relacionais. Esse jogo identitário na atribuição do papel docente leva a aceitação ou não de incorporação e práticas em um ciclo de negociações permanentes.

Essa constatação, que se alça sobre a categoria de processos identitários como algo essencialmente dinâmico, encontra no mundo contemporâneo o princípio de uniformidade do sujeito, a massificação de condutas e a homogeneização de práticas. Isso não é diferente para a carreira educacional, pois o “fazer diferente” engloba na maioria das vezes uma cisão com a estrutura redimensionada pelas políticas educacionais.

No tocante ao processo de construção identitária, Dubar lança suas preferências teóricas sobre os atos de pertença e atribuição, onde os primeiros correspondem ao que é dito/estruturado pelos outros, isso em um plano virtual; já o segundo se remete ao que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adesões aos atributos. Existe assim uma tensão permanente entre o que se espera do sujeito e o desejo do próprio sujeito.

Na obra “*A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*”, Dubar traz perfis identitários com uma dinâmica peculiar, onde se considera os processos biográficos – identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser), e os processos relacionais – identidade para outro (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui). Nesta articulação esses processos ocorrem a partir da atribuição de papéis pelo outro, ou seja, na interiorização e na aceitação de um papel na construção de identidade.

A identidade, assim, é um movimento, uma construção perene, uma tensão entre os atos de atribuição que estão diretamente ligados aos que outros indivíduos dizem/fazem a respeito dos sujeitos e os atos de pertencimento como formas de atribuições externas. Dubar (1997, p.239) afirma que as identidades estão em fluxo de desestruturação/estruturação. Segundo o teórico, as formas identitárias são consequência do vínculo entre a transação objetiva e subjetiva, caracterizando os estados de continuidade ou ruptura entre a identidade obtida e pretendida no âmbito subjetivo, e estados de reconhecimento e não-reconhecimento social no âmbito objetivo, entre a identidade atribuída pelo outro e identidade incorporada para si.

A transação objetiva é a relação que o sujeito cultiva com seu ambiente de trabalho e como este modifica suas relações sociais. Já a transação subjetiva se refere a relação temporal do indivíduo com sua profissão, sua projeção ao longo da existência e seus valores familiares. Esta transação subjetiva pode ser identificada como aquela que é vivenciada pelo sujeito, juntamente com suas projeções sobre seu futuro.

Nesta relação com o trabalho/empresa estas linhas teóricas de ruptura entre as transações objetivas e subjetivas, os indivíduos, segundo Dubar, podem ser reconhecidos a partir de 4 (quatro) perfis identitários, cada um contando com uma característica específica para sua identificação: A seguir vamos explicitar cada um destes.

Na primeira configuração identitária Dubar faz referência a identidade para si, onde os sujeitos são desprovidos de novas competências ou incapazes de adquirir novas linhas de atuação. “São incapazes de olhar para o futuro, incapazes de atribuírem valor a si próprios” (DUBAR, 2012.p.96), são indivíduos que moldaram em seu perfil profissional um engessamento de sua prática. Modelo a ser comparado, posteriormente, a um estereótipo consignado por uma racionalidade instrumental.

Esta primeira forma identitária se apresenta como totalmente dependente do mundo do trabalho. O profissional aprendeu o ofício na prática, por este motivo não valoriza a formação fora desse ambiente, não acrescenta, a sua carreira se vier de fora dos muros de sua instituição. Não existe uma recusa em realizar treinamentos/formações, mas este deve unicamente servir de dispositivo/ferramenta para a execução de suas funções. Por isso Dubar (2012)

apresenta esta primeira vertente de identidade como “estável e ameaçada”. O segundo adjetivo é justificado porque se sentem ameaçados por novos padrões que são colocados em seus postos de trabalho. Profissionais com este perfil reconhecem que não atendem aos objetivos e expectativas de seus superiores.

Entende-se, que o modo de construção identitária é permeado de ações que se retroalimentam através de formas híbridas de coletividade. Cruz (2011.p.12) salienta que o “parâmetro inicial é da vinculação grupal do sujeito a uma categoria profissional, o que encerra o sentido do fazer prático, e simbólico, pois pertencer a um grupo implica compartilhar atitudes”. A ideia de profissionalismo como comunidade envolve a questão teórica do pertencer, onde a partilha de experiências tem um sentido de uma chave de acesso a outros sujeitos, um credenciamento necessário para a obtenção do modo de operacionalização do exercício profissional.

Esta forma identitária que Dubar ressalta está relacionada a forte dependência com a chefia. O profissionalismo está ligado a decisões da hierarquia. “Esta relação é, antes de mais nada, relação de grande dependência: é o chefe que lhes distribui o trabalho, que aprecia o resultado e que atribui eventuais prêmios (DUBAR, 2012. p. 128). As relações construídas na identidade para si são permeadas por uma intensa ameaça em relação a prática cotidiana, ou seja, os trabalhadores que se enquadram, nesta perspectiva, têm uma identidade biográfica para si delineada no local de trabalho. Há uma recusa a aprender fora do ambiente de trabalho se não houver um aporte financeiro suplementar.

O aprendizado do ofício na prática gera uma não valorização de qualquer forma de treinamento ou aperfeiçoamento, temos assim, um indivíduo segregado em uma redoma prática. Esse grupo de profissionais tem na chefia uma ancora, onde a dependência de ordem diretivas gera, em qualquer decisão autônoma, desconforto.

O trabalho está para eles, no centro da configuração identitária. A transação objetiva (espaço, contribuição-retribuição) supera a transição subjetiva, pois não vivem a progressão profissional, não se imaginem em outras funções, buscando outros locais de trabalho. Diante disso, com as inovações, com a mudança de foco para “modelo de competências ficam com identidades dilaceradas (GATTI, 2007. p.280)

Existe neste perfil identitário uma redução das expectativas do profissional em relação a empresa, não há mais uma busca por intenções ou funções, ou seja, o sujeito se acomoda em seu cotidiano com uma resistência as mudanças, pois já se percebem excluídos, demonstra assim uma “incapacidade para o diálogo”. Para Gadamer, em “*A incapacidade para o diálogo* (2004), “ capacidade para o diálogo é um atributo natural do ser humano” e, concretamente, “a linguagem se dá somente em diálogo”. Além disso, acrescenta: “a linguagem só existe na conversação”. (p. 203). Aqui, entretanto não se traçou uma clara diferença entre os termos diálogo e conversação. Se são equivalentes ou diferentes é um assunto que tem de ser esclarecido. Na direção do ambiente formativo, Gadamer (2004) defende que no professor há uma incapacidade para o diálogo (p. 207), posto que a estrutura da ciência e da teoria moderna é monológica. Dessa forma, então, o professor se situa em *um saber prefigurado* para ensiná-lo.

Na segunda forma identitária, citada por Dubar (2012), o indivíduo com perfil identitário bloqueado situa-se em uma redoma, não se permite aos avanços de sua profissão. Identificado com seu ofício, o profissional com este perfil executa tarefas repetitivas e burocráticas, eximindo-se de qualquer inovação. Aprisionado em sua forma de trabalho, embora domine técnicas que lhe permitem o domínio de sua profissão, não se sente reconhecido por seus pares. Em suas transações subjetivas não se sente realizado, pois apenas cumpre programas. Esta identidade tem como especificidade os saberes práticos e a estabilidade profissional, forjados na aprendizagem direta e na experiência cotidiana. O profissional com este perfil não consegue fazer uma transposição dos conhecimentos adquiridos academicamente para a prática.

Por essa razão não podem imaginar diferenciarem-se dos seus pares (companheiros, os outros) para irem sozinhos para uma formação voluntária que não seja imediatamente necessária ao trabalho e que corre risco de levar a um insucesso. Aceitam a ideia de uma formação como obrigação interna e coletiva (DUBAR, 2012.p. 122)

Sobre essa problemática existe uma dependência profissional ligada aos cargos de chefia em que a rotina de trabalho (incluindo aqui a formação) deve

estar vinculada aos linhas estruturantes da empresa (escola). Para apreender este fenômeno profissional Dubar (2004) aborda que a atuação profissional pode ser vista sobre um enquadramento funcionalista e interacionista.

Gatti (2007) reflete que “a abordagem funcionalista concebe os profissionais como comunidades unidas em torno dos mesmos valores e mesma ética de serviços e considera o status profissional apoiado no saber científico. A formação de um código deontológico leva aquisição de padrão profissional.

Já o fenômeno profissional sob a ótica interacionista se dá pela visão de Hughes (1958) que insere as categorias de “diploma” e “mandato”. O primeiro que consiste em uma parte burocrática, uma autorização legal para o exercício da carreira; enquanto o mandato se define como compartilhamento funcional, representando um poder simbólico socialmente construído.

Os profissionais providos de diploma e mandato apresentam como atributos um saber específico autorizado pela ciência no que tange as questões, situações e fatos de seus “clientes”, guardando-os como segredo [...] A profissão constitui um grupo dotado de regras, um código informal, de interesses e uma linguagem comum que externa o modelo do profissional, excluindo aqueles que não correspondem a este conjunto determinado pelos atores do contexto social. (GATTI, 2007.p.276)

Na terceira forma de identidade segundo Dubar (2012), os profissionais são responsáveis por sua promoção. Tem como modo de operação a seguinte sistemática: dominam saberes profissionais, articulam de maneira exitosa teoria e prática, como também, com sucesso dominam saberes de organização. Existem dessa maneira uma continuidade entre transações objetivas e subjetivas, pois existe uma experiência profissional mútua entre instituição e funcionário. Para Dubar (2012.p.93) “a transação objetiva e transação subjetiva se fortalecem e se confirmam mutuamente na construção de uma identidade tanto reconhecida pela empresa quanto socialmente legítima”.

Assim, neste terceiro perfil identitário configuram todos os profissionais que são de alguma forma engajados em suas atividades de trabalho, são colaboradores e articuladores e apresentam forte sentimento de pertencimento a estrutura institucional. Concebem sua vida profissional como uma evolução permanente. A antropologia pedagógica de base gadameriana mostra como

esse processo de humanização exige a linguisticidade, o ser palavra em diálogo. Mediante o tecido de gestos, de atitudes corporais, de palavras, de discursos, de textos, de documentos, de monumentos, enfim, de obras de arte, age a objetivação do espírito.

No quarto perfil identitário temos profissionais que se agrupam numa forma contemporânea de relação com o trabalho. Neste quadro estão os trabalhadores que plena certeza que estão acima de seus postos de ofício. Toda a sua formação continuada nem sempre tem relação com os anseios da instituição. São profissionais que pensam e agem fora da caixa, buscam sempre evoluir, mesmo que ditames da empresa não façam pedidos formais, estes fogem à regra, não se enclausuram a repetição de procedimentos

Estes profissionais não manifestam qualquer forma de pertencimento a empresa. Por sua vez, a empresa percebe que eles não são motivados pelos interesses dela e que provavelmente não terão, ou quererão, lugar futuro na mesma. Neste caso a transação objetiva (relação contribuição/retribuição) está a serviço da transação subjetiva, o que Dubar (2012.p308) coloca como “uma antecipação da sua trajetória futura não em função das oportunidades ou dos reconhecimentos de sua empresa atual, mas essencialmente, com base em sua história passada em suas formações anteriores.” Essa atividade designada também como “autônoma e incerta” corresponde aqueles profissionais que concebem a sua formação como um investimento pessoal, buscando se capacitar fora do ambiente de trabalho. Se definem assim, mais como sua formação externa do que seu trabalho efetivo cotidiano. Não se definem com laços duradouros no ambiente institucional e buscam oportunidades fora da mesma. Não existe assim um sentimento de pertencimento institucional. A Tendência da identidade destes profissionais é uma flutuação que depende da sua relação com o saber teórico, ou melhor, adotam uma postura de fuga, real ou virtual, não se adequa ao contexto institucional. Existe um abismo, entre sua teoria e prática.

Essas configurações identitárias são vividas de forma intensiva na carreira docente e remetem-se as definições e redefinições de suas práticas. A construção de identidades está em perene movimento, de tal forma, que uma prática docente estável pode tornar-se instável. São dinâmicas sociais que

implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de formação e profissionalização.

A identidade como fenômeno a ser construído no cotidiano tem seu alicerce na memória individual e social, daí a necessidade de se dissociar o conceito de identidade como sinônimo de cristalização, mas compreender que a mesma é consequência de múltiplas relações. Esse conjunto de possibilidades no universo da atividade docente, nos ajuda a entender a cadeia de mecanismos subjetivos e objetivos que se retroalimentam constantemente. A construção de identidades está sempre em movimento, tal qual que um professor “estável”, falando aqui do ponto de vista” de sua atuação metodológica, pode ser tornar instável. Estes movimentos constituem construções que implicam não só aspectos sociais, mas a interação entre as trajetórias individuais e instituições de ensino.

Essa característica interacional (diálogo) está marcadamente influenciada pela internalização no processo de construção de identidade. O ser professor supõe trocas, experiências, aprendizagens, onde cada docente, apesar de viver o mesmo contexto, vive a experiência da docência de forma particular. Uma vez apresentadas essas reflexões teóricas sobre identidade, os perfis enfocados, contribuirão com o propósito de uma hermenêutica da idade docente do professor de Filosofia? Como a experiência do ser professor dialoga com os perfis identitários destacados? Eis o que será destacado na sessão a seguir.

3.8 Hermenêutica Filosófica e construção de Identidade: Uma proximidade para se compreender o Ser/tornar-se Professor

Considerando, Hans Georg Gadamer, com sua hermenêutica filosófica, e Claude Dubar, com sua construção de perfis identitários, se identifica uma latente proximidade, principalmente, no que se refere a edificação de perfis identitários do professor. As duas vertentes de pensamento, que ao longe parecem inconciliáveis se aproximam quando se toma como fenômeno o ser/torna-se professor.

O percurso inicial deve ter como marco a análise de Gadameriana sobre a hermenêutica, aqui entendida como posição estratégica de compreensão, que se situa a partir de uma crítica sobre o empirismo. Gadamer, assim, recompõe arquétipos renegados pelo formalismo metodológico e os coloca novamente no

centro da compreensão. Essa nova posição, propõe o resgate do historicismo, antes renegado ao esquecimento, por trazer, segundo o iluminismo, uma “obediência cega”, um cerceamento, uma clausura consequências de uma coerção.

A construção de identidade, tem assim, uma referência direta com as experiências plurais que se arregimentam durante o tempo de atuação profissional. Nesta perspectiva compreende-se que o jogo dialógico molda o tempo e o lugar das transações necessárias na construção de uma identidade profissional.

