



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

Wanessa Cristina Santos Prado

**EXERCÍCIO DOCENTE NO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
*habitus* professoral e concepções de ensino**

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2018**

**WANESSA CRISTINA SANTOS PRADO**

**EXERCÍCIO DOCENTE NO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

*habitus* professoral e concepções de ensino

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

**VITÓRIA DA CONQUISTA**

**2018**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**Exercício Docente no Ensino de Filosofia na Educação Básica:  
Habitus Professoral e Concepções de Ensino**

**Autora:** Wanessa Cristina Santos Prado

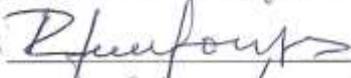
**Data de aprovação:**

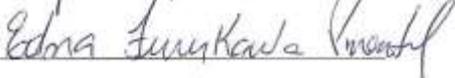
Este exemplar corresponde à versão final da  
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção  
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof. Dr. Benedito G. Eugenio- Orientador 

Profª. Dra. Raquel Souza (UFBA) 

Profª. Dra. Edna Furukawa Pimentel (UESB) 

P915e

Prado, Wanessa Cristina Santos.

Exercício docente no ensino de filosofia na educação básica: habitus professoral e concepções de ensino. / Wanessa Cristina Santos Prado, 2018. 152f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito Gonçalves Eugenio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018. Inclui referência F. 114–114.

1. Exercício da docência – Professor filosofia. 2. Ensino de filosofia - Ensino médio. 3. Teoria bordieusiana - *Habitus*. I. Eugenio, Benedito Gonçalves. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn.

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

*Dedicado a **Deus**, Autor Supremo, que sonhou no coração de minha mãe: **Ana Maria dos Santos Prado** (in memoriam) os alicerces, fazendo-me acreditar e investir no que permanece. Ao meu pai **Otávio Pereira Prado** (in memoriam) que foi dando os “limites”.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Todo-Poderoso, a Quem merece toda honra e toda glória: Foi Ele que fez tornar tudo isso possível por meio do sonho que fez germinar no coração de minha irmã Valdeides, fazendo-a enfrentar grandes desafios para que eu desse os primeiros passos acadêmicos, juntamente com Claudio, meu irmão caçula, que viu no estudo secular respostas para minha cegueira, ainda que não tenha dito isso expressamente. Ao meu irmão Carlos (*in memoriam*), fiel mantenedor e obediente servo que contribuiu para que o sonho do Senhor tornasse possível. Para esse fim, Deus elegeu uma intercessora desde o meu nascimento para sustentar as cordas através das orações que é Léia e, para completar este ciclo da minha origem familiar, Dalvani e José sempre com muito afeto, foram incentivadores da minha jornada; A Val, a quem coube a incumbência de acolher os meus porquês desde a infância, podendo aguardar dias a fio até que pudesse compartilhar minhas dúvidas sem que houvesse desprezo ou julgamento, não que eu tenha percebido; e, apesar de ter partido antes que concluísse o ensino médio, minha irmã Rita (*in memoriam*) foi aquela a quem Deus inspirou com a leveza - que notoriamente vê-se refletida em sua filha Caçula (Lucyane) – tendo enfrentado grandiosos desafios, o sorriso, o trato ao seu redor nunca foram testemunhas de seus enfrentamentos, foram delas as grandes lições sobre graça e resiliência.

E se compor essas bênçãos do núcleo familiar para as demais lições, Deus presenteou-me com outras duas gerações de sobrinhos e sobrinhos-netos que enriquecem e tornam aconchegante a rotina cotidiana, expressa: na reverência de Jailane e no carinho doce de Juan Estervão, seu filho; na confiança de Rithiane e no sorriso de Mércia; nas manhãs inundadas com a alegria e entusiasmo de Benjamin e Esther, que suavizam e relaxam o meu corpo para um descanso após uma noite árdua de trabalho de escrita da dissertação. Paulo Henrique, Maiana, Júnior, usados por Deus em resposta de oração e o sorriso fácil de Pedro Lucas, simpatia e honradez de Michele, como também as preciosas cunhadas Jailda, Salomé; ex-cunhada Ionete brava guerreira de oração, Mara que me deu o prazer de se fazer presente de um modo singular.

Os sorrisos amorosos de Ana e Yasmin que adocicaram os dias difíceis da escrita, bem como a polidez de Helbert e Elaine também com suas intercessões. A obediência de Hérica com os suprimentos específicos que o Senhor confiou a ela; a instrumentalidade de Carol e Karen em ocasiões de urgências.

Aos sobrinhos que mesmo distantes fazem-se presentes de diversas maneiras abençoadas, carinhosas: Ana Clécia, Vinícius, Ana Maria, Ana Júlia, Claudinho, Leciana e Isabele, Otávio Neto, Carleones, José Junior, Beatriz, André, Danilo, Guilherme, Carine Wallace, Carla, Daniel, Murilo, Camille, Marcelo, Theo, e as risadas soltas como de Clévison, a quem Deus usa de forma singular. Um núcleo familiar que estende a outras pessoas que se fazem irmãs e irmãos nucleados no grupo Israel, MCM, Igreja Batista Peniel, grupo Luz do Caminho. Presenças marcantes de intercessoras como Célia Maria e Joana e suas famílias e tantas outras eleitas (ou convocadas) como Abigail, Neide, Ivanêlza, Carminha, Paula, Claudia, Roberta, Adriana Oliveira. Consuelo e família, Rita Coelho e família que me acolheram em sua casa por dois momentos em minha vida, principalmente na reta final como Maísa a quem Deus convocou em momentos singulares, Joelândia que encontrou um tempinho para me prestigiar e as ricas mãos de Claudinha como presente ao meu corpo cansado.

Pessoas queridas que abraçaram os meus estudos por amizade e carinho como Vanêide, Isabel Cirqueira e Sissiane. Dirceu e Celina Goes e sua família, primeiros acolhedores em Vitória da Conquista. Amigas e amigos de longe e de perto como Isabel Brandão, Lamartine, Núbia Ribeiro, que com sua sabedoria e instrumentalidade foi um divisor de águas em minha escrita. Sem contar aqueles que surgem de repente com um cuidado, um gesto: Obrigada Valdir Sousa por ter sido tudo isso em um momento singular e, também Queith, Lucimar, Luana e Raisa, Dr. Paulo Filho, Cláudia Rocha, Dr. Arnaldo, Jacqueline e muitos outros que “desconheço”.

Aos meus incentivadores, que segundo me disseram, Deus os escolheu para amar-me: meus queridos ex-educandos - tantos rostos, tantas falas, que nominá-los seria quase que impossível - pois eles marcaram profunda e generosamente a minha trajetória de tantas maneiras e em tantas épocas diferentes que espero não ser incompreendida ao indicar apenas um nome para representar o quanto suas vidas foram significativas: Benedito Gonçalves Eugênio, meu orientador; escalado por Deus para a desafiante tarefa em meus novos trilhos, de colocar as “notas” que faltavam na pesquisa e na escrita, como acontece ao iniciante que se utiliza apenas dos principais acordes para “tocar” uma música.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pelo seu investimento e financiamento em minha pesquisa. Aos meus professores do Programa de Mestrado em Ensino: Fátima Garcia, José Jackson Reis presente em tantos outros momentos, Maria Iza Pinto, Sandra Suely

Sousa, Sandra Márcia Pereira, Tânia Gusmão e outros tantos incentivadores ex-colegas da Uesb.

À minha querida turma: Angélica, Aparecido, Eduardo, Fabíola, Guacyra, Isamar, Mônica, Pyerre, Priscila, Roni, Taiane e Zenaide muito obrigada pelo aprendizado, principalmente ao companheirismo, apoio e carinho de Dileide e Paula, por terem sido, em muitas ocasiões, também o suporte nessa trajetória. Outros tantos companheiros de jornadas: Gilcélia e Luciana da segunda turma; Gorete, Danilo, Geisa, Sheila, Prof<sup>ª</sup>. Gerenice, em um outro curso e outras disciplinas: Tina.

Muito obrigada às professoras “Eva” e “Abigail” pela generosidade em contribuir com a minha pesquisa e pelo crescimento que vocês me proporcionaram aos entrevistá-las. À Escola Aristóteles (nome fictício), na pessoa da coordenadora, por sua simpatia e presteza.

## RESUMO

Esta dissertação discute o exercício da docência de professoras de Filosofia no ensino médio que trabalham em uma escola pública localizada em Vitória da Conquista-Bahia. A base teórica é constituída por conceitos presentes na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, particularmente *habitus*, campo e capital. Levando em consideração os conceitos da teoria da ação bourdieusiana, a docência é compreendida como função social. Analisamos aspectos relacionados à origem social das professoras, formação e pertencimento de classe, elementos que possibilitam compreender o *habitus* das docentes. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a produção dos dados, realizamos entrevistas com duas professoras, ambas com formação em Licenciatura Filosofia e exercendo a docência nessa disciplina em uma escola da rede estadual no interior da Bahia. As entrevistas permitiram compreender a constituição do *habitus* professoral das docentes, as condições de trabalho e suas concepções sobre o ensino de Filosofia no ensino médio. A dissertação encontra-se organizada em três capítulos. O capítulo um apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa. São abordados o tipo de pesquisa, o processo de produção dos dados por meio das entrevistas, a categorização e os conceitos da teoria de Bourdieu que auxiliam na análise dos dados. O segundo capítulo trata da formação e do exercício da docência das professoras entrevistadas. O capítulo três aborda as posições sociais e condições de trabalho das professoras de Filosofia. Fazendo uso dos dados construídos nas entrevistas, discutimos principalmente o processo de construção do *habitus* e do capital cultural das docentes.

**Palavras-chave:** Exercício da docência, Ensino de Filosofia, Posições sociais, Teoria bourdieusiana. *Habitus*.

## ABSTRACT

This dissertation discusses the teaching of teachers of Philosophy in teaching who work in a public school located in Vitória da Conquista-Bahia. The theoretical basis is constituted by concepts present in the sociological theory of Pierre Bourdieu, particularly *habitus*, countryside and capital. Taking into account the concepts of Bourdieu's theory of action, teaching is understood as a Social function. We analyzed aspects related to the social origin of the teachers, class membership, elements that make it possible to understand the *habitus* of teachers. The research is qualitative nature of the case studies. For production of the data, we conducted interviews with two female teachers, both with Bachelor Philosophy and teaching in this discipline in a state school network in the inner state of Bahia. The interviews made it possible to understand the professorial *habitus* of teachers, the working conditions and their conceptions about the teaching Philosophy in high school. The dissertation is organized in three chapters. Chapter one presents the theoretical-methodological foundations of the research. The type of research, the process of producing the data through the interviews, the categorization and the concepts of Bourdieu's theory that helps in the analysis of the data. The second chapter deals with the formation and teachers interviewed. Chapter three addresses the social positions and conditions of work of the Philosophy teachers. Making use of the data constructed in the interviews, we mainly discussed the process of construction of the *habitus* and capital cultural diversity of teachers.

**Keywords:** Teaching exercise, Teaching Philosophy, Social positions, Theory bourdieusiana. Teaching *habitus*.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - quantitativos de periódicos da área de Filosofia .....	37
Tabela 2- periódicos de filosofia avaliados na área de Ensino.....	38
Tabela 3 - Categorias e dimensões de análise .....	55
Tabela 4 - Ciclo de vida profissional Fonte: construído pela autora com base em Huberman (1992).	73
Tabela 5 - Estudos sobre o ciclo de vida profissional Fonte: Godtsfriedt (2015) .....	74
Tabela 6 - Concepções do ensino de filosofia para o ensino médio. Fonte: elaboração da autora....	101
Tabela 7 - Ensino de filosofia requer resposta sobre o que se entende por ensinar filosofia. Fonte: Santos 2017. ....	103
Tabela 8 - Síntese do elenco dos componentes curriculares.Fonte: Projeto pedagógico do curso de Filosofia Parfor Uesb .....	105
Tabela 9 - Paradigmas pedagógicos. ....	139

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	VI
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	X
LISTA DE TABELAS.....	XI
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>26</b>
1.1 Os caminhos da Filosofia e seu ensino .....	26
1.2 Caminhos metodológicos.....	41
1.2.1 Natureza da pesquisa.....	44
1.2.2 Tipo de pesquisa e instrumentos empregados para a produção dos dados.....	48
1.2.3 O processo de produção dos dados: as entrevistas.....	48
1.2.4 O <i>locus</i> e os sujeitos da pesquisa .....	53
1.2.5 Perspectiva de organização e análise dos dados.....	54
<b>2. PROFESSORAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO, EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E POSIÇÕES SOCIAIS .....</b>	<b>56</b>
2.1 Pontuando alguns elementos sobre a formação .....	56
2.2 Entendendo os fundamentos filosóficos acerca do ensino de Filosofia.....	62
2.3 Situando os conceitos da Sociologia Bourdieusiana.....	68
2.4 Aspectos formativos e concepção de ensino.....	71
<b>3. PROFESSORAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO INTERIOR DA BAHIA: POSIÇÕES SOCIAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO.....</b>	<b>111</b>
3.1 Posições sociais, cultura escolar e <i>habitus</i> docentes.....	111
3.2 Condições de trabalho e ensino de Filosofia.....	129
3.3 As bases do capital cultural das professoras .....	134
<b>Considerações finais .....</b>	<b>139</b>
<b>Referências .....</b>	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

Nasci com uma peculiaridade que as ciências alternativas denominam de *medroso contra fóbico*. Dito de outro modo, alguém que é medroso, mas diante de uma ameaça, encontra uma maneira de sair. Essa atitude idiossincrática foi fundamental para os desafios que vivenciei em toda a minha vida e, só agora, talvez para esse momento, ciente do propósito. Digo isso porque passo a entender o significado ou finalidade no que é ser a décima nascida de uma família, a décima quinta gestação, segundo contou minha mãe, a nona dos filhos que alcançaram a idade adulta.

O desafio sempre foi constante por ter sido criada entre adultos cujos irmãos mais próximos em idade diferenciavam de 9 a 10 anos. Nesse cenário eu era pouco ouvida, excetuando por minhas irmãs mais velhas, e, inicialmente, por meu irmão mais velho - enquanto estava solteiro. O irmão mais novo, enquanto esteve em casa, e nas ocasiões em que retornava do seminário capuchinho em que estudava, também me ouvia.

Ter sido a “ponta de rama” trouxe vantagens e desvantagens, mas sou inclinada a olhar que as vantagens foram maiores. Digo isso tanto por olhar a similitude da estrutura na qual fui criada, como nos benefícios da trajetória dos meus irmãos e eu, além de comparada ao fato de ter tido pais de meia idade. Nesse sentido é esclarecedor o conceito de *habitus* descrito por Bourdieu que (SALLUM JR; BERTONCELO, 2017, p.120) concebe-o como: “um sistema de *disposições* e de conduta *duráveis* e *transponíveis*, que funciona como *princípio gerador* de práticas e representações.”

A pertinência dessa narrativa deve-se ao fato de considerar que estes fatores, além de tantos outros desafios e embates deram origem “à filósofa”, como me foi dito certa vez. E é neste percurso, construindo o texto, que as contribuições da teoria bourdieusiana tomam formas ainda mais significativas, visto que, como dito por Bourdieu, a objetivação das deformidades da estrutura aparece à medida que se impõe a reflexividade sobre ela (CUNHA, 2017, p. 312).

Nesse aspecto, as inquietações em minha experiência lecionando Filosofia se inclinavam a perceber que o desafio recorrente no ensino da disciplina seria provocar o interesse do educando em querer estudá-la. Essa direção tomou outra compreensão com o

resultado da pesquisa. Entre meus pares, também notava o empenho em estimular o educando a conhecer, para que esse pudesse decidir por ele mesmo sua relevância ou não. Não era suficiente para mim que os educandos apenas conhecessem as correntes filosóficas, o domínio dos conceitos e ou tão somente a História da Filosofia, os filósofos. Curiosamente, pensava que a Filosofia promovesse no estudante a modificação da sua forma de pensar e agir, sem saber que consistia em um posicionamento tributário de uma estrutura estruturada consoante com as críticas apontadas no decorrer do texto. Tal pensamento fica ainda mais evidente ao analisar a referência de Bourdieu (2015c, p.77) em relação a Nietzsche, do “dogma da imaculada concepção”. Vejamos como isso se aplica.

A Filosofia é erigida sobre 3 pilares quanto à sua natureza: a) Natureza e validade do conhecimento que a Filosofia se refere; b) Natureza do alvo para o qual a Filosofia pretende o uso do saber; c) Natureza do procedimento que se considera próprio (ABBAGNANO, 1999, p.443). Essa divisão permitirá compreender que as filiações às correntes teóricas e concepções de determinados filósofos ratificam a posição do agente. De certo modo, a narrativa biográfica do início desse texto evidencia o posicionamento epistemológico e como este repercute tanto em escolhas como a prática.

Dito de outra maneira, as propriedades inerentes ao *habitus* de classe promovem a aderência do agente a um ou outro fundamento - conforme itemizado acima - expresso em forma de escolha. Se utilizado o pilar conceitual como exemplo, a ideia de conceber a Filosofia enquanto conceito, como princípio para o pensar, como evidência de uma Filosofia Primeira (Metafísica) - de acordo com Aristóteles, ou ainda, segundo Hegel, uma das formas do Espírito Absoluto - acaba por expressar ou fundamentar um posicionamento epistemológico e com ele uma posição de classe. Outro aspecto característico dessa filiação é o caráter arbitrário que esta concepção da filosofia também pode prestar.

A inflexão proposta pelos modernos a respeito de concepções e conceitos que “exprimiram o Princípio, respectivamente como um Absoluto de existência ou como Absoluto de essência, isto é, como Causa eficiente primeira ou como ideia presente” (SAMPAIO, 2006, p.120) encontra-se manifesta em nossos dias nas diversas formas revestidas de capital simbólico. Dito de outra maneira, seja da *autoridade revelada* ou das concepções *conceituais*

*filosóficas*, tal assentimento significa aderir a determinada concepção teórica e reconhecer o posicionamento que esta impõe.

Em outras palavras, explica Abbagnano (1998, p.443) “o **uso do saber** ao qual o homem tem acesso de algum modo é em primeiro lugar, um juízo sobre a origem e a validade desse saber”. De fato o que caracteriza esse primeiro fundamento filosófico é: o saber como “revelação ou posse” ou enquanto “aquisição ou busca”.

Portanto, observando as categorias paradigmáticas que concorrem entre si: a ideia de revelação de Israel e a ideia da filosofia grega, apresentam relações mais profundas do que se percebe à primeira vista. A revelação de Israel seria as contribuições da herança religiosa judaica incorporada pela filosofia cristã medieval. Partindo do pressuposto de que não se trata de analisar “falso e verdadeiro”, mas pontuar o marco das origens das concepções como **fundamento do Ser**, seja por revelação ou por conquista, fica evidente que o indício das práticas modernas de promoção das ciências, procurando distanciar-se das tradições bíblicas, incorre nos mesmos fundamentos ou similares.

Tal empreendimento só foi possível – da passagem grega para o ascetismo religioso do medievo e o “endeusamento” da ciência – porque ambas as concepções conservam a mesma característica de teologia. Desse modo, o acesso do homem ao saber enquanto investigação, “conhecimento ou ciência” é sobre o que se debruça a filosofia. Então, segundo Abbagnano (1998, p. 444), a forma como a filosofia emite o juízo a respeito do conhecimento é de três tipos: a metafísica, a positivista e a crítica.

As palavras de Rios (2002) auxiliam o entendimento do processo de construção do conhecimento e como se dá a formação do juízo. Segundo a autora, a lógica se encarrega da forma do pensamento. A comunicação desse pensamento ocorre mediante princípios e regras lógicas na forma de encadeamento propositivo do pensamento (ainda que essa proposição não esteja tão evidente como expresso na forma de silogismo) possibilitando o raciocínio que pode ser: dedutivo ou indutivo. Desse modo, juízo nada mais é que a operação mental que afirma ou nega algo, ou seja, que atribui significado ao sujeito. O juízo é que dá origem aos conceitos. Por sua vez, os conceitos são “representações mentais dos objetos do conhecimento” (RIOS, 2002, p.65) que se expressam em termos ou categorias.

De outra maneira, o predicado que é atribuído ao sujeito é um juízo que expressa tanto um termo: homem, como uma categoria: Homem que designa vários seres. Então, mediante as propriedades lógicas de extensão: “conjunto de objetos designados por um termo”; e de compreensão: “conjunto de propriedades que esse mesmo termo ou categoria designa”, ou seja, “qualidades atribuídas a eles: animal, vertebrado [...] formam-se sua compreensão”.

Para concluir essa argumentação o juízo predica o sujeito tanto na forma de termo como categoria. As categorias são 10, segundo Aristóteles: substância, quantidade, qualidade, relação, tempo, lugar, ação, paixão, posição e estado. Para esse filósofo, um objeto poderia ser investigado não somente a partir do seu caráter mental, lógico; mas, considerado a partir da matéria (enquanto elementares de todos os seres) para constituir os aspectos reais. Porquanto, os diferentes pontos de vista ante ao “problema do ser” “modos de predicar o ser, maneiras de atribuir ao sujeito um predicado” nada mais é que forma de nos situar ante as categorias. Portanto, se concebemos as categorias como elementos primeiros da realidade constitui-se um posicionamento realista, se por outro lado, vemo-las como elementos primeiros do pensamento: temos um posicionamento idealista. Porquanto, ao nomear o conhecimento como metafísico, positivista ou crítico caracteriza-se uma emissão de juízo realizado pela Filosofia conforme explicitado por Abbagnano (1998).

Além de tudo isso, essas concepções possuem em sua gênese um construto do capital simbólico que tem como uma das facetas o poder exercido pela religião e, **não bíblico**, como usualmente sugerido. Sobre este aspecto Lenoir (2004, 384) explica que a configuração deste poder simbólico manifesta as “afinidades” políticas engendradas nas propriedades que constituem as classes sociais e, conseqüentemente, a posição de classe contida nas produções teóricas. Nesse sentido, as afirmações de Sacristán (1999) contribuem para entendermos a incidência desses traços “que nutrem os currículos escolares”, como veremos mais adiante.

O segundo aspecto sobre o significado da **Filosofia como uso do saber** possui duas vias: a) contemplativa, como busca do saber que se encerra em si mesmo, portanto, desinteressado de outros fins que não seja a própria Filo-sofia; b) ação, relacionada a outros com um fim social.

Segundo Abbagnano (1999, p. 449), há uma superioridade da primeira sobre a segunda, ou seja, da vida contemplativa sobre a ativa, é narrada por Pitágoras a respeito

daqueles que “participavam das grandes festas de Olímpia, aonde alguns se dirigem a negócio, outros para participar das competições, outros para divertir-se e, finalmente alguns para *ver* o que acontece; estes últimos são os filósofos”.

Por outro lado, a vida ativa, transformadora e social é relativa, segundo Abbagnano (1999), ao filósofo que tendo alcançado a liberdade, retorna à caverna com a disposição de libertar a outros. Segundo Arendt (2005) a vida ativa era “dedicada aos assuntos públicos políticos”.

O entendimento de ação, conforme concebiam os gregos, é a causa de inúmeras interpretações, por vezes, inadequadas. Arendt (2005) explica que as necessidades da vida, segundo Aristóteles, comprometiam a ação livre. A liberdade, por exemplo, consistia em não estar dependente das ações de sobrevivência. Nesse sentido, considerava covardia a natureza do escravo que se submetia ao trabalho servil por amor à própria vida. Conforme Arendt (2005), para os gregos a defesa da liberdade humana significava abrir mão da própria vida em detrimento da sociedade, porquanto, considerava um ultraje àqueles que temiam pela vida entregando ao servilismo para poupá-la.

Embora a distinção entre vida contemplativa e vida ativa, segundo Arendt (2005) tenha chegado a nós pelas influências cristãs do pensamento de Platão, implicando na separação da vida política das coisas mundanas, Aristóteles reportava-se a “distinção entre quietude e ocupação” (AREND, 2005,p.23).

Esses traços se desdobram e repercutem no programa educativo moderno, conferindo o seguinte aspecto, segundo nos aponta Sacristán (1999, p.149):

a)	b)	c)	d)	e)
A reprodução ou transmissão da cultura objetiva – a tradição codificada disponível, formada pelo conhecimento, pelas formas estéticas, pelas diversas habilidades, etc – assim como a dos métodos para criá-las e as atitudes e valores para revisar ou recriar tudo isso.	O cuidado do desenvolvimento e a consolidação da personalidade do sujeito imaturo, deixado nas mãos da educação escolar (versão utilizada e suavizada do <i>disciplinamento</i> ).	A socialização desse sujeito dentro de um conjunto de valores de referência que reforcem comportamentos responsáveis como cidadão e membro de uma sociedade (sob a direção kantiana de uma moral autônoma, leiga).	A preparação para sua participação eficiente nas atividades produtivas, reais ou possíveis, da sociedade presente e futura.	Esses quatro grupos de causa são presididos por um princípio comum a todos eles [a saber] a ideia de <i>universalização</i> do que esses bens representam em condições de igualdade para todos como ideal democrático.

As disposições (*habitus*) operam a visibilidade dessas características no exercício docente.

O terceiro significado da Filosofia faz menção ao **procedimento ou método**, também possuindo duas divisões: a) “*sintéticas ou criativas*, que produzem seu objeto sem impor limite ou condições a este trabalho de construção” (ABBAGNANO, 1999, p. 551); b) *analíticas*, que reconhecem a existência de *dados*, que elas descrevem ou analisam. Conforme discutimos no capítulo 2, quando abordamos acerca do exercício docente, é possível observar as produções sobre o ensino de Filosofia filiada a esta concepção sintética que aponta práticas apenas sob aportes filosóficos em que o objeto filosófico pode ser exaurido nele mesmo.

Em contrapartida, o procedimento analítico defende que há sempre a conhecer. Nega a supremacia de um conhecimento divino que o valide, ou seja, a correspondência de um conhecimento verdadeiro. Por esses termos, a Filosofia é instrumento, é método, e os seus resultados não são definitivos.

E por fim, algo importante a se considerar é o “campo do qual a Filosofia extrai seus dados e no qual encontra possibilidade de confirmação. A confirmação deste campo constitui

a característica da filosofia analítica”, refere-se a: 1º existência individual; 2º existência social (ABBAGNANO, 1999, p.456).

O primeiro, de acordo com Abbagnano (1999, p.456):

o defeito metodológico desse tipo de filosofia consiste no fato de que nelas o dado, que deve servir como limitação ou verificação do procedimento analítico, na verdade não é independente desse procedimento, porque só pode ser descoberto ou assumido com base nos pressupostos que a inspiram.

O que fica compreendido é que para Filosofia o conhecimento poderia ser tanto inspiração divina ou buscada pelo homem. Já a Sociologia propõe um novo entendimento de que este foi criado (nesse aspecto as contribuições do pensamento kantiano foram preponderantes para Sociologia nascente, principalmente para as ideias positivistas de Comte). Para a última, a espécie animal pressupõe atividades de sobrevivência, “convivência, sociabilidade” (COSTA, 1997, p.1) complexo, mas reproduzido aos descendentes de forma instintiva; enquanto no homem todo esse processo é aprendido, pois sua capacidade de “recriar situações e emoções” de forma simbólica permite pensar, projetar-se no futuro, criar significado e sentido ao mundo e aquilo com a qual se relaciona. Essa experiência que o faz interpretar e relacionar a realidade a sua volta e compartilhar com seus descendentes é denominada conhecimento. Esse conhecimento, por sua vez, utilizado para criar e modificar de forma elaborada para atender as necessidades em seu entorno é que se transformou em cultura.

Nesse sentido, o objeto, sob o aspecto sociológico, permite compreender mediante quais condições estão engendradas a formação dessas concepções filosóficas no *habitus* profissional dos docentes de Filosofia. Para tanto, as contribuições da sociologia bourdieusiana permitem olhar a temática não com o sentido de prospecção, mas interpretá-la à luz dos próprios fatos.

Por seu turno, ao propor uma Sociologia da sociologia, Bourdieu ressignifica o objeto sociológico como aquele que precisa ser estudado partindo do próprio objeto, rompendo com os cânones da lógica e, conseqüentemente, das concepções filosóficas. Com essa inversão, não se trata de aplicar um modelo ao objeto investigado, mas compreender os significados, sentidos a partir da experiência das relações na qual ele está inserido.

A preocupação em analisar a prática é buscar entender a lógica objetiva engendrada no interior do campo, formada tanto pelo *habitus* coletivo que a constitui quanto o *habitus* individual que compõe as disposições dos agentes que originam e sustentam sua posição social dentro do campo, sendo que essas ações conscientes ou não conscientes configuram o *habitus* professoral.

Penna (2004, p.49) nos mostra em sua pesquisa como as características do perfil do professor está relacionado a sua prática. Desse modo, compreender o exercício da docência perpassa pelo entendimento de alguns conceitos que possibilitarão identificar alguns aspectos da função professoral dentro do campo. Três são os conceitos centrais da teoria bourdieusiana: campo, *habitus* e capital. O campo é um espaço estruturado composto por várias posições, ocupado por diferentes agentes.