Para se compreender esse delineamento de identidade é necessário um olhar meticuloso sobre o indivíduo e seus saberes incorporados no pluralismo epistemológico. Como afirma Tardif (2014.p.64): “De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com programas e livros didáticos, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação. Nesse contexto entra a relação de identidade e discurso como forma de prática social, como modo de ação e representação. A identidade docente depende, na estrutura de ação e representação, da consistência e da durabilidade dos padrões discursivos interna e externamente dessas relações cotidianas.

Discutir sobre identidade docente é ter um olhar atento a política de representação dos discursos propalados por coletividades e indivíduos que altercam o espaço acadêmico ou que estão na organização educacional das políticas públicas da educação. Levando em consideração as ações práticas e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar.

A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os vê em e através dos quais eles se vê em, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprio.

O processo de construção de identidade profissional compreende uma organização social que determina a profissão dentro de um itinerário histórico social. Como assinala PIMENTA (2000.p.19) que “uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições.” A competência profissional docente instala-se com uma linguagem específica, criada através do jogo interacional social, que compreende os atores desse ramo, consentindo assim o desenvolvimento de uma identidade própria do seu nicho. Essa afirmação leva a refletir que a identidade profissional se constrói também pela experiência, na interação no campo com outros profissionais.

A construção da identidade profissional reúne todas as identificações realizadas sobre determinada função ao longo da existência laboral. “A formação da identidade ocupacional pertence a cada indivíduo inserido em sua história, e deverá continuar pertencendo, enquanto projeto de vida ou de futuro. ” (LEVENFUS, 1997, p. 122). A circulação de vários discursos reflete no exercício do professor, pois são variantes os agentes que servem como constructos do modo de ser agir destes profissionais como bem reitera Garcia (2005.p.48)

As posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

A docência, como definida acima, é algo existencialmente prático, de formação concreta, onde a fonte privilegiada para construção identitária vem do próprio ambiente de trabalho. O saber-ensinar brota da integração e participação da vida cotidiana da escola e dos colegas de profissão. A identidade docente, portanto, aparece no exercício plural, compósito e heterógeno do saber-fazer.

As relações dialógicas, aqui reportando a Gadamer, se tornam fundamentais, para a conscientização e o reconhecimento da historicidade do ser professor. Provoca, assim a convicção de que a mudança é possível e necessária para a transformação. O diálogo, portanto, consiste na possibilidade de experimentar essa singularidade e a experiência do outro com suas negações e aprovações. Isso só ocorre quando o diálogo nos “deixa” algo. Segundo

Gadamer (2005, p.247), o diálogo não é a experiência de algo novo, mas sim “algo outro que veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência do mundo”.

Assim, o diálogo tem uma força transformadora a princípio, pois, se bem-sucedido, ele permanece e transforma, de imediato ou paulatinamente, a partir da experiência de mundo. Desse modo, o diálogo representa um processo de perguntas e respostas, a partir daquilo que é dito e ouvido. As palavras também questionam, configuram identidades e apontam diferenças, dando sentido ao diálogo. Gadamer (2005) ressalta que se aprende pelo diálogo, pois, nesse processo, o sujeito se educa com o outro. E, em um diálogo verdadeiro, nenhum dos indivíduos tem posição superior ao outro.

O ato de educar e educar-se na relação com o outro e no reconhecimento de si mesmo, permeia toda a formação do docente, diante das reflexões enquanto ser em si e ser no mundo, diante suas experiências e vivências, faz interpretações e compreensões do mundo que o cerca com múltiplas particularidades.

Ao contemplarmos esse labirinto que se desdobra em nosso horizonte, enxergamos a identidade docente como uma concepção descentrada e fragmentada, que adota ao longo do percurso faces contraditórias ante aos discursos construídos. De fato, esse afastamento de uma chamada “natureza identitária” tem um alto teor de instabilidade em decorrência dos fenômenos, que atualmente tem um caráter imensamente plural.

Se a identidade de fato carregasse consigo tantos traços de unidade essencial, indivisibilidade e permanência, não haveria como explicar a proliferação de múltiplas identidades inscritas em relações de poder e construídos pela diferença (BASTOS; LOPES.2011. p.264)

Efetivamente essa relação necessária entre docência e identidade é estabelecida através da construção dos denominados “saberes” que norteiam a profissão. O professor inflado por “estoques” de informações tecnicamente atribuídas ao longo de sua jornada profissional, transmite a sociedade, que sua atuação está reservada, absoluta e unicamente, ao mero emprego de competências técnicas e pedagógicas que foram edificadas por outrem. Esse desaparecimento do indivíduo, está ligado a uma identidade docente onde os

saberes profissionais

Esse paradigma remete a Comênio (2001) a prática docente estaria interligada à habilidade em fazer o paralelo entre as coisas materiais e as artificiais, a natureza contém todos os saberes devendo o docente ser perceber e ser capaz de estabelecer comparações às ciências mecânicas, sua didática deve ser guiada pelas leis naturais como saber o tempo propício para o desenvolvimento das inteligências, organizando os exercícios cuidadosamente para que se desenrolem pouco a pouco seguindo uma regra fixa.

A carreira docente tem uma sequência de fases que integram um pertencer a uma ocupação, significando que o sujeito assume um papel a desempenhar, mas para que isso ocorra é necessária uma adequação as normas, que não podem ser resumidas a exigências formais, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição e pela cultura estrutural.

Ao se remeter sobre os tipos de fases/saberes inerentes a profissão de professor, Gauthier (1998, p.29) apresenta uma estrutura de saberes. O primeiro, o saber disciplinar, não é construído pelo professor, mas pelos pesquisadores e estudiosos de múltiplas áreas de conhecimento. É o arcabouço científico a ser ensinado. Sabemos, entretanto, que a posse de saberes disciplinares não produz por si só o saber docente, embora eles sejam indispensáveis para que a mesma aconteça. O segundo, o saber curricular é o saber selecionado e sistematizado pelas instituições educacionais, entre os saberes produzidos pelas ciências. A escola transforma assim estes saberes em programas curriculares. O saber das ciências da educação é entendido por Gauthier (1998, p. 31) como aquele que traz

[...] um conjunto de saberes a respeito da escola que não é conhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria.

O terceiro que se se remete ao saber da tradição pedagógica é concebido a partir do século XVII, quando o professor deixa de ministrar aula de maneira individual e passa a lecionar de forma simultânea para vários alunos. O saber experiencial indica a experiência subjetiva do educador no cotidiano de sala de

aula no percurso de sua ação pedagógica. São experiências que não ficam limitadas ao contexto de uma turma isolada em determinada escola, dentro de um quadro temporal específico. Os limites deste saber se situam no fato de suas conjecturas não serem mensurados através de métodos científicos, mas o encontro com a alteridade no exercício do confronto de ideias, pensamentos, valores, enfim, com o confronto entre diferentes mundos e modos de vida, em que a compreensão seja o objetivo maior.

E por fim, o saber da ação pedagógica que são os modelos experienciais tornados públicos e testados pelas pesquisas realizadas no seio das classes escolares, se há aqui neste saber um campo aberto para pesquisa e discussão para com o intuito de aperfeiçoar a formação docente. Gauthier (1998, p. 34) nos alerta que os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são

[...] atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes, e, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Gauthier ressalta que para a profissionalização do ensino é primordial identificar os saberes da ação pedagógica com o objetivo de conduzir outros personagens a aceitarem a importância desses saberes. Por isso ele indaga: “como a população em geral poderia reconhecer a pertinência e a especificidade de um saber pedagógico de alto nível se os próprios docentes não o fazem? ” (GAUTHIER, 1998, p. 35).

Nessa perspectiva, da profissionalização docente, as condições objetivas e condições subjetivas do cotidiano escolar, tem norte naquilo que Núñez e Ramalho (2008) apontam como profissionalismo e profissionalidade. Melhor explicando, o profissionalismo concerne às condições objetivas e a profissionalidade, por outro lado, compõe as condições subjetivas. Os teóricos colocam ainda que a profissionalização deve ser considerada enquanto uma unidade, caracterizada pelos aspectos interno e externo, num processo dialético de construção da identidade e do desenvolvimento profissional. Dessa forma, os autores explicitam o que seja a profissionalização docente:

Um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do

sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Assim, essa relação necessária, existente entre a conjuntura profissional e identidade anterior e posterior a atuação docente nos ajudam a enxergar de maneira mais clara, os planos e práticas intrínsecos aos modelos de operacionalização em sala de aula. Essa formação identitária, passa por vários níveis de discursos e agentes a partir de sua experiência relacional com o mundo que agrega história de vida, representações, saberes e anseios.

Dessa maneira, os saberes construídos na prática dos professores são saberes decorrentes das relações concretas do cotidiano e que, muitas vezes, possibilitam complementar à míngua de determinado saber necessário para a elucidação de uma situação. Assim, os professores utilizam, no dia a dia de suas atividades, conhecimentos práticos retirados das suas experiências. Claude Dubar (2012), se debruça sobre as configurações tentando entender suas construções, reproduções e transformações. Seus estudos tentam elucidar os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem, o que nos possibilita analisar às múltiplas modalidades de identificação docente, como se articulam frente as mais diversas experiências.

Esse entrelaçamento entre as configurações identitárias e hermenêutica filosófica é possível através de algumas categorias que convergem na tentativa de compreender a construção da identidade docente. Gadamer, por exemplo, propõe uma hermenêutica para a prática humana e social que não se restringe somente a aplicação mecânica e técnica, mostrando que existe a possibilidade se enxergar a realidade a partir da experiência do saber fazer humanos.

Diante disso, Dubar reflete em seus perfis identitários que a formação docente passa, concomitantemente, pelo desenvolvimento de experiências de produção de si, mesmo com a número elevado de eventos potencializados do exercício profissional, de modo que o conjunto das relações pedagógicas se manifestam através da relação com os professores, o conhecimento e os outros.

Segundo Gadamer (2004), tornar-se capaz de entrar em diálogo, apesar de tudo, é o que manifesta a verdadeira humanidade do homem. A essa mesma ideia chega Habermas (1983, p. 26) quando diz que a comunicação é um móvel que persistentemente se trava porque, em algum momento, nós fechamos à escuta, exercemos violência contra o *outro*. É por isso que a restauração permanente do diálogo e da conversação é não somente o que humaniza cada um, mas o conjunto dos que estão na interação dialógica.

A formação não é um assunto que ocorra ou aconteça isoladamente. Chegar a diversos níveis de formação só é possível por estar em relação com os outros, por realizar processos nos quais cada um se constitui tornando próprio o que aparece como legado na cultura: linguagem, costumes e instituições. Desse modo, torna-se evidente que a antropologia tem implicações na pedagogia, posto que aquela estuda e concerne ao humano. Porém, só é possível que cada um chegue a tornar próprio o comumente dado na cultura por meio de processos de formação, isto é, pela ação pedagógica.

A concepção que Gadamer tem da formação está baseada em Hegel (GADAMER, 2003, p. 41) segundo o qual o homem não é por natureza o que deve ser nem o que é, mas em seu devir vai sendo. A formação é um progresso constante que permite o ascender à generalidade. Destaca-se, assim, o sentido histórico ínsito da formação, pois essa mostra em cada fenômeno como o homem chegou a ser o que é. O que se busca, cada vez mais, com a formação é a naturalização, isto é, nascemos humanos, porém cabe tornarmos-nos humanos, e isso se consegue graças aos processos de formação: é no contato com o entorno, pela relação de uns com os outros, que nós fazemos humanos, isto é, que nos “naturalizamos como humanos”.

Nesta perspectiva, o itinerário hermenêutico é uma possibilidade de compreensão acerca da construção de identidade, pois trata-se de um processo de interpretação das experiências docentes como atos de construção de sentidos sobre si mesmas. Assim, nossos pilares teóricos se convergem, pois se considera fundamental pensar filosoficamente a construção a identidade docente, buscando conferir um sentido singular a partir das categorias da hermenêutica gadameriana. Assim, o ato compreensivo, não se engessa a estrutura de simples conexão com os perfis identitários (identidade para si, para outro e biográfica), mas uma composição de possibilidades a partir de uma

experiência dialógica. Vale ainda destacar aqui que a ideia de perfil identitário resulta de uma reflexão sobre o percurso formativo docente que ganha densidade no desenvolvimento de uma relação eu-tu, sempre tensionada pela negatividade dialética e pela relação de familiaridade e estranhamento, devidamente contextualizada

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa empírica desenvolvida, o que viabiliza uma compreensão hermenêutica da construção da identidade docente do ser professor de Filosofia no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho na cidade de Carutapera, estado do Maranhão. Dado que compreender é aplicar, faz-se necessário ir ao fenômeno e buscar compreendê-lo dialogando como suas expressões de fala.

4 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO DOCENTE EM FILOSOFIA NO CENTRO DE ENSINO DR. TARQUINIO LOPES FILHO: pesquisa empírica e análise de dados

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos desenvolvidas na pesquisa, bem como os resultados da pesquisa empírica cujo propósito foi investigar a construção identitária dos professores de Filosofia no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho. Em um primeiro momento faremos a caracterização dos procedimentos metodológicos desenvolvidos ressaltando o tipo de pesquisa, os instrumentos de pesquisa e a seleção dos sujeitos de pesquisa, priorizados a partir de critérios estabelecidos. Posteriormente, apresentaremos a análise de dados decorrente da aplicação dos instrumentos de pesquisa, da contextualização dos sujeitos participantes e suas respectivas percepções sobre a construção de sua identidade docente. A leitura e análise dos dados serão desenvolvidas à luz da fundamentação teórica discutida anteriormente, sobretudo a concepção das formas identitárias propostas por Claude Dubar (2012) e os fundamentos da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer.

A pesquisa de caráter qualitativo é construída tanto a partir de uma investigação teórico-conceitual, baseada na leitura e análise de textos pedagógicos, filosóficos e antropológicos, quanto de uma investigação empírica sobre a construção da identidade docente do professor de filosofia. Priorizamos uma pesquisa hermenêutica não apenas por sua natureza interpretativa e compreensiva de textos e dados, mas também considerando a relação de circularidade entre o todo e as partes, dado que, como diz Gadamer (2003) o significado do todo se compreende por suas partes, e é somente à luz do todo que as partes adquirem a sua função esclarecedora.

Também consideramos a relevância das concepções prévias, a reabilitação dos preconceitos que, de forma decisiva, interferiram e determinaram esse processo de formação identitária construído historicamente; o que pode ser evidenciado pela suposta compreensão teórico-epistemológica do ser professor, pela prévia experiência dialógica estabelecida com a escola, seus gestores e, acima de tudo com os professores de filosofia que nela atuam e pelas concepções prévias assimiladas no contexto de sua formação institucional.

A pesquisa é de abordagem qualitativa uma vez que possibilita maior compreensão dos fenômenos estudados, dos sujeitos envolvidos e dos significados das suas ações. Sobre essa abordagem, Santos Filho (2013, p. 41) afirma que: “Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações”. Por sua vez, Cardano (2017, p. 107) considera o caráter peculiar da pesquisa qualitativa através de dois traços distintivos: “[...] o privilégio concedido de uma observação mais próxima e o empenho em adaptar os próprios procedimentos de construção e análise do dado às características do objeto”.

No tocante aos instrumentos de pesquisa com vistas ao desenvolvimento da pesquisa empírica no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho, priorizamos a aplicação de questionário com perguntas fechadas sobre o perfil profissional e realização de entrevistas, visando assim, caracterizar melhor os sujeitos da pesquisa no desenvolvimento de sua ação pedagógica e de sua construção identitária docente).

O questionário foi enviado aos professores através de correio eletrônico e recebido da mesma forma. A escolha desse instrumento se deve ao fato do mesmo permitir uma liberdade, tanto por parte do pesquisador, que não se fixa apenas nas perguntas predefinidas, como por parte do pesquisado, que tem a liberdade para responder e expor pontos de vista, fatos, vivências. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

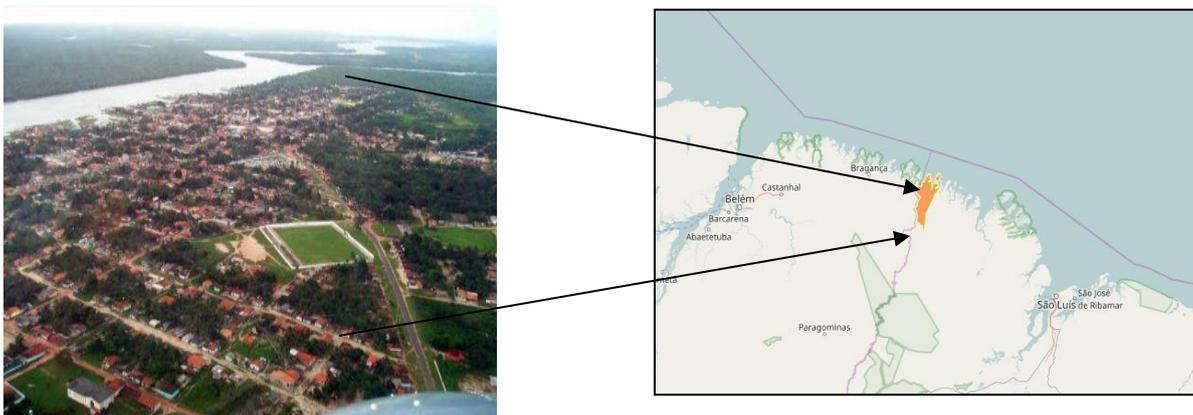
Também para a coleta dos dados, utilizou-se um aplicativo para gravação de áudio, visando posterior transcrição. Mesmo com os ambientes fechados, não se impediu ruídos externos. Após as transcrições, os dados foram salvos no Google Drive. Uma das dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento da pesquisa empírica foi o acúmulo de atividades dos professores, que alegavam falta de tempo e dificuldades de agenda. Contudo, mesmo com estas situações não previstas, nossa postura sempre foi a de fazer prevalecer os aspectos éticos entre os sujeitos, de forma que as ocorrências se mantiveram na esfera do diálogo e debate de ideias, mantendo-se o caráter colaborativo.

4. 1 Caracterização do campo de pesquisa

A pesquisa teve como loco de estudo o Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho⁵, pertencente a rede estadual de ensino do Maranhão, está localizada na Avenida Pe. Mário Racca, Nº 1052, bairro: centro, na cidade de Carutapera/Ma. O município sede do estabelecimento escolar tem cerca de 22 mil habitantes (IBGE, 2010), possui um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,574, ocupando a 105^o posição entre os municípios do estado.

Fig.3. Localização da cidade de Carutapera

⁵Tarquínio Lopes Filho (São Luís, 30 de junho de 1848 — 4 de novembro de 1911) foi um médico e político brasileiro. Foi governador interino do Maranhão, de 4 a 14 de março de 1891. Filho de uma família de médicos, Tarquínio Lopes Filho foi, aos 11 anos, para o Rio de Janeiro fazer o curso secundário e depois foi estudar medicina na Santa Casa de Misericórdia, onde obteve muitos dos conhecimentos que trouxe para o Maranhão. Médico bastante respeitado, ele idealizou vários projetos sobre saúde pública, como o de Reestruturação da Rede Pública de Saúde da região; o da criação do Hospital Operário em 1923; o da criação da Faculdade de Medicina ou o de ações sanitárias de cuidados extras em áreas próximas aos cemitérios, colônia dos leprosos e outros locais inóspitos.



Fonte: Prefeitura Municipal (2018)

A instituição foi escolhida por reunir as condições de acessibilidade para o desenvolvimento da pesquisa, e envolver a problemática da construção da identidade docente e o ensino de Filosofia. O Estabelecimento, atualmente, atende cerca de 1500 alunos, matriculados no Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA MÉDIO). A escola foi inaugurada no ano de 1948, como parte de um programa de ações do governo estadual para expansão do ensino público. Cabe destacar, ainda, neste horizonte histórico, que as primeiras décadas de funcionamento, apenas 4 salas de aula atendiam a população. Neste período tinha como denominação Escola Estadual Dr. Tarquínio Lopes Filho e sua gestão ficava a cargo da professora Maria Quadros De Oliveira. De acordo com o arquivo da escola o funcionamento nos primeiros anos após a inauguração era precário, pois atendia apenas 34 anos alunos, no turno matutino. Em 1949, a escola passou a funcionar no Grupo Escolar Comendador Neto, prédio cedido pela prefeitura na época.

A partir de 1953, a escola passou a funcionar em seu prédio próprio até os dias atuais. E, foi se expandindo devido ao crescimento populacional ocorrido na cidade e a necessidade de acolher a clientela, pois durante muito tempo foi à única Instituição onde funcionava o Ensino Fundamental Menor. Deste período em diante passa a ser Unidade Integrada abrangendo também o ensino fundamental maior, e a partir de 2002 acolhe o Ensino Médio passando assim a denominar-se Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Dr. Tarquínio Lopes Filho.

O CE Dr. Tarquínio Lopes Filho, tem uma clientela numerosa por funcionar em três períodos e três anexos: Anexo Moacir Heráclito (Sede do Município),

Anexo Livramento e Anexo Sonho Dourado – Extensão São Lourenço, abrangendo um total de 1.525. Sendo administrado pela Secretaria de Educação do Estado – Unidade Regional de Educação de Zé Doca.

A estrutura física do prédio sede, conta com 8 salas de aula, cantina, banheiro com acessibilidade, biblioteca, laboratório de química (não está em funcionamento), auditório e sala de professores. Com a limitação física do prédio principal a solução encontrada para atender a clientela foi a descentralização em três anexos: o primeiro, na sede do município, localizado na Unidade Integrada Moacir Heráclito dos Remédios, atende no turno noturno; o segundo no povoado Livramento, com 5 salas de aula e o terceiro no povoado São Lourenço, com 4 salas funcionando em um prédio cedido pela secretaria Municipal de Educação.

Figura 4 - Ce. Dr. Tarquínio Lopes Filho (1960)



Fonte: Arquivo Prefeitura de Carutapera

A escola encontra-se atualmente com o Projeto Político pedagógico do ano de 2010, tendo em vista que com as sucessivas trocas de gestão não houve interesse de reconstrução do PPP. Contudo, o estabelecimento de ensino possui como norteamento pedagógico as Diretrizes Curriculares do Maranhão buscando integrar o conhecimento científico à comunidade, como bem reitera o documento:

{...}para isso, independente de tantos apelos e demandas insurgentes das demais instituições sociais, cabe à educação escolar, prioritariamente, assegurar aos educandos os

procedimentos necessários para a apropriação do saber elaborado, formal e científico, bem como o acesso aos instrumentos que possibilitem o conhecimento dos fundamentos desse saber (MARANHÃO, 2015).

Segundo a proposta pedagógica da escola o objetivo do ensino é integrar escola e comunidade desenvolvendo projetos como: Jogos Internos (competição que envolve anexos e prédio sede), Projeto Vou de Bike; Jogos Geográficos, que objetiva ensinar ludicamente a Geografia; Participação no projeto a nível estadual Escravo Nunca Mais; Gincana Cultural alusiva ao dia do estudante; auto de natal; Seminário de Filosofia; Projeto do dia da Consciência Negra;

Figura 5 - Ce. Dr. Tarquínio Lopes Filho (2019)



Próprio Autor, 2019

4.2 Práticas Filosóficas em sala de aula: O Componente Curricular Filosofia no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho

Como parte do processo de inclusão da filosofia nas escolas públicas brasileiras após a LDB de 1996, os sistemas de ensino estaduais aos poucos foram realizando a inclusão desta área de conhecimento a seus currículos. Na transição para os anos 2000 a rede de ensino dos estados do Maranhão promoveu várias mudanças curriculares, como por exemplo, a inserção de novos

componente curriculares, entre estes, a Filosofia. Ressalta-se, também, que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em cumprimento a lei 9394/96 caracterizam os conhecimentos de filosofia como transversais. Deste modo, em nosso campo de pesquisa, a Filosofia só aparece com no ano de 2001.

De acordo com a Ata de Reunião Pedagógica 1 do Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho (Ensino Médio-2002) a disciplina filosofia dispunha de apenas 1 hora aula por semana, exclusiva para o primeiro ano do Ensino Médio. Componentes curriculares, como Ética e Estudos Sociais, permeavam as grades das escolas públicas até o início dos anos 2000, resquícios da lenta adequação pedagógica que passavam as instituições de ensino após a aprovação da LDB (1996)

Diante disso, era comum, que professores limitassem suas aulas a questões morais, sobretudo, a obediência aos padrões familiares e a credos religiosos. O proselitismo, era cotidiano, pois o professor, dependendo de seu credo retransmitia aos seus educandos sua linha deontológica. Podemos destacar ainda que a Filosofia ao ser implementada encontra obstáculos, principalmente por parte dos professores, que justificavam que a abrupta incorporação da Filosofia na grade curricular, sem a devida implementação de material didático e formação continuada, conseqüentemente gerou uma atuação pedagógica improvisada.

Essas dificuldades que retratamos se aglutinavam a ausência de material didático para as aulas de Filosofia no ensino médio. Nos três primeiros anos de sua implantação, os professores utilizavam como fonte de pesquisa e recurso pedagógico a revista *Mundo Jovem* (ver anexo), publicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) direcionada principalmente aos grupos de jovens e a educadores católicos. Antes de 1972, quando a PUCRS passou a publicar, a responsabilidade editorial era dos seminaristas da Diocese de Viamão. Segundo Souza (2008) “ a singularidade do Mundo Jovem está, sobretudo, no fato de alcançar uma tiragem significativa em nível nacional sem o recurso da propaganda, circulando há 35 anos dentro desse critério”

Este material disponível ao alcance dos professores nos primeiros anos de presença da Filosofia no ensino médio do Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho discutia temáticas amplas, principalmente problemas sociais, como

desigualdade, drogas, família e educação. Com uma linha editorial ampla a sua utilização permaneceu durante muitos anos. Somente no ano de 2013 o Programa Nacional do Livro Didático⁶ (PNLD) disponibilizou aos educados da instituição acervo bibliográfico na área de Filosofia.

Outro detalhe sobre os procedimentos didático-metodológicos utilizados nos primeiros anos de implantação do ensino de filosofia no ensino médio é que cabia ao professor a construção de seu próprio material de trabalho. Assim, era cotidiano o uso de apostilas, uma verdadeira colcha de retalhos com um conteúdo diverso que partia desde a prescrição de valores de comportamento até a discussão sobre a política e democracia. A liberdade de escolha do professor para a organização do material, conseqüentemente, gerava lacunas de conhecimento, pois não havia uma preocupação com a sistemática do ensino de Filosofia.

Com essa rápida descrição sobre o campo de pesquisa e a estruturação do ensino de Filosofia, a intenção foi destacar os diferentes olhares que disciplina teve ao longo dos anos. É oportuno lembrar que durante todo percurso histórico da educação brasileira, a Filosofia e seu ensino, assumiu características próprias dos seus sistemas socioeconômicos, já que o sistema escolar brasileiro sempre esteve atrelado a política que o sustenta, ou seja, diferentes governos, diferentes ações e formas de enxergar a educação.

Antes de tudo, é importante reabilitar, a partir deste percurso histórico, que cabe ao professor de Filosofia compreender que (o processo de) ensino-aprendizagem constitui uma unidade dialética, sendo, portanto, construído a partir de tensões e contradições. Sendo assim, o professor não pode negar a importância da historicidade que o acompanha. A partir disso, alguns questionamentos saltam a mente: o que é ser professor? Como é construída a identidade profissional do professor de Filosofia? Como se constitui a experiência docente em seu exercício didático-pedagógico?

⁶ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929¹¹. Hoje, atende todos os 35 milhões de estudantes de escolas públicas, do 1º ano do ensino fundamental ao último do nível médio. Todos os estados são atendidos, com exceção de São Paulo, que executa seu programa de forma autônoma.