O campo funciona com duas oposições estratégicas: de conservação e subversão, sendo a primeira dos dominantes e a segunda, dos dominados. Portanto, todo campo possui como base esses princípios e as diferentes posições são definidas pela adesão dos diferentes agentes que, por sua vez, agem de acordo com o *habitus* do grupo social. No caso de nossa pesquisa, o campo filosófico e o subcampo do ensino de Filosofia são refrações do campo social.

Segundo Lahire (2017, p.65), “o campo é um ‘sistema’ que possui um espaço posicional (...) estruturado por distribuição desigual de capitais, o que confere ao interior do campo um espaço de lutas, de oposição, dos agentes”. Desse modo, a competição entre os agentes está relacionada ao volume de diferentes capitais acumulados. Com isso, os interesses específicos geram os constantes embates que configuram as *regras do jogo* no campo. A existência dessa competição corresponde às práticas dos agentes em consequência de suas posições polarizadas, conflito de poder. Este confronto define quem é dominado e quem domina o campo.

Sobre este aspecto da polaridade no campo, Penna (2004) constatou em sua pesquisa que a docência foi a estratégia adotada pelas professoras para a ascensão social e, conforme foi incorporado no *ethos* familiar, o “sacrifício” é a origem do êxito.

Por sua vez, como acontece nos demais, no campo filosófico “são adquiridos um senso da posição no espaço intelectual, uma *doxa* e um espaço de assuntos e de maneiras de pensar

que evitem a transgressão e sejam garantidas de elevadas ambições” (PINTO, 2017, p. 82). Por conseguinte, a disputa que existe no campo filosófico reverbera no exercício docente do professor de Filosofia. Esta estrutura que pode ser objetivada para compreensão das determinações das posições sociais.

Bourdieu critica tanto as concepções filosóficas (anteriores ao estruturalismo) da forma de pensar quanto àquelas que visam substituir o conceito de sujeito, porém não levam em consideração que o “real é relacional”. Sua crítica refere-se aos fundamentos das correntes subjetivas e objetivas que desconsideravam o aspecto de estrutura estruturada e estruturante em que o agente não é refém das condições objetivas e nem da consciência subjetiva, mas ambas estão *relacionadas* ao agente, portanto, ele pode modificá-la. Entretanto, essa modificação ou transformação não está, como pensado anteriormente, no sujeito ativo.

Segundo Duval (2017, p. 149), “os agentes sociais tendem a ter gostos relacionados com suas condições econômicas e sociais”, resultado do *habitus* produzido por essas condições que fornece a posição dos agentes no espaço social. Por isso, quando analisado, a posição decorre tanto da estrutura quanto do volume de capitais acumulado.

Bourdieu entende que a realidade social é constituída essencialmente de três tipos de capitais: capital econômico, capital social e capital cultural. Resumidamente, podemos afirmar que: o capital econômico deriva da contribuição de Marx a respeito de capital e, repensado por Bourdieu, como dito por Lebaron (2017, p 101-112), um “patrimônio” que resulta em poder, conforto, “bem-estar material”. Já o capital social é uma “rede de relações” que é o “fundamento de efeitos sociais” (MARTIN, 2017, p. 113), expresso no indivíduo em forma de *habitus* incorporado.

Esse vínculo social ao qual subordina o agente ao grupo que pertence também remete à dependência do nível de integração do grupo; por último, mas não menos importante dos três, o capital cultural expressa o investimento que um agente possui de “bens culturais”, fornecendo também bem-estar pelas oportunidades e acesso que ele pode proporcionar, visto que o volume de seu acúmulo reflete as escolhas, devido ao favorecimento intelectual, investimento educacional legitimado que lhe constitui.

Mauger (2017, p.305) afirma que a teoria Bourdieusiana não defende a “tomada de consciência” de um sujeito que “conhece e controla”, nem tão pouco propõe uma redução do

agente a um “simples epifonômeno da estrutura”, propondo o “*habitus* como senso prático”, ou seja, “uma forma de pensamento ou mesmo de reflexão prática, reflexão em situação e em ação.” Isso ocorre, segundo Bourdieu, porque “o agente se sente em casa no mundo porque o mundo também está nele sob forma de *habitus*”, desta forma a compreensão objetiva do mundo não advém de uma “consciência cognoscente”, como defendido pela “tradição humanista”, mas em decorrência do “grau com que podemos nos entregar aos automatismos do senso prático varia conforme as situações e os domínios de atividade, mas também segundo a posição ocupada no espaço social”.

Por sua vez, a inscrição no espaço social acontece mediante os interesses estratégicos incorporados ao *habitus* do agente pertencente a determinado grupo social. A luta dentro do campo é produzida, segundo Lenoir (2004, 388), por:

Oposição teológica entre as teorias puras e totalmente abstratas (“a grande teoria”), que não se baseiam em dados empíricos, e teorias de estratificação social, baseadas em trabalho empírico, mas não tenha a teoria que o nomeei.

Desse modo, as estruturas mentais que alimentam a concepção teórica – de uma ou de outra parte – constitui, segundo Lenoir (2004) a “força real” por meio da qual os agentes incorporam e compreendem, “veem” a realidade. Então, o grupo de agentes reunidos e organizados forma uma classe e disputa o espaço social.

Para entender melhor este sentido, Nogueira (2015b, p.217) aponta que a “taxonomia dominante” se encontra presente como “sistemas de adjetivos” da seguinte forma:

“inferiores” (populares), servilismo, vulgaridade, peso, lentidão, pobreza, etc., “médias” (pequeno burguesas), pequenez, estreiteza, mediocridade, correção, seriedade, etc., “superiores”, sinceridade, amplidão, riqueza, naturalidade, *savoir-faire*, fineza, engenhosidade, sutileza, inteligência, cultura, etc., (...)

Esse equivalente, conforme nos fala Nogueira (2015b, p.217), manifesta-se na escola mediante “(taxionomias professorais)” com as seguintes designações: “(parcial, sumário, confuso, difuso, metódico, obscuro, vago, impreciso, desordenado, claro, preciso, simples)”. Essa “ideologia em estado prático [...] está no princípio da função de *consagração* da *ordem social* que o sistema de ensino preenche sob a aparência da neutralidade”. Nesse sentido, “é por intermédio desse sistema de classificação que o sistema escolar estabelece a

*correspondência entre propriedades sociais dos agentes e das posições escolares*”, tal classificação funciona como “mediação entre classes sociais e as classes escolares”.

Dito de outro modo, Bourdieu (2017b, p.372) nos assevera que a inscrição nessa posição da capacidade de julgar, ou como dito por ele, “julgar corretamente”, é debitária do pensamento Cartesiano de “aptidão universal de aplicação universal e fundamentada na “fé racionalista”. Surge como contestação à igreja “inseparável da ideia de *intolerância*” – ou sejam da contestação de toda a *autoridade*” e filiadas aos “interesses dos intelectuais”. Em seu livro intitulado *Meditações Pascalinas*, Bourdieu (2001, p.119) faz considerações sobre a atribuição designada ao senso comum que é reunir os diversos pensamentos classificatórios em um campo, pois ele reúne esse amalgamado de referências e, portanto, evidencia as diferenças: alto/baixo e tantas outras mais.

Bourdieu (2001, p.120) explica que “o princípio de visão e divisão e o modo de conhecimento (religioso, filosófico, jurídico, científico, artístico, etc.) correntes num campo, [...] associação[...] específica de expressão[...] só podem ser conhecidos e compreendidos” pelo próprio campo que criou aquele ponto de vista.

Com isso, os ajustes e disposições dos *habitus* dos agentes formados desde sua origem e incorporados em sua *hexis* professoral e que constitui sua estrutura estruturada, orientam suas ações, “socializam suas pulsões” (PENNA, 2004), de modo a aderir os valores distribuídos em determinado espaço social cedendo ou não aos “apelos à ordem do grupo”. A força que é exercida de forma polarizada no campo que se configura entre dominantes (pequena burguesia) e dominados (populares) também estabelece equilíbrio através do lugar de pertencimento, essa ordem só entra em crise com os agentes que não se adequam ao poder exercido por uma ou outra polaridade (de dominante ou de dominado) evidenciando a conformidade das posições.

Essa característica evidencia a ortodoxia do campo. Para entender melhor, Bourdieu (2017) reinterpreta o conceito marxista de classe. Enquanto que para o marxismo a diferença entre classes era reconhecidamente marcada pela divisão entre classes econômicas, para Bourdieu (2017) poderia ser desse jeito explicado: é o efeito de todas as propriedades contidas no agente a partir das suas relações determinado pelo volume de capitais apreendidos, a saber: capital social, capital cultural, capital econômico e capital simbólico.

Nesse sentido, a questão de pesquisa consistiu em: **Quais são as condições de exercício da docência e as concepções de ensino de Filosofia de professoras de Filosofia no ensino médio de uma escola estadual baiana?**

O objetivo geral:

- Compreender as condições em que se dá o exercício da docência para o professor de Filosofia de uma escola estadual baiana do ensino médio e como essas condições conferem posições sociais e implicam na construção do *habitus* professoral.

Já os objetivos específicos são:

- Compreender como as posições sociais e condições de vida operam no exercício docente no ensino de Filosofia no ensino médio;
- Identificar as concepções de ensino de duas docentes de Filosofia de uma escola estadual baiana;
- Identificar as bases de construção do capital cultural das professoras de Filosofia entrevistadas.

A dissertação está assim organizada: na introdução procurou-se partir dos aspectos mais amplos concernentes aos conceitos de Filosofia, situar a relação, como dito por Bourdieu (2015a, p.35) entre a “racionalização” e a “moralização” como efeitos de uma mesma disposição. Nesse sentido, a inculcação proveniente das filiações teóricas oferece concepções de mundo que impactarão na prática docente e, por conseguinte, devido ao aspecto – se não característico, pelo menos conflitivo atribuído a Filosofia, oferecem duas conjecturas distribuídos nas discussões que incidem no exercício da docência nos capítulos dois e três, construídos empregando as considerações e contribuições da Sociologia Bourdiesiana.

O capítulo um apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que auxiliam na produção dos dados desta dissertação. São abordados os fundamentos da sociologia de Bourdieu utilizados para a análise dos dados, bem como a metodologia e os instrumentos empregados.

O segundo capítulo propõe-se a compreender o exercício da docência das professoras

da Filosofia e como isso as posiciona no espaço das relações sociais.

No capítulo três discutimos os dados referentes às posições sociais e condições de trabalho das docentes de Filosofia entrevistadas.

Com as contribuições da pesquisa, foi possível perceber o quanto estamos amalgamados no fazer filosófico como ensino de filosofia e no ser filosófico mediante o *habitus* professoral.

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que auxiliam na produção dos dados desta dissertação. Inicialmente são apresentados os caminhos pelos quais a Filosofia se constitui como campo do saber. Na sequência, abordamos os procedimentos metodológicos empregados para a construção dos dados.

### 1.1 Os caminhos da Filosofia e seu ensino

A etimologia do vocábulo Filosofia compõe também um pouco da narrativa de sua história. O termo Filosofia constitui-se de dois afixos no grego: Filo (*φιλο*) e Sofia (*σοφία*); o primeiro designa o amor que não se possui, que busca; o segundo termo, segundo o dicionário de Isidro Pereira: Habilidade manual, conhecimento, saber, ciência, prudência, penetração, sagacidade, astúcia (PEREIRA, 1998, p.523). Para Buzzi (1997) aí está contida também o seu método, na própria palavra filosofia (*φιλοσοφία*).

Os gregos concebiam quatro tipos de amor: paternal (*στεργεθρον*), caridoso (*αγάπη*), desejoso (*ερως*), amar como amigo (*φιλέω*). Esse sentimento que se compraz, que “acolhe com agrado”, de “sentir amizade” é o que define o encontro entre os dois termos: a aspiração pelo estar junto ao saber (PEREIRA, 1998, p.610). Em continuidade, cada um em seu tempo, descreveu como dar mostra dessa amizade, amar. Então, procurar tornou-se tarefa do filósofo: aquele que busca o saber. Mas encontrá-lo significa mergulhar, dispor-se, ir a fundo.

Por essa razão, as práticas filiadas a essa concepção manifestam o sentido tradicional, conservador de “amor” pela profissão, sacrificial; mas, também o mais severo que dista daquele que procura – mesmo com a reconhecida ignorância de quem não alcança – e o que nega buscar acusado da ilusão de pensar saber.

Para Bourdieu (1996, p. 126), o conceito de *Philia* é - um resgate da defesa aristotélica – a “recusa do espírito calculista” por oposição ao posicionamento que existia no mercado. Complementa ele ainda: *Philia* “é a procura da equivalência nas trocas”.

Heidegger<sup>1</sup> (2006, p.28) em seu livro *O que é isto, a Filosofia?* afirma que a resposta a essa pergunta é corresponder: ““corresponder”, significa então: ser disposto, *être disposé*, a saber, a partir do ente”.

Para Heidegger (2006, p.32), “somente aprendemos a conhecer e a saber, quando experimentamos de que modo a Filosofia é” (HEIDEGGER, 2006, p. 32). Partindo dessa premissa, compreendemos que o ensino de Filosofia é também uma posição filosófica.

Buzzi afirma que (1997, p.9): “Quem quer pensar deve aprender”, pois “só o ser humano aprende a pensar (...) por sentir-se na proeza do pensamento (...) pensar é fazer do pensamento caminho que vá à raiz do mundo” (BUZZI, 1997, p.9). Já nos afirmou Parmênides que pensar é ser (ABBAGNANO, 1999b, p. 46). Não que seja a tarefa exclusiva da Filosofia o treinamento do pensamento, antes sua tarefa é “propiciar um espaço onde cada um possa a aprender quem é” (KOHAN, 2010, p.15).

Essa base teórica orientou o pensamento ocidental, de modo que até mesmo as tentativas de rompimento – os chamados “do contra” ou “do contrário”<sup>2</sup> estavam filiados à mesma concepção.

Com base no que afirmamos, o ensino de Filosofia consiste em um grande desafio que implica a posição do filósofo que ensina Filosofia. Por isso, integrar a disciplina ao sistema educativo requer exigências além de questões didáticas e isso demandará do professor de Filosofia tomar ciência quem ele é nesse processo, ao responder o que é a Filosofia.

A respeito da apropriação da filosofia para o ensino, afirma Zuben (1992, p.7): “A ensinabilidade articula-se com a apropriação numa relação de co-pertença. Só se decide sobre a possibilidade de apropriação na medida em que se sabe *de que* se deve ou se tenciona apropriar”. Da mesma maneira, é preciso examinar se de um lado a formação específica na área de Filosofia é que habilita o seu ensino? Zuben propõe uma divisão entre: “aprendizagem de conteúdos e sistemas filosóficos e atitude filosófica de outro. E mais, a simples aprendizagem de conteúdos (doutrinas e sistemas) não garante por si só a capacidade de

---

<sup>1</sup> Vale a ressaltar que o intuito é apenas demonstrar os diferentes conceitos de Filosofia, sem entrar no mérito do

<sup>2</sup> Na lógica formal diz-se contrário o encadeamento de pensamento em que nega-se em toda a sua extensão; diferente de contraditório em que a negação refere-se apenas parte. Por exemplo: Todo homem é mortal; o contrário seria: nenhum homem é mortal; enquanto o contraditório é algum homem é mortal.

filosofar” porque segundo o autor (1992, p.7) em referência a Husserl “não é com as filosofias que chegamos a ser filósofos” e completa:

O meio pelo qual é expresso um pensamento filosófico – o texto filosófico – tem suas características próprias [...] o término da conquista de um pensamento filosófico através do texto filosófico se revela como *compreensão* e não como mero domínio operatório.

Com isso, afirma o autor (1999, p.8), “o “objeto” da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude”. Para tanto, cabe ao professor assumir sua atitude e também ensiná-la.

Outros fatores se destacam em ambos campos, a saber: o ensino e a Filosofia. Se articulados como pressupõe Zuben (1992, p.9), (mesmo que este esteja se referindo a Filosofia e a educação) podem, com isso, supor que o Ensino seja também específico. Com essa dualidade, isso também pressupõe polarização? Se positivo, tem-se aqui as especificidades de cada campo que *quando* e *se* articulados promoveriam o Ensino de Filosofia; Isso permite inferir que a apropriação da Filosofia enquanto objeto para o ensino demanda o mesmo que a docência para a Filosofia?

Em outros termos, se a atitude filosófica necessita de formação específica, não seria o mesmo para o Ensino? Em continuidade Zuben (1992, p. 8) explicita “o ensino do filosofar distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois é um ensino filosófico”. Entretanto, queremos discordar que não estaria aí a diferença, pois poderíamos igualmente supor o ensino matemático, linguístico e outros tantos. Nem também reivindicar à Filosofia seu lugar de importância sobre a alegação de libertação ou de salvação, ou ainda, vítima da incompreensão e da decisão governamental que colocam-na como subversiva e ameaçadora. Cabe apenas pontuar sua relevância, como são as demais disciplinas, mas que por sua composição no processo educacional têm o seu lugar próprio.

De posse desse pensamento, asseveramos que o exercício da docência, seja como professor de Filosofia ou em outra disciplina demanda não somente uma apropriação, mas uma atitude. Desse lugar, nos esclarece Zuben (1992, p.7):

Não se nega, por isso que o ensino do filosofar tenha algo a ver com a história da Filosofia, ao contrário, está intimamente vinculado a ela. Porém, não se busca nesta história conteúdos tais como mônadas, mas a própria intenção que animou cada um dos filósofos, esta intenção poderá esclarecer o sentido da atitude filosófica.”

Como observou o autor (1992), o exercício docente é uma tarefa que requer uma disposição que não se trata somente de uma apropriação didático-pedagógica. Não desejamos, com isso, minorizar nenhum outro saber mas apontar a docência como aquela que demanda uma capacidade interpretativa comprometida com a aprendizagem.

Para tanto, vamos conhecer como fundamentos filosóficos (conhecimento e afinidade com as sub dimensões dos fundamentos filosóficos) orientam as práticas cotidianas de qualquer pessoa ou profissional. Tomemos por exemplo a *Filosofia como saber*. O juízo sobre o conhecimento, seja metafísico, positivista ou crítico, possui características comuns. As filiações relacionadas com esse fundamento consideram importante um conhecimento prévio, no caso específico da Filosofia, a prática manifestará um ensino em que há uma hierarquia dos valores e das relações entre os autores do ensino-aprendizagem, professor e estudante e da disciplina Filosofia. Diante desse pressuposto, o reconhecimento dessa influência é preponderante. Conforme entendimento de Severino (2017):

A docência significativa de filosofia pressupõe, com efeito, os seguintes condicionantes: que os professores se dêem plena da conta de que o entendimento prévio de que esse ensino é ele mesmo um problema filosófico, não apenas pedagógico; que precisam ter claro o que entendem por filosofia e por ensinar filosofia (SEVERINO, 2017, p. 22).

A respeito dessa relação entre quem ensina e quem aprende Gallo (2008 *apud* SANTOS, 2017) elucidará não só a diferença da orientação da produção de conhecimento, como a congruência entre sua concepção filosófica e seu posicionamento.

A emancipação intelectual, de fato, só pode acontecer quando se toma por premissa a igualdade de inteligências. Uma relação de igualdade entre quem ensina e quem aprende, na qual não há submissão ou assimetria. Uma relação na qual o aprendizado é uma conquista e uma realização de inteligência que é capaz por si mesma, que tem no outro por parceiro, e não um guia ou uma “muleta” (GALLO *apud* SANTOS, 2017, p.96).

O conhecimento aludido tem como fundo as bases filosóficas. Por isso, o posicionamento divergente apontam também suas filiações filosóficas, inclinações realistas ou idealistas, por exemplo. No campo educacional, a relação teoria e prática constitui-se por meio de um legado construído em bases filosóficas.

O primeiro é **Filosofia e o saber** (o significado dado à Filosofia e seu conceito, e as orientações fundamentais da Filosofia metafísica, positivista e crítica). Essa perspectiva não é

recente, a ideia de ascensão via conhecimento tem defensores desde a antiguidade, em expoentes como Platão, conforme nos aponta Suchodolski (2002). Embora elas apresentem justificativas diferentes, o conhecimento tem a mesma atribuição em todos: metafísica, positivista e crítica.

Segundo Suchodolski (2002, p.17), essa evidência do conhecimento como presença na educação é ainda mais perceptível no Renascimento, momento em que “em conformidade com este caráter fundamental da natureza humana, a educação deve combater tudo que se lhe opõe e desenvolver tudo que lhe é próprio”. Entretanto, a pedagogia da essência conserva suas características apoiada em princípios da natureza mesmo cedendo espaço para o novo pensamento secularizado (livre de autoridade superior).

Esse dilema segue uma nova perspectiva: “começou a destrinçar nele a luta contra a autoridade, a luta trágica para obter o direito de viver com as suas próprias experiências” (SUCHODOLSKI, 2002, p.19). Esse período de desenvolvimento antropológico fez surgir por um lado, a individualidade como problema e, por outro, a preocupação em adaptar “os métodos ao nível intelectual da criança [...] criou [-se] os alicerces de uma teoria da psicologia do ensino”. A insatisfação com essa proposta prepara a mudança para uma outra base, como veremos.

Segundo Suchodolski (2002), as raízes da pedagogia da existência encontram-se no pensamento de Montaigne, que era contrário a educação escolástica fundada na pedagogia da essência e a humanista – “os princípios de adestramento; (...) a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos” (SUCHODOLSKI, 2002, p.20).

A controvérsia entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência resultou no surgimento da pedagogia da natureza – “esta filosofia perfilhava a orientação principal das investigações no domínio das ciências sociais” (SUCHODOLSKI, 2002, p.23). Ela, a pedagogia da natureza, arregimentou os pontos fortes das concepções anteriores, dirigiu a crítica à pedagogia humanista por ter se afastado da “vida social e desenvolvimento da ciência e tornou-se a expressão das tendências que se propunham oferecer aos homens uma definição duradoura das normas da vida e de conduta ” (SUCHODOLSKI, 2002, p.24). Por isso, retomado a noção de Natureza construída em Platão por meio do conceito de ideal, a Pedagogia da Natureza, segundo Suchodolski (2002, p.23), fazia defesa:

de uma concepção laica e científica das leis da Natureza (...) o intuito destes trabalhos era alcançar uma compreensão de Natureza que permitisse definir as bases quer da vida do homens nas relações entre si, quer da atividade humana em todos os seus domínios.

A reformulação dos princípios platônicos “tornou-se lei e modelo supremo, com a diferença de que as decisões deste tribunal não punham em questão a realidade empírica do homem e do que o cerca, mas contribuem para analisar, diferenciar, ajuizar e corrigir” (SUCHODOLSKI, 2002, p.24). Funcionava como uma defesa aos temas como: “a violência, a força, a injustiça; e também ao relativismo, ceticismo e ao ateísmo e a libertinagem”. Este sistema conservou as bases “metafísicas e dogmáticas” e a noção de Natureza passa a constituir o “sistema natural de cultura” mediante os “princípios da religião natural, os princípios da política de Estado e de legislatura baseados no direito natural, os princípios de moral resultantes da ordem natural, etc” (SUCHODOLSKI, 2002).

Segundo Suchodolski (2002), Comênio conservou aspectos do essencialismo com a pedagogia naturalista que posteriormente foi retomada por Locke, – salvo as diferenças, principalmente, na concepção empírica -, influencia a divisão de classe e a conservação de diferença natural, conforme a aceção: “a vida das outras classes parecia muito pouco “humana”, porque não sofria a ação da educação.” Para Comênio era preciso ensinar o “homem a ser homem” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 25). A finalidade era que “verdadeira essência humana possa assenhorar-se dos homens concretos” corrompida pelas “condições de vida” (SUCHODOLSKI, 2002). Para Suchodolski (2002, p. 26) o homem natural: Não podia e não devia ser elevada pela educação a um nível “humano”, por que o próprio princípio fundamental da sociedade dividida em estados não o permitia.

Para Suchodolski foi Comênio o fundador de “um sistema pedagógico depende da Natureza” (2002, p. 25). Com a finalidade de “definir as bases quer da vida dos homens nas relações entre si, quer da atividade humana em todos os seus domínios” (2002, p. 25) compõe o chamado “sistema natural da cultura”. Ele lastreia os esquemas formados por intermédio da “religião natural, os princípios da política de Estado e de legislatura baseados no direito natural, os princípios de moral resultantes da ordem natural, etc” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 24). É uma concepção vigente no ambiente escolar, mas não somente nele. Conforme aponta Bourdieu a escola é um reflexo da sociedade.

Bourdieu (2017) explica que há uma falsa ideia de igualdade do ensino escolar, pois mantém as diferenças de classe, uma vez que cada estudante possui um volume de capital que impossibilita a ascensão tanto socialmente, como no próprio desempenho educacional.

A pedagogia da essência recebe uma nova versão por meio do pensamento idealista. A filosofia kantiana propõe garantias de cientificidade e autonomia ao homem. Enquanto que Fichte e Hegel, apesar de caminhos diferentes, propuseram “contradições e superação, no processo que dar-se a realidade objetiva, perdendo de si mesmo, e reencontrar-se num nível superior” (SUCHODOLSKI, 2002, p.37). Ou seja, fundamentalmente em comum eles tinham a objetividade e universalização, Fichte pela via do eu transcendental e Hegel da história. É possível verificar tal padrão na fala da professora Eva:

Então, assim, tem alguns alunos que já estão cristalizados com suas verdades e aí fica mais difícil de trabalhar. Mas esse é um desafio bom, porque, quando a gente vai questionando, jogando algumas perguntas que às vezes faz ele pensar, né, dar aquela resposta pronta que ele tem... É, acho que é a questão mesmo da valorização da disciplina. Tem muita gente que não vê importância na filosofia.

Para Bourdieu (2001, p.163), “o corpo é um agente real” defende que ele carrega materialmente, igualmente como pensava Hegel, o princípio material da individuação, “enquanto *habitus*, com sua história, suas propriedades incorporadas, um princípio de “coletivização”. O corpo é um lugar, em que “a pele é seu limite e que a interioridade é a sede das experiências [...] só quer conhecer o que ele consegue captar [...] o mundo só é compreensível, dotado imediatamente de sentido porque corpo” (2001, p. 161,166). Com efeito, sofre a modelagem desse espaço mediante suas disposições. E continua:

Em outros termos, se o agente possui uma compreensão imediata do mundo familiar, isso ocorre porque as estruturas cognitivas aplicadas por ele constituem o produto da incorporação das estruturas de mundo no qual ele age, e também porque os instrumentos de construção empregados para conhecer o mundo são construídos pelo mundo.

Nota-se a característica do processo dialético em que o indivíduo se constitui objetivamente, o que significa, segundo Suchodolski (2002, p.37), “O processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo”. Entretanto, a objetividade idealista acaba por conservar aspectos da pedagogia essencialista, a saber: o desenvolvimento do Espírito Objetivo por meio do Estado, em Hegel, por exemplo. A resistente ideia da

coercitividade externa da construção humana leva Kant à defesa da submissão da vontade à necessidade das leis morais; ambos assumem que a realidade depende da consciência como balizadora. De forma que afirma Abbagnano (1999, p.446): “o conceito de filosofia como conhecimento privilegiado (seja qual for o aspecto em que se assente este privilégio) nada mais é que uma das expressões do antigo conceito de Filosofia como saber único e absoluto” (metafísico). Nesse contexto, vejamos a observação destacada pela professora Abigail:

A princípio, assim, fica engraçado que as pessoas falam “isso é que é um professor de filosofia!” Se é alguma coisa complexa, aí compreender é com o professor de filosofia. Parece que você é aquele ser que está cheio de uma intelectualidade superior e tal, que vai resolver os problemas, que sabe lidar com a questão do diálogo, de compreender o outro que é diferente, que é isso, entendeu?

Essa ideia encontra na Filosofia o seu reforço, desde Locke e Kant, mas é o último que estabelece as divisões através das indagações: o que posso saber? O que devo fazer? O que posso esperar? O que é o homem? Em resposta, “o filósofo deve poder determinar: 1º a fonte do saber humano; 2º o campo de aplicação possível e útil do saber; limites da razão” (ABBAGNANO, 1999, p.448) – mantém “um saber constituído (o da ciência), a partir do qual se podem investigar as possibilidades e determinar seus limites”. Posteriormente os neokantianos extraem a religião – como resposta a duas indagações –, mantendo o conceito de Filosofia como crítica do saber.

De acordo com o que foi dito, a posição filosófica do professor e, conseqüentemente, do estudante, ficam comprometidas às “exigências programáticas do ensino institucionalizado de filosofia, principalmente no que se refere à educação básica” (CERLETTI, 2009, p. 14).

Para concluir, segundo Cerletti (2009), em resposta a indagação o “que é ensino de Filosofia?” É preciso, inicialmente pautar a concepção filosófica do “ensinante”. Sua perspectiva fatalmente determinará tanto “conteúdo” como “forma” no “ato de ensinar”. E, ainda: “Afirmamos que o ensino “filosófico” é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino” (CERLETTI, 2009, p.21).

O ensino de Filosofia vai além de um domínio de conhecimento e uma transposição didática. Não se trata de conhecer, como dito por Cerletti (2009), Descartes e transpor “cartesianamente” e ou Nietzsche e (re)criá-lo “Nietzscheamente”, mas transitar neste saber filosófico e filosofar, compreendendo tratar-se de um filosofar compartilhado com o

estudante. Filosofar do seu lugar e, como dito por Porta (2007), na marcha do mestre o discípulo aprende. Essa aprendizagem, por sua vez, também não será apenas apreensão de conhecimento, pois seu espírito livre o fará querer filosofar.