4.3 Perfil dos participantes da pesquisa

Com relação aos sujeitos participantes da pesquisa, foram priorizados os 4 professores de Filosofia do Ensino Médio da referida escola e com mais de 5 anos de atuação na área. Os docentes que foram previamente convidados e ficaram cientes das suas condições para a participação da pesquisa, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Nesta primeira parte de nossa análise, utilizamos os questionários como instrumento de coleta de dados, com o objetivo de captar informações referentes ao perfil mais genérico do professor indagando sobre: a gênero, faixa etária, formação acadêmica, contrato de trabalho, atuação na área e participação em eventos acadêmicos

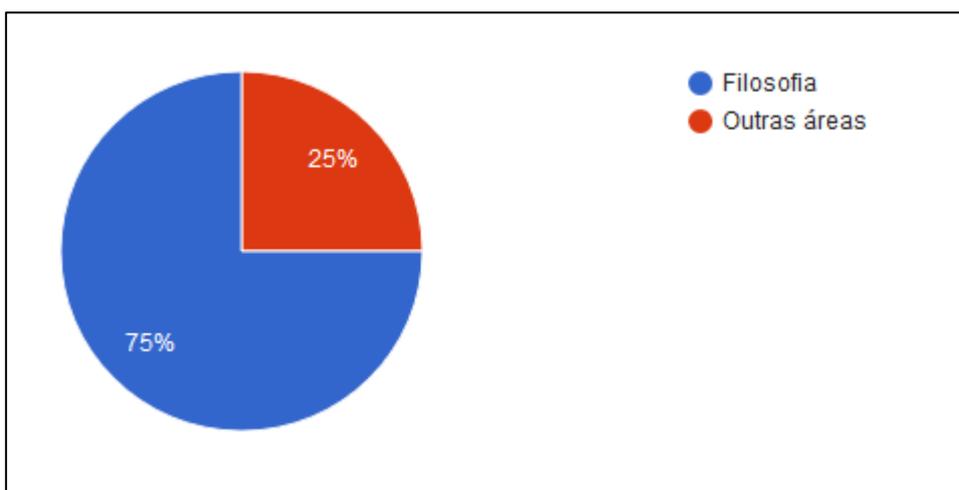
Tabela 2 – Gênero e faixa Etária

SEXO	FEMININO	0
	MASCULINO	4
	20 - 30 anos	
	31 - 40 anos	4
FAIXA ETÁRIA	41 - 50 anos	
	51 - 60 anos	
	Superior a 60 anos	

Fonte: Próprio Autor, 2019

É interessante notar, aqui fazendo uma relação com o tempo de exercício em sala de aula, que de 80% do grupo pesquisado está atuando no magistério há 10 anos, ou seja, ainda não superou a fase inicial da carreira. Vieira (2002) reporta-se a estruturação da profissão docente em ciclos, que parte desde o choque inicial com a realidade da escola, passando pelo estágio de descoberta/sobrevivência até a tomada de responsabilidade, último ciclo, que este denomina como estabilização.

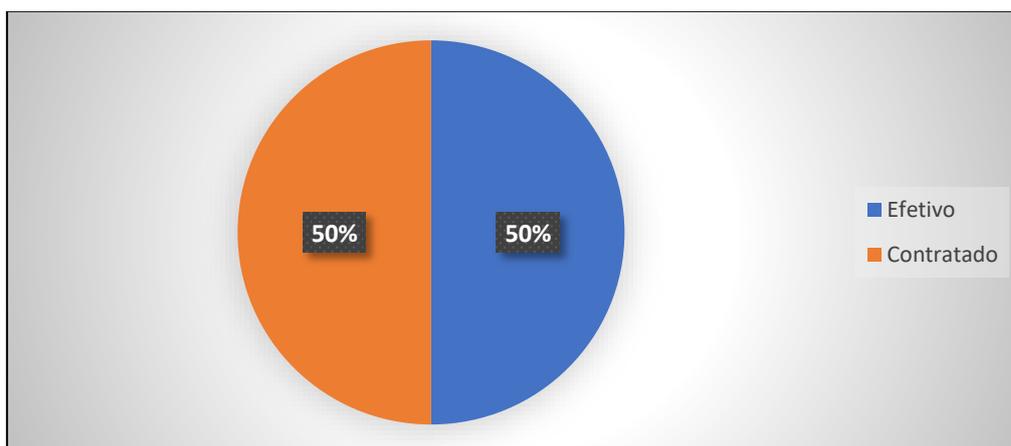
Entre os docentes encontramos 75% graduados na área e lecionando a disciplina filosofia. Outra pertinente constatação de refere a cursos de especialização, com 100% dos sujeitos com especializações já concluídas; um dado interessante, que mostra a preocupação com formação continuada.

Gráfico 1 – Formação Acadêmica

Próprio Autor, 2019

No que concerne ao campo de atuação é exclusivamente em escola pública. Outra informação importante identificada foi em relação as Universidades formadoras. A pesquisa observou que, que apenas 25% realizou sua graduação umas universidades públicas. Sobre o tempo de atuação como professor, 80% dos entrevistados tem entre 6 a 10 anos de profissão e nunca exerceram outro ofício. A forma de contrato de trabalho (Gráfico 2) expõe a carência de docente na área de Filosofia, pois, os dados apontam, que somente 50% dos professores são efetivos no ensino médio, a outra metade atua com contrato provisório.

A realidade de contratos provisórios consequentemente gera uma instabilidade que diz respeito a continuidade de uma proposta pedagógica para os componentes curriculares. Pois, a sucessão de professores ocasiona uma quebra de métodos e ações docentes.

Gráfico 2 – Forma de Contrato de trabalho

Próprio Autor, 2019

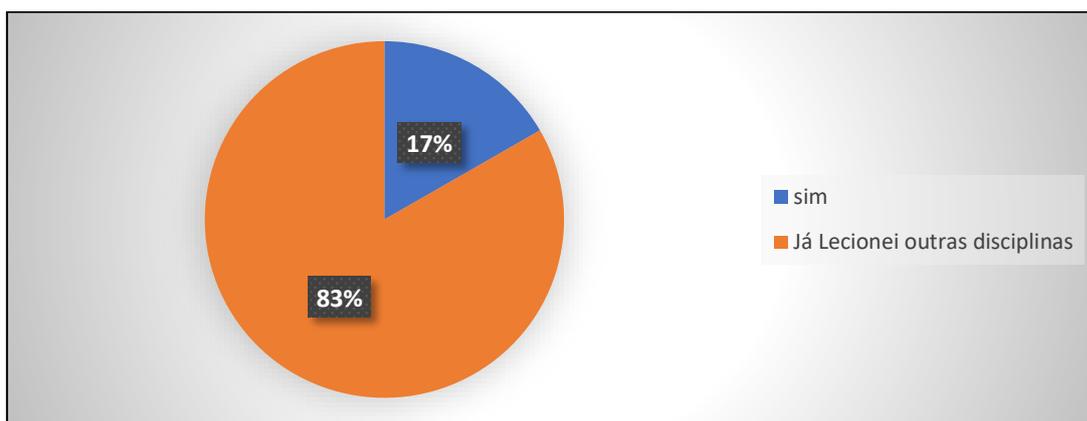
Sobre os contratos temporários constatou-se que o professor, coagido pela necessidade de possuir um emprego, acaba por consequência assumindo uma área que não é de sua formação. Como afirma *Professor B* (Apêndice 4, Quadro 1):

Pegamos as disciplinas, porque não temos outra opção. Se caso, não aceitarmos ficamos desempregados. É complicado, porque quando não temos afinidade com a outra disciplina os alunos, acabam percebendo essa lacuna. Mas, é ruim, porque se sente que a turma acaba não tendo uma produtividade. Existem disciplinas, como no caso da sociologia, que não dominamos os aspectos técnicos, aí fica complicado explicar ao aluno.

Esse traço identitário, ajuda-nos a compreender que não existe, efetivamente, uma identificação/ligação com escola, ou mesmo, uma continuidade do trabalho, pois não há uma garantia da permanência do professor

no ano seguinte. Essa é uma característica marcante da precariedade desses contratos. Sobre a característica da atuação na disciplina filosofia foi identificado, no grupo pesquisado, que sua formação específica em filosofia não garante sua atuação profissional nessa disciplina em sala de aula. Como constato no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Atuação na área de Filosofia



Fonte: Próprio Autor, 2019

Sobre a percepção da realidade docente, o questionário indagou sobre os motivos que levaram a escolha da profissão docente e especificamente de Filosofia (aqui a pesquisa se dirigiu apenas aos graduados em Filosofia). Na totalidade, os entrevistados afirmaram que não foi uma livre escolha, tratou-se assim, de uma consequência do acaso, visto que o ingresso teve em vista a formação propedêutica no seminário católico. Seguem alguns trechos que exemplificam o que foi mencionado:

A filosofia surgiu no acaso, pois entrei no seminário e as noções eram bem básicas mesmo. O que passavam pra gente é que para cursar teologia era necessária antes, a Filosofia. Durante o ensino médio, no seminário, foram nos apresentados conceitos bem básicos, nos preparando para a faculdade. (Professor C, Apêndice, quadro)

Foi tudo muito rápido quando me vi estava fazendo Filosofia, nunca passou pela minha cabeça tal curso, mas foi bom, embora durante meu ensino médio meu objetivo era outro. Mas as vezes, as coisas acontecem na vida e a Filosofia simplesmente

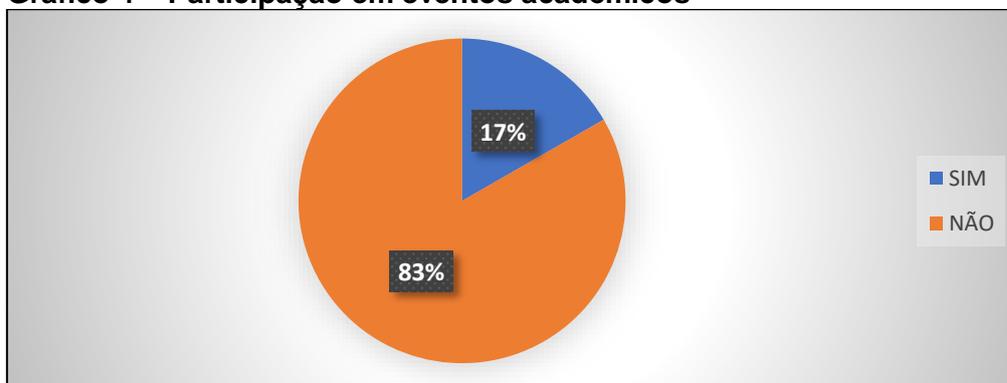
aconteceu. Não foi algo planejado. (Professor D, apêndice, quadro)

As questões propostas nesse âmbito nos possibilitaram descobrir as relações construídas pelos professores entre a área de conhecimento e as necessidades de ensino e aprendizagem instauradas em sala de aula.

Outro importante eixo contemplado pelo questionário diz respeito a participação em eventos científicos (ver gráfico 4) na área de atuação, um percentual muito pequeno de participantes diz participar sempre de simpósios, semanas acadêmicas e afins. Uma lacuna, pois é necessária a formação continuada para o exercício profissional.

De outro lado, a que se deve tal situação? Seria a dificuldade de acesso a tais eventos, ou o baixo poder orçamentário dos docentes? Um dos professores respondeu que “é muito difícil participar, já que a cidade fica longe da capital e tem muitas despesas envolvidas na viagem” (professor C, apêndice, Quadro). Cabe aqui, também, inferir, que mesmo havendo condições financeiras para participação, a sobrecarga de trabalho impossibilita a participação dos docentes, constatou-se, através de nossa amostra, que 80% dos professores de filosofia atuam em mais de um turno de trabalho, carga horaria justificada pela baixa remuneração salarial.

Gráfico 4 – Participação em eventos acadêmicos



Fonte: Próprio Autor, 2019

A seguir passaremos a análise das entrevistas realizadas com os professores do Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho. As questões disparadoras procuraram contemplar elementos fundamentais que envolvem a construção da identidade docente e foram sistematizadas considerando o referencial teórico utilizado.

4.4 Docência e percepção do cotidiano escolar: análise sobre a prática e construção da identidade docente

Neste segundo ponto de análise, o uso da entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados, foi necessário para uma compreensão mais profunda da prática pedagógica dos professores. Assim, para organização dos quadros de resposta elencamos os professores por ordem alfabética e chamá-los por *Professor*, acrescido de letra correspondente.

Quadro 6 – Resposta dos professores acerca do uso de novas metodologias.

Professor A	Não mudo minha metodologia, uso apenas o livro didático, pois é isso que nos é oferecido. Os alunos também não têm trabalho para construir outro material.
Professor B	No início da minha carreira até usava outros materiais. Levava apostilas, livros, mas com o tempo, a carga horária e dois turnos de trabalho vão tirando nossas forças. Hoje procuro seguir o planejamento que faço no início do ano, que contempla o livro didático.
Professor C	Quando iniciei na área de filosofia, foi um choque, pois é uma disciplina difícil. Recebi o livro e fui estudar bastante, porque o que eu tinha aprendido na faculdade, não seria bastante para ensinar no ensino médio.
Professor D	Sobre as aulas já mantenho um ritmo faz tempo. Não houve uma mudança nestes 10 anos. Procuro seguir o planejamento, fazer com o conteúdo seja aplicado.

Fonte: Próprio Autor, 2019

O quadro de respostas constata assim, um perfil que se dirige apenas a atingir metas e produtividade, não existe, nesta forma, algo de emane subversão pois todas as suas ações são malogradas pela instituição. Os horizontes discursivos alinham a prática do professor, que neste caso específico, tem um domínio do pensamento objetivado, instrumentalizado e que se resume a aplicação da técnica.

Esse é um dos principais equívocos na condução do processo pedagógico, que a abordagem hermenêutica expõe como um limite científico-metodológico, para buscar na linguagem um horizonte intransponível de interpretação das relações educativas. Horizonte esse que num espaço interpretativo não tem limites. (HERMANN, 2002. p.84)

Esse perfil de identidade docente está pautado em um saber curricular que se isola em conteúdos e métodos a serem aplicados. Pode-se assim,

retomar, como salienta Tardiff (2011) que toda agregação e saber docente é uma consequência de todo um processo de estruturação individual, contudo, legitimados pelo corpo das interações sociais.

Nesse contexto o processo educativo não condiz com a efetivação de um diálogo entre o sujeito e objeto, porque existe um aspecto de dominância entre ambos. O professor que se isola em mecanismos de avaliação e currículo, esquece que a experiência educativa é uma abertura constante a novas situações, um processo formativo que, do ponto de vista hermenêutico-filosófico se alimenta de um percurso de estranhamentos e familiaridades. Tal configuração reduz os espaços de diálogo e conseqüentemente reduz a abertura à novas perspectivas de relação eu-tu.

Isso implica apreciar a posição do outro – no caso o aluno – como alguém que necessita ter suas capacidades e limites respeitados. Só nesse espaço de abertura pode se dar o convencimento necessário a respeito dos conteúdos de aprendizagem, e o aluno pode realizar sua própria experiência de “educar é educar-se – essa afirmativa implica sobretudo, reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar pressupõe a exposição ao risco. (HERMANN, 2002.p.85)

A hermenêutica filosófica de Gadamer nos ajuda a compreender este fenômeno empírico na construção da identidade não apenas focando sob as perspectivas objetivas, mas através de uma racionalidade sob as condições humanas do discurso e da linguagem. Assim, podemos inferir que a experiência docente não é considerada aqui a partir de sua significação hermenêutica que tem em sua natureza um circuito de negação, rupturas e refutação.