Conforme Cerletti (2009, p.18), em sua percepção refere-se à “filo-sofia”, como uma *relação*. Da mesma maneira como na correspondência etimológica existe relação entre o *saber* e *aspiração do saber (amor)*; por conseguinte o ensino de filosofia carece ser assumido como uma atividade filosófica que pressupõe uma concepção do que é Filosofia. Assim, tanto o filósofo como o professor de filosofia precisam estar imbuído do ato de filosofar. Nesse sentido, o ensino de Filosofia também implica numa relação entre o filosofar do professor e do estudante.

Para este mesmo autor, “o que parece como fundante não é tanto o recorte ocasional de um conhecimento a ser transmitido, mas a *atividade* de aspirar a “alcançar o saber” (CERLETTI, 2009, p.19)”. Em consequência disso, o desafio de quem ensina Filosofia é partir de uma *Atitude Filosófica* (PORTA, 2007; CERLETTI, 2009; ZUBEN, 1992), pois esta é a condição para filosofar que deve estar presente tanto no ensinante quanto no aprendiz. Para o filosofar é preciso aquela *atitude* que submete tudo a sua volta ao questionamento, até a si mesmo. Isso não quer dizer qualquer indagação, mas aquela que envolva o amor pelo saber, sempre aspirante, não possuidor. Essa relação – filo-sofia – é constante, inquietante, e constitui também - nas aulas de Filosofia – a atitude dialógica da relação professor-estudante.

Há de se considerar, contudo, que as aulas de Filosofia possuem seus reguladores no Estado. Os conteúdos são previamente definidos, institucionalizados, portanto, circunscrito a uma dimensão estatal<sup>3</sup>. Isso significa que há um currículo prescrito para o ensino de determinados conteúdos que o Estado considera relevante o estudante do ensino médio ter conhecimento.

Segundo Cerletti (2009, p.13), desse modo, os professores “ensinam “Filosofia” de acordo com [...] planejamentos oficiais [...] o sentido de “ensinar Filosofia” estaria, pois, redefinido pelo sentido institucional que se outorga a esse ensino”. Com isso, o “que” fica

---

<sup>3</sup>O debate entre Filósofo e professor de Filosofia de ensino médio, encontra-se no artigo:

2 “§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”.

subsumido ao “como”. Dito de outro modo, o professor não ensina uma “filosofia – ou a sua filosofia” (CERLETTI, p.13). Retornaremos a esse ponto posteriormente.

Acerca do ensino de Filosofia na educação básica, um mapeamento efetuado em revistas dedicadas a essa temática, considerando o Qualis 2013-2016, evidencia, como veremos, que mesmo apresentando “Ensino de Filosofia” nas palavras-chave, os resumos dos artigos localizados estão voltados para as concepções filosóficas de produção do conhecimento, como adquiri-las ou ainda como essa temática é pensada por um ou outro filósofo e não debruçam sobre o termo: “Ensino” utilizando o próprio aporte teórico da Filosofia em suas discussões.

O levantamento foi realizado por meio de consultas aos seguintes periódicos: **Filosofia e Educação**, editado pelo Departamento de Filosofia e História da Educação, da Universidade Estadual de Campinas; **REFILO**, ligada ao Departamento de Metodologia e Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal em Santa Maria. O intuito desse mapeamento foi tomar conhecimento sobre quais perspectivas tem sido estudado o ensino de Filosofia.

O resultado do mapeamento nos levou a 12 artigos. Os descritores empregados foram: “Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, “Reforma no Ensino Médio”, “Retorno da Filosofia ao Ensino Médio”. Inicialmente a busca compreendia os períodos entre 2008 e 2017, contudo, apenas a partir de 2010 foram encontradas produções significativas a esta pesquisa, porque tratavam explicitamente, no resumo, do conteúdo investigado. Como resultado, obtivemos 7 textos na revista Refilo e 5 na revista Filosofia e Educação.

As produções encontradas da Revista Refilo podem ser descritas: com o descritor “Ensino de Filosofia” (6), descritor Ensino Médio (1) e nenhum texto utilizando os descritores “Reforma no Ensino Médio” e “Retorno da Filosofia ao Ensino Médio”. Já na Revista Filosofia e Educação foram localizados 5 artigos utilizando o descritor “Ensino de Filosofia”.

O levantamento possibilitou constatar a defesa de que a Filosofia é também uma prática e que o filósofo original – dito no sentido genuíno - não é aquele que acumula conhecimentos, possui muitos saberes, ou seja, o que o determina não é quanto de aquisição possui, mas a forma com que esse conhecimento é aplicado são ideias compartilhadas por autores como Zuben (1992), Porta (2007).

Cinco artigos entre os pesquisados expressam essa ideia da Filosofia contemplativa e enfatizam seu aspecto sistemático para ensinar e aprender o contexto da realidade. Esse posicionamento também corrobora com as críticas basilares de que o aprendizado não deve estar relacionado à obtenção de resultado através de provas e outras técnicas semelhantes, mas do amadurecimento reflexivo crítico. Com as merecidas críticas que esta postura atrai, é indispensável analisar que o pensar filosófico e sua “instrumentalidade” são “reformulados” e servem de base para se conceber a realidade no atual momento, também, em outras áreas de conhecimento. Outro aspecto encontra-se no hermetismo das produções analisadas estarem aquém de oferecer suporte à compreensão da problemática do ensino de filosofia.

As produções mapeadas no levantamento do estado do conhecimento revelaram autores que propõem o ensino da disciplina de modo diferenciado, mas não conseguem romper com a lógica do campo. Outro destaque fora as alterações, no cenário brasileiro com a mudança de governo, ocorridas por ocasião da realização da versão definitiva dessa dissertação. Sob a alegação de melhoria na educação e salvaguardar a população das chamadas “ideologias” doutrinárias a nova “política” implementada propõe a retirada novamente do ensino de filosofia enquanto disciplina obrigatória. Somado a esse contexto houve uma ameaça de corte de cursos na área de humanas gerando uma revolta nacional por meio de manifestações nas ruas ocasionando o recuo do discurso governamental, mas não sem cortes de verbas para universidades.

O retorno de Filosofia como disciplina ao currículo das escolas no Ensino Médio promove um debate sobre o papel da Filosofia. O relatório do Parecer sobre a inclusão da obrigatoriedade foi homologado e despachado pelo Ministro da Educação e publicado no diário oficial em 14.08.2016, juntado ao documento de *Diretrizes Curriculares das Disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio*.

Esta não foi a primeira vez que a disciplina de Filosofia fez parte dos currículos. Historicamente, seu início se deu com os religiosos da Companhia de Jesus, no século XVI. Com a Reforma Pombalina e os franciscanos, ela permaneceu no ensino das Universidades, no Brasil-colônia, passando por várias reformas e chegando ao século XX como uma Filosofia que continua não refletir a realidade brasileira, tornada facultativa em 1964, retirada na reforma do ensino de 2º. Grau, Lei 5692/71. Em 1986 é recomendado o seu retorno.

Se para Gomes (1994), em seu livro *Crítica da Razão Tupiniquim*, o Brasil em sua época não possuía uma Filosofia do que ele chama genuína e bebia do que ele denomina de “estranha”, a Filosofia Tupiniquim estaria sendo encarada como ameaça desde então não fosse o fato dessa manobra prestar aos interesses do Banco Mundial. Essas duas compreensões da presença da filosofia (subversiva e ameaçadora ou submissa e inofensiva) no ensino pode ser um indício relevante a considerar.

A proposta epistemológica bourdieusiana utilizada nesta pesquisa permite apontar um mundo social em que a objetivação dos dados construídos somente poderão ser analisados mediante ao que foi fornecido no próprio “espaço social e dos campos” (BARANGER, 2017, 169) em que a investigação contribuirá para decifrar as representações ocorrida no campo, uma vez que “todo campo possui invariantes que se revestem de formas específicas” (BOURDIEU *apud* LAHIRE, 2017, p. 66).

A produção científica pode ser empregada para analisar o lugar conferido ao ensino no campo da Filosofia. Segundo levantamento realizado junto aos periódicos avaliados pelo Qualis/Capes, a área de Filosofia possui 1063 periódicos, distribuídos:

Qualis	Quantidade de periódicos
A1	31
A2	120
B1	207
B2	162
B3	139
B4	188
B5	211

*Tabela 1 - quantitativos de periódicos da área de Filosofia*

Quando cruzamos os periódicos que apresentam em seu título a palavra Ensino de Filosofia ou Filosofia da/e Educação, localizamos apenas 6 periódicos avaliados nas áreas de Filosofia e de Ensino, conforme descrição a seguir:

Título do periódico	Classificação em Filosofia	Classificação em Ensino
Revista Digital de Ensino de Filosofia	C	B3
Revista Sul-americana de Filosofia e Educação	B1	A2
Saberes: Revista Int.de Filosofia e Educação	B4	B2
Conjectura: Filosofia e Educação	B1	B2
Filosofia e Educação	B3	B4
Educação e Filosofia	B1	B1

*Tabela 2- periódicos de filosofia avaliados na área de Ensino*

Esses dados evidenciam que o ensino de Filosofia ainda não tem se constituído como importante no espaço do campo da Filosofia. Campo pode ser compreendido como um microcosmo dotado de leis, regras, influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes para manter uma posição por meio da disputa de capitais. No caso de nossa pesquisa, estamos trabalhando com a ideia de que o ensino de Filosofia é um subcampo do campo da Filosofia. Conforme aponta Bourdieu (2004, p.23), o campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”.

O campo é formado por agentes (indivíduos ou instituições) que criam os espaços e estabelecem relações, fazendo-os existir. Nessa pesquisa, a ANPOF é entendida como instituição que define o campo da Filosofia, pois trata-se de espaço constituído por agentes que organizam, discutem e publicam pesquisas, por meio dos seus grupos de trabalho e determinando as principais questões a serem investigadas pela Filosofia.

A análise para a ANPOF nos evidencia a existência de 68 grupos de trabalhos. Destes, apenas 01 GT é dedicado ao ensino/educação, intitulado Filosofar e ensinar a filosofar, que se propõe a estudar as interações entre o Filosofar e o Ensinar a Filosofar. Filosofia do Ensino de Filosofia. Presença da Filosofia nos níveis fundamental, médio e superior de ensino e toda uma circulação extra-acadêmica do discurso filosófico. O Ensino de Filosofia, sua circulação em contextos de educação formal e informal, como um problema filosófico cuja inserção na

comunidade de produção e discussão filosóficas muito contribuiria para pensar seus princípios, fundamentos e sentidos. “O ensino de Filosofia como uma questão filosófica de relevância no atual contexto cultural, social e político do Brasil”, conforme consta na página da Associação (ANPOF, 2018).

Face ao exposto, o ensino de Filosofia está mascarado pelas homologias dominantes no campo pela Filosofia denominada “pura”. Desse modo, o desconfortável lugar da docência, como dito por Bourdieu (2017b), ancorada na “fé [...] do mito da “opinião pessoal” que o indivíduo “se forma” mediante o esforço permanente para se informar e estar ao corrente” (BOURDIEU, 2017b, p. 412) ainda seduz.

Segundo Bonnewitz (2003, p. 81), para Bourdieu a ação do indivíduo não está na busca de sentido racional em que “faz escolhas para maximizar os resultados”, mas movido pelo sentido prático derivado do *habitus*. O *habitus* – como princípio gerador – mobiliza tanto o campo subcampo da produção textual como da docência.

O *habitus* é formado de duas partes: a) *ethos* que reúne os “principais valores (são coisas ou maneiras de ser considerados como estimáveis e desejáveis, ideais mais ou menos formalizados que orientam as ações e comportamentos de uma sociedade [...] ou grupo social)”; b) *hexis* corporal - por exemplo “boa apresentação corporal interiorizado inconscientemente pelo indivíduo ao longo de sua história” (BONNEWITZ, 2003, p.76-77). Em outras palavras, ele é um “sistema de disposições” constituído por esquemas de percepções interiorizadas pelas ações das condições objetivas de existência formando esquemas.

Conforme aponta Bonnewitz (2003, p.76), para Bourdieu “a socialização corresponde ao conjunto dos mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais.” Esse processo ocorre primeiramente na família. Esta, por sua vez, ocupa uma posição em uma classe. De sorte que “receber uma educação é, em regra geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe”. Cada agente sofre influência das representações de pertencimento – ou seja, “esquemas de percepção e apreciação” oriundas do *habitus* de uma “posição no espaço social”. “a filiação social estrutura as aquisições e produz um *habitus* de classe [...] cada indivíduo é apenas uma variante de *habitus* de classe [...] simplificadamente

que as diferenças de personalidade individual são apenas uma variante de personalidade social” (BONNENWITZ, 2003, p.79).

Com efeito, a “orquestração” realizada pelo *habitus* sobre as práticas, da objetividade sobre a subjetividade funciona como regulador. “Os agentes agem como músicos que improvisam sobre o mesmo tema, cada um tocando algo diferente que, entretanto, concorda harmoniosamente com aquilo que cada um dos outros tocam” segundo o autor:

O *habitus* torna possível, assim um conjunto de comportamentos e atitudes de acordo com os condicionamentos (...) produz uma exteriorização da interiorização. Essa exteriorização dos esquemas inconscientes de pensamento, de percepção e de ação permite aos agentes através da “ilusão bem fundada” da novidade e da livre espontaneidade, todos os pensamentos, percepções e ações de acordo com as regularidades objetivas e as relações de classe. (BONNENWITZ, 2003, p.87).

Diante disso, é preciso considerar que a prática em sala, como exposta pelas professoras entrevistadas, é muito menos uma ação individual que se possa supor. Antes é traduzido pelo *habitus* que as modelou.

Por fim, o “*habitus* é um sistema de disposição aberto” (BONNEWITZ, 2003, p.90), portanto, abriga mudanças. Por meio do estudo da lógica do seu funcionamento é possível explicar o sentido prático - engendrado nas relações, pois o homem é um ser social” - em que “a personalidade individual é apenas uma variante de uma personalidade social constituída na e pela filiação a uma classe social.”

Santos (2017, p.55) afirma que:

o sentido da filosofia é despir aquilo que já está dado de seus sentidos pretensamente absolutos e mostrar que os conhecimentos e suas relações não são naturais. O olhar deve ser desnaturalizado e a realidade precisa ser constantemente problematizada.

Santos (2017, p. 68) assevera haver duas defesas, estudadas por Rodrigo, quanto à forma de pensar a Filosofia: 1) “a filosofia deve tirar os alunos da menoridade intelectual” 2) se a Filosofia adentrar nesse universo de ensino de massas, ela poderá perder sua essência. Se na primeira afirmação o lugar da filosofia tem papel de transformação, “redentora” é na segunda que ela se mostra ainda mais reveladora das disposições engendradas, ou melhor, na regulação social imposta pelo *habitus*. Rodrigo (2009) destaca a importância de buscar um “equilíbrio reconhecidamente arriscado e difícil”.

Tais homologias estruturais estão presentes no *habitus* do campo filosófico que repousa sobre “práticas distintas e distintivas” (BONNEWITZ, 2003, p. 83). Em se tratando do ensino filosófico, a Grécia antiga o conduzia de três maneiras diferentes, a saber: a primeira era o que constava nas *escolas* e possuía uma figura principal que orientava, “cujo ensinamento se perpetuava de geração em geração”, “cada uma das seitas, organizadas na forma de confraria ”(MARROU, 1990, p. 325). Nesse sentido encontram-se exemplos conhecidos nominalmente como a academia de Platão e o liceu de Aristóteles. Os cargos eram transmitidos pelos mestres ao seu escolhido.

A segunda forma era de “mestres isolados” que exerciam o “ensino filosófico escolar [...] por conta própria”, a exemplo de Epíteto. Por último os chamados “filósofos errantes conferencistas populares [...] predicadores, que, ao ar livre, no canto de uma praça pública [...] se dirigiam ao auditório que o acaso e a curiosidade reúnem ao seu redor”. Segundo Marrou (1990), estes últimos não eram mal vistos até mesmo pela polícia, por isso não os considera como “professores do ensino superior”. Podem ser considerados como fundadores de um gênero – “de contornos esquivos: *diatribes*”- e exigia uma “formação secundária”.

Possivelmente é desse período a gênese de uma filosofia difícil, distante, quase inacessível, visto como um “ideal de vida que pretende plasmar o homem por inteiro” (MARROU, 1990, p. 322), tal ensinamento residia em uma “elite de espíritos que, para assimilá-la, dispõe-se a fazer o esforço necessário”. Essa “cultura filosófica” abrigava a ideia de possuir atitudes compatíveis a esse “esforço ascético” manifestos desde a “alimentação e no vestuário: reconhece-se o filósofo por sua túnica curta, grosseira e suja”. (MARROU,1990)

## **1.2 Caminhos metodológicos**

As escolhas, a angústia filosófica, o ir e vir, foram elementos deste percurso inicial: primeiro, a mudança de tema, pois a proposta inicial era o ensino de Ética na escola; depois os períodos de desconstrução – o mais doloroso; na sequência, o desapego do método, da teoria e, por fim, o reconhecimento de que a inquietação da pergunta exigiria uma mudança extrema. Escolher Bourdieu para a discussão teórica implicou numa grande renúncia.

A formação filosófica correspondente à concepção histórica da trajetória da Filosofia descrita no ocidente, que também corresponde a um paradigma estabelecido por concepções eurocêntrica, colonial e androcêntrica foi outro desafio enquanto pesquisadora.

Benincá (2002) afirma que se existe dualidade entre Filosofia e Ciência, isso se deve à influência do escocês David Hume, que retoma a abordagem baconiana de um método experimental, numa tentativa de romper com a concepção de *razão como tribunal*. Desse modo, despojando-se dos pressupostos filosóficos, a ciência alça patamares que independem da avaliação da Filosofia, ainda acreditando que nos primórdios Ciência e Filosofia não foram pensada dissociadamente, uma vez que os gregos não concebiam *episteme* nos moldes contemporâneos.

Igualmente Benincá (2002), que pensava a leitura de mundo por uma ótica fenomenológica, aos poucos e, após uma flertada com a análise do discurso, a pesquisadora foi confrontada com significações de sentido antes não compreendida. Da mesma forma como a ciência inicialmente irrompe, preocupada em direcionar o olhar científico e garantir os resultados perpassando por todas as etapas do rigor científico demonstrado nas pesquisas, também foi primordial o processo de desconstrução.

A dinamicidade da vida humana requer do pesquisador a sensibilidade do olhar. Significa dizer que cercado desse arcabouço teórico-metodológico, a investigação científica qualitativa permite um aprofundamento, uma imersão na realidade social do pesquisado e o próprio investigador é participante. Esse processo foi demonstrando o quanto esta dificuldade de enxergar através de uma lente especificamente teórica estava comprometendo a recolha dos dados. Uma característica marcante da pesquisa qualitativa é a flexibilidade, uma vez que ela está preocupada com o processo, o que permite o pesquisador ir construindo e fazendo mudanças no decorrer do caminho, no intuito de encontrar novas possibilidades (TRIVIÑOS, 2008). Isso foi possível com o auxílio de leituras de outros campos de conhecimento, em algumas ocasiões a compreensão de teóricos da linguística permitiram vislumbrar a possível saída da vigência do discurso ou pelo menos reconhecê-lo.

A flexibilidade permite ao investigador escapar das armadilhas das pré-noções, mantendo o foco no problema a ser investigado. Para Bourdieu (1998, p. 694), reelaborando o termo, a reflexividade é “sinônimo de método”. Ela permite dominar as distorções que a prática poderá

dissimular. No que tange ao exercício docente no ensino de filosofia, “a reflexão teórica” no campo, possibilitou reconhecer os “efeitos na estrutura social” como essa condição afeta diretamente a maneira como concebemos a realidade social.

Dito de outra forma, toda prática está vinculada a uma concepção de realidade. Poderíamos dizer que a significância é construída a partir dessa leitura de mundo que constitui o *habitus* do agente, este – mesmo que inconscientemente – com suas disposições, sustenta a estrutura estruturada no qual está inserindo, sendo alimentado por ela e, conseqüentemente alimentando-a. Esses interesses que o atraem e conserva suas ações, coexistem dentro de um determinado campo. Desse modo, a reflexividade é o contínuo delineamento durante a pesquisa, que permite retroceder, se necessário for. Portanto, é indispensável que munido da teoria, esteja atento para resistir às próprias disposições, uma vez que o investigador é também constituído pelo *habitus*.

Em outros termos, significa dizer que as construções de sentidos micro estão subordinadas a outros significados macros presentes na estrutura e o pesquisador não pode perder de vista em sua investigação (BASTOS; SANTOS, 2013, p.215). Em conformidade com esse pensamento, Gomes (1994, p.68) cita a advertência feita por Minayo como obstáculo à investigação: “quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha com aquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão.”

O *ilusão* – conforme tomado por Bourdieu – é constituído de crenças, ou seja, pertence a uma estrutura estruturada – construções a partir das relações sociais – engendrada no agente. Portanto, nem sempre consciente que suas ações podem estar voltadas a um sentido específico. Significa dizer, também, que a ordem vigente no qual está submetido poderá ser tanto dominante ou dominada, de acordo com o *habitus* do campo.

Partindo da prática docente no ensino de Filosofia, a pesquisa permitiu fazer emergir as regularidades no exercício dessa função que apontam para uma estrutura existente no fazer do exercício docente. Isso é possível, segundo Bourdieu (2001, p.190-191) pois a noção de *habitus* permite dar conta da “orquestração” por trás das disposições dos agentes, de “teóricos” desavisados e inescrupulosos em garantir a perpetuação mediante formas “litero filosóficas”, pelos “temas de dissertações e dos cursos magistrais” a oposição segundo ele

entre o “realismo, para o qual só existe o indivíduo (ou grupo com um conjunto de indivíduos), e o nominalismo radical , para o qual as “realidades sociais” não passa de palavra”.

Llavador (2013) adverte que o poder forja a ideia que as escolhas serão apresentadas de modo que sejam consideradas “livres”, próprias. Então, a pesquisa serve de alerta para novas construções de fatos, de acordo com Bourdieu (2015c, p.74), que possibilitem “romper com as aparências e, por conseguinte, conhecer as aparências ao reconhecê-las como aparências”.

### **1.2.1 Natureza da pesquisa**

A pesquisa qualitativa preocupa-se em investigar o dinâmico mundo social. Sua característica é marcada por interesses de diferentes escolas teóricas e metodológicas. Segundo Flick (2009, p. 28), “o interesse dessa abordagem geralmente se concentra em desenvolver uma teoria a partir do material empírico e analisá-lo”. A fluidez com que o fenômeno social pode ser manifesto exige um rigor que permita "entender a lógica de processos e estruturas sociais" (ALONSO, 2016).

Em uma análise qualitativa o investigador faz parte desse processo de estudo, ele é também participante, pois não há - como é o caso das pesquisas positivistas - um distanciamento do investigador (TRIVIÑOS, 2008). Contudo, para Duarte (2004, p.215) “o que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para análise do material coletado no trabalho de campo”.

Diz Flick (2009, p.29) que enquanto uma abordagem pode encontrar aceitação em um determinado contexto, pode não ser validado por outro. A exemplo disso cita: “a hermenêutica objetiva ou a sociologia hermenêutica do conhecimento que desdobram seu impacto (e seus esforços de publicação)” para os alemães; por outro lado, a Análise do discurso para o Reino Unido, “ao passo que quase não tem influência em discussões na Alemanha (onde a análise do discurso está associada a outras raízes)”. Essas “prioridades temáticas” corroboram com o nosso objeto de pesquisa que destaca o conflito entre Filosofia

pura (que desde a insurgência da Filosofia alemã tem influenciado as produções filosóficas) e o ensino de Filosofia, cuja “relevância prática” não se encontram entre os critérios no campo filosófico; outra aspecto que chama a atenção são as produções contrastantes a respeito das discussões metodológicas que conservam o caráter argumentativo da relação sujeito-objeto, até mesmo quando deveria romper, para se fazer entendido, o que também dificultou nosso processo – conforme já mencionado.

Além disso, Flick (2009, p. 29) considera as diferenças específicas de cada disciplina e a variedade de campo. Na primeira, como é o caso da sociologia, por exemplo, “se desenvolvem de forma mais ou menos entrelaçada”; enquanto que no campo: “as discussões metodológicas em relação à pesquisa qualitativa “produtiva” começam lentamente a se desenvolver de forma separada. Isso tem muito a ver com as condições gerais sob as quais a pesquisa qualitativa é aplicada nesse caso”. (Flick 2009 p. 29).

Para D’Ambrósio (2006, p. 20), “a pesquisa qualitativa não permite enquadrá-la em linhas mestras”. Isso significa dizer que o pesquisador deve evitar o caráter doutrinário que sua apropriação da teoria e o *habitus* de campo poderá gerar. Segundo Bourdieu (2015c, p.78), “toda experiência bem construída tem como efeito intensificar a dialética da razão e da experiência, mas somente com a condição de que o pesquisador saiba pensar, de forma adequada, os resultados”.

O intuito da pesquisa é não tomar, como dito por Bourdieu (2003), a realidade como imediata, fugindo das “ilusões” dos saberes estabelecido. Para tanto, a pesquisa de cunho qualitativo permite uma descrição sobre o objeto em que os significados da realidade são compartilhados pelo investigador (TRIVIÑOS, 2008). Flick (2009, p.8) caracteriza como qualidade “o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem um mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termo que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica.”

O exemplo do que foi dito acima foi aludido pelas professoras no capítulo 3 a respeito da “adoção” do livro didático. Precipuaente as determinações governamentais estão inculdas na forma do currículo a ser trabalhado nas escolas. No dizer de Llavador (2013, p.39) desse modo é que se encontra o uso do poder na “aproximação entre política e epistemologia”. Segundo o autor (2009) essa evidência encontra-se na história, basta para isso

a análise de “toda a história da Filosofia política, desde Aristóteles [passando por] Bourdieu [...] visto que o poder, como conceito, é elaborado no contexto de uma obrigação política que garante uma ordem na qual deverão estar ausentes os conflitos”

Por tudo isso o desafio para a construção do objeto constituiu-se de grandes revelações e desprendimentos. Segundo Kaufmann (2013, p 166), “o termo objeto, correntemente empregado em sociologia, refere-se ao processo de objetivação”. Eis o primeiro obstáculo: a construção de um objeto empírico e a compreensão de que essa tarefa exigiria também abrir mão de concepções teóricas há muito tempo arraigada. Além da forçosa renúncia teórica, lançada a percorrer não só um novo caminho de produção do conhecimento, como também um distanciamento necessário da área investigada (filosofia) para melhor compreender o fenômeno ensino de filosofia enquanto objeto de investigação.

Segundo Kaufmann (2013, p 166), “construir um objeto é romper com as percepções subjetivas e o saber comum”, por isso, foi tão custoso. Correndo o risco dessa fala parecer um exagero, nessa etapa, a sensação foi semelhante aos queimados que têm em seu corpo as roupas grudadas a pele e o drama de que o desvencilhamento do tecido significaria também a submissão da pele ao mesmo procedimento. A razão é que habitualmente, havia um envolvimento em buscar compreensão de um objeto formal e, havendo aproximações com a pesquisa nos moldes das Ciências Sociais, foi possível reconhecer a impregnação de um modelo que pensa a realidade de maneira essencialista.

Não era desconhecido o entendimento de que a Filosofia, ou melhor, na difusão das concepções de muitos que a produzem, presta-se a um papel, ainda que inconsciente, de conservação de uma ideologia dominante, mas até aqui não encontrava as palavras que pudessem fundamentar as suspeitas. O avanço das leituras da teoria de Bourdieu (1989) e as aproximações com o entendimento de Sacristán (2002) possibilitaram compreender a forma como isso ocorre: manutenção da ordem estabelecida por meio do ideário democrático, sistema de troca mediante a força exercida no campo institucional mantida pela regra do jogo; cultivo e alimentação por meio da cultura legítima, fundadas na disposição da excelência; imposição da mesma, reforçando a disparidade; negação deliberada dessa prestação de serviço; outrossim, o aspecto de partilha pela vigência dos fundamentos filosóficos reproduzindo a classe dominante, qual seja, política liberal. Todos esses fatores manifestos

sobre a bandeira da consciência individual, autônoma, livre, ativa e pensante presente em diversas correntes filosóficas. Tais concepções podem ser observadas, nas palavras de Sacristán (2002, p. 83) no “mercado da educação [...] na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor”

Esse princípio ideológico está presente nas bases teóricas-metodológicas - mesmo aquelas que dizem ter rompido com a relação sujeito-objeto, com: o realismo, idealismo, a fenomenologia, além de outras - conservam as disposições em seus discursos. A convicção lastreada nessa configuração (sujeito-objeto) constitui-se uma disposição. A pesquisa permitiu reconhecer que cabe ao professor que ensina filosofia compreender que “um dos pressupostos da corrente dominante é que todos os atores de uma instituição ou sistema social compartilham os mesmos fins, estabelecidos por responsáveis políticos” (Llavador, 2013, p.40). Então, a prática docente é de interesses de controle político.