O conceito de horizonte proposto por Gadamer nos faz pensar a construção da identidade docente cerceada pela aplicação técnica, quando o professor de posse de suas ações individuais para entender o mundo, absorve a diretriz desse conceito prévio (preconceito) e se deixa guiar pela imposição de uma racionalidade de planejamento pedagógico em detrimento da densidade de interações com os outros sujeitos da escola e sobretudo das experiências de vida dos alunos. E todo o fazer pedagógico é moldado por esse paradigma.

Gadamer atribui o mesmo papel construtivo à tradição e à autoridade como fontes dos preconceitos. Não há como negar decerto, que ambas são vistas hoje como critérios ultrapassados; porém é justamente com o desprezo corrente destes conceitos, o que o filósofo os valoriza na medida em que

remetam a sua fundamentação racional. (FLICKEINGER, 2014.p.84)

Assim, a formação docente, neste contexto, está vinculada a trajetória individual e aos mecanismos institucionais que se desdobram na realidade. Existe, portanto, um perene processo definido a partir de sentidos e significados. No campo hermenêutico filosófico a linguagem originária do estar no mundo tem o sentido de manter-se aberto às experiências.

Isso nos permitiu, então, questionar sobre o que é ser professor, e como se auto reconhece? Quais os elementos que ele enxerga como importante nesta estruturação? De posse dessas interrogações encontramos as seguintes respostas dos docentes.

Quadro 7 - O que é ser professor?

Professor A	Ser professor está muito além de dá aulas, corrigir provas, passar atividades. Ser professor é está conectado com o ambiente de trabalho, sentir o cotidiano do aluno, é estar sempre se doando ao máximo, é está aberto a novas ideias, ao diálogo, as mudanças e novas metodologias.
Professor B	Posso dizer que ser ou está professor é fazer o repasse dos conhecimentos acumulados no decorrer da história, mas também abrir um contexto de conhecimentos e pensamentos críticos, mas não um pensamento crítico superficial, mas um conhecimento que faça com que a pessoa que esteja sob tutela do professor
Professor C	Ser professor nada mais nada menos na minha opinião é alguém que contribui para o desenvolvimento. Ser professor é aquele que se coloca como ponte do saber para crianças, jovens e adultos. A responsabilidade por fazer a ponte do saber entre o aluno e o conhecimento.
Professor D	Bem, na verdade, a princípio não foi uma escolha, o destino acabou me levando a exercer esta profissão, que a princípio eu não gostava. Entretanto, com o exercício da função fui me identificando e dedicando. A princípio não foi uma escolha, surgiu como uma necessidade, mas com o tempo me fez perceber que seria um meio mais viável para mudar o meio no qual estou inserido. O ato de ser professor é a melhor maneira de fazer com que outras pessoas tenham oportunidade no meio social.

Fonte: Próprio Autor, 2019

Pelo exposto acima, notamos entre os entrevistados as suas percepções sobre o “ser professor”, isso implica diretamente no reconhecimento que cada um tem de sua característica profissional. Lembremos que Dubar (2012), ao esboçar sua teoria sobre perfis profissionais afirma que a identidade é, sobretudo, uma influência sobre toda a existência do sujeito fora do trabalho, mesmo ela submetida a incerteza. A cultura presente na escola influencia na maneira de pensar e agir destes profissionais ali inseridos. Desta forma, o contexto que implica também os indivíduos e os processos de interação, tem um papel fulcral, pois é por meio dele que modos de ser e vir a ser assumidos pelo sujeito são fortalecidos e confirmados. Nesse sentido, um modo de vida presente em zonas rurais se difere das áreas urbanas, as diretrizes e regras presentes em escolas centrais se diferem das periféricas, isso se deve justamente pelo fato de que os agentes envolvidos tiveram experiências diferentes.

Percebe-se neste contexto do questionamento que encontramos na construção de identidade deste grupo específico de professores aquilo que chamamos de tensões, ou seja, as situações concretas modelam sua forma de conceber sua maneira de ver a profissão. Na hermenêutica gadameriana, a experiência está ligada a uma tradição. Como no caso do *Professor C*, que falou sobre responsabilidade para com mundo. Nesse sentido, observamos a preocupação com o mundo e continuidade de conhecimentos, alinhado assim, a abordagem hermenêutica filosófica que retrata a compreensão como o encontro entre a tradição e consciência histórica que ao mesmo tempo envolve tensões permanentes.

A experiência de ser professor tem em suas estruturas relações intersubjetivas que moldam as práticas cotidianas como salienta o *Professor A*: “Ser professor é está conectado com o ambiente de trabalho, sentir o cotidiano do aluno”. Como bem salientou Dubar (2012) retrata que neste quadro identitário o trabalhador tem sua ação forjada no local de trabalho. O centro de toda sua identidade está no trabalho. Os ditames da tradição, ou seja, todo arcabouço construído ao longo tempo. Constatou-se, ainda, nas repostas apresentadas que existe uma unanimidade em relação em ser um mediador entre aquilo conhecimento e aluno.

Pensar uma hermenêutica docente na relação com a educação é pensar enquanto uma experiência de abertura, que dentre outras coisas supera a

relação absolutista entre sujeito e objeto, onde o sujeito domina o objeto. Esta relação pode ser vista também na pedagogia científicista. Esta experiência proposta por Gadamer está ancorada na sua tese que “educar é educar-se” (GADAMER, 2000, p. 11).

No caso dos professores que ainda não possuem um referencial de sala de aula, a imagem construída acerca do ser professor durante a graduação ou nos cursos de magistério entra em conflito com a realidade encontrada no ambiente escolar. Esse momento é tão delicado, chega a ser um “choque”, pois os modelos construídos são imediatamente colocados à prova e percebe-se que o aluno real, os processos de ensino/aprendizagem, a escola, são mais complexos do que se projetava.

Outro ponto importante observado foi como os professores entrevistados encaram a educação como transmissão, como por exemplo, o *Professor A*, seu posicionamento infere que a prática deve constantemente ser reinventada a partir de novas metodologias, ou seja, não é a relação com o outro que surge a reflexão a verdadeira reflexão, mas a técnicas e recursos empregados na aula. A experiência de abertura proposta por Gadamer contrasta com esta perspectiva, pois reduz o diálogo pedagógico a técnicas que só trazem impessoalidade as relações.

Questão importante, presente na argumentação de Gadamer e que se relaciona diretamente ao processo educativo, é o papel do diálogo enquanto espaço de compreensão e de negociação de sentido. Na concepção gadameriana, a experiência hermenêutica se dá de forma plena quando a linguagem acontece pelo diálogo, assim:

Faz parte de toda verdadeira conversação o atender realmente ao outro, deixar valer os seus pontos de vista e pôr-se em seu lugar, e talvez não no sentido de que se queira entendê-lo como esta individualidade, mas sim no de que se procura entender o que diz. O que importa que se acolha é o direito de sua opinião, pautado na coisa, através da qual podemos ambos chegar a nos pôr de acordo com relação à coisa (GADAMER, 1999, p.561).

Gadamer no texto “A incapacidade para o diálogo” faz críticas ao professor não catedrático que somente transmite conhecimento e enaltece aquele que dialoga com o aluno; pois o aluno não pode ser visto como aquele que não sabe, o sem luz e o professor como aquele que sabe. Isso geraria uma

incapacidade no diálogo entre ambos. A escola, neste sentido, aparece como espaço de execução de tarefas, de limitações de práticas, de encarceramento do diálogo, de não promoção do pensamento. Gadamer não descarta as áreas do conhecimento que exigem estimativas, mensuração e cálculos, contudo, ressalva um cultivo diferente junto aos alunos, algo que possibilite os mesmos capacidades de autocorreção de suas próprias limitações diante de um problema.

Quadro 8 – Como você se define como professor?

Professor A	Eu me defino como um professor ativo que está sempre aberto ao diálogo, as mudanças e as tendências do cotidiano e em busca de novas metodologias e aprendizagem para melhorar a qualidade das aulas.
Professor B	Me defino como um profissional da educação, não sou exemplar. Eu gostaria de ter sido o meu professor de Filosofia no Ensino Médio. Eu não desdenho dos nobres professores, mas hoje o professor tem mais cobranças que antes. A clientela exige novos métodos e novas formas de ensinar.
Professor C	Um pouco complicado a gente se definir, mas eu me defino como um bom profissional, um bom professor, aquele que de certa forma está comprometido com a sua profissão, alguém que faz jus aquilo que desejou ser, aquilo que desejou ser, alguém que de certa forma está cumprindo com suas responsabilidades e obrigações.
Professor D	Para mim, ser professor está além do ensinar na escola, está além do exemplo da rua, está além de estar junto dos alunos, está a além de cumprir as funções metodológicas que o sistema exige. Ser professor, acima de tudo, é ser humano e contribuir para que outras pessoas desenvolvam esta habilidade.

Fonte: Próprio Autor, 2019

É interessante notar nas respostas acima que nos nossos entrevistados se colocam como aqueles que mediam o conhecimento, que de alguma forma contribuem com o desenvolvimento intelectual da sociedade. De acordo com Huberman (2013), o professor assume a postura de responsabilizar-se pelo processo de conduzir sua carreira, seus alunos, sua identidade profissional. Desta forma, a fase da exploração e descoberta pode servir para amenizar as

incertezas que vem junto dos primeiros anos. “Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira” (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 2).

Tendo como questionamento sua própria definição como professor, nossos interlocutores em suas respostas apresentam traços de similaridade, como por exemplo, a percepção sobre as novas metodologias e principalmente o cumprimento de suas responsabilidades. Metade dos professores citou sua preocupação com as suas incumbências na escola. .

Nessa auto definição é importante perceber a desconstrução que muitos fazem em relação a incorporação de manuais e metodologias preestabelecidos, embora reconheçam a importância de um bom material didático, os professores também enxergam na intersubjetividade um elemento primordial para a compreensão de suas aulas, reconhecendo assim, o movimento dialógico da existência humana. Partindo do pressuposto heideggeriano de desconstrução e desestabilização do conceito de educação como algo idealizado. O diálogo, como afirma o *Professor A*: “*deve-se* está sempre aberto às mudanças e tendências do cotidiano”. Lembrando que o diálogo é uma condição própria da hermenêutica, especialmente porque não há uma plataforma absoluta sobre o conhecimento, embora, a modernidade tenha tentado alicerçar sobre o conhecimento uma regulação, assim,

Antes disso, tem lugar a experiência da possibilidade de chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância a conversação. Assim, aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar. (HERMANN, 2003.p.90)

Segundo Pimenta (1996) a identidade docente se estrutura pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, conferindo à atividade docente, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios. No próximo quadro vamos observar como se percebem em relação a sua atuação docente específica enquanto professor de filosofia.

Quadro 9 – O que é ser professor de Filosofia?

Professor A	Ser professor de filosofia é promover o pensamento crítico, sempre levando em consideração o debate. As vezes ficamos preso demais aos livros e assim o aluno não se interessa pela aula. Para mim, ser professor de filosofia é ter em mente que é preciso fazer o aluno gostar de debater, fazer com ele tenha novas ideias, como disse Sócrates. Ser professor de filosofia é sempre ser perguntado sobre qualquer coisa, na escola pensam que nós podemos responder qualquer pergunta.
Professor B	No meu entendimento ser professor de Filosofia é antes de tudo, ser um pensador, porque se você, não pensa sobre o mundo, não tem como incentivar seus alunos a gostar da filosofia. Ser professor de filosofia é incentivar o pensamento crítico, fazer o aluno ler e debater as ideias. Não é fácil ser professor de filosofia, pois isso requer “jogo de cintura”, a maioria dos alunos quer ver uma utilidade na filosofia, um sentindo prático para aquilo que estamos passando e as vezes não sabemos como responder.
Professor C	Um pouco complicado a gente se definir, mas eu me defino como um bom profissional, um bom professor, aquele que de certa forma está comprometido com a sua profissão, alguém que faz jus aquilo que desejou ser, alguém que de certa forma está cumprindo com suas responsabilidades e obrigações.
Professor D	Para mim, ser professor está além do ensinar na escola, está além do exemplo da rua, está além de estar junto dos alunos, está além de cumprir as funções metodológicas que o sistema exige. Ser professor, acima de tudo, é ser humano e contribuir para que outras pessoas desenvolvam esta habilidade.

Fonte: Próprio Autor, 2019

Constatamos, assim, que ao serem questionados sobre o “ser professor de Filosofia”, os sujeitos A e B entendem da mesma forma ao afirmarem que a Filosofia deve incentivar o pensamento crítico, frente ao ambiente vertiginoso o qual os jovens estão inseridos. Cerletti (2009.p.51)) aponta que “não se tratará então de adaptar acriticamente os espaços curriculares filosóficos ao mundo atual, mas de pensar as condições da adaptação, ou recolocar o lugar que lhes corresponderá”. O professor de filosofia deverá assim, contribuir, em seu exercício cotidiano, promover atitudes de inquietação. A filosofia, assim, estará “além dos muros da escola” (Professor D), como uma reflexão sobre o presente,

situada, desta forma, como a “chave para que os estudantes possam compreender o que subjaz ao fato que lhes sejam requeridas certas coisas e não outras” (CERLETTI, 2009.p.50).

Ao mesmo tempo que temos compreensões do ensino de filosofia como ação crítica, temos do outro lado postura como a do Professor C, que reduz sua atuação pedagógica ao cumprimento de responsabilidades burocráticas. Nota-se, a partir deste discurso ideológico, uma justificativa para a utilidade da filosofia. Como afirma Cerletti (2009.p.51): “A globalização, a comercialização à escola mundial e a onipresença do discurso empresarial mercantilizaram a forma de compreender o mundo e as relações sociais.” Assim, o sentido de formação, estaria ligado diretamente a sua utilidade.

Esse distanciamento de uma relação de “estranheza” frente ao mundo, afasta o professor da radicalidade do interrogar. A ideia de formação na hermenêutica filosófica quer restabelecer, justamente, esta separação entre o mundo técnico-científico e o eu individual. Face a este problema, observou-se que a identidade profissional de como o professor afeta o aluno. Para Gadamer, educar também “é estar em casa” (GADAMER, 2000, p. 47), ou seja, aprender é estar em casa, construindo o seu próprio percurso a partir das experiências dialógico-formativas constituídas.