Esse parco rompimento deu-se na medida em que a aproximação com a teoria bourdiesiana foi instrumentalizando a condição de, nas palavras de Kaufmann (2013, p. 169) “estudante pesquisador” para não persistir no aprisionamento a um modelo teórico e correr o risco, como o mesmo autor adverte de que: “fechar o conceito significa que o pesquisador não o considera mais como uma hipótese, mas acredita nele e procura transmitir sua crença ao leitor”.

Para atingir os objetivos da pesquisa, optamos por, enquanto proposta metodológica, uma abordagem qualitativa compreendendo que esta se volta para o estudo de significados, e, dessa forma, alinhamo-nos inteiramente ao que é alvitrado nessa dissertação, que é a construção do conhecimento a partir da pesquisa visando analisar os processos sociais (FLICK, 2009, p.36). Além disso, a natureza descritiva da abordagem qualitativa da pesquisa permite um maior envolvimento, ainda que sistemático, da pesquisa empírica (BAUER; GASKELL, 2011, p. 18). Os dados produzidos, segundo Bauer e Gaskell (2011, p. 18), permitem “desvelar a ordem oculta do mundo informal da vida cotidiana”. Isso ocorre, segundo os autores, porque “os dados formais reconstroem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social”.

Nesta pesquisa, a produção de dados incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras de Filosofia da educação básica.

### **1.2.2 Tipo de pesquisa e instrumentos empregados para a produção dos dados**

A pesquisa realizada é qualitativa do tipo estudo de caso, visto por alguns autores como estratégia de pesquisa ou como método (YIN, 1994) e ainda como metodologia (YAZAN, 2016) da pesquisa qualitativa. Segundo Yin (1994, p.6), o estudo de caso se constitui como um “método rigoroso de investigação”. As questões para a construção do objeto de investigação seguem, segundo Yin (1994, p16), o perfil “como?”, “porquê?” pois a “forma da questão fornece pista importante no que diz respeito à estratégia de investigação a ser utilizada”.

Uma vez realizada a etapa de redefinição do objeto e problema, após um longo período de indefinições e leituras, o próximo passo foi definir o instrumento a ser empregado para a produção de dados. Esse desafio foi imenso, já que o levantamento bibliográfico não atendia ao aspecto que estava sendo identificado nos dados. Mas isso foi se modificando com a revisão de literatura e ampliando as possibilidades de compreender os sentidos dessa composição gerada pelo projeto cultural, nas palavras de Sacristán (1999, p 150) programa educativo da modernidade presente nas “obras canônicas”.

O estudo de caso foi um grande desafio, visto ser pouco comum para área de Filosofia, em que raras são as pesquisas que empreguem dados experienciais, que ouvem a voz dos agentes que estão na sala de aula.

Para a seleção das professoras a serem entrevistadas estabelecemos como critérios: a) formação específica em Filosofia; b) exercício da docência em Filosofia no ensino médio. Dessarte, selecionamos duas docentes para a realização das entrevistas semiestruturadas, conforme abordamos na sequência.

### **1.2.3 O processo de produção dos dados: as entrevistas**

No caso da presente pesquisa, os dados foram construídos por meio de entrevista semiestruturada com 2 docentes, levando em consideração os critérios acima apontados. Pressupomos que a entrevista possibilita compreender o sentido prático produzido enquanto exercício docente, tendo em vista que a conduta dos agentes – exercício da docência - é

resultado da incorporação das regras específicas do campo educacional, portanto, suas ações visam manter suas posições dentro do campo. Desse modo, partindo do pressuposto de que para Bourdieu teoria e prática são indissociáveis, a análise consiste em filtrar dessa relação teórico-prática “o produto do sentido prático” e do “sentido do *jogo*” do professor que ensina Filosofia dentro do subcampo do ensino de filosofia (SEIDL, 2017, p. 190).

Por isso, ao utilizar a entrevista semiestruturada como instrumento para a produção dos dados foi por entender que, segundo Gaskell (2011, p. 65), “as intuições provindas de uma entrevista qualitativa podem melhorar a qualidade do delineamento do levantamento e de sua interpretação” e complementa: “o objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. A entrevista semiestruturada se diferencia da “entrevista de levantamento fortemente estruturada, em que é feita uma série de questões predeterminadas” (GASKELL, 2011, p. 64). Segundo Cruz Neto (1994, p.57), é uma abordagem técnica “entendida como uma conversa a dois com objetivos bem definidos”.

As entrevistas ocorreram no estabelecimento de ensino onde as professoras estão lotadas. Os encontros ocorreram na escola em que elas trabalham, com horário previamente acordado e com a garantia do sigilo das informações fornecidas. Ambas as docentes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido.

As entrevistas permitiram compreender as configurações dessas ações, ou seja, uma análise praxiológica dos dados. Bastos e Santos (2013, p. 39) afirmam que este tipo de entrevista onde se preocupa com a “construção de sentidos na interação (...) promove a re(construção) da realidade”.

Entrevistas, segundo Duarte (2004, p. 215),

são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

Dessa forma, a entrevista como um todo é uma construção da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente.

A modalidade semiestruturada mostrou-se um instrumento potente para entendermos o exercício da docência em Filosofia. Bastos & Santos (2013, p. 41) apontam que:

Deixar que a voz do entrevistado seja ouvida é importante, assim como examinar que voz essa: se da família, instituição em que trabalha, de si próprio, do meio no qual se circula, de amigo, de tudo isso junto. Todas essas vozes surgem durante a entrevista, que é um processo contínuo de construção de subjetividades, e não apenas uma sequência de perguntas e de respostas.

No contraponto desse pensamento, Duarte (2004, p 2017) alega que:

Por mais engajada, politizado e sensível aos problemas sociais que um pesquisador seja, ele é o idealizador e o condutor de um trabalho científico, construído a partir de regras e pressupostos definidos à revelia do contexto social que analisa.

De outra parte, Bourdieu (1983, p.14) pondera que “todo problema consiste em encontrar a mediação entre agente social e sociedade, homem e história.” Seu arrazoamento é que esta interação social é constituída de poder, pois “o ouvinte não é o “tu” que escuta o “outro” como elemento complementar de interação, mas se confronta com o “outro” numa relação de poder que se reproduz a distribuição desigual ao nível de sociedade global”.

Desse modo, contrariando a argumentação de Duarte (2004), Bourdieu (1983, p.13) é defensor do “direito a palavra” aqueles que tem sua “fala cassada”:

A assertiva “escutar é crer” pode ser interpretada da seguinte forma: aqueles que escutam compõem os elementos complementares da comunicação, mas, na medida em que a interação implica numa relação de poder, eles representam o polo dominado, pois não possuem direito a fala.”

Pois, Duarte (2004) dá indício do modo de pensar a teoria conformando-se a relação sujeito-objeto. A ênfase de um ou outro polo implica hierarquia, prioridade de um dos lados. Contrariando a perspectiva bourdieusiana de construção do objeto e dessa relação. Por sua parte, Gibbs (2009, p. 119) sugere que as mudanças ocorridas nos últimos anos tem se “preocupado com a representação, ou seja, dar voz aos que não tem”, isso decorre, principalmente com o avanço das pesquisas científicas mediante a luta, com as feministas, nas duas últimas décadas. Por tudo isso, a escolha da entrevista semiestruturada contribui para se analisar o “substrato do *habitus*” (BOURDIEU,1983) contido na estrutura social e que os “relatos de experiências” fornecem elementos, significados, em termos de construção do processo, ao objeto investigado.

Bourdieu (2008) compreende que ao realizar a entrevista o pesquisador deve ter o cuidado de identificar o produto da realidade no qual ele também está inserido. Para isso, o olhar epistemológico possibilitou ver as distorções no campo. Não se trata somente de teoria, mas de reflexividade reflexa. Essa ocorrência foi constatada em campo, pois ao ouvir as professoras, suas inquietações e confrontá-las com as leituras bourdieusianas já realizadas foi possível detectar efeitos de uma estrutura. As falas, por vezes, pareciam soar como pedido de socorro – não necessariamente de devolutiva – mas de compreensão do lugar em que estavam falando. Conclusões aproximadas foram constatada por Carminati (2003).

Como já mencionado a respeito do contexto motivador, pensamos ser relevante este estudo, pois indagar sobre a forma como são construídas as posições sociais e como as condições de vida implicam no exercício docente no ensino de Filosofia na educação básica permitiu identificar quem são os docentes que ocupam esses lugares que lhes são atribuídas. Com isso queremos dizer que pressupomos existir, como afirma Bourdieu (2015b), propriedades da posição relativamente dependentes da estrutura social e especificações ao exercício da docência.

A investigação favoreceu a compreensão da distinção que cada mecanismo confere, ou melhor, porque a posição que um agente exerce está relacionado a estrutura social, dentro de um determinado campo que ele pertence. Nesses termos, explica Bourdieu (2015b) que a autoridade está relacionada à função. A posse e o tipo de capital possuído podem ser nitidamente comprovada com as falas das professoras que são consultadas pelos colegas por possuírem a “autoridade” legítima de não somente lecionarem a disciplina Filosofia, mas definirem a relevância dos conteúdos curriculares a serem ministrados, conforme descritos no capítulo 3.

Por conseguinte, a pesquisa possibilitou compreender as condições em que se dá o exercício da docência para o professor de Filosofia do ensino médio, mediante as conhecidas dificuldades conjecturais: simbólicas - como falta de “reconhecimento” que refletem tanto na vida pessoal, como profissional “como parte da eficácia simbólica [...] que se exerce [...] capazes de produzir coisas sociais” (BOURDIEU, 1989, p.159). Efeito sentido no assoberbamento de trabalho, conforme mencionado pela professora Eva: “muitas turmas, muitos alunos por turma”, provocando um estrangulamento do tempo para investir na

continuidade dos estudos acadêmicos, refletindo na formação tardia. Além de outros aspectos, como os poucos recursos estruturais que afetam diretamente o exercício docente.

O efeito dessas condições é ratificado na fala da professora Abigail que afirma ter “saído da especialização com o projeto pronto para o mestrado”, antes de ingressar na licenciatura em Filosofia. Segundo explica Bourdieu (2015b, p.10): “A “causalidade do provável” é o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda experiência anterior, e as “significações prováveis”.” Essas condições conferidas pelas posições sociais implicam na construção do *habitus* professoral.

De posse do entendimento da gênese que sustenta esta atribuição no interior do campo, foi possível reconhecer como reagem os agentes diante das noções que operam conferindo-lhes funções específicas, como compreendem a docência e se constituem como professoras. Para Gonçalves e Gonçalves (2010, p.65),

o *Habitus* adquirido no seio familiar, compatível com a posição desse grupo na sociedade ou campo específico, é fundamental para inserção do indivíduo na escola, que por sua vez seleciona e reforça esse *habitus* em função do lugar deste agente na sociedade.

Ao identificar as homologias de posições e os aspectos simbólicos que coexistem nessa realidade, fica compreendido como as posições sociais e condições de vida operam no exercício docente no ensino de Filosofia no ensino médio; pois, segundo Gonçalves e Gonçalves (2010, p.66):

Tais disposições são significativas na constituição do indivíduo, e marcam-no muito fortemente. Embora seu *habitus*, constituído no âmbito familiar, possa ser modificado na trajetória posterior do agente, devido às condições e momento de sua inculcação, e aos mecanismos de reforço e tempo de convivência, possivelmente são os mais difíceis de serem modificados, porque os valores e “certezas” estabelecidos parecem naturais e darão significado ao mundo, para este agente.

Nesse sentido, a investigação apontou como esses “esquemas históricos de percepção e apreciação” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 67) estão engendrados nas falas das entrevistadas, permitindo identificar as disposições para a ação relacionadas à origem de classe e como essas disposições compõem as práticas docentes.

#### 1.2.4 O *locus* e os sujeitos da pesquisa

O *locus* de pesquisa é uma instituição pública, localizada no município de Vitória da Conquista. A cidade é a terceira maior do Estado da Bahia, dista da capital Salvador 509 km, segundo os dados oficiais e possui uma população estimada de 315.884.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual, integrante do NTE 20, com instalação própria, biblioteca, refeitório, laboratórios, sala de aulas, sala de professores, secretária, coordenação e diretoria. A escola possuía, em 2018, 1.100 alunos e 68 professores. Dispõe de projetores, quadro branco, caixa de som e aparelho de mídias. Para a construção dos dados foram selecionadas duas professoras que lecionam na Escola Estadual Aristóteles<sup>4</sup>, no município de Vitória da Conquista e ministram aulas de Filosofia no ensino médio nesta instituição. Ambas as docentes são concursadas e apresentam elevada experiência no exercício da docência.

As duas entrevistadas têm formação superior em Filosofia, cursado na UESB por meio do Programa Especial de Formação-PARFOR. A primeira entrevistada, aqui nomeada de Eva - por ter sido a primeira a ser entrevistada -, tem 45 anos idade, ingressou na escola aos 3 anos de idade, tendo cursado toda a educação básica no ensino público. Realizou três cursos de licenciatura (História, Pedagogia e Filosofia), todos na universidade pública. Relatou ter cursado Filosofia por orientação da escola, quando já contava com 32 anos, uma vez que já ministrava aulas da disciplina.

A segunda entrevista, aqui nomeada de Abigail, foi indicada pela professora Eva. Abigail tem 48 anos, ingressou na escola aos 3 anos. Com aproximadamente 17 anos ingressou na universidade pública e por um semestre cursou Ciências Contábeis. Esse curso foi interrompido por questões de saúde e dificuldade relacionada à distância, uma vez que Abigail residia em uma cidade diferente de onde situava a universidade. Cursou e concluiu o curso de Pedagogia na mesma universidade e posteriormente cursou a licenciatura em Filosofia também na mesma instituição.

---

<sup>4</sup> Nome fictício

### **1.2.5 Perspectiva de organização e análise dos dados**

Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo. Este foi o momento em que nos detivemos sobre o material construído em campo. Foi um misto indubitável entre o desafio e o encantamento, porque além de iniciante na pesquisa, foi o meu primeiro contato com pesquisa empírica. O contato com o campo também desvelou o processo de análise as idas e vindas sem que se sobrepusesse uma etapa a outra, principalmente após a qualificação, em que foi necessário o retorno ao campo para uma revisita aos dados, no intuito de elucidar e aprofundá-los para as conclusões que estão propostas para a investigação. Como explicita Gomes (1994, p.68) “análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”.

Os dados construídos na pesquisa possibilitaram a identificação de duas categorias de análise: a) condições de exercício da docência do professor de Filosofia no ensino médio; b) relação entre essas condições e a posição dos professores no espaço das relações sociais. Veremos na próxima página como essas categorias ficaram distribuídas.

Categoria	Dimensão	Tema das questões do roteiro de entrevista
Condições de exercício da docência do professor de Filosofia no ensino médio	Formação	<u>Indicar as questões ou o tema da questão:</u> idade, sexo, situação familiar, formação, etc... Acesso a livros Acesso a atividades culturais (cinema, teatro etc.) Acesso a viagens
	Paradigmas (Conhecimento e afinidade com os modelos indicados na coluna ao lado)	Modelo da racionalidade técnica Modelo da racionalidade prática Modelo da racionalidade crítica
Relação entre essas condições e a posição dos professores no espaço das relações sociais.	Fundamentos filosóficos (conhecimento e afinidade com as sub dimensões dos fundamentos filosóficos indicadas na coluna ao lado)	Filosofia e o saber (o significado dado à Filosofia e seu conceito, e as orientações fundamentais da Filosofia metafísica, positivista e crítica) Filosofia como uso do saber (Filosofia do ponto de vista contemplativo e Filosofia do ponto de vista ativo) Filosofia e seus procedimentos (a abordagem sintética e a abordagem analítica)
	<i>Habitus</i> professoral	Autores que mais utilizam em aulas Autores com os quais tem mais dificuldade em aula Recursos didáticos que utiliza Tipo de avaliação que utiliza Etc.

Tabela 3 - Categorias e dimensões de análise

Fonte: Dados das entrevistas. Elaborado pela autora

No capítulo seguinte, iniciamos a análise dos dados construídos na pesquisa. Nele, abordamos o exercício da docência e as posições sociais das docentes entrevistadas.

## 2. PROFESSORAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO, EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E POSIÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo analisamos alguns dos dados produzidos na pesquisa empírica. Dedicamo-nos a compreender o exercício da docência das professoras da Filosofia e como isso as posicionam no espaço nas relações sociais.

### 2.1 Pontuando alguns elementos sobre a formação

Iniciando com a discussão acerca da formação humana, revisitando a antiguidade, é possível perceber que “Os gregos entendiam a formação como fundamento para a construção do indivíduo consciente em sua totalidade” (PRADO et al., p.4,2009). Esse entendimento vai além do que é concebido hoje como educação e o ensino propriamente dito. A história revela que desde as primeiras leituras as crianças eram apresentadas às narrativas homéricas, onde os *grammatitês* as ensinavam não somente a parte técnica, como também a formação de uma concepção culturalmente forte através da música. Dessarte, aprendiam uma concepção heroica valendo-se de obras como *Ilíada* e *Odisseia* (MURARI; CAPORALINI; 2009). Desse modo, os conceitos de formação, educação e ensino, como apresentados ao longo do texto, evidenciam - mediante a construção dos dados apoiados em pressupostos bourdieusianos – contribuições para a compreensão das relações sociais e as implicações, com entrelaçamento das bases filosóficas.

Para início dessa discussão, o entendimento da noção de *habitus* poderá elucidar como a gênese da cosmovisão clássica aparece representada no conceito de formação. Para tanto, será possível captar como essa forma de “compreensão de mundo”, segundo o ponto de vista de Sampaio (2006, p. 92), reaparece na visão moderna. Por sua vez, em Bourdieu, isso é resultante dos esquemas mentais engendrado no agente. Portanto, o reconhecimento da gênese do *habitus* permite identificar que as disposições dão ocasião para os agentes assimilarem em forma de afinidades (*estilo de vida*) a representação do mundo social. Isso irá implicar tanto em sua capacidade de julgamento, quanto a capacidade de produzir práticas (BOURDIEU, 2017b, p.183). Nesse aspecto, segundo o autor (BOURDIEU, 2001, p.117), “o princípio de

visão [é também] de divisão”, pela imposição que exige. Esse arbitrário compõe todos os campos - não está isento o da Filosofia. Vejamos mais detidamente como isso ocorre.

As raízes na tradição grega concebiam a *ordem* utilizando o conceito de *physis*. Traduzida muitas vezes como natureza, ela é composta de uma parte universal, segundo Lima Vaz (2002, p.59), "o universal é o domínio do necessário": comum à natureza de todos os seres, donde podemos compreendê-la inserida na *physis* humana. Diz-se também da *Physis* que ela é universal, "cujos fenômenos são os mesmos qualquer que seja o contexto em que são observados"; Esse aspecto é o que Sacristán (1999) argumenta conferir aos currículos um princípio de universalização, sem considerar as particularidades de cada cultura.

Esse conceito também foi incorporado pela ciência ao conciliar as "*leis* da natureza (*ciência*) em correspondência com as *leis* do discurso (*lógica*)" (LIMA VAZ, 2002, p.58). Destarte, a essencialidade da razão é a sua universalidade, a saber:

Tal origem do conceito *universal de natureza (physis)* que se torna englobante de todos os fenômenos segundo o pressuposto de sua inteligibilidade e de sua ordenabilidade em sequências causais que a lógica permite transcrever na linguagem da ciência.

Em vista disso, a *universalidade da razão* é o que confere, na Modernidade, a linguagem à *razão demonstrativa (ou logos demonstrativo)* para a ciência. Essa experiência virá a constituir a visão da realidade do mundo ocidental, como explicitado no capítulo metodológico. Funciona como uma máscara, conforme dito por Bourdieu (1989, p.32), como um revestimento matemático que garante a cientificidade e confunde “rigidez” com “rigor” científico.

Segundo Boto (2002), Aristóteles defendia que a formação do homem consistia numa tríade: educação, ethos – donde deriva a ética (*saber ético*) – e política. Política era expressa para designar as *leis* das relações coletivas (*polis*) e não como é compreendida na atualidade. Esse último aspecto passa, a partir deste momento, a ser investigado separadamente, principalmente motivado pela abordagem descrita no parágrafo anterior de valorização do sujeito individual e ativo, mas como explicitado por Bourdieu (2017), continuará ditando a forma de poder subjacente à visão de mundo.

A natureza da *physis* é necessária, portanto, involuntária; o *ethos* é de natureza dual e quase necessária. Dizemos quase porque se há um comportamento de caráter ético, este é

estabelecido voluntariamente, ou seja, construído. Nesse sentido, segundo Lima Vaz (2004, p. 13), "o domínio da *physis* ou o reino da necessidade é rompido pela abertura do espaço humano do *ethos* no qual irão inscrever-se os costumes, os hábitos, as normas, os interditos, os valores e as ações". Nesse seguimento, esclarece Boto (2002, p.5):

O tema da ética – como indagação universal que percorre a história do ocidente – traduz na contemporaneidade anseios, expectativas, crenças, e desejos dos sujeitos sociais em seus mais diversos territórios. A procura de valores morais desperta [...] sensibilidades religiosas, semeia plataformas políticas, traduz estados de espírito – mais ou menos racionais [...] mazelas, misérias cotidianas, pequenezas – tendem a ser amainadas; ou convenientemente olvidadas da memória que cada indivíduo constrói dos seus próprios atos [...] projetar pelos hábitos da vida ética.

Os modernos substituíram a natureza da *physis* pela ética como valor universal. Com isso, queremos afirmar que segundo Aristóteles (2009), a ética é constituída em parte pelos costumes, a outra parte pelo caráter forjado a partir de uma boa educação (que se relaciona ao *ethos*). Para o estagirita<sup>5</sup> a boa<sup>6</sup> educação forma o caráter do indivíduo, este, o caráter, é formado a partir do momento que escolhe educar-se, para isso só escolhe uma boa educação quem é bem-educado. Nesse sentido, esclarece Boto (2002, p.4):

Por um lado a educação ética é uma formação do gosto e da sensibilidade, em direção a determinadas atitudes: a criação e a aquisição de um *ethos*, no sentido originário de ‘caráter’ e conjunto de ‘hábitos’, sem permitir que se caia na inércia do ‘habitual’. Com tal finalidade, a educação deve tender também a formar a razão autônoma, que assume a responsabilidade de deliberar.

A "homologia Moderna" concebe tudo que antes era regido pela natureza intrínseca da *physis*, de onde deriva o *nomos* (*lei*), passa a ser orientado externamente pelas leis das ciências. Tal problemática, se apresenta da seguinte forma:

A comunidade é atravessada por dois grandes desafios. O primeiro é *durar*, o segundo, *durar num espaço de consenso*, pois sem o espaço consensual ela se destrói e não dura. O espaço do consenso é garantido pelo *ethos*, enquanto a duração é garantida pelo poder político - o qual se constitui com a submissão do próprio poder à lei, ao *nómos* (νόμος) - só é poder político porque nasceu do *ethos*. (SAMPAIO, 2006, p. 42)

---

<sup>5</sup> Aristóteles nasceu em Estagira, em Macedônia, 384-322 a. C.

<sup>6</sup> *Ét. Nic.*, II, 1104 b 10-15 “Ter sido decididamente treinado desde a infância a gostar e não gostar das coisas apropriadas: este é o significado da boa educação”

Em vista disso a problemática se apresenta na seguinte "equação": "Ciência = Verdade = Ser". Esta explicação, como disse Sampaio (2006, p. 96), consiste na tentativa de rompimento da Modernidade com o transcendente.

Em resumo, essa dualidade do ethos que se correspondia – interna e externamente – mediante a lei universal da natureza ou *physis*, tendo como princípio a transcendência que os regia (*ratio intelligendi*), terá com os modernos uma nova interpretação de mundo. Para esse fim a tentativa de rompimento com a transcendência como garantia de *Ordem* do mundo abrirá um novo seguimento que versará o Direito Moderno. Essa posição se evidencia mais claramente a partir das concepções jusnaturalistas que se mostram preocupadas com as leis que garantam o espaço coletivo. Antes disso, porém, veremos como essas "linhas mestras do arcabouço simbólico" são assumidas pelo medievo:

a) a questão da significação *gnosiológica* do próprio *exercício* do saber e da sua ordem; b) a questão da significação *ontológica* do *objeto* do saber e do seu teor de inteligibilidade; c) a questão da significação *ética* do exercício do saber na prossecução de um agir segundo o bem. (SAMPAIO, 2006, p. 155)

Segundo Sampaio (2006, p. 52), o entrelaçamento entre a expressão da significação da realidade do *ser* corresponde aos mesmos aspectos que constituem o *ser* de existência, ou seja, a herança tomasiana que integra, segundo Sampaio (2006, p.158), o substancialismo aristotélico, o emanatismo platônico e o criacionismo bíblico, sobre a égide da Razão como existência.

Com esse cenário, Sampaio (2006, p. 156) aponta as preocupações de Lima Vaz que se apresentam como "subsolo doutrinal do século XIII". A conclusão, como será descrita no tópico sobre os fundamentos filosóficos, é que elementos desses pressupostos se farão notar nas diversas concepções presentes tanto na Modernidade como nas propostas pós-modernas. Segundo Lima Vaz (SAMPAIO, 2006, p. 171), ao retirar "unidade Absoluta"<sup>7</sup> que realiza a coincidência entre *esse* (Ser) e pensar, criaram-se explicações que substituirão a inteligibilidade como Princípio de ordenação. Enfim, essa é a base que comporá "as grandes intuições geratrizes do universo filosófico da modernidade" (2006, p. 176). Segundo Sampaio (2006, p. 77), "a modernidade instaura um novo dualismo no qual confrontam, de um lado, a

---

<sup>7</sup> 1. Livre de toda relação, independente; 2. Possível em si mesmo. Comumente grafado na Filosofia com a letra maiúscula.

subjetividade legisladora dos fenômenos e, de outro, o domínio inacessível da realidade em si mesma, da realidade numenal”.

Desse modo, a investigação proposta nesta pesquisa visa compreender como essas condições objetivas, também presentes nesse confronto de paradigmas, acabam por ratificar as posições conservadoras que as sustentam no espaço das relações sociais.

A contemporaneidade estabelece três paradigmas para o sentido de formação quando se propõe a investigar os professores. Segundo Diniz-Pereira (2007, p.253) são denominados: A) modelo da racionalidade técnica; B) modelo da racionalidade prática; C) modelo da racionalidade crítica. Estes modelos suleiam<sup>8</sup> “práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo”.

O primeiro modelo, denominado da racionalidade técnica, é também conhecido como “epistemologia positivista da prática”. Segundo Diniz-Pereira (2007), caracteriza-se por uma visão instrumental da prática, em que a aplicação da teoria é vista como solução para os fins desejados. Nesse aspecto, o domínio técnico científico é imprescindível para o alcance dos resultados propostos (CONTRERAS, 2002, p.91).

O modelo da racionalidade técnica apresenta 3 componentes constantes como aportes dessa prática, a saber: 1) *ciência ou disciplina básica*; 2) *ciência aplicada ou engenharia*; 3) *habilidade e atitude*; A primeira caracteriza-se pelo uso de “estratégias e instrumentos”. Nesse sentido, como a própria etimologia sinaliza, trata-se de uma concepção hierárquica que, além da manifesta dependência entre a “elaboração prévia de recursos técnicos e de conhecimentos básicos”, há também um “sentido simbólico e social”, como nos faz saber Contreras (2002, p. 92): “representa distinto reconhecimento e *status* tanto acadêmico como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que o aplicam, assentando-se assim uma clara divisão do trabalho”. Junto a esse processo de subordinação está também “a estrutura da formação que recebem”.

Esta relação entre o antecedente e o conseqüente, entre causa e efeito, origina o profissional *expert* e a dependência entre o pesquisador e o docente. Contreras (2002, p. 96) assegura que nesse aspecto:

---

<sup>8</sup> Em substituição a palavra norteiam.

os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade. Para poderem usufruir de técnicas cientificamente contrastadas, devem pretender as mesmas finalidades nelas estabelecidas.

Esse modelo da racionalidade técnica “significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino” e, também, “possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos”, bem como o limitante fator de aplicador “de decisões técnicas”. A crítica a esse modelo é a limitação em compreender que um problema educativo possui nuances de “contexto, complexidade de fatores coincidentes e a singularidade do caso” que não pode ser reduzido a aplicações prévias de técnicas precisas, mas exige a compreensão de diferentes “avaliações e decisões” que podem ser usadas para este enfrentamento.

O segundo modelo, denominado da racionalidade prática, configura-se pela “deliberação da razão sobre a prática” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.257). Inspirado na concepção aristotélica sobre a prática (CONTRERAS, 2002, p. 124), assevera que “a ação que se dirige ao bem é guiada pela prudência (...) *fronesis* (...), isto é, pela atitude deliberativa em relação ao que é bom para os seres humanos e como realizá-lo na prática”.