Ao pensarmos a construção identitária dos professores de Filosofia, encontramos em suas repostas, características bem peculiares da experiência hermenêutica, como a abertura a novas possibilidades, o olhar sob vários ângulos diferentes, como relatado pelo Professor D, ao falar sobre a necessidade constante de reinvenção, sempre partindo da historicidade do aluno. Entende-se, assim, que a formação docente pode ser pensada como uma relação hermenêutica, logo, uma relação (dialógica) de produção de sentidos e de abertura à novas possibilidades crítico-interpretativas decorrentes das atualizadas relações pedagógicas com os alunos. Construimos sentidos e significações frente ao vivido. Assim, o texto de nossa vida, bem como todo texto, pode ser objeto de múltiplas interpretações.

Quadro 10- O que você considera mais significativo em relação a seu curso de graduação?

Professor A	Foi a nova visão que o curso me proporcionou em termo de mundo, de trabalho e da vida social, que me tornou um ser crítico e antenado com as mudanças que o mundo vem proporcionando rapidamente.
Professor B	Não posso assim definir algo específico que seja mais significativo até porque para a Filosofia tudo é significativo, então não existe algo específico pra dizer isso é mais importante que qualquer outra coisa dentro da Filosofia. Porque tudo para a Filosofia é importante.
Professor C	O que acho mais significativo dentro do curso de Filosofia é abertura que a Filosofia dita para outras áreas e para o mundo. E um curso que não te deixa preso a uma única área, te abre os olhos e o leque para muitas outras áreas.
Professor D	O fato de ter me compreendido no meio que estou inserido e ao mesmo tempo uma forma de mudança e atualização do sistema social que eu pertença.

Fonte: Próprio Autor, 2019

No quadro de repostas acima podemos notar a satisfação com a área de conhecimento. Neste caso específico, tendo como suporte teórico Dubar (2012) a transação objetiva (relação contribuição/retribuição) está a serviço da transação subjetiva, ou seja, na busca por uma identidade na sua profissão a trajetória passada oferece o substrato necessário para consolidação de sua identidade. Constata-se, isso, na fala do professor C, ao se referir a sua área como possibilidade de abertura para outras áreas do conhecimento. A filosofia possui tal característica ao promover este encontro entre sujeito, com seus aspectos de familiaridade e pertencimento e o objeto, que pode ser representado pela diversidade temática com suas peculiaridades e estranhezas.

Na verdade, temos aí a estrutura de uma capacidade compreensiva, uma experiência hermenêutica que todo professor em formação passa. Ou seja, suas vivências históricas (no caso o curso de graduação), são responsáveis em promover seus horizontes de compreensão e conseqüentemente sua ação em sala de aula.

Só pelo uso da linguagem é que professor e educando conseguirão se aproximar e passar de desconhecidos e portadores das mais diversas alteridades para colaboradores de um processo instrutivo. Cabe lembrar que essa fusão de ideias (horizontes), provavelmente, nunca será perfeita nem

nunca será concluída, pois são dois universos diferentes: professor *versus* aluno. A relação entre os dois permanecerá sempre aberta e sempre possível de ser ampliada e melhorada.

Encontramos no rol de respostas pontos de semelhança, principalmente, no que diz respeito a abertura. De certa maneira, a hermenêutica, assim como a educação encontram uma base comum de sustentação: a experiência. A particularidade como se efetiva a experiência no cotidiano do professor, produz atitudes que revelam sua maneira de compreender as coisas, os fatos e a si mesmo. Mas a abundância da experiência não está propriamente no que é experimentado, mas no modo como o sentido é elaborado e reelaborado por ela.

CERLETTI (2009) nos chama atenção para o ensino de filosofia como construção subjetiva, ou seja, cabe ao professor de Filosofia levar adiante sua construção, pois o sujeito nesse processo didático-pedagógico é tanto aquele que ensina quanto aquele que aprende. Contudo, o vínculo que se estabelece entre professor e aluno é que estabelecerá o êxito ou não da problematização filosófica em sala de aula. O papel do professor, não estaria reduzido a um simples transmissor de conteúdo, mas um agente problematizador, possuidor de uma ação dialógica agregando a isso sua experiência diante do cotidiano.

Uma outra questão proposta aos entrevistados(as) se deteve a questionar sobre sua satisfação em lecionar Filosofia e o porquê de sua escolha pela área. As respostas a seguir não dão uma perspectiva sobre escolha da área de estudo e satisfação profissional. As respostas nos possibilitaram compreender como a identidade profissional do professor de Filosofia tem essa peculiaridade do questionamento do mundo. O encontro com os problemas filosóficos possibilitou novas e intensas formas de ver a realidade.

Quadro 11- Você gosta de ser professor de Filosofia? Porque escolheu Filosofia?

Professor A	Gosto muito de ser professor de Filosofia, porque a Filosofia é mãe de todas as outras disciplinas, ou seja, todas as disciplinas estão interligadas com a Filosofia, na qual, proporciona uma reflexão de vida baseada na razão e fazendo um diálogo com o empírico tornando o aluno ser crítico com sua realidade.
Professor B	Não gosto de ser professor de Filosofia, minha resposta negativa, não é porque não sinto prazer em ser professor de Filosofia. Aí eu trago o filósofo alemão

	Emanuel Kant que diz: não se pode ensinar filosofia se podem ensinar filosofar. Logo, eu não posso ser professor de Filosofia por isso eu não gosto de ser professor de filosofia, nós devemos ser filósofos. Eu gosto de ser filósofo, há uma necessidade de ser filósofo.
Professor C	Assim como não escolhi ser professor de imediato também não escolhi Filosofia, podemos dizer assim que a Filosofia me escolheu. A filosofia foi um acidente bom na minha vida. De início não tinha a menor ideia do que era Filosofia, mas a partir do momento que comecei a adentrar no mundo filosófico, de fato me apaixonei. Sim, eu gosto de ser professor de Filosofia, hoje não me vejo atuando em outra área que não seja a filosofia
Professor D	Sim, eu gosto de ser professor de Filosofia. Como coloquei anteriormente não escolhi, acabei sendo levado a ser professor de Filosofia. Se eu pudesse escolher outro curso continuaria escolhendo a Filosofia. Hoje escolhi a Filosofia porque além de trabalhar com pensamento, ela também trabalha com o desenvolvimento do ser humano.

Fonte: Próprio Autor, 2019

O que podemos constatar a partir das repostas dos professores entrevistados é que todos possuem uma afinidade afetiva com a área de conhecimento. Exemplo, o professor C que disse que: *“A filosofia foi um acidente bom na minha vida. De início não tinha a menor ideia do que era Filosofia, mas a partir do momento que comecei a adentrar no mundo filosófico, de fato me apaixonei”*. Já o professor B relatou que: *“A filosofia não foi uma escolha minha, talvez eu tenha esbarrado nela, a filosofia me salvou, ela que me escolheu.”*

Constatou-se na diversidade de vozes nas entrevistas, em uma perspectiva hermenêutica filosófica, que a construção identitária destes professores não pode ser pensada somente no âmbito técnico, mas sim em uma proposta de educação compartilhada. Isso só pode ser pensado mediante uma ação pedagógica, que contemple a abertura ao outro, uma prática que vislumbre interações. É interessante notar, neste contexto, a percepção da história pessoal por parte dos professores entrevistados, conforme Gadamer (2002), não podemos estar ausentes da história, devemos assim, ser conscientes do processo histórico e a interpretação do que nos condiciona como seres no mundo. A partir deste conceito de consciência histórica é unânime nas narrativas

o reconhecimento da Filosofia como área importante na construção da formação humana, como afirma Gadamer

Neste perfil, já caracterizado anteriormente por Dubar (2012), não existe um pertencimento a uma empresa ou instituição, sua identidade é independente de qualquer organismo, vai muito além de sua carga horária estabelecida por semana. Estes professores, como podemos constatar, não pertencem a suas escolas, porque não são motivados pelos interesses dela. Neste caso, suas trajetórias não dependem unicamente de seu aporte na escola, vão além, porque buscam em suas relações de trabalho objetivos muito além dos pragmáticos exigidos. O próximo quadro nos ajudar a ver com mais clareza tal perfil.

Quadro 12 - Como se vê como professor de Filosofia?

Professor A	Eu me vejo como um professor Filosofia que está sempre em busca de novas aprendizagens, novos métodos de ensino para aprimorar os meus conhecimentos e o meu desempenho na sala de aula, levando até aos alunos a promoção do diálogo, da troca de ideias e de opiniões. Não sou um professor fechado as ideias, mas procuro, na medida do possível me orientar de forma diferente, de acordo com as mudanças na escola e na sociedade.
Professor B	Acredito que tenho um bom desempenho como professor de História da Filosofia, mas vejo que Filosofia pede que não seja repassado o que foi acumulado pelos pensadores e pela sua História, desde dos pré-socráticos até a contemporaneidade. Eu não posso filosofar pelo outro, posso conduzir ao pensamento filosófico, o que nos cabe é fazer-los pensar, mas no tempo de hoje pensar é perigoso.
Professor C	Professor ainda em evolução, muita coisa preciso melhorar, preciso melhor, aprimorar meus conhecimentos. Mas me vejo como bom professor que ajuda na compreensão e abertura e novas visões. Um mundo mais crítico, para que as pessoas percebam o mundo de forma crítica.
Professor D	Eu me vejo como professor atuante, inquieto com as situações que percebo no sistema, inquieto com o papel que a escola tem desenvolvido, muitas vezes de exclusão que não possibilita os meios viáveis aos alunos. Inquieto com que a gestão escolar faz, mesmo com o discurso de gestão democrática, ainda temos ausência dessa participação.

Fonte: Próprio Autor, 2019

O ideal de experiência proposto pela hermenêutica filosófica reorienta para um aprofunda mudança na estrutura de experiência que foi adotada pelo projeto formativo da modernidade. A transformação gadameriana, aponta para um rompimento com as formas de reconhecimento instrumentalizadas. . Neste sentido, ao serem questionados sobre como se enxergam como professores de Filosofia, nossos sujeitos, experimentaram a relação consigo mesmo e com os outros. O resultado desse processo é sempre a previsão de quem experimentou em relação às atitudes do outro, como no caso do *Professor D*, que se percebe inquieto com as decisões monocráticas da gestão escolar, não se sente participe das decisões, analisa o abismo que existe entre a teoria e prática de administração escolar participativa. Nas palavras de Gadamer: “compreendemos o outro da mesma maneira que compreendemos qualquer processo típico dentro do nosso campo da experiência [...] e seu comportamento nos serve como meios para nossos fins” (2007, p. 468).

Assim, compreendemos que não se pode construir uma identidade somente pensando nos aspectos físicos, subjetivos, nos fatores simbólicos e culturais abstraídos e interiorizados pelo indivíduo. Contudo, é fundamental afirmar que não é um processo linear, pois é repleto de oscilações, como não é determinante, tudo depende de onde o sujeito se encontra, ou seja, os fatores que o influenciam. Encontramos tais características nas palavras do Professor A, ao afirmar que “*Não sou um professor fechado as ideias, mas procuro, na medida do possível me orientar de forma diferente, de acordo com as mudanças na escola e na sociedade. Ou seja, não é algo estável, o indivíduo pode assumir várias posturas durante a sua existência, (HALL, 1995), ou seja, a identidade é uma constante mudança porque provém da concretude, da práxis e esta é sinônimo de movimento, de transformação (CIAMPA, 1987).*

No caso dos professores geralmente nos referimos a sua identidade pelo viés de sua profissão elencando se é bom ou não, se consegue desenvolver determinados conteúdos, alcançar objetivos, posturas pedagógicas, entre outros muitos aspectos, ou através de sua personalidade, ou seja, aquele professor é extremamente focado e persuasivo. Neste sentido, reconhecimento de uma identidade pautada na diversidade de sua personalidade e de sua atuação, encontramos no *Professor C*, uma auto avaliação, no sentido de aprimoramento profissional e reconhecimento de permanente transformação.

Ao longo de sua vida profissional ele pode mudar a maneira como ver o seu trabalho e modificá-lo quantas vezes for necessário. Isso se deve ao fato que sua identidade tanto pessoal quanto profissional está em constante transição, porque ninguém permanece do mesmo jeito sempre. O conviver com o outro proporciona trocas e ao se constituir, através do outro, o próprio indivíduo se modifica (HALL, 2005). Podemos contatar isso na narrativa do *Professor A*, que reconhece a essência da profissão como busca inerente de novas formas de ensinar, uma vez que a sua identidade tem horizontes de transição.

Nesta perspectiva “a identidade se concretiza na atividade social” (CIAMPA, 1987, p. 86). Nas relações, inclusive as relações de trabalho, que é possível pensar e apontar caminhos para construção do meu “eu”, utilizando um discurso que se apodera da temporalidade dos fatos (passado, presente e futuro), pois me constituo de tudo aquilo que já vivenciei e que ainda está por vir.

Quadro 13 - Como o diálogo se define como procedimento pedagógico na sua formação docente? Possibilidades e dificuldades.

Professor A	O diálogo é essencial como procedimento pedagógico na formação de qualquer professor, pois através dele ensinamos, estimulamos e desenvolvemos a curiosidade dos alunos e avaliamos cada um com suas especificidades, no entanto, para mim, o diálogo é uma possibilidade, pois ele estabelece uma ponte para o processo ensino-aprendizagem.
Professor B	O professor ele não é um transmissor de conhecimentos, também não é um facilitador, ele é quem interage com o aluno e com a escola, assim se há uma interação, há um diálogo, troca de informações e conhecimentos e se não existe, algo está errado. As possibilidades surgem a partir da interação entre professor e aluno, a partir dos dois o conhecimento se constrói, mas para isso existe a necessidade de interação entre eles. O professor nunca deve se comportar como o sabedor, o diálogo deve existir nesta vertente, o professor deve começar dialogando, interrogando, extrair do aluno aquilo que ele sabe, até mesmo aquilo que ele pensa que não sabe, mas sabe. Então as dificuldades começam ai, na tentativa de extrair do alunado o conhecimento que está adormecido.
Professor C	A filosofia e as ciências humanas de forma geral têm sofrido ao longo dos anos muito preconceito no universo pedagógico e muitas dificuldades relacionadas a isso, principalmente a falta de material a nível de

	ensino fundamental e médio que possam ajudar os jovens da sua formação filosófica. Podemos dizer que esse é uma dificuldade. Sobre as possibilidades esperamos que a Filosofia possa ser reconhecida como fundamental na vida de todas as pessoas.
Professor D	Ele cria possibilidades, pois ao mesmo tempo que encontramos o conhecimento pronto, se pode através do diálogo ter acesso a novos conhecimentos. Sem diálogo não é possível desenvolver o ensino de Filosofia.

É fundamental dizer que o diálogo oferece possibilidades de aprovações ou negações, no caso, dos sujeitos da pesquisa, a ação pedagógica atrelada ao diálogo proporciona uma expansão do universo pedagógico. Não se trata aqui, como bem evidenciado no quadro acima, de isolar os conteúdos de Filosofia em uma redoma, mas possibilitar ao aluno esse encontro com o outro. Gadamer (2002) denomina de expansão da individualidade, na qual o indivíduo em contato com outro se reconstrói. Entramos aqui, portanto, na seara da experiência como provedora de novos sentidos. Como constatamos na narrativa do *Professor B*, que não se enxerga como simples instrumento de transmissão de um saber: “*O professor nunca deve se comportar como o sabedor, o diálogo deve existir nesta vertente, o professor deve começar dialogando, interrogando, extrair do aluno aquilo que ele sabe*”. Nesta perspectiva a construção da identidade do sujeito docente é pensada não apenas na transmissão de conhecimentos técnicos que devem ser memorizados, e sim em uma proposta de formação contextualizada coletivamente.

Na construção identitária as relações dialógicas no âmbito hermenêutico, são fundamentais para o reconhecimento da historicidade do “ser professor”. Gadamer (2005) acrescenta, ao afirmar que o sujeito se educa com o outro, com base no rompimento do parâmetro do aluno, ou seja, o ato de educar é educar-se, na relação com outro, permeia toda formação docente que se edifica através do significado que cada professor dá a sua ação didático-pedagógica. O *Professor A*, em sua fala, nos possibilita pensar essa relação com o outro abre possibilidades de aprendizagem. Não é uma ação docente isolada que propiciará o conhecimento.

Nosso olhar hermenêutico filosófico se volta novamente a relação eu- tu, mas agora, com a base da história efetual, o que permite a proximidade com as relações profissionais dos professores de Filosofia, na qual encontramos

perfeitamente alinhadas nas narrativas sobre a importância do diálogo, as vozes dos *Professores B, C e D*, seguem em uníssono sobre o sentido do aprendizado que se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar.

A fim de aproximarmos melhor a questão da história e a relação eu-tu, vamos dividi-la partir de 3 tipologias: 1 – o Tu, como objeto dentro de um campo, 2 – o tu como projeção reflexiva e 3 – o Tu como fala da tradição. Ao incorporamos essa tríade na construção identitária do professor de Filosofia temos a seguinte disposição.

A primeira relação eu-tu, apresenta o outro como centro da experiência. No contexto de nossa pesquisa constatamos que atitudes relacionais dos professores entrevistados só levam em consideração o aluno como fim último do conhecimento. Podemos atestar isso na fala do *Professor D*, que reforça um enquadramento do diálogo como única via capaz de dar acesso a novos conhecimentos. De fato a observação do Professor D, sublinha a importância de apreciação da posição do outro, ao abrir possibilidades de diálogo, cria-se espaços de abertura para que o aluno possa realizar sua própria experiência.

Na segunda relação eu-tu, o tu não é só um objeto é o outro, entretanto essa relação não é totalmente reflexiva, ou seja, vai aparecer neste contexto um aspecto de dominação sobre o tu. Desta forma, encontramos nos diálogos dos *Professores A, B e C* esta relação em que o responsável pelo conhecimento do aluno é unicamente o professor, estruturando assim, uma relação de dependência, ao nos depararmos com a fala, por exemplo do Professor C, que isola a filosofia como única área do conhecimento capaz de possibilitar o diálogo.

No terceiro tipo de relação eu-tu é que aparece a experiência hermenêutica que é caracterizada por uma autêntica abertura ao outro. Como afirma o *Professor B*: “O professor nunca deve se comportar como o sabedor, o diálogo deve existir nesta vertente, o professor deve começar dialogando, interrogando, extrair do aluno aquilo que ele sabe, até mesmo aquilo que ele pensa que não sabe, mas sabe.” Vemos aqui uma relação, que segundo Palmer (1999) não projeta o significado a partir do eu, mas que tem uma abertura autêntica e se permite reconhecer o outro em si mesmo.

Sendo assim, cabe ressaltar, que de acordo com a narrativa dos professores, essa abertura ao outro só pode ser construída na possibilidade de

uma percepção em conjunto, interligando os sujeitos atuantes na sala de aula. O diálogo se constitui como experimentação da singularidade, mas em total sintonia com outro, mesmo com os naturais objeções. Constata-se, neste sentindo, que os professores pesquisados, se auto reconhecem com agentes agregadores de conhecimento, considerando, as relações intersubjetivas inerentes.

A questão da identidade de caráter docente tem em seu cerne, a relação com os outros, mas com a consciência do mundo social e político além da sala de aula. Assim, nesta perspectiva, o apontamento sugere, que o diálogo seja um procedimento essencial, onde o indivíduo se constitui, onde desvela realidade e se auto identifica, assim possibilitando a tomada de decisões e posições. Essa percepção de sujeito no mundo, responsável pela construção de noções reflexivas e práticas de se deixar aprender.

Quadro 14 - Como os colegas de trabalho (outros professores) enxergam sua atuação?

Professor A	Avaliar como os colegas de trabalho nos observam é sempre uma tarefa difícil, pois está em jogo a nossa prática como profissional, no entanto, pela reciprocidade dos elogios de que eu sou um profissional íntegro, participativo e com uma conduta exemplar e com uma metodologia diferenciada, acredito que o meu trabalho está indo bem.
Professor B	A pergunta é clássica, como os outros nos enxerguem, sendo profissionais de Filosofia. Como o professor de Filosofia é apresentado como aquele que é pensante, aquele que fica só pensando. Os outros profissionais dizem que o professor de Filosofia não precisa fazer nada, mais ai está a questão, no ócio filosófico que se dedica de fazer as coisas, o ócio filosófico é parar para construir uma racionalidade ou melhor o pensamento crítico que não só possa alterar a realidade, mas dá sentindo a ela. Me veem, às vezes, como louco, pelas coisas que digo.
Professor C	Existe o respeito, porém há ainda aquele menosprezo pela filosofia por aquelas disciplinas que são consideradas “essenciais”. Mas, há o respeito, já houve um grande avanço na mentalidade que a Filosofia é muito importante no processo educativo.

Professor D	Em muitos momentos me veem como alguém que brinca, que não leva muito a sério as coisas, mas também como alguém dedicado e que precisa amadurecer. Percebo que minha área, a Filosofia, é desprestigiada as vezes, não dão importância, o que gera desânimo na gente. Os colegas, principalmente no início da minha carreira achavam estranho meu modo de dar aulas, confesso que mudei em relação a essa época.
--------------------	---

Ao serem confrontados com o questionamento sobre como os outros lhes enxergam, as narrativas são bem peculiares, estamos diante de discursos que partem desde visões pejorativas sobre a filosofia até a impressões pessoais sobre o comportamento dos docentes. Contudo, ao pensar o professor como um leitor de situações, nos reportamos imediatamente a capacidade hermenêutica de ampliar visões.

Dubar (2005) observa que nessa dinâmica consideram-se os processos biográficos – identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser), e os processos relacionais – identidade para outro (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui). Na articulação desses processos ocorre a atribuição de papéis pelo outro, a interiorização que é a aceitação e vivência do papel e a incorporação, processo pelo qual esse papel passa a fazer parte da identidade social-profissional do indivíduo.

Mesmo com a complexidade que permeia o papel do professor de Filosofia, ainda assim se identificam e gostam do que fazem, notamos que as repostas convergem em relação a percepção dos outros sobre a área de atuação de nossos entrevistados. Eles percebem as mudanças que ocorreram e que foram necessárias ao longo do tempo. Dubar (2005) explicita que a construção das identidades se realiza na articulação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas e as identidades visadas. Dentro desse processo, a identidade do indivíduo pode sofrer uma ruptura (quando a identidade herdada não “conversa” com a identidade visada) ou ter continuidade (quando ambas “conversam”). Constata-se a ruptura na afirmação do Professor C, que afirma que já existe uma mentalidade diferente em relação ao papel da Filosofia na escola.

Dubar (2009, p. 20) fala da crise como “ruptura de equilíbrio entre diversos componentes [...] perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes de atividade [...]”. Percebemos em nosso campo de

pesquisa uma constante relação de crise entre os professores entrevistados e a visão reducionista que os colegas de trabalho possuem da Filosofia. Todas as respostas corroboram esta análise.

Segundo Dubar (2009), as crises identitárias podem ser pensadas como relações que estavam relativamente construídas, mas sofreram uma desestruturação no que diz respeito às identificações. Uma crise é uma cisão, uma mudança, uma decisão que desestabiliza, desequilibra e, muitas vezes, é ela que torna possível a resignificação de conceitos e práticas e, conseqüentemente, a revisão de formas identitárias do indivíduo.

Na identidade, estão envolvidas as noções de pessoa e sociedade /eu e outro. Em um ambiente escolar em constante mudança, a identidade também se torna mais complexa e heterogênea e Dubar prefere chamá-la de formas identitárias, que ele considera temporárias e singulares. Assim, quando nos deparamos com as narrativas dos professores, percebemos que o encontro com o outro molda a atuação profissional desses professores, como por exemplo, o *Professor D*, que afirma: “Os colegas, principalmente no início da minha carreira achavam estranho meu modo de dar aulas, confesso que mudei em relação a essa época”.

Notamos assim, que as formas identitárias comunitárias são decorrentes e geram relações sociais constituídas sobre o aspecto individual de pertencer a um mesmo coletivo, enquanto que as formas identitárias societárias são decorrentes e geram relações sociais constituídas sobre o compromisso entre pessoa e sociedade, que tem como objetivo maior as possibilidades relacionais abertas. É perceptível o compromisso que as entrevistados possuem na formação dos seus alunos. Dessa forma, os indivíduos passam por diversas pertenças que podem mudar ao longo da vida, mas será na articulação entre a atribuição e a pertença que consistirá em o processo de constituição identitária do indivíduo.

Na articulação dos processos de atribuições e pertenças, o indivíduo pode ou não interiorizar as atribuições, ou seja, aceitá-las e vivenciá-las. Por meio das narrativas, as pessoas tendem a exprimir suas atribuições e, ao mesmo tempo, revelam as pertenças. Placco e Souza (2006, p. 23) acrescentam que “é no processo de narrar o mundo em que se vive que se pode apreender os significados e sentidos de tais vivências para si e para o outro, com o outro”.

Nas narrativas dos professores percebemos que seus perfis identitários estão diretamente relacionados ao que o outro diz. Mas, de que forma esse outro se apresenta? O outro, o estranho aparece como um *alter ego*, uma apreensão que não é simples de ser codificada, pois o estranho não é acessível a mim como ocorre com o próprio, que é acessível e pertencente a mim. Desta forma, isso leva a reconhecer que o lugar do outro e do estranho na experiência é um não lugar. Explicando melhor, o estranho não se encontra à espera de ser conhecido, como um “ainda não”. Ele se desenvolve como ausência, como distância e impossibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa compreensão a partir da análise dos dados obtidos através da aplicação de entrevistas é que a construção da identidade do professor de Filosofia, especificamente em nosso campo o Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho, é baseada nas relações subjetivas e objetivas que estes atribuem no decorrer de seu itinerário profissional. Assim, essa identidade socialmente construída, não depende somente da sua formação enquanto profissional, mas de processos biográficos e relacionais, que como verificado nas narrativas, estrutura as ações didáticos-pedagógicas.

Cabe ressaltar ainda, que os professores de Filosofia têm em suas identidades contingências particulares que os distinguem suas formas de atuação em sala de aula. As diferenças didáticas que nos provocavam estranhamento, nada mais eram, de estruturas identitárias sólidas, consequência de suas múltiplas transações objetivas e subjetivas. Constatamos que essas diferenças de identidade são produto da fragmentação e instabilidade provocada pela fusão de horizontes que permeia o cotidiano escolar.

Destarte, vale destacar ainda, que os elementos trazidos nesta dissertação se referem a uma realidade específica de um grupo de professores em um município localizado no interior do estado do Maranhão, porém apresenta semelhanças com outras investigações relacionadas aos temas aqui evidenciados.

Compreendemos que a identidade do professor de Filosofia não se estrutura a partir de um único marco de ação. Foi perceptível, a partir de uma análise hermenêutica constatar que o universo do docente é composto por todas as experiências galgas na trajetória profissional. Cada professor é resultado de suas vivências, não só com o aluno em sala de aula, mas de todos os aspectos, como sublinha Dubar(1997) ao afirmar que a identidade é socialmente

construída, dependendo da identidade para si, ou seja aquilo que os sujeitos dizem sobre si mesmos e da identidade para o outro, a projeção do outro sobre ele. Essa constatação, que se levanta sobre os perfis identitários dos professores participantes parte do princípio da dinâmica, das tensões permanentes indicadas por estes e principalmente os atos de atribuição por parte do outrem.

Neste traslado foi perceptível como é fundamental tomar as narrativas docentes, pois na grande maioria dos estudos sobre docência se apresenta uma visão reducionista do professor que se estrutura somente em aspectos quantitativos, ou seja, os resultados de sua atuação, segregando assim, suas identidades e competências incorporadas através de formas híbridas de coletividade. Nossa pesquisa, neste âmbito, expos muito claramente isso, quando situa o professor em seu cotidiano, identificando-o como núcleo dos acontecimentos.

Outro eco de nossa pesquisa está na compreensão da identidade através de um olhar meticuloso sobre os sujeitos e seus saberes incorporados, pois nosso próprio recorte histórico na filosofia no Brasil permitiu entender que o professor no exercício de seu ofício, vai sofrendo pressões, e constantes retalhamentos por parte da estrutura curricular que cerceiam as ações didático-pedagógicas.