No terceiro modelo, denominado da racionalidade crítica, “o professor é visto como aquele que levanta um problema (...) com uma visão política” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.261-2); Schön o denomina de intelectual crítico (CONTRERAS, 2002, p. 135). Isso significa dizer que o modelo é um condicionante e a formação docente é fruto desse construto de referência que refletirá no trabalho pedagógico e conseqüentemente na aplicação curricular em sua prática. Dito de outra forma, a prática professoral é um construto de valores, experiência e concepções, como dito por Linuesa (2013, p. 226):

(...) o projeto curricular constitui um tipo de atividade que consiste não somente em tomar *decisões* que têm a ver com o que queremos alcançar e o que faremos para tanto, mas supõe também *refletir* sobre porque tomaremos determinadas decisões e realizamos uma ou outra prática.

Charlot (1979, p. 78) alega que o sistema pedagógico é fundamentado na metafísica. Para ele, "a significação social das ideias educativas que emanam da realidade é perfeitamente dissimulada por trás dos argumentos filosóficos de um sistema pedagógico que reclama para

si a ordem do universo". Por isso, presta serviço à sacralização de uma *ordem* universal sob a égide: “tudo concorre para o bem comum num sistema universal”. Dito de outro modo, a pedagogia está vinculada ao sistema ideológico ordenado por uma estrutura metafísica que dita os paradigmas do pensamento através de bases filosóficas.

Somadas a essas questões a respeito de modelos que orientam a formação do docente, Freitas (2007, p. 143) reflete sobre as “contradições” referente às políticas públicas voltadas para: “à formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, remuneração e carreiras dos profissionais da educação”. Afirma que esta “crise estrutural da educação” faz parte de “condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente”. Segundo a autora, a ausência de investimento público em um projeto educativo comprometido com os aspectos sócio-históricos é a causa da “deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação, condição partilhada pelos educadores de toda América Latina.”

Segundo Freitas (2007, p. 144), o processo de degradação afeta as instituições públicas de ensino em seus âmbitos: administrativo, docente e discente, dada as “condições materiais de infraestrutura e funcionamento” e isso reflete na construção e produção de conhecimento” e, conseqüentemente, “na exclusão ao acesso ao conhecimento.” Além disso, “as condições de trabalho, salário, carreira [...] jornada de trabalho impactam nas condições do exercício do trabalho docente”. Retomaremos esse ponto no tópico dois do capítulo 3.

## **2.2 Entendendo os fundamentos filosóficos acerca do ensino de Filosofia**

Segundo Abbagnano (1999, p. 442), a Filosofia possui vários significados, mas entre eles ocorrem alguns que são mais “*Constantes*” articulados ao longo da história, assumindo outros significados, distribuídos conforme os seguintes parâmetros: a) Natureza e validade do conhecimento a que a Filosofia se refere; b) Natureza do alvo para o qual a Filosofia pretende o uso do saber; c) Natureza do procedimento que se considera apropriado (ABBAGNANO,1999, p. 443).

Segundo Abbagnano (1999, p. 442), a definição utilizada por Platão no *Eutidemo* é a que melhor esclarece a relação entre os três significados, que seria: “Filosofia é uso do saber em proveito do homem” e continua, “Platão observa que de nada serviria possuir a capacidade de transformar pedras em ouro a quem não souber utilizar o ouro, de nada serviria uma ciência que tornasse imortal a quem não soubesse utilizar a imortalidade”. Nesse sentido, argumenta o autor: “É necessária, portanto, uma ciência em que coincidam fazer e saber utilizar o que é feito, e essa ciência é a Filosofia”.

Desse conceito, surgem duas implicações, segundo Abbagnano (1999, p. 442):

1) “posse ou aquisição de um conhecimento que seja, ao mesmo tempo, o mais válido e o mais amplo possível;

2) uso desse conhecimento em benefício do homem”. Nesse aspecto, esse conceito assume definição diversa em diferentes épocas e por diferentes pensadores.

O autor aponta, por exemplo, a definição dada por Descartes em que Filosofia é “o estudo da sabedoria”. Nesse sentido a digressão apresentada a seguir elucida o percurso tomado por diferentes filósofos quanto à validade, à posse, ao uso e à aplicação da sabedoria, e como esta compreensão, posteriormente, fundamenta o aspecto central da investigação dessa pesquisa (ABBAGNANO, 1999).

Avançando um pouco na história, ainda segundo Abbagnano (1999), o iluminista Immanuel Kant apresentou seu problema filosófico como uma resolução, ao expor sua preocupação com uma solução para explicar a validade da ciência, o que tornou sua teoria conhecida como revolução copernicana. Sua definição era: “a Filosofia se refere tudo à sabedoria, mas através da ciência” (ABBAGNANO, 1999, p. 442). Porta (2002, p. 31) complementa:

O que define o filósofo é o fato de que ali onde o entendimento comum se contenta com tal insatisfação (e crê, eventualmente, que ela, enquanto pura “resistência”, já é o pensamento de um problema) o filósofo a conduz à forma de uma pergunta bem definida e, por tal motivo, suscetível de resposta.

Essa resposta não é tida como atribuição do filósofo, o que é difundido é que a ele cabe perguntar. Em outras palavras, ao definir a Filosofia, estes pensadores estavam predispostos a colocar um problema filosófico, mas inegavelmente impregnados de suas “formas simbólicas” de interpretar a realidade (PORTA, 2002). Com isso, mesmo tendo se

afastado da ideia de revelação divina presente na teoria metafísica de Descartes, a revolução copernicana, que pretendeu estabelecer uma forma epistemológica de realizar esta sabedoria, rompe totalmente do paradigma essencialista (SUCHODOLSKI, 2002, p. 37), o que na continuidade será melhor elucidado, visto que o bojo do problema posto por Kant é a “questão da metafísica” (PORTA, 2002, p. 30).

Dito de outra forma, o fundamento dos significados da Filosofia se assenta nas diferenças de como o homem tem acesso a esse saber. O primeiro, conforme Abbagnano (1999, p. 443), é “um juízo sobre a origem ou validade desse saber”. Quanto ao juízo decorrem duas linhas: 1) revelação divina do saber - segundo esta orientação estão fundadas também as várias concepções religiosas. 2) é uma conquista do homem. Dessa primeira alternativa, o acesso ao saber ocorre por meio daqueles que são “depositários” desse saber, sendo vedado o acesso e a validade ao homem comum, conforme Abbagnano (1999, p. 442). Nesse seguimento, a aproximação do homem com a verdade estabelecida é “destituída de autonomia”.

Na segunda alternativa, o “saber é uma conquista ou uma produção do homem”, segundo Abbagnano (1999, p. 444) “não um patrimônio reservado a poucos”. Essa concepção considera que o homem é um “animal racional” e “[...] significa que (os homens) não somente desejam o saber, mas também podem obtê-lo”. Esse ponto de vista é defendido desde a antiguidade por Platão, e, conforme esse enfoque, a sabedoria contrapõe-se à ignorância: “a ignorância é ilusão de sabedoria e destrói o incentivo à investigação” (ABBAGANANO, 1999, p. 444)

Retomando o termo juízo, de acordo com Abbagnano (1999, p. 444), a Filosofia “é o compromisso de fazer do saber investigação, condiciona o saber efetivo que é ‘conhecimento’” ou ‘ciência’.” Concernente ao juízo como ato resultante da faculdade de julgar, originam-se 3 orientações fundamentais da Filosofia, a saber: a metafísica, a positivista e a crítica.

Segundo afirma Abbagnano (1999, p. 444):

1ª Para a primeira delas (metafísica), a Filosofia é o único saber possível, e as outras ciências, enquanto tais, coincidem com ela. 2ª Para a segunda delas (positivista), o conhecimento cabe às ciências particulares, e à Filosofia cabe coordenar e unificar seus resultados. 3ª Para a terceira delas (crítica), Filosofia

é juízo sobre o saber, ou seja, avaliação de suas possibilidades e de seus limites, em vista de seu uso para o homem.

Para tanto, enquanto a metafísica consiste em um saber integral – que nada admite fora da Filosofia, através do método racional - as correntes filiadas à concepção positivista veem a Filosofia como um “conhecimento unificado e generalíssimo” (ABBAGNANO, 1999, p. 444). Filosofia e conhecimento científico coincidem. Já a concepção crítica entende que “a Filosofia não aumenta a quantidade do saber, portanto não pode ser chamada de ‘conhecimento’. Sua tarefa é verificar a validade do saber, determinando seus limites e condições, suas possibilidades”.

Para finalizar a compreensão desse primeiro tópico acerca da *Filosofia e o saber*, Abbagnano (1999, p. 448) recorre ao esclarecimento posto por Locke em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano* em que afirma a Filosofia como exame da “capacidade da mente humana de ver que os objetos estão ao seu alcance e quais são os que estão acima”. Ainda, segundo o autor, essa abordagem é partilhada por Kant, salvo suas diferenças, em que “a limitação do conhecimento é considerada fundamento da validade do próprio conhecimento” (ABBAGNANO, 1999, p. 448).

Então, essa marcante inclinação à natureza próprio desse fundamento adere a disposição da cultura religiosa característica de

O segundo tópico desse seguimento em que os significados da Filosofia são articulados no percurso da história, refere-se à *Filosofia como uso do saber*, que Aristóteles, passando por Marx, Sartre e Husserl, concebiam como saber e não sabedoria. Segundo Abbagnano (1999, p. 448), a sabedoria exige uma ação, o que é inadmissível na concepção contemplativa. Talvez seja surpreendente observar, na mesma categoria, um severo crítico de Hegel: Marx. Em sua teoria, ele mantém o mesmo fundamento, a saber: “a *necessidade* do real”.

Situando melhor o conceito, Abbagnano (1999, p. 449), observa duas interpretações da “filosofia como *uso* do saber pelo ser humano”: são elas: “a) contemplativa e constitui uma forma de vida que é em si mesma; b) Ativa e constitui o instrumento modificado ou correção do mundo natural humano”.

Na primeira interpretação, “a Filosofia se exaure no indivíduo que filosofa; para a segunda interpretação, a Filosofia transcende o indivíduo e concerne às relações com a natureza e com os homens, portanto à vida humana social” (ABBAGNANO, 1999, p. 449). Segundo o autor, a concepção de libertação da Filosofia está presente comumente na filosofia oriental. Na Filosofia ocidental ela se manifesta como um “saber desinteressado”; interessado apenas em ver [...] portanto a superioridade da contemplação sobre a ação”. Segundo Abbagnano (1999, p. 450), “esse caráter funda-se na natureza *necessária* do objeto da Filosofia, aquilo que ‘não pode ser senão o que é’”, ou seja, neste sentido, “qual é o uso possível do saber? Somente um: a realização de uma vida contemplativa, dedicada ao conhecimento do necessário”. Essa era a defesa aristotélica “o ideal do sábio”. E completa: “a norma da ciência”, diz ele, “é a que foi a proposta por Bacon: obedecer para comandar. O filósofo não obedece nem comanda: *procura simpatizar*”.

Concluindo esse aspecto, seja em Aristóteles, que afirma que ela não dá o que fazer (ABBAGNANO, 1999 p.451); seja em Hegel,

a necessidade do que existe, ou seja a racionalidade do real [ou o esforço da realização dessa tarefa via “epoché”, em Husserl; ou ainda,] libertação das dúvidas filosóficas, que fala Wittgenstein”, [ou ainda, as] dúvidas céticas de Hume estão atribuindo à Filosofia uma função contemplativa a que se exaure no âmbito da vida individual.

Abbagnano (1999, p. 451) menciona o segundo aspecto da “Filosofia como atividade diretiva ou transformadora” que alcança um novo modo de definição em que a “Filosofia moral” é superior a “Filosofia teórica”. Nesta concepção, Filosofia constitui o caráter ativo do uso do saber. Há uma interessante elucidação de Pierce a esse respeito, relata Abbagnano (1999, p. 453): “toda função do pensamento é produzir hábitos de ação (ou crenças) e que, portanto, o significado de um conceito consiste exclusivamente nas possibilidades de ação que ele define”. Desse modo, Pierce negava o fundamento da filosofia contemplativa que é a “*necessidade do real*”. Para Abbagnano (1999) a compreensão de Dewey a respeito da Filosofia “é a antiga, que está inscrita no próprio significado etimológico da palavra: procura da sabedoria, em que sabedoria se difere do conhecimento por ser “a aplicação daquilo que é conhecido pela conduta inteligente das ações da vida humana””.

É desse fundamento que favorece as mudanças ocorridas na idade moderna. A proposta de uma ciência que não esteja imersa, respalda na natureza, ou seja, em não conceber o homem como um ser natural e que, portanto, requer o desenvolvimento de uma segunda natureza. Essa concepção é que dará margem a esquemas de pensamentos incorporados pela métrica Moderna podendo ser exemplificado por mudança do ócio do mundo Antigo pelo trabalho da burguesia e na escola pela coroação do esforço com o bom resultado. Essa característica encontra-se no relato da professora Eva ao implicar o exercício docente na paixão do estudante pela Filosofia. Aspecto também presente nas falas da professora Abigail (e da pesquisadora). Identificados no paradigma da racionalidade prática como disposição docente para “o desenvolvimento” e “autonomia” do estudante.

A última perspectiva para “identificar [...] o conceito de Filosofia”, argumenta Abbagnano (1999, p. 453), refere à *Filosofia e seus procedimentos*. Nesse seguimento o conceito se articula de duas formas: a sintética e a analítica. A forma sintética caracteriza-se por defender “que seu método seja inteiramente construtivo, capaz de exaurir todo o objeto da Filosofia”. Em outras palavras, cabe a ela mesma, à Filosofia, a verificação - “seu modo de proceder equivale à criação ou composição *ex novo* de seu objeto, de forma que não exige confirmações nem teme desmentidos [...] é independente ou incondicionado”. Estamos inclinados enquadrar o resultado do levantamento das produções textuais analisadas nesse mesmo enfoque.

A concepção analítica, conforme Abbagnano (1999, p. 455), “reconhece-se *negativamente* pela ausência de pretensão de valer como conhecimento divino do mundo e, *positivamente*, pelo reconhecimento de limites para suas possibilidades e verificação de seus resultados”. Nesse seguimento, “os objetos da Filosofia devem, pois, ser *dados* e por isso só podem ser analisados, e não construídos, pelo procedimento filosófico”.

Segundo Abbagnano (1999, p. 454), Hegel pensava que o método “assim como o conceito na ciência, desenvolve-se por si mesmo e é apenas uma progressão imanente e uma produção de suas determinações”. A crítica, conforme Abbagnano (1999, p. 454-5), de Hegel é que o método analítico “rejeita todos os métodos interessados em conhecer aquilo que, por natureza é infinito”. Nessa perspectiva, o método sintético tem “a pretensão de valer como uma vista d’olhos *divina* sobre o mundo [...] considera coincidente o conhecimento que Deus

tem de si”. Diante do exposto, como veremos mais pontualmente adiante, é que a tentativa de romper com os pressupostos religiosos do medievo instaura no pensamento Moderno concepções que, tomando emprestadas as palavras de Bourdieu (2017b, p.412), expressam o inegável o “fato de que se trata de duas manifestações diferentes da mesma disposição.”

Por fim, as mudanças como tentativa afastamento desses aportes teóricos ainda carregam *habitus* produzida por eles. Bourdieu (2015d, p. 73) - com relação a ciência que busca distanciar-se da forma de investigação anterior explicitamente teórica, instaurando o método experimental - dispara sua crítica afirmando que: “o princípio do erro empirista, formalista ou intuicionista reside na dissociação dos atos epistemológicos e em uma representação mutilada das operações técnicas”. Para ele: “o fato é conquistado, construído, constatado” e faz uma crítica às “fases sucessivas (observação, hipótese, experimentação, teoria, observação)” por acreditar que “é todo ciclo que está presente em cada uma delas”.

Em resumo todos estes fundamentos encontram-se disseminados em outras bases teóricas assumidas, também, pela Psicologia e Sociologia, donde são aplicados os princípios de individualidade e coletividade próprios dessas áreas de conhecimento. Os fundamentos dessas últimas, ainda que escamoteados, ancoram as divisões citadas acima, conforme discorreremos pormenorizadamente suas influências no tópico 2.4.

O próximo tópico tratará os conceitos da Sociologia em Bourdieu e como esta contribui para a compreensão do exercício docente no ensino de filosofia.

### **2.3 Situando os conceitos da Sociologia Bourdieusiana**

Segundo Minayo (1998), quem se propõe a trabalhar com Bourdieu precisa enfrentar duas questões: 1. como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimando-a, reproduzindo-a ou transformando-a; 2. como ocorre a dinâmica de poder na sociedade, em especial, por que caminhos o poder é transferido e a ordem social é mantida através das gerações. Todos os processos sociais devem ser compreendidos nessa relação. O aporte epistemológico e metodológico da teoria bourdieusiana possibilita compreender diferentes facetas e dimensões das relações sociais.

Bourdieu (BONNEWITZ,2003, p.23) reelabora o conceito de ação social proposto por Weber. Segundo a teoria weberiana, a ação social caracteriza-se por ser: a) racional - visando os fins; b) racional - visando valores; c) afetiva; d) tradicional. Nenhuma dessas características, porém, encontra-se sozinha na ação do indivíduo. Conforme Lakatos (1991, p.71), “a ação, principalmente social, orienta-se exclusivamente por um ou outro desses tipos”. É essa ação racional descrita por Weber que Bourdieu chamará de reflexividade do agente. Segundo Lakatos (1991, P. 71), na ação social defendida por Weber, o indivíduo “atua de modo estritamente racional, visando aos valores, aquele que, sem levar em consideração as consequências previsíveis, age baseado em suas convicções sobre o dever, a dignidade, a beleza, a crença religiosa, a piedade, ou em nome de uma “causa”.”

Desse modo, sendo essas expectativas oriundas do comportamento, elas são “condições” ou “meios” para atingir o que lhe é próprio visto que essas ações pertencem a um determinado grupo e se realizam nessas relações. O agente avalia os “fins”, as “consequências”, submetendo-se a elas ou não. Entretanto, diferentemente do que pensava Weber, Bourdieu (FREITAS, 2012, p.11) considera que essa ação do agente é engendrada numa estrutura estruturada anterior a ele. Em outras palavras, as ações do agente não são completamente livres, elas são influenciadas pelo sistema estruturado no qual ele vive.

Contudo, esta estrutura estruturada é também estruturante, isso significa dizer que ela é modificável. Nesse sentido, o conceito de reflexividade de Bourdieu, explicado por Montero (2017, p. 33), “consiste em uma atitude intelectual ou cognitiva auto referida na qual o observador e suas ações se tornam parte do modo de conhecer o mundo”. Assim sendo, o comportamento do agente baseia-se num sistema que é, ao mesmo tempo, estruturado (coercitivo) e estruturante (flexível). Nesse sentido, por exemplo, Weber conceitua a ação afetiva como um tipo de ação dentre as outras que “satisfaz sua necessidade premente de vingança, prazer, contemplação mística, ou dá vazão às suas paixões (ignóbeis ou sublimes). A ação afetiva, da mesma maneira que a racional, visando valores, não se baseia, para o indivíduo, no resultado, mas na própria ação” (LAKATOS, 1991, p. 72.).

Segundo Nogueira (2017, p. 26-7), o termo agente adotado por Bourdieu revela a preocupação de superação de subjetivismo e objetivismo propondo a construção de “uma teoria da prática, ou seja, de conhecimento sobre o modo como agentes concretos, inseridos

numa posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas agem nas situações sociais”. Neste caso, diferentemente de Durkheim, Bourdieu (2017) ressalta que ações são mais do que submissão ao “conjunto de regras” do grupo a que pertence e esta explicação tem origem em outro conceito proposto denominado *habitus*.

O termo *habitus* foi proposto por Bourdieu (2017) para compreender as relações dos agentes em determinado campo e conseqüentemente na sociedade, o que permite também, segundo Nogueira (2017, p. 27), entender os “processos de dominação social”. Em Bourdieu, segundo nos fala Nogueira, o *habitus* se origina de duas formas: a) a partir da herança do “grupo social [...] sempre de acordo com seu sistema de disposições socialmente estruturado”. b) por outro lado, mesmo “socialmente configurado [...] as ações apresentariam um sentido estratégico [...] a ideia é que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam constituindo um conhecimento prático”. Isso leva a concluir que “a racionalidade não consciente ou não intencional da ação individual” é estratégica, adequando-se às “condições objetivas de existência”. E, por fim, “as melhores estratégias acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos agentes como parte dos seus *habitus*”.

Dito de outro modo, a preocupação de Bourdieu ao construir um conhecimento prático e romper com o conhecimento substancialista ao propor uma Sociologia da Sociologia contextualizada nos diversos conceitos nas relações objetivas entre os agentes; em síntese o real é relacional. Segundo ele, mesmo distantes uma das outras, as classes sociais possuem uma prática que lhe são próprias e que segundo Hey (2017) as une. Essa economia das práticas evidencia a estrutura do espaço social que se constitui mediante o “simbólico e o econômico”, desta configuração emerge as “oposições hierárquicas [...] de acordo com os princípios de homologia estrutural” (HEY, 2017, p.192).

Vejamos no próximo tópico os aspectos formativos que incorporam os conceitos conhecidos até aqui, outros conceitos inseridos a medida que vamos caminhando com a análise das entrevistas e como foram engendrados nas professoras entrevistadas implicando em suas concepções de ensino.

## 2.4 Aspectos formativos e concepção de ensino

Conforme aponta Bourdieu, a história estrutural de um campo [...] prioriza a biografia dos agentes comprometidos com ele. Por sua parte, Schalcher (1998, p.336) apresenta uma discussão a partir das obras aristotélicas sobre a compreensão biológica da união entre macho e fêmea afirmando que eles se unem naturalmente para a “geração”, ou seja, “produzir outro semelhante”.

Diferentemente do animal, dada sua capacidade de deliberação, a ação tende para um fim (τελος). Para tanto,

esse esquema de complementaridade [...] tanto a dimensão biológica como o arcabouço metafísico [...] assumem aí um sentido humano ético-político [...] no caso do homem e da mulher [...] que se constitui também, para assegurar a proteção aos filhos e o bem-estar da casa e da família. (SCHALCHER, 1998, p.337)

Esses elementos finalistas que se expandem, segundo explica Schalcher (1998, p.337): “se conservam, contudo, por um outro fim, já que a cidade se forma para permitir viver (ζῆν), mas existe para viver bem.” Isto posto, passaremos a entender como essas determinações compõem o *ethos* e, conseqüentemente, o efeito próprio da trajetória das professoras entrevistadas. Nesse seguimento nos adverte Paviani (2005, p. 11):

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.

Esses pensamentos produzidos em forma de esquema conferem essa finalidade mediante disposições engendradas na estrutura, ou seja, já ao nascer cada agente faz parte de um *ethos*.

Segundo Bourdieu (1996) a família – compreendida no “modelo” tomado por Aristóteles, discutido neste texto – é concebida como um “agente ativo dotado de vontade”. Ela é, ao mesmo tempo, imanente e transcendente. Imanente enquanto “coletivo incorporado aos indivíduos” e transcendente em “relação a eles” na “forma objetivada” (BOURDIEU, 1996, p. 128). Como “categoria social objetiva (estrutura estruturante), é o fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada), categoria mental que é a base de milhares de representação e de ações”. Em outras palavras ela naturaliza e universaliza a

experiência do mundo social. A família funciona como um arbitrário visando, mediante o *habitus*, a construção de “esquemas classificatórios”.

Conhecer os agentes é etapa importante para compreender o processo de constituição do *habitus* e suas condições de vida. Conforme nos aponta Carlindo (2011, p.38), “As experiências sociais e individuais e as aquisições acadêmico-intelectuais, constituem, a nosso ver, em amalgamados elementos-chave importantes para se estudar a complexa relação entre formação e atuação docente e constituem-se em referências importantes para o tornar-se professor”. Vejamos como ocorre esse processo.

As professoras entrevistadas estão em diferentes momentos da vida profissional. Ciclo de vida profissional é compreendido aqui como o percurso que o docente caminha na sua profissão ao mesmo tempo em que se constitui como agente social. O ciclo não é linear. Huberman (1992) aponta que a carreira docente apresenta fases que constituem o ciclo de vida profissional, conforme representado a seguir:

Anos de carreira	Fases/ Temas da carreira	Características
1-3	Entrada, tateamento	Contato inicial com a sala de aula. Envolve sobrevivência e descoberta
4-6	Estabilização, consolidação de um repertório.	O professor passa a preocupar-se menos consigo e mais com os objetivos pedagógicos. Sente-se à vontade para enfrentar situações complexas e inesperadas na gestão da sala de aula. Nesta fase o professor desenvolve um repertório próprio e consolida um estilo pedagógico.
7-25	Diversificação, ativismo, questionamento.	Estabilizado, o professor desenvolve novas experiências pedagógicas. Envolve a busca de ascensão pessoal, administrativa e técnico-científica. O docente faz um balanço da vida profissional.
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo, conservantismo.	Compreende fundamentalmente um estado de espírito. A serenidade diz respeito a uma menor vulnerabilidade ao julgamento dos outros. O conservadorismo envolve a maior resistência à inovação.
35-40	Desinvestimento (severo ou amargo)	O docente prepara-se para encerrar a carreira.

Tabela 4 - Ciclo de vida profissional Fonte: construído pela autora com base em Huberman (1992).

Somos cientes de que este modelo foi construído por Huberman (1992) com base na realidade dos professores canadenses. Contudo, sua proposta serviu de base para diferentes estudos sobre o desenvolvimento profissional docente. Godtsfriedt (2015) nos apresenta outros estudos sobre o ciclo de vida profissional, conforme quadro a seguir:

<b>Fases da Carreira Profissional do Professor</b>				
<b>Huberman (1995)</b>	<b>Gonçalves (1995)</b>	<b>Stroot (1996)</b>	<b>Baroneet (1996)</b>	<b>Nascimento; Graça (1998)</b>
Entrada (0-3)	O início (1-4)	Sobrevivência (0-2)	N. Novato (0-1)	Entrada (0-3)
Estabilização (4-6)	Estabilidade (5-7)	Consolidação (2-3)	N.I. avançado (2-3)	Consolidação (4-6)
Diversificação (7-25)	Divergência (8-15)	Renovação (3-4)	N. Competência (3-4)	Diversificação (7-19)
Serenidade (25-35)	Serenidade (15-20/25)	Maturidade (5- )	N.Proficiente (5- )	Estabilização (20-35)
Desinvestimento	R.Interesse e desencanto (25-40)		Especialista	

Tabela 5 - Estudos sobre o ciclo de vida profissional Fonte: Godtsfriedt (2015)

A compreensão do ciclo de vida nos fornece elementos para o entendimento do *habitus* professoral. Vale ressaltar também que os docentes não passam por essas fases linearmente. No caso de Eva e Abigail, ambas exercem a docência há mais de 20 anos. Dessas, cerca de 10 anos, aproximadamente, lecionando Filosofia. Essa estimativa vem da fala de Abigail destacando o início da formação em Filosofia no ano de 2009 e Eva, pontuando que já ministrava a disciplina antes de começar o curso. Portanto, podemos situá-las na fase de diversificação, conforme proposta de Huberman (1992). Nas entrevistas, demonstram que o encantamento inicial com a docência ainda encontra-se presente em seu percurso profissional:

Eu acho que eu também aprendo em cada aula, é um momento novo porque, assim, cada sala é uma realidade então às vezes eu dou o mesmo assunto em quatro salas diferentes, cinco, e eu tenho que adaptar a metodologia porque uma às vezes fica melhor... Eu acho que eu vou me refazendo em cada sala, como Heráclito fala. (Eva)

Nesse sentido, as afirmações de Carlindo (2011) corroboram com a fala da professora a respeito dessa construção paulatina do fazer docente. Mesmo já experiente no exercício da docência o ativismo e o questionamento relacionados ao ciclo profissional, conforme nos aponta o quadro exposto por Huberman (1992), evidencia o processo de busca em uma terceira graduação (Filosofia) e a construção desse “saber-fazer”. Saber-fazer este que “só

poderá ser estruturado quando se ocupa a função de professor” (CARLINDO, 2011, p. 33) nas aulas, “em” Filosofia.

Ademais, o princípio gerador próprio do *habitus*, segundo Bourdieu (1996), encontra-se na origem da classe social, na maneira de agir do grupo, na estrutura familiar, no estilo de vida dos agentes; nas “escolhas”, nas apreciações. Determina “as diferenças entre o que é o bom e mau, entre o bem e o mal, entre o distinto e o que é vulgar etc.” (BOURDIEU, 1996, p.22). Em vista disso, para Bourdieu (1996), a eficácia da condução do *habitus* refletem nas “maneiras” de agir associadas a posição conforme “princípios de visão e de divisão, as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem”. Por conseguinte, capital escolar institucionalizado é a linguagem presente na cultura escolar das professoras que pode ser denominado *habitus professoral* (CARLINDO 2011) e (SILVA 2004).

Então, segundo Carlindo (2011, p.21):

tornar-se professora significa pertencer a um grupo social específico, definido entre outros fatores, pelo o exercício formal da profissão por seus saberes e práticas específicos, bem como pela posição ocupada nos diferentes espaços sociais.

Então, como são classificados os agentes segundo as disposições e a posição que ocupa na classe social o mesmo se vê na “classe profissional dos professores”.

Segundo Bourdieu (1996) “existir em um espaço, ser um ponto, um indivíduo em um espaço é diferir, ser diferente”. Para o autor (BOURDIEU, 1996, p.23):

A diferença só se torna signo e signo de distinção (ou de vulgaridade) se lhe aplicarmos um princípio de visão e de divisão que, sendo o produto da incorporação da estrutura de diferenças objetivas (por exemplo, a estrutura da distribuição, no espaço social, do piano ou do acordeão, ou dos que tocam um ou outro) está presente em todos agentes proprietário de pianos ou tocadores de acordeão, e estrutura suas percepções como proprietários ou tocadores de piano e acordeão (seria necessário precisar essa análise da lógica – a da violência simbólica – que estabelece que as artes de viver dominadas sejam quase sempre percebidas, mesmo por praticantes, do ponto de vista destruidor e redutor da estética dominante).

Por tudo isso, o produto gerado pelo *habitus* nas posições explicita o “destino provável”, como no caso da professora Abigail:

Sim. Porque eu me realizo como pessoa, sabe? Eu tenho comigo uma questão assim: se eu fosse trabalhar num banco, se fosse seguir em ciências contábeis, se fosse trabalhar no banco pra vender título, pra vender seguro,

eu não seria uma pessoa feliz. Então, apesar de toda a problemática que envolve a educação, eu digo que eu escolheria novamente.

Segundo Bourdieu (2017), esse sentimento de realização pessoal encontra-se vinculado à noção de “gosto” que, conforme o autor, obedece a uma certa ordem determinada. As “formas classificatórias originárias” advêm do esquema de *habitus*, funcionando no mundo social para naturalizar as práticas e dissimulando as disposições que classificam os atos como pertencentes a determinada posição no espaço social. Além disso o conhecimento apreendido pelo agente é orientado por *habitus* que lhe preexiste no mundo social em forma de concepções, “esquemas incorporados” (BOURDIEU, 2017, p.435). Assim, para Bourdieu (2017, p.436): “as estruturas cognitivas utilizadas pelos agentes sociais para conhecer praticamente o mundo social são estruturas sociais incorporadas [...] esquemas históricos de percepção e apreciação que são produto da divisão objetiva em classes (faixa etárias, classe sexual, classes sociais)”.

Dito de outro modo, o espaço social “pode ser lido” por esquemas que organizam e “modelam o mundo social”, manifestos no agente em propriedades classificatórias. Nesse seguimento os agentes além de modelados por esses esquemas constituídos nesse espaço na forma de disposição, qual seja gosto de classe, também modela o espaço social. Esse sistema de preferência ético e estético, ou melhor, “o gosto é uma disposição adquirida para “diferenciar” e “apreciar” (BOURDIEU, 2017, p.436)”. Em consequência esta oposição obedece a um sistema de classificação que vai além do efeito da polaridade entre dominante e dominado. Segundo Bourdieu (2017) a imposição da ordem dominante possui dualidade de poderes como princípios: “dominante e dominado, temporal e espiritual, material e intelectual.” Cada agente individualmente inscreve-se, conforme as propriedades que possui nessas categorias já constituídas “do campo da produção cultural”. Tal atitude é orientada pela oposição dominante na estrutura social e incorporada como oposições que exprimem o gosto de classe.

Por tudo isso, a prática do agente contém esses princípios opostos engendrados que “se eufemiza ao ponto de tornar irreconhecível”. Então, “a oposição servirá para estabelecer a distinção entre gostos populares ou pequenos burgueses e gostos burgueses” (BOURDIEU, 2017b, p.437). Essa oposição fundamentada nos “julgamentos éticos ou estéticos mais

“puros” com seus sentimentos baixos ou elevados, suas belezas fáceis ou difíceis, seus estilos leves e pesados se ancoram nas posições” podem ser encontradas “em grande número de seus usos, em particular, escolares”, assumindo diferentes tipos de gosto: populares, pequenos burgueses, burgueses, frações dominantes, frações dominadas. Vejamos como essa lógica pode ser percebida na trajetória de vida de nossas entrevistadas.

Os pais da professora Eva cursaram até a quarta série. Seu pai era zelador e sua mãe costureira; Eva revelou que não conheceu seus avós paternos e desconhece as informações referentes a eles. Os avós maternos eram analfabetos. A professora Eva conta que desde cedo teve contato com os livros, pois sua mãe os comprava e que em todas as escolas que estudou havia biblioteca. Esse *ethos* sinalizado pela história de vida a respeito da relevância da origem do núcleo familiar já era uma preocupação desde Aristóteles conforme nos fala Schalcher (1998). Nesses termos, essa ética que primeiro forma-se na família nuclear, contemplada na obra aristotélica: *Ética a Nicômaco*, trata da primeira parte do *ethos* e a outra que se expande para a cidade (*polis*) revelada nos seus escritos *A Política*. Bourdieu (2017b, p. 410) assegura que:

o *habitus* integra o conjunto dos efeitos das determinações impostas pelas condições materiais de existência (cuja eficácia encontra-se cada vez mais subordinada ao efeito da ação de formação e informação previamente suportada à medida que se avança no tempo) [...] ele é a classe incorporada – incluindo propriedades biológicas socialmente modeladas.

Nesse seguimento, a ausência da escolarização é um traço significativo do efeito dessa disposição originada do *habitus* manifesto na professora Eva. Segundo Bourdieu, o sentido atribuído em sua narrativa revela a consideração que ela dispensa ao capital escolar. Conforme o autor (2014), o valor que se dá as gerações está relacionado a valorização no sistema de divisão de classe social e o poder simbólico a ele correspondente. Em outras palavras a “mortalidade escolar” está relacionada às condições de classe. Quanto maior a distância entre o agente e o capital escolar, mais desprovido é esse agente do capital global. Como capital global Bourdieu (1996, p. 19) compreende dois princípios diferenciadores, a saber: o capital econômico e o capital cultural. Com isso, tanto a posse, quanto o desapossamento do capital global surtem efeitos que são percebidos na origem social. Outro dado constatado por essa teoria é a implicância da distância geográfica. Estudantes que residem na capital são mais favorecidos em sua trajetória estudantil do que os do interior, por

estarem mais próximos da língua formal do saber institucionalizado exigido na escola. Portanto, os filhos da entrevistada são debitários tanto por este último fator geográfico (mesmo Vitória da Conquista não sendo uma metrópole sedia vários IES, sendo três delas públicas); quanto pelas conquistas alcançadas pela mãe, podendo ultrapassar os níveis atingidos por ela (oportunidade não obtida pelo avô da professora Eva).

Para Bourdieu (1996, p.126) a família é uma “*palavra de ordem*, ou melhor, de uma *categoria*, princípio coletivo da construção da realidade coletiva”. Desse modo, o princípio de visão e de divisão é construído nela, mediante a noção de *habitus* como “uma lei tácita (*nomos*) da percepção e da prática que fundamenta o consenso sobre o sentido social” (BOURDIEU, 1996, p.127). A força dessa realidade social é tão bem fundamentada no ambiente familiar que no dizer de Bourdieu (1996): “as palavras criam as coisas, já que criam o consenso sobre a existência e o sentido das coisas”. Notabilizado, segundo o autor, (BOURDIEU, 1996, p.129), por exemplo, na palavra: irmã, que “encerra a imposição do amor fraterno como libido social dessexualizada – tabu do incesto”.

A família, conforme Bourdieu (1996, p.131) é uma instituição construída. Nela se encontra “uma das principais condições de acumulação e de transmissão de privilégios econômicos, culturais, simbólicos”. Além da manutenção e reprodução da ordem social, ela “tende a funcionar como campo” (BOURDIEU 1996, p.130) e distribui os lugares conforme os tipos de capital. “Para Bourdieu (1996) “ela é o “sujeito” principal” das estratégias de reprodução”. O exemplo a seguir elucidará o sentido que estamos mencionando.

Abigail vem de uma família grande. Seguindo uma trajetória de ausência de escolarização formal, seus pais são analfabetos e trabalhavam na roça. O investimento no capital escolar institucionalizado mostrou-se desde cedo necessário diante das possibilidades de ascensão social incorporada.

Só recentemente que eu fiquei sabendo, porque uma prima minha sabia do tempo que eu fui pra escola, foi assim “olha, você tinha três anos”. Eu não lembrava nem quantos anos eu tinha, mas fiquei pouco tempo, questão de um ano só. E depois eu entrei mesmo com sete anos, aí já foi na primeira série, então eu fiquei um tempo fora depois eu entrei com sete anos. É, escola pública, sempre, desde a primeira série até a faculdade, a UESB.

Nesse sentido, a mobilidade social advém do diploma e as famílias de camadas populares fazem esse investimento desde cedo, pois a escolarização formal e a posse de capital cultural escolarmente rentável mostram-se necessário para uma escolarização de longa duração.

Bourdieu (2015a, p. 146) explica que o “sistema de ensino torna-se a instância dominante de produção dos agentes” e ainda, o diploma “universaliza” “o trabalhador”, ou pelo menos tem essa pretensa ideia (BOURDIEU, 2015a, p. 148). No entanto, o que se confirma é a dissimulação da desigualdade. O sistema de ensino sob o pretexto de promover a igualdade entre classes legitima as diferenças. Por exemplo, as classes que são desprovidas de capital econômico, cujos pais não possuem condições objetivas de investir em capital cultural para seus filhos, os últimos terão mais dificuldade de apreensão da cultura escolar. O sistema de ensino reforça esse padrão sob a alegação de menos esforço por parte daqueles que não apreendem. Por sua vez, o estudante desprovido desses capitais sofre uma violência simbólica, acreditando que a dificuldade de aprendizado é um problema exclusivo seu. Em consequência repete-se o ciclo. Nesse aspecto, em conformidade com os pressupostos já mencionados, as propriedades individuais, “tais como o sexo ou a idade” (BOURDIEU, 2017b, p. 410) são determinantes para a compreensão do que ocorre com aqueles que detêm ou são desprovidos do capital global. Isso fica ainda mais acentuada à medida que se chega à vida adulta e precisa concorrer no mercado de trabalho. Desse modo, a equivalência entre idade e a detenção do título legitimado é cada vez mais reveladora do indivíduo e a origem de sua classe social.

No sentido em questão, o “efeito de inculcação” (BOURDIEU, 2017b, p. 412) apreendido “no campo da história do pensamento” (MARTELLI, 1995, p.7) somado ao “efeito de trajetória - [...] efeito dos condicionamentos sociais”, formam o “*habitus* que define a relação com a posição [...] original para a posição atual” (BOURDIEU, 2017b, p. 411). Esse é o ponto, segundo Martelli(1995) em que “as teorias da secularização encontram com a racionalização” cujos efeitos para Bourdieu (2017b) manifestam-se na “forma eufemizada” da educação política, como educação religiosa” – que Martelli (1995) chama de “processos em ato na religião-de-igreja” – “recebida por uma parcela da população desde a infância e na família”. Similarmente como dissemos na introdução, os efeitos dos *habitus*

religiosos são os mesmos encontrados nos fundamentos da filosofia grega, a saber: o sentido de excelência produzido pelo sentido da estética “pura” (BOURDIEU, 2015a). Tais efeitos podem ser constatados em várias falas tanto da professora Eva quanto da professora Abigail. Contudo, cabe destaque o confronto contido na narração da professora Abigail, no tópico 3.2, a respeito do enfrentamento com o aluno em decorrência das profundas convicções de ambos. Ao longo do texto falaremos um pouco mais dessas disposições (*habitus*) presentes nas tomadas de posição por gerência do *habitus*.

Por conseguinte, as tomadas de posição “práticas ou explícitas sobre o mundo social” segundo Bourdieu (2017b, p. 411), são resultantes da formação intelectual que se configura, como prospecção de ascensão social. É imperiosa a advertência que o autor menciona (2015, p.6) ao considerar os traços comuns “propriedades transistóricas ou transculturais, tais como uma certa atitude diante do mundo ou tipo certo de religiosidade”. Com isso, as trajetórias das professoras permitem compreender quais estratégias estabelecidas pelas “propriedades ligadas à posição definida sincronicamente e propriedades ligadas ao futuro da posição” (BOURDIEU, 2015, p. 8), são percebidos no estilo de vida das professoras e em suas práticas enquanto docente de Filosofia. Diz-se: sincronicamente, simultaneidades constituídas enquanto pré-noções na estrutura das relações de determinada realidade sócio-cultural, por exemplo: “a crença no valor da educação como instrumento de ascensão social, como meio de curar os males sociais, de produzir felicidade e tornar a humanidade mais sábia, mais rica e mais piedosa” BOURDIEU (2015a, p. 9)

Essas pré-noções, que analogamente encontravam-se nos pressupostos do ideário grego de que o intelecto é que domina o corpo e a vontade, encontra conformidade com pensamento platônico da divisão entre os homens - daquele que domina e os que são dominados - os que alcançam o poder intelectual são os que governam. Elas estão presentes também na base teórica aristotélica que, segundo o cientista político David Borges<sup>9</sup> (Informação Verbal) esta posição inspira as conquistas do jovem Alexandre (O Grande) ao construir bibliotecas nos locais arregimentados por ele, a partir do entendimento que essa era a qualidade que tornava os gregos fortes. Herdeiro dessa concepção teórica, Alexandre (que

---

<sup>9</sup>Informação fornecida em Vídeo aula - Filosofia Social e Política - Aula 06 - Pensamento Político Grego: Aristóteles e a "Política".

tinha Aristóteles como seu preceptor) promovia aos povos conquistados liberdade da mente desde que permanecessem escravos.

Esta concepção, apoiada na defesa da naturalidade inteligível do pensamento metafísico, bem como, os pressupostos onde ancoram as diferenças da relação sujeito-objeto que as fundamentam, emergem como mecanismos conducentes nas propriedades presentes na visão de mundo de domínio masculino. Tal visão, acomete o mundo feminino em suas práticas (incluindo as escolares) em que a mulher é tida como intelectualmente menor. Esse acometimento, por sua vez, encontra guarida nas correntes da Modernidade. A contestação Moderna da conformidade entre *logos* (razão) e *physis* (natureza) apresenta-se segundo (LAURET, 2008, p. 210) na forma de “indeterminação natural” presentes nas concepções humanistas. Então, o plano de fundo filosófico humanista torna-se a ocasião ou o terreno fértil, para o desenvolvimento da “técnica”, da capacitação “para uma segunda natureza” (2008, p. 211). Para Bourdieu (1989, p. 30) “na prática”, os agentes sofrem os efeitos e os reproduz. Nessa condição de contexto epistemológico que estão situadas as professoras entrevistadas.

Esses matizes presentes na trajetória de vida das entrevistadas podem ser compreendidos:

entre as condições de existência e as práticas ou as representações, se interpõe a atividade estruturante dos agentes que, longe de reagir mecanicamente a estímulos mecânicos, respondem aos apelos ou às ameaças de um mundo, para cuja produção do sentido eles próprios haviam contribuído (...) não é, de acordo com a pretensão do idealismo intelectualista e antigenético, um sistema de formas e categorias universais, mas um sistema de *esquemas incorporados* que, construídos no decorrer da história coletiva, são *adquiridos* no decorrer da história individual e funcionam no *estado prático e para prática* (e não para fins de puro conhecimento). (BOURDIEU, 2017, p. 435):

Nesse seguimento, qualquer que seja a ação dos agentes ela inclui a constituição de um *habitus*, que por sua vez revela as estruturas sociais incorporadas. O *habitus* como foi ressignificado por Bourdieu (2017a, p. 213-214) é uma noção a partir da compreensão de *hexis* em Aristóteles, “elaborada na sua doutrina sobre a virtude, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, nossa conduta”. Esse termo, *habitus*, que encontrou em

outros pensadores o sentido de “capacidade para crescer através da atividade” em Tomás de Aquino, “conduta mental” entre o que foi e o que pode vir a ser em Husserl, “conhecimento habitual” em Schütz, “corpo vivido” em Merleau-Ponty, ganha no estruturalismo bourdieusiano um significado em que o agente não é meramente um receptáculo da estrutura social a que pertence, nem tão pouco um indivíduo que visa consciente mover a sociedade. Bourdieu (2017a), propõe uma dialética entre indivíduo e sociedade,

entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma *matriz de percepções, apreciações e ações* e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas. (BOURDIEU, ano, p. 261).

Para Wacquant (CATANI, 2017a, p.213) o *habitus* “designa uma competência prática, adquirida na e para a ação”. Com efeito, ele é sedimentado no corpo (em forma de *hexis* corporal) e “todos os agentes de determinada formação social tem em comum, de fato, um conjunto de esquemas de percepções fundamentais” (BOURDIEU, 2017, p. 436) materializados na polaridade de “adjetivos antagonistas comumente utilizados para classificar e qualificar as pessoas ou os objetos nos diversos domínios da prática.”

Então, as oposições manifestas, nesses esquemas de percepções que são também classificatórios da ordem social “modelam” os pensamentos dos indivíduos. Por isso, “cada uso singular de um desses pares só adquire sentido completo em relação a um *universo dos discursos* sempre diferente”, ou seja, só funciona um em relação a outro e “mediante leves modificações (por exemplo, fino/grosseiro por leve/pesado) (BOURDIEU, 2017b, p. 437). Esse antagonismo constitui, conforme compreende Bourdieu (2017), dois poderes que fundamentam a ordem social e, essas oposições manifestam-se nas posições que o agente ocupa no campo segundo as “classes sociais, ou do campo da produção cultural” reproduzindo a classe dominante. Então, essas diversidades de posições abrigam-se no fundamento ético e estético “puros”. Portanto, o gosto burguês ou popular transforma-se em “gosto” das frações dominantes e dominado da classe dominante. Resumindo, o princípio de “di-visão” da classe dominante assume o “aparato conceitual do julgamento de gosto” (BOURDIEU, 2017b).

Assim, o “gosto” compreendido “a um só tempo, como “faculdade de perceber os sabores” e “capacidade de julgar valores estéticos” apresentado pelos “intelectualistas” – na

expressão de Bourdieu (2017, 439) – em natureza, nada mais é que a adoção de uma *hexis* corporal carregada de sentimentos, valores sociais, “capazes de evocar toda uma relação com o mundo, “altiva” ou “submissa” “rígida” ou “flexível”, “ampla” ou estreita” (...) escolhas em atos que não pressupõem atos de escolha. (BOURDIEU, 2017, p. 440).

Dito de outro modo, a lógica das classes organizadas pela operação do *habitus* incorporada pelos agentes, define as posições correspondente ao gosto de classe que segundo Bourdieu (20011, p.21), “uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes”. Assim, o *habitus* “pode ser lido, também, como uma tabela rigorosa das categorias historicamente constituídas e adquiridas que organizam o pensamento do mundo social do conjunto de indivíduos pertencentes a esse mundo e modelados por ele” (BOURDIEU, 2017b, p. 436) como veremos no exemplo a seguir.

A docência não foi a primeira escolha profissional de nossas entrevistadas. No nível médio, ainda regido pela Lei 5692/71, principalmente nos municípios menores, não havia muitas possibilidades. Geralmente magistério e contabilidade eram os cursos disponíveis. Tanto Eva quanto Abigail começaram a trabalhar desde muito cedo, sem, contudo, interromper suas trajetórias de escolarização. Abigail exerceu diversas funções, seja em âmbito doméstico ou no comércio, antes de iniciar a carreira docente, conforme percebemos em sua entrevista:

Ajudava minha mãe a fazer biscoito, né, de fogão, de forno a lenha, e tal, aquela coisa. Eu sempre fui empolgada para fazer comida, então, quando eu vim para Planalto, quando eu, assim, acho que eu tinha treze anos, eu já comecei a trabalhar em padaria, que era a padaria do meu cunhado. Aí depois eu fui para o caixa, né, porque já não dava para conciliar tanto o trabalho lá, porque eu estudava, e o ensino médio ficou mais complicado, aí eu fui para o caixa pra dar um(...). Aí depois eu trabalhei num bar de uma amiga, né, fazendo picolé e sorvete, depois eu passei num curso, né, num concurso que foi pra – eu estava terminando o ensino médio – que foi um programa de educação chamado acho que Fundação Educar.

O *habitus* marcadamente orienta as “escolhas” na trajetória de vida da professora Abigail. Nesse caso ele funciona como estratégia de confiança para que ela se lance a trabalhar na cidade com aquilo que ela já conhecia, no intuito de continuar estudando.

Já a professora Eva iniciou o exercício profissional no comércio:

Eu era secretária num atacado de alimentos. Foi na época que eu fazia o curso de história. Eu trabalhava durante o dia e estudava à noite. Era bom, era estável o trabalho, de telefonista, secretária. Foi a minha primeira experiência, não era muito difícil...

Quanto ao magistério, conforme relata, foi uma imposição de sua mãe:

Na verdade, não fui eu que escolhi, não. Minha mãe que me obrigou. Eu queria fazer técnico em informática, aí ela falou assim "não, que isso não dá dinheiro. Vai fazer magistério". Aí eu fiz mas gostei, gostei muito. Eu fiz na Escola Normal, e me achei também. Foi bom. (Eva)

Bourdieu (2017b) salienta que o investimento no necessário é uma estratégia das camadas populares. O investimento em bens<sup>10</sup> escolares é motivado pela “crença” de que estes terão serventia futura. Dito isso, a inculcação mediante o trabalho “simbólico e prático” (BOURDIEU, 1996, p. 126) transforma as disposições coletivas em individuais.

A formação em nível superior, mesmo quando a primeira opção foi um curso de licenciatura, como foi o caso de Eva, levou em consideração mais o gosto pela disciplina do que o desejo de ser docente:

História, porque eu gostava muito de História e me destaquei bastante no ensino fundamental e médio. Era a disciplina que eu tirava as notas mais altas, então eu achei que eu tinha facilidade... E era o que tinha também à noite, né; só tinha administração e história, e eu me identifiquei mais com História.

A fala acima evidencia que as condições objetivas fazem com que Eva opte por cursar licenciatura em História. A entrada na UESB ocorreu em um momento em que havia poucos cursos superiores, particularmente Letras, História, Geografia e Ciências na licenciatura. Apenas no ano 1997 que a UESB inicia um processo de criação de outros cursos superiores. Outro aspecto importante a ressaltar é que essa IES pública era a única da região sudoeste da Bahia a contar com cursos de nível superior.

No caso de Abigail, sua primeira opção não foi por cursos de licenciatura.

Olha, primeiro, eu vou ser bem sincera: eu tinha 17, 18 anos quando eu passei pra ciências contábeis pela primeira vez. Então, eu escolhi o curso

---

<sup>10</sup> A Distinção. Nota 15, cap. 3.

porque eu achei assim “pronto, ciências contábeis, eu vou mexer com a questão de cálculos, eu não sou muito boa mas acho que vou” e acabei fazendo sem muito esclarecimento, mas eu consegui passar. E aí eu vim aqui pra Conquista, quando foi em 2001, eu falei assim “tá na hora de prestar vestibular”.

Novamente, as condições objetivas fazem com que Abigail vá para a licenciatura. Ela nos apontou que por duas vezes prestou e foi aprovada para o curso de Ciências Contábeis, contudo, o fato de residir em outra cidade e as dificuldades de transporte a fizeram abandonar o curso:

Eu entrei na faculdade direto, na UESB, em 89. E a única lembrança que eu tenho foi que foi muito difícil, porque quando eu entrei eu precisava pegar carona, e eu tive um problema sério de pressão alta e eu abandonei o curso. Eu passei duas vezes no curso de ciências contábeis, só consegui fazer a matrícula no segundo e mesmo assim foi só até o final do primeiro semestre. Porque eu não trabalhava ainda e, no final, aliás, no final do primeiro semestre, assim, acho que foi no terceiro mês, parece, eu entrei no Estado, na estadual e eu comecei a trabalhar, e foi tudo muito difícil, eu saí.

Em 1990, conforme nos relatou, já era funcionária do Governo Estadual, ministrando aulas para turmas dos anos iniciais e mais uma vez passa no vestibular para Contábeis, novamente não conseguiu continuar no curso em função da incompatibilidade dos horários do curso com seu exercício profissional na escola. É apenas em 2001, em função das necessidades trazidas pela docência que, presta vestibular, dessa vez, para Pedagogia.

E aí eu vim aqui pra Conquista, quando foi em 2001, eu falei assim “tá na hora de prestar vestibular”. Aí eu procurei, fiquei “não, vou procurar, vou fazer pedagogia”, porque eu trabalhava com as séries iniciais. Eu não tinha visão do que ia acontecer, não. Eu queria pedagogia porque eu queria dar base pra trabalhar com as séries iniciais.

O *habitus* é uma noção que se constitui de esquemas de pensamento e de ação. Ele é refém dos condicionantes formado por meio da “história estrutura de um campo – tratando-se do campo das classes sociais ou de qualquer outro campo [...] de modo que a história individual de cada agente contém a história do grupo a que ele pertence” (BOURDIEU, 2017, p. 426). A adesão dos agentes produzidos aos sistemas de valores e esquemas de pensamentos formam a estrutura de campo que afeta a história específica e, é por ela afetada. Por isso, “o poder de determinar a produção de gerações diferentes, [só é possível] transformando os

modos de geração e determinando a organização das biografias individuais e a agregação de tais biografias em classes” [inserção nossa]. Portanto, as biografias individuais estão recheadas dessas qualidades engendradas no interior do campo e que formam as classes.

Assim procedendo, o campo, propõe possibilidades engendradas e ocultadas no *ethos* de classe. O efeito, segundo Bourdieu (2017, p. 428) são ““escolhas” [...] cegas do *ethos* de classe”. De modo que os indivíduos sensibilizados pela “percepção e apreciação de seu *ethos* de classe” (BOURDIEU, 2017, p. 429) ocupam posições no campo de acordo com as “relações que as diferentes categorias de produtores de bens simbólicos mantêm com os demais produtores [...] implicando numa definição objetiva de sua prática e dos produtos delas derivados” (BOURDIEU, 2015a, p.154).

Diante disso, o *habitus* incorporado pelo agente orienta sua ação pelo “sistema de qualidades e qualificativos que organizam em torno da oposição entre as *maneiras* positivamente sancionadas ou “distintas”(isto é, as maneiras de dominantes) e as maneiras negativamente sancionadas.” (BOURDIEU, 2015a, p.120).

Segundo Bourdieu (2017, p. 444):

O pretexto das lutas a propósito do sentido do mundo social é o poder sobre os esquemas classificatórios e os sistemas de classificação que encontram na origem das representações e, por conseguinte, da mobilização e desmobilização dos grupos: poder evocador da enunciação que faz ver de forma diferente [...] ou que, ao modificar os esquemas de percepção e apreciação, faz ver outras propriedades, até então despercebidas ou relegadas para segundo plano.

Por tudo isso, os fundamentos filosóficos que funcionam como paradigmas que ditam inconscientemente o agir e em consequência as práticas individuais derivam das “muitas vozes” que ressoam. Essa composição complexifica se levado em consideração como se configura essa construção.

Em face disso, podemos destacar alguns aspectos: a) a relação de gêneses baseada nas qualidades entre dominantes e dominados o que poderia chamar de o sentido e a implementação dentro de suas origens: b) poderíamos verificar a presença de um discurso político-religioso, conseqüentemente, de direita e de esquerda, filosoficamente fundamentado

na separação entre transcendência imanência. Com efeito, os pressupostos modernos procuram sua validade na ciência. Essa separação também resultou na busca da validade externa ao sujeito, deixando de ser ontológico para ser gnosiológico. Essa divisão, que na filosofia pode ser representada pela relação sujeito objeto, integra a prática docente seguindo paradigmas (conhecimento e afinidade com os modelos pedagógicos) que passaremos a discutir agora, a saber: modelo da racionalidade técnica; modelo da racionalidade prática; modelo da racionalidade crítica.

O primeiro é o modelo da racionalidade técnica. Essa concepção pedagógica compreende a prática educativa a partir de um “especialista técnico” (CONTRERAS, 2002, p. 90):

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é [que] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante aplicação do conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe aplicação de técnicas e procedimentos que justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos e resultados desejados. [inserção nossa]

Ainda, segundo o autor (SCHÖN *apud* CONTRERAS, 2002, p. 91) “a prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória”. Outra característica presente nesta concepção é: “a prática e o conhecimento como uma relação hierárquica.” Esse ponto de vista encontra seus fundamentos na base positivista que também defende “fins fixos e precisos. Segundo Diniz-Pereira (2007, p.254) “o papel da teoria seria iluminar o pensamento dos professores [...] de acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico, e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos”.” Esse posicionamento repousa na influência da visão comportamentalista de Skinner. (DINIZ-PEREIRA, 2007)

Do mesmo modo, a atividade do professor de filosofia lastreado por esse paradigma, conservará a “conformidade com as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais” (DINIZ-PEREIRA 2007, p.254), assumindo, por exemplo, uma perspectiva do ensino de filosofia como uma transposição didática. Mas, como dito anteriormente, a respeito

do *habitus*, tal atitude segue o *modus operandi* do campo, nem sempre consciente pelo agente.