Deste modo, nossa pesquisa demonstrou que ao discutir sobre identidade docente deve-se levar em consideração os discursos sobre o ser professor, pois a identidade profissional se constrói a parti do modo de significação e a perene revisão do significado social, ou seja, a revisão das tradições. Notamos, nossa amostra, que a identidade do professor de Filosofia é determinada, também, pela posição do sujeito perante os discursos dos agentes sociais. Os horizontes que se abrem diante do professor moldam a sua atuação. Nesse interim, o diálogo, aqui nos reportando a Gadamer, se torna fundamental para a compreensão da experiência do ser e torna-se professor, pois contém uma força transformadora, uma vez que as palavras questionam e apontam diferenças. Gadamer (2005) afirma, que o aprendizado tem início no diálogo, o sujeito que se educa e educa o outro, não existe, assim, uma posição de superioridade.

Ademais, esse ato de “educar e educar-se” começa no reconhecimento de si e do outro em um labirinto de concepções descentradas e fragmentadas, que ao longo do tempo vão adquirindo faces contraditórias dos discursos. O

professor, como podemos perceber, encontra-se inflado por grandes “reservas” de informações tecnicamente atribuídas ao longo de sua vida profissional, contatamos isso nas narrativas, a preocupação com a implantação de novas metodologias. Ao situar as vozes dos professores em busca da construção de sua identidade, superou-se o mero emprego de técnicas, que fazem o indivíduo desaparecer, se buscou a historicidade, ou seja, os sentidos atribuídos através do diálogo.

Faz-se necessário explicitar também como a nossa fundamentação com base na Hermenêutica filosófica de Gadamer contribui efetivamente para nosso traslado na compreensão dessa construção identitária do professor de Filosofia, lembramos que um de nossos objetivos específicos foi compreender do ponto de vista hermenêutico-filosófico o processo de construção identitária do professor de filosofia. Assim, esse desenho teórico e a partir das vozes dos professores do campo de pesquisa, a hermenêutica ajudou a nos apropriar da relação do outro com o mundo.

Em face a esta realidade, também compreendemos que o perfil identitário dos professores de Filosofia é definido a partir desse movimento dialógico, enquanto experiência individual, como na perspectiva de Hall (2005) quando assinala que dentro de cada sujeito existem identidades contraditórias, levando-os em diferentes direções, de tal modo que as identificações estão sendo perenemente deslocadas. Consequentemente, a as identidades dos professores de filosofia tem um desenho fragmentado, instável, histórico e plural. Josso (1999) destaca que a história de vida possibilita ao pesquisador contatos com diferentes memórias, as quais se constituíram no desenvolvimento do indivíduo, tanto pessoal como profissionalmente. Além disso, permitem ao pesquisado o estabelecimento de um diálogo interior com seu próprio eu, de modo que ele próprio tome consciência sobre sua existência e compreenda, assim, sua trajetória de vida. Isso favorece uma produção de conhecimento que faça sentido para os propósitos da pesquisa e ao mesmo tempo para as pessoas entrevistadas.

Dessa forma, a partir do diálogo dos professores – sujeitos da pesquisa – , é importante destacar que a construção de identidade é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior. Isso porque os professores consideraram em suas práticas cotidianas na licenciatura a

influência das experiências anteriores ao acesso na carreira – escolares, familiares, profissionais e sociais. As reflexões empreendidas ao longo deste estudo permitem compreender a construção da identidade profissional como um processo constante, permanente e indissociável da identidade pessoal. As experiências e os aprendizados relacionados à história de vida se cruzam cotidianamente, permeados pela construção de sentidos e significados que tais cruzamentos permitem, entre eles os desejos de valorização profissional e de reconhecimento social.

Assim, as reflexões possíveis a partir dos dados de pesquisa corroboram a literatura que aponta os processos identitários docentes como resultado não apenas das experiências no campo do magistério, mas também das diversas dimensões que perpassam as trajetórias de vida desses sujeitos. Estes, em última instância, são aqueles que se apropriam das condições sociais disponíveis e criam as múltiplas possibilidades para o que é ser professor. Por fim, acredita-se que as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes que são mobilizados à medida que estes desenvolvem seu trabalho e, portanto, a história de vida, são fatores constituintes do processo de construção de suas identidades. E que essas histórias e identidades impactam as vidas dos acadêmicos e marcam esses alunos como pessoas e como profissionais.

Sabe-se que este não é um estudo com término em si mesmo, e que muito ainda precisa ser desenvolvido nesse campo. Além do mais, compreendemos que o estudo tem algumas limitações, entre as quais está a amostra com um número limitado de entrevistados. Contudo, a partir das narrativas obtidas, podemos obter uma valorosa compreensão do papel da formação na construção da identidade docente. Como proposta para estudos vindouros, desejamos aplicar a pesquisa para docentes de outras áreas de formação e com outras especialidades. Além disso, sugere-se a investigação de como a formação contribui para a identidade de professores no âmbito da educação básica, com professores escolares do ensino fundamental, médio, técnico e profissionalizante.

É importante ressaltarmos a importância que outros professores tiveram na vida das entrevistadas, e isso se dá, pois o outro faz diferença, interfere em nossa construção identitária. A dinâmica de identificação e não identificação

processa-se a todo o momento, dependendo das prerrogativas que lhe forem criadas, por meio da socialização, e é essa socialização que faz constituir-se a identidade profissional docente.

Dubar (2005) conclui, assim, que a identidade é resultado de um processo de socialização, portanto se “torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” (DUBAR, 2005.p. 215).

Os entrevistados (Professores A, B, C, D) passaram por adversidades com seus pares, com a dificuldade que tiveram em transformar a teoria em prática de sala de aula, porém, pode-se constatar, por meio da análise das falas das entrevistadas, que essas crises que ocorreram as fizeram se constituir na profissional de hoje, repensando suas falas, suas aulas e não menos, suas práticas. E foram e são essas reflexões, questionamentos e crises que constituíram a identidade profissional de cada entrevistada. É na e pela prática em sala de aula que esses professores de Filosofia se constroem; é na interação de sua vida cotidiana e nas negociações que se busca o “ser professor”.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A crise na educação**. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ASPIS, Renata pereira Lima. **O Professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como Experiência Filosófica**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832.pdf> acesso em 21 de dezembro de 2018.

BACCON, A. L. P. **Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo**. 169f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BARBOSA, Claudia. **Os professores e a constituição de sua identidade**. 2017. Dissertação de Mestrado 169f (Mestrado em educação) Universidade de Brasília.

BASTOS, C. P. de M. **A corrosão do caráter público das universidades federais: influências do Banco Mundial no Reuni**. 2009. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009.

BATISTA, Gustavo Silvano. **Hermenêutica e Práxis em Gadamer**. Porto Alegre: Editora Phi, 2018.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Lei nº 9394/96*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm> acesso em 22 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.** *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 jun. 2006a.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRESOLIN, Keberson. **GADAMER E A REABILITAÇÃO DOS PRECONCEITOS.** INTUITIO Porto Alegre. n.1. junho 2008

CAMPOS, L. **Filosofia no Ensino Médio: retroceder, jamais!**. Revista Trilhas Filosóficas –Revista Acadêmica de Filosofia. Caicó/RN, Ano V, nº 2, p. 23-39, jul-dez de 2012. ISSN 1984-5561. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/763/415>>> Acesso em dezembro de 2019.

CÁRDIAS, M. S. **O diálogo como elemento mediador de práticas educativas reflexivas.**2017.Disponívelem:<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/022e4.pdf> acesso em novembro de 2019

CARMIINATI, Celso João. **Professores de filosofia: Crises e Perspectivas.** Itajaí: Univale, 2006.

Carmo, H. & Ferreira, M. **Metodologia da Investigação - Guia para autoaprendizagem.** Universidade Aberta, 1998

CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p.17-32. 1999.

CARVALHO, Mauro **A Construção Das Identidades no Espaço Escolar.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012

CERLETTI, A. **O Ensino de Filosofia como um Problema Filosófico.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CERTEUAU, Michel de. **A operação historiográfica.** In: _____. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980

COLOMBO, Olirio Plínio **Pistas para o Filosofar.** Vol.1. Porto Alegre: Evangraf, 1999.

COMENIUS, Johannes Amos. **Didática Magna.** 2001 Disponível em http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf acesso em maio de 2019.

CRUZ, Fatima Maria Leite. **Os processos comunicativos, a formação de estereótipos e o fracasso escolar em matemática: a interpretação da teoria das representações sociais.** In Mari Margarete dos Santos Forster & Cecília Luiza Broilo, *Licenciaturas, escolas e conhecimento.* São Paulo/Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011

CUCHE, Denys. **Cultura e identidade. A noção de cultura nas ciências sociais.** Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 1999

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DAVINI, Maria Cristina. **Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.101, p. 141-151, jul. 1995

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DORNELES, Carolina Lacerda et all. **Os Saberes Profissionais Dos Professores Na Perspectiva de Tardif e Gauhier: Contribuições Para O Campo De Pesquisa Sobre Os Saberes Docentes no Brasil.** IX seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/668/556> acesso em 13 de dezembro de 2018.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2012.

DUBAR, C. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, abr.1997

DUBAR, Claude. **Construção de Identidades Sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Cléia Simone; SANTOS, Everton Neves. **Políticas Públicas Educacionais: Apontamentos sobre o direito social da qualidade da educação**. Revista LABOR nº 11, v.1, 2014

FERREIRA, J. S. **Perfil da formação continuada e auto avaliação de competências docentes na educação física escolar**. 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos and COSTA, Bruno de Oliveira. **Perfil de formação continuada de professores de Filosofia: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica**. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte* [online]. vol.37, n.3,2015. **filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FLICKINGER, Hans Georg. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

FONTANA, R.A. C. **Como nos tornamos professores?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GADAMER, Hans George. **Mis años de aprendizaje**. Barcelona: Herder, 1995.

GADAMER. Hans Georg. **Da palavra ao conceito, a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GADAMER. Hans Georg. **Hermenêutica como filosofia prática**. In: A razão na época da ciência. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER. Hans Georg. **Verdade e Método II**. tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997

GADAMER. Hans Georg. **Verdade e método** :complementos e índice. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

GALLO, S.; KOHAN, W. **Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio**.IN: KOHAN, Walter O. (org.) Filosofia no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino da filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

GALLO, Silvio.; KOHAN, Walter. **Apresentação**. In: . **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **As identidades docentes como fabricação da docência Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

GATTI, Bernadete. **Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa**. Educação e linguagem. Ano 10. n 15 269-283, JAN.-JUN. 2007.

GATTI, Bernadete. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GHEDIN, E. **Implicações das reformas no ensino para a formação de professores**. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GOLD, Y. **Beginning teacher support – Attrition, mentoring, and induction**. In: SIKULA, J.(DIR.). *Handbook of research Education*. New York: Macmillan, 1996.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto alegre: ARTMED Editora, 1995.

GRODIN, J L. **L' horizon hermeneutique** contemporânea. Paris: Vrin, 1999

GUSDORF, Georges. **Professores. Para Quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. Martins Fontes. São Paulo, 2003

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3ª ed. Barcelona: Ediciones Península, 2009.

HERMAN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

Hidalgo, Kênia Ribeiro da Silva et al. **pedagogia da explicação, a pedagogia da emancipação intelectual e o princípio da liberdade**. Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 11, n. 20 p. 333-348 set./dez. 2015

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

KANT, Immanuel. **Que é o esclarecimento? (Aufklärung)**. In: CARNEIRO LEÃO, E. (Org.) *Immanuel Kant: textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.

Kusch, M. **Linguagem como cálculo versus linguagem como meio universal**. São Leopoldo: Ed. Unisinos. 2001.

LANGÓN M. **Filosofia do ensino de filosofia**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA, J. **Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista brasileira de educação, jan - abr, nº 019. São Paulo, Brasil, pp. 20-28.

LAWN, Martin. **Os Professores e a Fabricação de Identidades**. Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p.117-130, dez. 2001.

LEVENFUS, R. S. **Orientação vocacional ocupacional: à luz da psicanálise**. In Levenfus, R. S. *Psicodinâmica da escolha profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **La condition post moderne**: rapport sur le savoir. Paris: Editions de Minuits, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/ Mediar a Formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares**. São Luís: Seduc/Ma, 2014.

MARANHÃO. **Orientações Curriculares**. São Luís: Seduc/Ma, 2017.

MARC, Edmond. **La construction identitaire de l'individu. In identité (s): Le groupe, la société**. Auyerre. França: Ed. Sciences Humaines, 2004

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar: construção da identidade profissional**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

MÜHL, E; ESQUINSANI, V. **Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar**. In: _____. (Org.). O diálogo ressignificando o cotidiano escolar. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

NONO, Maévi. Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de formação de professores iniciantes**. 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br> Acesso em: 07 jul. 2006

NÓVOA, A. **As ciências da educação e os processos de mudanças**. São Paulo, Cortez, 1998.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

NÚÑEZ, Isauro BELTRÁN; RAMALHO, Betânia Leite. **A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental**. Revista Ibero-americana de Educación, 2008

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **As representações dos professores (as) formadores (as) sobre a profissão: uma questão necessária para o estudo da profissionalização docente**. Natal, 2004.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática**. São Paulo: Loyola, 2011.

OMAR, Walter. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. São Paulo: Autêntica editora, 2009

OMAR, Walter. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. São Paulo: Autêntica editora, 2008.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1999.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia Prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PÉREZ GOMEZ, A.I. **A função e formação do professor (a) no ensino para compreensão: diferentes perspectivas**. IN: SACRISTAN, J. GIMENO E PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*, Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, SELMA G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. IN: PIMENTA, SELMA G. (org). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores –Saberes da Docência e Identidade do Professor**. R.Fac.Educ. São Paulo, v.22, n2p.72-89, jul./dez.1996.

PLACCO, V. M. N. de S. e SOUZA, V. L. T. de. **“Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas e suas possibilidades na pesquisa.”** In. CORDEIRO, A. F. M., HOBOLD, M. de S., AGUIAR, M. A. L. de. *Trabalho docente: formação,práticas e pesquisas*. Joinville, Editora UNIVILLE, 2010

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p. 129-148, maio de 2008.

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROZEK, Marlene. **As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 115-120, jan./abr. 2013.

RUEDELL, Aloísio. **Da representação ao sentido: através de Schleiermacher à hermenêutica atual**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAFRANSKI, Rudiger, **Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal**, Trad. Lya Luft, São Paulo. Geração Editorial, 2000.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade de professoras/sentidos do aprender e do ensinar**. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2011

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Identidade e tarefas da filosofia da educação**, in Educação, sujeito e história, São Paulo, Olho D'água, 2001.

SHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, M. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação. v. 1, n. 4, p. 215-253, 2014.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZANTEN, Agnes (coord.), **Dicionário de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011