Dito de outro modo, vejamos o pensamento de Lima Vaz (2004, p. 17):

O ser humano, pois, é ou existe como auto-expressão e se auto-exprime efetivamente seja nas *estruturas* elementares do seu ser (corpo próprio, psiquismo, espírito), seja nas *relações* elementares que abrem à realidade e permitem, na reflexão ou retorno sobre si mesmo, constituir-se em uma identidade (objetividade, intersubjetividade e transcendência), nelas realizando-se e auto exprimindo sua unidade profunda como *pessoa*. [sic]

Segundo o autor, a expressividade é constituída de palavra e significação ou como ser de *logos* capaz de atribuir significado através da linguagem. Essa característica de ser ôntico e ser ontológico pode ser compreendida em sua manifestação (*natureza*) finitude e (forma) humana. Esta última – a forma – possui uma pluralidade de exprimir-se, como existência ética, por exemplo. Essa unidade temática - o agir ético – é um dos aspectos tridimensionais da práxis, “que decorre da estrutura ternária da atividade pensante: estruturas subjetiva, intersubjetiva e objetiva”. (LIMA VAZ, 2004, p. 18).

Segundo Sampaio (2006, p.34), a “ação (estrutura subjetiva) [...] cumprida no seio da comunidade ética (estrutura intersubjetiva) [...] e cuja norma é dada pelo conteúdo histórico de um determinado *ethos* (estrutura objetiva [...] sintetiza o agir ético”; e a segunda “unidade temática é a vida ética – que é a segunda dimensão da Razão prática.

A forma, explica Lima Vaz (2004, p.18), “é sempre o termo de um movimento ou de uma operação que caracteriza uma saída de si e um retorno a si (reflexão) no ser operante. Realiza-se como “auto-expressão reflexiva de nós mesmos como seres racionais e livres”. Por sua vez, “a identidade entre o ôntico e ontológico é a própria definição do Eu Absoluto – de Deus – como *esse subsistens*”. Por fim, segundo expõe Sampaio, a Antropologia é a expressividade de todas essas noções anteriores e sintetiza o movimento da razão prática na “categoria de pessoa moral”.

Resumindo, para Lima Vaz (2004, p.18):

A forma como auto-expressão *ontológica* do ser espiritual finito não tem uma verdade absolutamente em si mesma, mas sua verdade finita tem seu fundamento último na Verdade Infinita que, enquanto absolutamente reflexiva (ou falando teologicamente como Verbo de Deus) [...] Eleva-se pela contemplação a esse fundamento é o ato próprio da auto-expressão do ser humano como ser espiritual.

Diante disso, segundo o pensamento deste autor “a modernidade gerou uma crise ética sem precedentes” (SAMPAIO, 2006, p.33) pois a “nova realidade gestada” na recusa destes pressupostos em que “o ser do logos é a expressão do real” (SAMPAIO, 2006, p.52) lança uma nova problemática em que “o homem fica subordinado ao conhecimento que ele produz” (SAMPAIO, 2006, p.78). Porém, “a pretensa cultura secularizada contemporânea está indelevelmente marcada pela forma cultural medieval: a teologia.” (SAMPAIO, 2006, p.79) Diante disso, continua Sampaio: Vale lembrar que a assimilação da Filosofia pela teologia cristã, não obstante as dificuldades para se ajustarem entre si, só foi possível porque a filosofia grega era uma teologia.” Lima Vaz adverte:

É lícito pensar que um universal relativismo, quebrando a ponta das interrogações radicais, prepara essa forma de conformismo e face dos novos ministros do saber técnico que substitui, no nosso mundo, são as entidades sobrenaturais na sociedade sacrais. (LIMA VAZ *apud* SAMPAIO, 2006, p. 80)

Nesse seguimento, a prática docente denuncia a presença de suas filiações. Assim, “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas.” Embora não pareça que o propósito seja endossar o mesmo posicionamento, é possível notar nas afirmações de Rodrigo (2009, p.83) várias nuances dos fundamentos metafísicos engendrados no discurso. Ao apontar a diferença entre o pesquisador acadêmico e o professor de Filosofia considera:

A atividade própria e específica do professor, aquela que o define como tal, não consiste em ser produtor de um discurso filosófico original – embora, insisto, ele também possa sê-lo -, mas em produzir um discurso pedagógico pelo qual a tradição filosófica possa converter-se em saber ensinável.

É preciso esclarecer que tanto a autora (2009) quanto a entrevistada (professora Eva) não possuem um posicionamento de concepção expressamente positivista; o exemplo foi para demonstrar facetas peculiares aos fundamentos (tanto na forma hierárquica da posição social, como do conhecimento sobre a prática) na enunciação. A assimilação engendrada nos discursos político religioso também se encontra dissimulados nos demais modelos pedagógicos.

A visão de Rios (2002) a respeito do termo técnica é bem elucidativa quando ela evoca as bases aristotélicas. Nesse sentido, técnica, segundo autora (2002), possui uma dimensão

que não pode ser dissociada do contexto social e político. O termo sofreu uma modificação que perdeu o sentido original proposto por Aristóteles de *Poiesis*. Para este último, as ciências eram classificadas em três categorias, a saber: teóricas, práticas e poéticas. As duas últimas, para Aristóteles, eram da ordem da ação. As *Poéticas*, na visão aristotélica regulam, a produção, exemplo das artes e da economia; diferente de *pratein* que se relaciona com o agir. Essa perversão de sentido também é destacada por Sacristán (1999, p.18) a respeito da concepção iluminadora. Segundo o autor (1999) “atrás do triunfo da deusa ciência assimilaram-se a um racionalismo um pouco exagerado que concebe ao conhecimento uma espécie de poder milagroso para mover a realidade”.

Em resumo essas são características assumidas pela Filosofia que podem ser sintetizadas na coroação da razão (LIMA VAZ, 2004; SAMPAIO, 2006; SACRSITÁN, 1999) com o sentido de que a Razão melhora a prática manifesta, no dizer de Sacristán (1999, p.19), “múltiplos enfoques” e seus efeitos são sentidos na prática educativa. Tais efeitos são percebidos nas falas das entrevistadas e constituem um conflito entre o campo filosófico e o campo pedagógico característicos das formações das professoras. Explicando melhor, as professoras possuíam uma larga experiência docente antes de ingressar no curso de Filosofia. Além dessa experiência, formação em Pedagogia e, no caso da professora Eva formação também em História. Pedagogia é, em nosso entendimento, o mais específico no campo educacional para a formação de professores entre as licenciaturas. Para tanto, corroborando com o que desejamos dizer Calindo (2017, p.88) elucidará que:

o ingresso em uma determinada carreira profissional implica em reestruturação de seus *habitus* profissional, a partir da incorporação de práticas repetidamente sistematizadas e características de seu campo de atuação

Nesse sentido, a interiorização desse *habitus* e sua exteriorização é o que constitui o *habitus* professoral. Contudo, as singularidades do campo da Pedagogia é o que destacamos como desafio ao campo filosófico que é, segundo Zuben (1992, p. 10) a educação como fenômeno a ser pensado pela filosofia. Segundo o autor:

Pergunta-se: será que ouvir as questões da educação implica em alguma “impureza” para a mais nobre atividade do homem?! Será educação um “objeto” que apresenta algum desvio da função ou alguma desqualificação da dignidade filosófica? Pensar a educação é, para o filósofo, algo menos nobre do que pensar a política, a religião, a história, a sociedade ou o conhecimento?

Atrevemo-nos concluir a partir da afirmação de Zuben (1992) que essa posição de não importância é também de caráter ideológico, pois serve ao interesse da ordem vigente. Portanto, esse é outro aspecto que deve ser considerado pelo docente em sua prática.

A conclusão é que afiliação a esse paradigma, por parte das professoras, é bem compreendida na explicação de Bourdieu (2014, p. 29):

A Ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural.

Diante desse conflito gerado pela força simbólica no campo filosófico encontram nas professoras, tanto as disposições (*habitus*) do campo pedagógico, quanto à diversificação, ativismo e questionamento inerentes as fases dos anos de vida descrito por Huberman (1992), na tabela 4. Esse *habitus* favorece a assimilação do campo filosófico e faz perdurar a ação pedagógica, que segundo Bourdieu (2014, p. 26) “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica”. Vale destacar que essa última não somente é oriunda do sistema de ensino. Assim, o sistema simbólico já anteriormente incorporado funciona como estratégia de associação no jogo do campo filosófico.

Entretanto, no caso das professoras Eva e Abigail, os enfrentamentos que vivenciam com pares sem a mesma formação específica em Filosofia e as condições do próprio ensino lançam-nas à reprodução tanto do *modus operandi* do campo pedagógico quanto filosófico. Somado a isso, há de considerar “o para que”, próprio do *habitus* estudantil (CARLINDO, 2017) que está pautado, em nossa compreensão, nessa base da emergência Moderna que é a produção de resultado. Além disso, adicionamos, nas palavras de Bourdieu (2014, p.29):

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e as funções da estrutura da relações significantes que a constituem.

Diante do exposto os estudos no campo filosófico não podem ignorar as ocorrências no sistema de ensino, pois também encontra-se presente no ensino de Filosofia, a saber:

as condições sociais de sua produção e de sua reprodução, com todas as reestruturações e reinterpretações correlativas de sua perpetuação em condições sociais transformadas, [...] que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre-assim”, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternizar e, com isso, “naturalizar” as relações significantes que são produto da história. (BOURDIEU, 2014, p. 30)

Face à essa argumentação urge uma compreensão, a respeito desses fatores, por parte do campo filosófico antes de culpabilizar o professor por todo processo que ocorre em sala de aula, principalmente se for negativo. O próximo modelo contribuirá mais efetivamente para essa compreensão no campo e o efeito no subcampo do ensino de filosofia.

O segundo paradigma é da racionalidade prática. Esse modelo compreende o docente como um profissional reflexivo e encontra os seus fundamentos na base aristotélica. Segundo essa visão, “a deliberação prática é a disposição que se desenvolve diante de um problema do tipo moral, ou seja, decisão sobre a forma de agir em relação ao que é bom para a vida humana”. Diferentemente da concepção anterior, caracteriza-se pelo que é incerto e inseguro, pois “os valores, seu significado e possibilidades, são construídas na própria busca” (CONTRERAS, 2002, p. 126).

Em outros termos, o entendimento a respeito do fundamento que se encontra nesse paradigma consiste na diferença apresentada por Aristóteles entre os verbos *poiesis e pratein*. O primeiro refere-se a produção, criação e o resultado possui uma finalidade diferente do produto; como ocorre com uma artesão, por exemplo, em que o resultado do seu fazer é um produto. O segundo verbo pressupõe uma ação que, segundo o Aristóteles, que promove um fim em si mesmo. Nesse caso, explica Contreras (2002) a ação educativa pertence a esse último.

De acordo com esse paradigma a ação educativa pertence ao próprio indivíduo e a tarefa do professor é fazer com que o estudante seja autônomo. Portanto, a ação docente busca fazer com que o educando compreenda a sua própria capacidade deliberativa e se responsabilize por sua experiência, sendo capaz de guiá-la para um sentido do que é bom. Essa disposição, a ação educacional, já fora construída no docente.

Esse modelo, possivelmente, é o que supomos apresentar maior afinidade com o subcampo do ensino de Filosofia, salvo algumas nuances. Nuances essas, presentes nas

produções acadêmicas em filosofia que comumente advogam uma prática lastreada na metodologia dos próprios filósofos, como a socrática, por exemplo. O pouco investimento no subcampo do ensino de filosofia supõe também pouca articulação com os aspectos pedagógicos. Essa lacuna poderá ser sentida, principalmente, pelo iniciante licenciado em Filosofia, cuja ação educativa ainda está em construção.

Contreras (2002) explica o engendramento da prática no professor: “o desenvolvimento de valores educacionais não pode se realizar a partir das instituições ou sabedorias que surgem fora da própria prática se não há professores dispostos a participar das ideias que alimentam essas posições” (CONTRERAS 2002, p. 129). Nesse caso, o reconhecimento do entorno é premente, pois a sua posição perpetua a ideologia vigente.

Para Santos (2007, p. 251), “uma formação teórica não garante por si só uma boa prática” (2007, p. 250). Segundo a autora, é preciso uma articulação entre teoria e prática, entretanto, “há uma grande dificuldade em se valorizar conteúdos práticos, como se apenas o domínio de teorias garantisse uma prática de qualidade” (*idem*, 2007, p. 250). A afirmação da autora reporta-se ao cenário geral em que perdura essa predominância teórica mesmo “onde a maioria dos acadêmicos é considerada progressista”.

Enquanto no ensino de Filosofia esse modelo trabalha na perspectiva de que a teoria guia a prática, portanto, quando o docente se depara com uma incerteza ele possui a teoria para balizar a sua ação. As especificidades apontadas tanto por Santos (2007), quanto Diniz-Pereira (2007) evidenciam como práticas ancoradas por esse modelo poderão também escamotear e legitimar padrões estabelecidos. Diniz-Pereira (2007), citando as investigações de Schawb e Stenhouse, fala do julgamento baseado no próprio conhecimento do professor - conhecimento tácito, conhecimento na ação, enquanto “conhecimento profissional”. Tal empreendimento “não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.258).

Desse modo, se o primeiro modelo as professoras tem engendradas nuances de sua formação pedagógica, o conhecimento profissional pertencente a esse modelo corresponde ao *habitus* professoral construído na formação em filosofia, a saber, a metodologia assumida pelo campo filosófico que se constitui a partir daquelas assumidas por um ou outro filósofo. Em resumo o posicionamento das professoras Eva e Abigail estão contidos na tabela a seguir:

Racionalidade Prática	
Abigail	Mas eu tenho uma preocupação muito grande com a questão da responsabilidade com o conhecimento [...] a questão do desenvolvimento do conhecimento, de oferecer a eles, de tentar construir com eles um conhecimento – que muitos já tem a questão de produzir seu próprio pensamento, não só de copiar.
Eva	[...] eu fico pensando se é aquela questão da realização pessoal ou profissional, e aí acho que as duas. Eu tenho consciência quando a aula não foi boa [...] não consegui a atenção dos meninos [...] Mas eu sei quando a aula, quando eu “broquei”, e sei também quando ela foi ruim. E eu... Eu gosto, me realizo profissionalmente, gosto...

Paradigma da Racionalidade Prática. Fonte: elaborado pela autora.

A fala da professora entrevistada Abigail evidencia claramente os traços de responsabilidade da professora e o reconhecimento da autonomia do estudante, correspondentes a este modelo. Além disso, as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Aprendizagem adotadas pela Escola Nova e que fizeram parte de sua formação em Pedagogia, tem seus efeitos presentes no último trecho de sua fala. Na fala da professora Eva, a responsabilidade em promover o conhecimento é também do professor.

Essa modalidade, que concebe o professor como um profissional, (CONTRERAS, 2002, p.106), engloba “aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflito de valores”. Segundo esse paradigma a docência é um “conhecimento tácito” que vai se construindo na prática cotidiana denominado, segundo o autor (2002), de *conhecimento na ação*, que em virtude da repetição, dos desafios enfrentado cotidianamente, vai formando um “repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de base para as suas decisões. A esse respeito, a professora Abigail menciona:

Na verdade, a gente se forma – apesar dos meus vinte e, na época, vinte e três, vinte e dois anos de magistério, né, de docência – mas a gente choca, né, com essas realidades. Aí você vai adequando, né, o seu plano, tudo

aquilo que você idealiza que seria o ensino de filosofia, você vai adequando ele...

Silva (2005, p.158) considerou intrigante em sua pesquisa falas semelhantes ao da professora Abigail. Sua investigação indagava se essa prática era uma dissociação com a teoria como sintoma deficitário da formação do professor. Os dados apontaram que:

O desenvolvimento desse habitus se dá independentemente da formação didática específica e relaciona-se precariamente com a metodologia dos modelos de ensino disponíveis na literatura, que são ensinados na sala de aula dos cursos que preparam professores.

Segundo a autora os dados a fizeram concluir trata-se de *habitus professoral*, cujo conceito é também resultado da pesquisa. Em suas palavras:

Denominou-se habitus professoral o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras [...] observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais (SILVA, 2005, p.158).

Para Contreras (2002, p. 107), “conforme sua prática fica estável e repetitiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar na sua especialização.” No caso da nossa pesquisa, essa confiança e a autonomia do professor em sala de aula têm seus efeitos na divisão de carga horária e no momento do planejamento junto aos professores de outra área que assumem o ensino de filosofia, segundo a professora Eva nos contou:

Então, por mais que a gente sente e faça um grupo, aí a questão, né, dentro da sala de aula é muito individualizada, então o professor vai acabar eu acho que ensinando qualquer disciplina, o que ele se sente mas à vontade, o que ele tem segurança de trabalhar.

Outro fator relevante relatado é:

O professor pode fazer na sala dele o que ele achar mais adequado e mais fácil para ele. Por exemplo, em outras escolas eu já tive colega de matemática, dando aula de filosofia, que dava aula de geometria! Mesmo que ele colocasse na caderneta que foi aula de filosofia, mas a aula era de geometria.

Diante do exposto nossa crítica é que a ambiguidade percebida nesse modelo pode conduzir a ideia, no que tange ao ensino de Filosofia, que o exercício da docência em Filosofia poderá ser realizado pelo profissional que se predispõe e deseja realizá-lo, sem que para isso seja necessária uma formação específica.

Em resumo, segundo Maldader (2007,) os modelos de prática encontrados dentro do Paradigma da Racionalidade prática, consiste em: humanismo, em que os professores escolhem os comportamentos aos quais querem desenvolver; Ensino “como ofício” que baseia-se em tentativa e erro; “orientado pela pesquisa” que concerne na análise de sua própria prática e busca de soluções para o “ensino e a aprendizagem” (segundo o autor esse modelo de prática foi cooptado tanto pela racionalidade teórica, quanto pelo Banco mundial, o último, no sentido de manter o controle); e por último o modelo baseado na “teoria crítica da escola de Frankfurt e na ciência sócio-crítica de Habermas”.

Por fim, há de considerar que os pressupostos ancorado no modelo econômico vigente não estão comprometidos com a resolução de problemas sociais, portanto, as propostas às questões educacionais vão primar por resultados equivalentes a esta ordem estabelecida. Desse modo, seja a produção escrita ou ensino Superior responsável pela formação dos professores estão alicerçadas em bases políticas que sustentam as ações no campo filosófico. A definição de Rios (2002, p.26) reforça o que acabamos de mencionar:

A tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes.

A partir da visão aristotélica, Rios (2002, p.26) considera a felicidade “como concretização de uma vida digna”. Segundo a autora (2002), a cidadania se constitui de ações em “um contexto determinado, num tempo determinado”, de pessoas trabalhando conjuntamente, reguladas por valores criados por elas mesmas, partilhando a mesma cultura. É essa a “tarefa da escola” que se “delineia-se nos objetivos do trabalho docente”. Essa é a concepção de autonomia e responsabilidade do campo filosófico, impregnada em nós, que é reproduzida pelas professoras. É nesse sentido que Bourdieu (2014, 2017b) lança a sua crítica e considera o sistema de ensino a reprodução da sociedade.

O terceiro modelo é da racionalidade crítica. Como já explicitado, as posições pedagógicas estão relacionadas a reflexões filosóficas. Esses esquemas de pensamentos, portanto, dirigem o exercício docente. Nem sempre conscientes, os professores têm suas práticas debitárias das bases filosóficas da busca da verdade e do bem.

Entretanto, mantendo a coerência com os dados construídos e os conceitos que foram se configurando nas análises, vale destacar alguns pontos para refletir: a) primeiro se o ensino de filosofia é um ensino filosófico; Se essa premissa for verdadeira, é preciso esclarecer o que é ensino filosófico.

Segundo a professora Eva:

Bom! Minha concepção de ensino de Filosofia para o ensino médio. É... Eu acredito... acho que eu vou responder a mesma coisa que respondi na outra, nas outras, já. Acho importante trabalhar a história da Filosofia, sim – que é uma crítica que se tem muito grande, porque que falam que Filosofia é ensinar a filosofar. Mas acho que é importante entender como foi que Filosofia surgiu. E aí não tem como não passar pela história da filosofia.

Tento conciliar estas duas vertentes: no ensino! Ensinar filosofar acho muito... muita audácia! A gente falar isso: achar que vai conseguir ensinar a Filosofia. Acho que a gente pode: tentar despertar o interesse do aluno em filosofar. E... a concepção do ensino na Filosofia no Ensino Médio! Eu não sei! Eu acho que é ensinar a pensar! É isto que eu acho. Essa frase é muito pronta, mas eu acho ela muito... pretenciosa. Acho que dever ser: desenvolver o gosto pelo pensar. Acho que é isso!

Antes de continuar discorrendo sobre a definição e o conceito, vale destacar o entorno da concepção de ensino, utilizando as palavras da professora Eva para situar - quando questionada a respeito do exercício da docência de Filosofia, no que se refere a escolher a forma temática ou história da Filosofia em suas aulas. Sua resposta também evidencia a formação em história e a questão da complementação de carga horária que muitas vezes a faz trabalhar com as duas disciplinas:

É, filosofia... Ultimamente eu estou mais falando de filosofia do que de história, nos últimos anos, por causa da problemática da carga horária. É... Eu gosto mais de trabalhar filosofia do que história porque filosofia eu acho mais light; eles conversam mais, eles falam mais, eles participam bastante. Só que, assim, eu tenho um probleminha em relação à filosofia, que eu acho que os mestres da UESB não iriam gostar, porque, como a minha primeira formação é em história, então eu acho que trabalho mais história da filosofia

do que filosofia mesmo. Até por causa dessa questão, porque eu consigo trabalhar o contexto histórico da filosofia. Eu tento, mas o livro também, da gente, ele é mais baseado pra história da filosofia mesmo e outras partes com a questão dos temas, né, que a gente pode tentar filosofar. É... Eu acho mais fácil trabalhar com filosofia. Mais agradável, eu acho. História é muito sisudo, filosofia é mais... A gente viaja mais.

No decorrer da entrevista, quando questionada se achava negativo, no sentido de usar mais história da filosofia do que a temática, a resposta nos traz elementos importantes a respeito das condições em que está inserida. Vejamos o que diz a entrevistada:

Não, assim, só que eu acho que existe uma cobrança muito grande da faculdade de filosofia, das “instâncias superiores”, assim, de que a gente deveria trabalhar mais os temas de filosofia do que a história da filosofia. Porque algumas reuniões e alguns ACs que a gente participa, eles são muito “ah, a história da filosofia fica maçante, fica chato pro aluno”... Mas eu acho que é bom tentar equilibrar os dois. Só que eu tenho mais facilidade com a história da filosofia.

A concepção da professora encontra apoio entre pesquisadores do ensino de Filosofia, tais como Rodrigo, (2009), Cerletti (2009), Severino (2009). Para Severino (2009, p.26):

Uma primeira consideração é retirar a pertinência dos esforços que vem sendo desenvolvido com o intuito de educar filosoficamente todos os educandos em todos os momentos de seu tempo escolar. É de se reconhecer então a procedência da experiência pedagógica do exercício filosófico pleno desde o ensino fundamental. Sem prejuízo de todas as cautelas e das eventuais limitações das experiências realizadas ou dos modelos paradigmáticos adotados, parece acertado historicamente levar as crianças à experiência de um diálogo filosófico, munindo-as de estratégias adequadas para que nelas se inicie, na verdade se ative a capacidade de pensar sistematicamente que é próprio da filosofia.

Ao recorrer a história da filosofia no processo de ensino/aprendizagem da Filosofia, deve se levar em conta a afirmação da historicidade do conhecimento e não uma convicção de historicismo.

Severino (2009, p.23) assevera que “essas afirmações, em tese, sejam até consensuais entre nós, mas o problema é sua concretização”. Em seu entendimento a filosofia se destina a formar coletivamente não somente “especialistas em filosofia”. “É por isso mesmo que a formação filosófica deveria perpassar, impregnar capilarmente, todos organismo universitário e societário.”

Segundo o autor (2009), tal proposta é relevante por tratar-se de um investimento, um exercício que toda humanidade deve realizar. Pois, “o conhecimento surge como uma estratégia da existência (SEVERINO, 2009, p.21)”. Vale destacar que a concepção do pensar filosófico está sustentada em uma substantividade, que nas palavras de Severino (2009, p.22), se desdobra em duas dimensões: “política e uma dimensão pedagógica, ou seja a busca do sentido não é única e exclusivamente um problema do sujeito individual, não é só epistêmica e ética, ela é sempre ligada à esfera do sujeito coletivo, histórico e social”.

Para Giotto (2005, p.319):

Para que o ensino da Filosofia possa cumprir as funções a que se propõe, não podemos descartar a necessidade de qualificação do professor para o exercício do magistério filosófico, pois a Filosofia não se reduz ao mero aprendizado de doutrinas e conceitos, mas nos leva a uma preocupação com o ser humano, sujeito presente no mundo numa dimensão histórica e num processo de construção de si mesmo.

Cornélio Matos (2015, p.39) lança o convite<sup>11</sup>: “não deveríamos sacudir nossa prática pedagógica do seu sono dogmático?” Segundo o autor (2015), as dificuldades enfrentadas pelo ensino de filosofia começam no distanciamento entre a Universidade e a escola. Explica que a formação nos cursos de licenciaturas “são bacharelados enrustidos. Isso se deve a falta de articulação entre as disciplinas. Atribui o problema, citando Mac Dowell (2015, p.37):

O professor universitário está continuamente ocupado com mil atividades prescritas: aulas a preparar e ministrar, trabalhos a corrigir, alunos a orientar, formulários a preencher, relatórios a redigir, reuniões a assistir. Mais ainda. Ele precisa fazer conferências, participar de congressos, publicar anualmente pelo menos um artigo significativo, para obter pontos em vista das avaliações da CAPES e de sua própria instituição. Sem produção não há reconhecimento, nem promoção.

O foco, destaca Cornélio Matos (2015, p. 37), não está na “produção acadêmica”, mas como ela está desvinculada da articulação pedagógica fundamental à formação de professores. A professora Eva reivindica essa colaboração mais efetiva da Universidade na escola. Em sua fala expressa apelo para lidar com as dificuldades que elas e os colegas enfrentam nas aulas de filosofia. Para Eva, a Universidade ainda é muito distante da educação básica. Segundo ela:

---

<sup>11</sup> Parafraseando Kant que referiu-se ao pensamento de Hume como aquele que o despertou do sono dogmático.

Tem uma crítica que eu queria fazer pra UESB que eu acho, assim: que eles mandam muitos estagiários pra gente, a gente recebe tudo, mas em contrapartida eles não fazem quase nada para o professor do Estado... Por exemplo, uma oficina com os professores de filosofia, uma coisa... Acho que poderia ter uma parceria entre a UESB e a DIREC pros nossos ACs. Assim, como eu sou professora de filosofia na divisão de carga horária, muitos professores pegam e eles ficam assim, muito desesperados atrás de mim pra eu passar dinâmicas, e, às vezes, eu também tenho essa dificuldade. Então, eu queria que a UESB tivesse esse olhar com os professores, essa parceria, porque, assim, já que vocês precisam da gente pra fazer os estágios, poderiam também trazer gente pra cá pra fazer alguma atividade de metodologia mesmo. Acho que é a dificuldade maior que a gente enfrenta na disciplina de filosofia, é a metodologia, pra aula ficar bacana, não ficar só leitura, também, de texto. Só me lembro disso.

Isso realça a ausência de investimento no ensino como problema filosófico. Esse sentimento é compartilhado por Cornélio Matos (2015, p.37):

Estamos, desde alguns anos, militando nessa sequela: trabalhar visando ao estabelecimento do debate entre filosofia e educação pensando possibilidade de buscarmos a geração de conceitos que foquem o entendimento da educação como fenômeno e problema filosófico.

Do lugar dos adeptos da Filosofia pura, o autor lança a crítica:

delegamos a outrem a tarefa de ocupar-se com a formação dos profissionais que lidarão com a filosofia enquanto componente curricular pedagógico, as concepções fundantes que tal atividade teórico-prática encerra e métodos e técnicas que elas ensinam. (CORNÉLIO MATOS, 2015, p.37)

Para tanto, Cornélio Matos (2015) propõe uma Filosofia que seja “consistente” com a problemática da sociedade em que está inserida; não uma Filosofia erudita “que encerra-se em si mesma. Para ele, “no contexto em tela, a realidade a ser examinada é aquela em que processa em cursos de formação de professores de filosofia” (CORNÉLIO MATOS, 2015, p.35).

A preocupação com um investimento mais comprometido com o ensino de Filosofia tem sido uma reivindicação constante entre os pesquisadores desse subcampo. Diferentes concepções sobre o ensino têm sido propostas, conforme veremos a seguir:

FILÓSOFOS	CONCEPÇÃO DE ENSINO DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO
Borba e Kohan	“a filosofia não ensina a pensar e também não ensina a ser ético ou qualquer outra coisa a não ser propiciar um espaço onde cada um possa aprender a ser quem é”
Zuben	o ensino de filosofia distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois é um ensino filosófico. Exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica. Em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas consignados nas Histórias da Filosofia, o “objeto” da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude.”
Severino	“falar, pois, da prática e do ensino de Filosofia remete-nos ao exercício da subjetividade, o que nos faz lembrar que toda atividade intelectual humana, todo conhecimento como expressão dessa subjetividade já emerge no plano histórico e antropológico da espécie, intimamente articulada com o todo da prática existencial do homem.”

*Tabela 6 - Concepções do ensino de filosofia para o ensino médio. Fonte: elaboração da autora.*

Vale ressaltar que alguns desses autores também propõem discutir sobre a importância do ensino de Filosofia nas Universidades ensejando a formação dos professores de filosofia. A respeito do distanciamento que ocorre, Cornélio Matos lamenta: “quando estamos nas faculdades e cursos de educação, somos filósofos; quando estamos na filosofia, somos alguém que não faz filosofia, ao menos, que não produz ‘filosofia pura’”.

A ambivalência entre pesquisa e ensino é compartilhada por Rodrigo (2009, p. 81), que sinaliza posições díspares entre quem ocupa uma e outra função nessa relação e destaca a superioridade do pesquisador sobre o professor. Nesse sentido, adverte Sacristán (2002, p. 81): “os professores trabalham, enquanto nós fazemos discurso sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar”.

Outro aspecto negativo destacado por Cornélio Matos (2015, p. 17) sobre a formação de professores de Filosofia é a limitação curricular impingida aos docentes. Segundo ele: “os professores de filosofia foram formados em regime disciplinar e estão em sua maioria convencidos que o ensino de filosofia se justifica pela sua própria historicidade.” Essa condição perpassa pelo professor formador, formado na mesma “tradição”.

Diante do exposto, as questões relacionadas ao exercício da docência não são contempladas na formação dos professores. Essas condições da formação docente repercutem diretamente no exercício dessa docência, potencializando práticas governadas por motivos, que nas palavras de Sacristán (2002, p. 86), nós professores “fazemos coisas que não queremos, como fazemos coisas sem saber por que as fazemos”.

Nossa pesquisa evidenciou que a professora Abigail de forma inconsciente cede aos pedidos dos alunos - para contar história, escrever no quadro para que eles copiem - ou mesmo das condições em que ele se encontram com o intuito de cumprir seu intento com as aulas de filosofia, conforme acontece também com a professora Eva, nesse caso, para atender demandas para o Enem e o vestibular. No tocante “aos motivos de ação do professorado”, Sacristán (2002, p. 86) chama a atenção:

temos educado a mente, mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal etc. Os motivos, as motivações do professorado tem sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre formação de professores.

Segundo o autor (2002), essa herança ocidental da racionalização, conservadas nas tendências pedagógicas com características extraídas da política, sociologia e da psicologia podem ser percebidas manifestadas pelos traços cognitivistas.

Por fim, quando se trata de formação, não nos referimos apenas a educacional, portanto, todo esse repertório da formação reflete na prática docente, também como *habitus* professoral.

Isso posto, podemos construir concepções a partir do *habitus* professoral, não necessariamente filosóficas. Exemplo dessa configuração encontra-se no ensinamento de Protágoras sobre a importância da arte da política para formar bons cidadãos, que segundo Morrou (1990, p.88) tratava-se de uma “perspectiva humanista relativista [...] percussor do subjetivismo moderno” e que se encontra presente na proposta pedagógica do Estado Brasileiro para o Ensino Médio. Comenta Cornélio Matos (2015, p.34):

Se volvermos os olhos para a nova LDB, no que tange à formação dos profissionais de educação, encontraremos assentado que esses devem ser formados de [...] modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino às características do desenvolvimento do educando”

(art 61). Os artigos 32 e 35, referindo-se, especificamente, ao ensino fundamental e *médio*, focalizam o ensino como mediação que possibilita, aos indivíduos, a prática da cidadania.

Desse modo, o quadro a seguir, poderá ilustrar práticas engendrada no *habitus* professoral a partir de concepções construídas no âmbito Nacional.

FILÓSOFOS	O QUE É ENSINAR FILOSOFIA
CERLLETTI	“é basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjecturais”.
GALLO	“Gallo até onde foi possível investigar, não afirma explicitamente que o ensino de filosofia requer resposta sobre o que se entende por ensinar filosofia” (SANTOS, 2017)
RODRIGO	“definir o estatuto disciplinar e não o estatuto da filosofia. O que deve sofrer ajustes é, de um lado, a concepção da disciplina escolar filosofia e, de outro, o próprio ensino de filosofia.”

Tabela 7 - Ensino de filosofia requer resposta sobre o que se entende por ensinar filosofia. Fonte: Santos 2017.

Enquanto para Cornélio Matos o ensino filosófico retrata a importância da formação para mediar a exigência da LDB, mas a filosofia deve “formar professores e seu ensino levá-los a concebê-la como instrumental válido para pensarmos, também, a educação e suas infindas possibilidades de leituras, práticas e teorias.”

Rodrigo (2009, p.90) explicita que essa construção do “discurso mediador”, a partir do “contato direto com os textos filosóficos” é instaurado segundo a sua natureza transitória. Isto posto, os dados contidos no projeto de formação das licenciadas em Filosofia, apresenta a seguinte realidade em sua concepção:

A graduação em filosofia com caráter modular pretende levar o graduando ao contato com as fontes do pensamento ocidental e as grandes questões levantadas pelos principais pensadores na história da filosofia, fornecendo-lhe o vocabulário conceitual básico, construindo métodos rigorosos de análise que fundamentem o processo próprio de reflexão habilitando-o a filosofar, a pensar criticamente o mundo e a problematizar o próprio conhecimento, no diálogo interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinares. E dessa forma, capacitar o professor a trabalhar com os alunos do Ensino Médio, a compreensão de filosofia inserida nas

contradições existenciais, materiais, ambientais e políticas, promovendo o debate, a crítica e o engajamento.

Entretanto, os componentes curriculares não correspondem com o exposto. Não nos deteremos a fundo neste ponto, pois não é o objetivo desta pesquisa. Consideramos válido demonstrar como a formação da licenciatura obedece a uma lógica sistematizada e conhecer como esses elementos são determinantes na prática das professoras.

O curso realizado pelas docentes entrevistadas foi criado, segundo consta na apresentação do projeto pedagógico, com o intuito de atender uma demanda exigida pela Lei de Diretrizes e Bases artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, “quando decreta a necessidade *no domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania*”. O curso de Licenciatura em Filosofia destinado à Formação de Professores da Rede Estadual de Ensino apoia-se na necessidade da formação específica para atuar no ensino de Filosofia. A leitura do projeto permite afirmar que a proposta se fundamenta “no domínio dos conhecimentos de filosofia”.

O projeto do curso propõe uma formação de professores de filosofia para Ensino Médio visando atender uma demanda conforme documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente; Parecer CNE/CES 492/2001; Parecer 02, de 19 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CES número 12 e 13 de março de 2002; Parecer CNE/ 38, de 07 de julho de 2006; Resolução número 02 de 18 de junho de 2007.

O papel do curso é assim descrito:

A graduação pretende contribuir na formação do profissional, munido de uma sólida formação filosófica, que o capacite para a compreensão, problematização e transmissão dos principais temas, tratados, problemas, sistemas filosóficos e reflexão crítica da realidade social e cultural em que se insere (UESB).

O enunciado acima já revela a pouca preocupação específica com a formação docente. Fato que constaremos na sequência. O projeto defende que o curso promova ao “licenciado habilitar-se-á a enfrentar os desafios à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, problematizando junto aos alunos do ensino médio o legado da tradição e a importância do pensamento inovador, crítico, livre e independente” (UESB).

Contudo, o quadro a seguir evidencia o investimento efetivo designado à formação didático-pedagógico do professor:

<b>ATIVIDADE ACADÊMICA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Conteúdo do eixo histórico, sistemático e de pesquisa	1905
Conteúdo didático pedagógicos	570
Estágio Supervisionado	225
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (simpósios, seminários, congressos, jornadas filosóficas, pesquisa, extensão)	210
<b>TOTAL</b>	<b>2910</b>

Tabela 8 - Síntese do elenco dos componentes curriculares. *Fonte: Projeto pedagógico do curso de Filosofia Parfor Uesb*

Para um curso de licenciatura em Filosofia, os componentes curriculares destinados à formação pedagógica estão bem abaixo do que se possa pretender. A distribuição de 1905 horas da carga horária do curso é para o eixo teórico-histórico sistemático-prático, correspondendo a um pouco menos de 2/3 da carga horária total.

Constatamos que os componentes curriculares do eixo didático-pedagógico correspondem – no interior do projeto – a 480 horas e, não 570 como expresso no quadro acima. Entretanto, as aulas de estágio aumentaram de 225 para 375 horas, ficando as atividades complementares abaixo do descrito no quadro, com 200 horas; O eixo do conteúdo teórico-histórico-sistemático-prático ficando com 1855 e não com 1905, conforme constou no quadro acima. Totalizando a carga horária de 2910 horas.

A organização curricular para o curso está assim distribuída:

<b>CÓDIGO</b>	<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	
	História da Filosofia Antiga	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	História da Filosofia Medieval	60h	(6.0.0) Básico ou Obrigatório
	História da Filosofia Moderna I	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	História da Filosofia Moderna II	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	História da Filosofia Contemporânea	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	<b>Total</b>	<b>420 h</b>	
<b>2. Eixo sistemático</b>			
	Lógica	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	Teoria do Conhecimento	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
DFCH 437	Filosofia da Ciência	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	Filosofia da Natureza	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	Problemas Metafísicos I	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	Problemas Metafísicos II	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	Filosofia da Religião	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	Antropologia Filosófica	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
DFCH 001	Introdução à Filosofia	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	Visão de Mundo Afro-brasileiro	60h	(2.1.0) Básico ou Obrigatório
	<b>Total</b>	<b>660h</b>	
<b>3. Filosofia Prática</b>			
	Ética I	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	Ética II	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	Estética	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	Filosofia Política	60h	(4.0.0) Básico ou Obrigatório
	<b>Total</b>	<b>240h</b>	

O Eixo histórico: História da Filosofia Antiga, Medieval, Moderna I e II, Contemporânea I e II, História da Filosofia na América Latina e no Brasil;

Eixo sistemático: Lógica e Teoria do Conhecimento, Filosofia da Linguagem, da Ciência, da Natureza, da Religião, Metafísica I e II, Antropologia filosófica, Introdução à Filosofia, Visão de mundo afro-brasileiro, Filosofia Prática, Ética I e II, Estética, Filosofia Política. Nesses dois eixos todas as disciplinas tinham a carga horária de 60 horas.

O eixo de pesquisa filosófica constava os seguintes componentes curriculares: Métodos e Técnicas de Pesquisa, Oficina de Pensamento e Produção de Textos Filosóficos, Seminário Filosófico, Seminário temático I, II e III e Pesquisa Orientada em Filosofia.

Excetuando o seminário temático III, com 15 horas e Pesquisa Orientada em Filosofia com 60 horas, as demais possuíam a carga horária de 30 horas.

As disciplinas do eixo Didático pedagógico, destinado à formação do professor são todas de 60 horas, assim distribuídas: Políticas Públicas e Legislação Educacional, História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I, Informática da Educação, Introdução ao Pensar, totalizando 480 horas.

O Estágio Curricular está dividido em duas partes: a primeira, Metodologia e Prática de Ensino em Filosofia I e II, com a carga horária de 75 horas cada e Estágio Supervisionado I, II e III, sendo a primeira de 45 horas e as demais com 90 horas cada. Por último, os componentes optativos: Filosofia do Direito; Ciência Política e Teoria do Estado; Ciência Política; Antropologia Cultural; Ecologia Humana; História da Bahia; História da Arte; História das Ideias Políticas e Sociais; História do Pensamento Econômico; Introdução à Economia; Realidade Brasileira Contemporânea; Sociedade, Espaço e Cultura; Semiótica; Tópicos de História Cultural do Brasil e Teoria da História. Excetuando História da Arte, com a carga horária de 45 horas, as demais disciplinas possuem 60 horas.

Os componentes optativos evidenciam o quanto está engendrado a rigidez da Filosofia “pura”, uma vez que em curso de formação de professores esse eixo não oferece disciplinas didático-pedagógicas.

Por tudo isso, as provocações propostas por Goto (2009) são pertinentes para a conclusão desse tópico. O autor (2009) as coloca, no primeiro momento, a partir de sua posição do que seja a diferença entre ensino de filosofia e um ensino da filosofia a partir das

seguintes reflexões: “o que a filosofia ensina, que ensino ela provê ou proporciona? Se dirigirmos essa indagação à própria filosofia, é certo que não teremos qualquer resposta, já que a filosofia não é alguém com quem possamos conversar” (2009, p. 95). Outra negativa, segundo o autor (2009), viria da indagação do que é Filosofia; Para essa última alega não ser possível responder, apenas o que ela é para um o outro filósofo. Nesse seguimento, a única possibilidade reside na pergunta a fazer-se a si mesmo, ou melhor, na relação que podemos estabelecer com ela, tanto a respeito do que aprendemos como o que compreendemos que ela nos ensinará.

Diante do exposto, sua digressão menciona os pontos fortes que “marcam a trajetória da filosofia, desde sua origem” apoiam-se no desvelamento do real, seja por intermédio das posições da teoria do ser ou das análises do discurso. As tentativas para tal intento estão fundamentadas, no nosso entendimento, no solo ontológico, a saber: na busca do que é; ainda que os percursos não expressem claramente esse fundamento. Para o autor (2009, p. 98), a via que se põe a investigar o discurso para desvelar que não há “verdades substanciais” é também, “quixotesca”. Diante deste quadro, Goto aponta sua insatisfação com resultado atual que seria: “não há mais filósofos, mas historiadores ou comentadores de filosofia. Ou: há filósofos, mas [...] eles redefiniram [...] tornando-se analistas de discursos [...] dos que os filósofos passados disseram”.

Para Goto (2009) a saída é assumir o que “imperava” o “interior da filosofia” desde seus primórdios que é o espanto. Segundo o autor (2009, p.99) “o filósofo não é alguém que se espantou uma vez e começou a filosofar, mas alguém que se espanta sempre”. Diz-se então que é assumir um *estado*, uma dis-posição. Segundo Goto (2009) essa assunção remete ao estado apaixonado (*pathos*) do qual se refere Heidegger. Seguindo o argumento do último, Goto (2009) explica que:

Espantar-se, em tal caso, não é se pôr a filosofar por iniciativa própria, mas ser levado a isso; dis-pôr-se é não pôr-se a pensar, mas ser posto a pensar. Ou ainda: o põe-se a pensar requer *menos* a ação do pensador que sua paixão. Paixão que é do pensador não por ele possuí-la, mas, coerentemente, por ela possuí-lo, por ele ser possuído por ela.

Por tudo isso, fica compreendido que as inquietações postas neste capítulo nas falas das professoras são debitárias dessa força no campo filosófico que se reproduz no ensino. De forma que na visão de Goto (2009) se o espanto para os filósofos, professores ou estudantes

que se dedicam a filosofia os levam a concluir que não há uma resposta, mas respostas à todos que se lançam a investigá-la, o mesmo não ocorre com aqueles que se deparam com a filosofia como um componente curricular que lhe é imposto sem que para isso haja “disposição”. Diante disso, o *habitus* estudantil que assim como o *habitus* professoral é construído por intermédio das percepções, ações e apreciações nas disposições (*habitus*), conforme as condições objetivas e as posições nas relações sociais possuem o mesmo enfrentamento para o ensino de filosofia. Assim, as dificuldades analisadas nas falas das professoras ao longo do texto, nos leva a supor que o ensino de filosofia para os iniciantes quer seja para o professor ou para o estudantes apresenta o mesmo desafio: *habitus*.

Em síntese, a pesquisa demonstrou, conforme tabela 2, que a categoria: Condições de exercício da docência do professor de Filosofia no ensino médio apresentam resultados significativos para o entendimento da prática educacional em sala de aula. O fator desapossamento dos capitais cultural e econômico somado a uma origem social popular sinalizam alguns fatos da história de vida das professoras Eva e Abigail. Em relação à idade, além de iniciarem cedo os estudos foi possível a posse do capital legitimado em forma de diploma de nível superior numa universidade pública; A origem social também é um indício da escolha profissional, bem como o fato de serem do sexo feminino, relacionando o magistério ao cuidado, como atestou Carlindo (2011); No item situação familiar as professoras referem-se ao baixo nível de escolaridade dos pais e avós, contudo, isto não obstaculizou o ingresso na escola, antes serviu de incentivo por parte dos pais que viram no investimento educacional a possibilidade de ascensão social; Mesmo tardiamente a formação em Filosofia, as professoras investiram no capital cultural legitimado graduando-se mais de uma vez, todas em IES pública; o acesso aos livros também indica a singularidade das professoras, principalmente Eva que dispôs dos livros em casa, por incentivo de sua mãe; quanto as atividades culturais, como especificado na tabela 8, a professora Eva demonstra maior apossamento; no que tange a viagens, ambas professoras indicam usufruir desse quesito;

As professoras apresentaram afinidades com dois paradigmas do quadro acima, a saber: Modelo racional técnico e racional prático, conforme Contreras (2002) e Sacristán(1999), acentuadamente debitárias da formação em Pedagogia. Quanto aos

fundamentos, estes estão igualmente relacionados com as demais formações das professoras, pois as percepções e julgamentos, conforme afirma Bourdieu (2017), possui certa linearidade de concepções que repousam sobre os aportes sinalizados nas falas das entrevistadas. A racionalidade técnica está vinculada aos fundamentos positivistas que tem como característica o uso de leis naturais em substituição ao Absoluto e ou divino defendido pelo aporte filosófico e difundido pela Sociologia, baseado no progresso humano e no desenvolvimento da ciência. Já o modelo da racionalidade prática está ancorado na Filosofia como uso do saber e tem como expressão o “modelo de ensino como ofício [...] tentativa e erro” (MALDADER, 2007, p. 213), orientado pelo fundamento da psicologia behaviorista.

Na segunda categoria, isto é, a relação entre as condições e as posições das professoras no espaço das relações sociais aponta que suas escolhas, como afirmado por Bourdieu (2017), é efeito do *ethos* de classe engendrada nas posições ocupadas pelas docentes. Por isso, os autores que mais utilizam são Marx no caso da professora Eva, enquanto Abigail inclina-se para Hegel, embora tenha se declarado predisposta ao existencialismo. As maiores dificuldades para ensinar Filosofia do ponto de vista do currículo, segundo as professoras, são os filósofos contemporâneos.

No capítulo seguinte, discutiremos as posições sociais e as condições de trabalho das docentes pesquisadas. Nele será possível visualizar como as posições ocupadas pelo agente (em nosso caso aqui as docentes) demonstram o comprometimento no campo e, conseqüentemente, a compreensão que as concepções e prática docente são constituídas antes mesmo do estar em sala de aula.

### 3. PROFESSORAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO INTERIOR DA BAHIA: posições sociais e condições de trabalho

Neste capítulo discutimos os dados referentes às posições sociais e condições de trabalho das docentes de Filosofia entrevistadas.

#### 3.1 Posições sociais, cultura escolar e *habitus* docentes.

As ações docentes estão diretamente relacionadas com sua história de vida, incorporada na forma de disposições, isto é, segundo Penna (2004, p.14) explicita em sua tese:

A posição do professor no espaço social é a de que as condições objetivas de exercício docente se traduzem simbolicamente nas posições sociais ocupadas pelo professor, numa relação de múltiplas determinações; além de gerarem disposições para a ação (tanto a posição quanto a condição) nos agentes que dele se ocupam, expressas no estabelecimento de diferenças socialmente reconhecidas e significantes. **As condições sociais do professor** (condições objetivas relacionadas ao exercício da docência) e **as posições ocupadas por ele no espaço das relações sociais** em seu percurso – juntamente e numa relação de complementariedade e interferências mútuas –, **somadas** aos aspectos da **prática docente que dizem respeito à cultura escolar e que são incorporados no exercício da função, consolidam facetas do *habitus*** (sistemas de disposições, de crenças e de juízos de valor) dos professores, que se expressam em sua prática social, processada na escola para além dela, em que o *habitus* exprime necessidades sociais das quais é produto. [grifo nosso]

Além disso, as disposições fornecidas pelo *habitus* promovem, segundo Wacquant (2017, p. 215), o princípio de sociação e individuação.

*Sociação* porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade são partilhados por todos [...] submetidos a condições e condicionamentos sociais similares [...] *individuação* porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas.

Assim, fica compreendido que as estratégias adotadas pelo agente incluem peculiaridades de sua trajetória. De modo que as facetas basilares do *habitus*, descritas por Penna (2014), que colocamos em destaque, acrescidos dessa “combinação incomparável de

esquemas” citado por Wacquant (2017) compõe a disposição, também, posiciona singularmente o agente no jogo do campo. Nesse aspecto, as condições objetivas colocam a docência na posição de destino provável. É o que passaremos a discorrer acerca desse desdobramento com nossas entrevistadas. Particularidade que as fazem situar-se tanto no campo filosófico quanto no subcampo do **ensino** de Filosofia.

Questionada se a docência lhe proporcionou melhores condições de vida, Abigail nos disse que “Sim, eu digo que sim. Por que sim? Como eu venho dessa realidade, então, se eu comparar com a realidade de um trabalho para o trabalho que eu exerço hoje, sim”.

Eva apontou que a docência lhe traz realização pessoal. Informou que se fosse necessário, novamente optaria pela docência:

Sim, porque eu acho que primeiro porque eu gosto, eu me realizo assim, eu não sofro. Sofro com algumas coisas da educação em geral, mas eu gosto de estar na sala de aula, eu gosto do meu trabalho, acho que eu me encontrei. É o que eu sei fazer.

O constituir-se como docente relaciona-se com o *habitus* professoral que essas professoras tiveram enquanto alunas, conforme nos relataram:

Sim, nos três cursos, tanto em história, quanto pedagogia e filosofia. É... Tem professor que é apaixonante, né. Dá aula, só aula com quadro e pincel e é uma aula que você não levanta pra ir ao banheiro, não levanta pra beber água, não levanta pra tomar caldo de cana... A qualidade é... Interativa, eu acho. Não sei bem. (Eva)

A fala da professora Eva corrobora para a identificação da gênese dessa valoração. Essa característica axiológica faz emergir a compreensão do funcionamento do *habitus* professoral presente na formação da licenciatura em filosofia que é o encantamento com a apropriação do saber filosófico descrito pela professora, pois, apesar de apontar valor axiológico – como a capacidade de envolver os alunos na aula através da participação – como *qualidade*, ela enfatiza a aula expositiva como a característica marcante do professor ao utilizar “o quadro e o pincel” dando destaque mediante a repetição para a palavra “aula”.

Segundo Charlot (2002) o distanciamento entre a universidade e a prática do professor, já enunciado por Cornélio Matos (2015) no capítulo 2, encontra-se na diferença entre Pesquisa e ensino. Segundo o autor, a pesquisa não se caracteriza pelo que “deve ser”,

mas o que é. Enquanto o ensino possui características próprias e “está tentando realizar o que deve ser” (CHARLOT, 2002, p.90). O ensino é constituído de dimensões axiológicas e políticas engendradas em sua estrutura. Vejamos na sequência um exemplo de como essas disposições do agente vão se constituindo enquanto *habitus* professoral.

Abigail nos disse que:

Na verdade, quando eu fiz pedagogia, eu tive e foi uma felicidade muito grande conhecer Maria Isa. E aí eu falei assim “nossa como eu queria ser igual a ela, assim, ao ensinar”. Ela me conquistou, além de muita coisa, na seriedade que ela leva a questão do ensino, a questão do ensino público... Uma aula inaugural [inaudível, “com Livia Diana”] dizia assim “vocês estão aqui por aqueles que estão lá na roça, que não vão estudar. Porque todo mundo pagou o curso pra vocês estarem aqui, então levem a sério”. Falei “nossa, eu quero, eu quero ensinar” e aí Maria Isa trouxe isso também. Eu tive no grupo de pesquisa com um livro de Own Steven, numa pesquisa com Maria Isa. Nesses grupos, “não, gente, eu não quero fazer muita coisa, eu quero ensinar”. Foi aí. Apaixonada por aquela coisa, eu quero ensinar. E, no curso de especialização, Rui, né. No curso de filosofia, vários professores, aliás, no curso de filosofia é difícil falar. Não tem um professor pra dizer assim “esse professor fez com que eu não gostasse de ensinar”, entendeu? Cada um contribuiu de uma forma...

É nítida a influência das dimensões já mencionadas, a saber: a *seriedade* enquanto valor axiológico e o *comprometimento* presente no discurso político marcante - da postura e da prática dos formadores. Atributos considerados relevantes para formação e a concepção de ensino detectada no suspiro e no anseio da narrativa da professora ao enfatizar várias vezes as palavras “ensino” e “ensinar”.

O mesmo aspecto de valoração axiológico é percebido ao final da fala a respeito dos formadores específicos da área de Filosofia. O valor fica subtendido por uma ausência na narrativa da professora ao retratar *não* ter sido desestimulada “ao gosto”, pois, “valor” da área específica está direcionado à apropriação do conhecimento filosófico e não ao “ensinar”. Esse mesmo fator encontra-se nas produções universitárias, com a característica da “Filosofia pura” que distancia, conforme constatada no tabela 2, a produção filosófica em geral da que está imbuída com o ensino. Esse fator impregna a leitura acadêmica alimentando as reproduções

na prática docente tanto dos formadores quanto dos estudantes. Observaremos agora essa assimilação em suas práticas.

O acentuado valor axiológico está presente na prática de ambas professoras, manifesto no realce para a *aula* expositiva contido na fala da professora Eva que estimula a produção coletiva. Quando questionada do que é positivo em ser professor de Filosofia, esse traço incide novamente na descrição do termo *aula*, ainda que ressalte a dinamicidade e participação dos estudantes:

Adoro!! Porque a aula é: dinâmica! Não existe aula morna de filosofia! É muito...muito debate, muito questionamento. Inclusive eles falam que gostam porque é a única aula que eles podem falar, que eles falam mais que nas outras aulas! Nas outras eles escutam e nessa eles falam! Então, assim, é bem – qual é a palavra – polêmica! Então, eles curtem bastante. Adolescente adora falar, então...

Outro aspecto desse contexto, exposto por Charlot (2002, p.91) da sua angústia do lugar de formador é que os pesquisadores das Universidades não levam em conta – do que ele chama de terceira dimensão que compõe o ensino – o de “Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula”. Neste seguimento, afirma Sacristán (2002, p. 84), “a investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho”. Assim, a formação de professores de filosofia tem relegado essa condição.

Nesses termos, a professora Eva destaca a dificuldade que enfrenta com o desconhecimento filosófico do estudante devido à inexistência do componente curricular no ensino fundamental. Em suas palavras, o despreparo afeta a cadência da disciplina, por parte do estudante ao se deparar com ensino de Filosofia:

E de filosofia porque, como ela é uma disciplina que não tem no ensino médio, só nas escolas particulares, então muitos alunos chegam sem nem saber o que é.

Então, seu trabalho incide primeiramente pelo que adverte Rodrigo (2009), a respeito especificamente do profissional de Filosofia: “a difusão institucional do saber filosófico passa por sua conversão em objeto de ensino gostemos disso ou não.” Por seu turno, Alpís (2004) explica que não há diferença entre filosofia e filosofar. Segundo a autora (2004) esse não foi o sentido preconizado por Kant. Em seu entendimento, os passos para o filosofar advêm de um

conteúdo filosófico, que só pode ser desenvolvido por um “professor de filosofia filósofo” (ALPIS, 2004, p.305). O ato de filosofar, nesse ponto corrobora com Rodrigo (2009), consiste em problematizar a realidade balizada pela Filosofia.

Aí a gente tem que, primeiro, sensibilizar, mostrar o que é, prá o aluno se apaixonar pela disciplina. (profa. Eva)

A respeito desse último ponto, os enfrentamentos vividos pelo professor do ensino médio, Charlot (2002, p.91) afirma: “O pesquisador ou professor da universidade está dizendo “eu posso provar”; se ele pode provar, mostrar que é possível, deve dizer que é possível nessas condições de trabalho, que é possível nesse tempo, ao longo do tempo”, mas ele está distante do que ainda é preciso para contemplar essa demanda. No entanto, Charlot (2002, p. 91), ressalva que apesar dessas diferenças, a pesquisa ainda fornece “instrumentos conceituais” aos professores em sala de aula. No entanto, não desconsidera ser inegável os aspectos estruturais de relação de poder – como em caso de financiamento de pesquisa pelas próprias instituições de ensino que revelam o conflito de interesse – mas, as pesquisas também produzem efeitos positivos.

A professora Eva relembra uma situação de conflito em sala com o professor formador de Filosofia a respeito da escolha de determinado conteúdo. Ela conta:

[...] foi essa discussão com o professor. Não adianta é... muitos professores da Universidade acham que é batido trabalhar isso com os meninos. Mas, é assim... que eles procuram mesmo. Muitos fazem cursinho, aí querem tirar dúvida de lá e vice-versa. Levam as dúvidas que tem de nossa aula pra lá. Marx sem dúvida é o mais importante.

A fala da professora Eva sinaliza a dificuldade da escuta do professor formador com o cotidiano do professor em sala de aula. Contudo, apesar dos aspectos negativos entre pesquisa (pesquisador) e o ensino (professor) Charlot (2002, p.91) ressalva que apesar dessas diferenças, a pesquisa ainda fornece “instrumentos conceituais” aos professores em sala de aula. No entanto, o autor (2002) não desconsidera serem inegáveis os aspectos estruturais de relação de poder – como em caso de financiamento de pesquisa pelas próprias instituições de ensino que revelam o conflito de interesse – mas, as pesquisas também produzem efeitos positivos.

Nessa direção, referindo-se a modelos formativos, Sacristán (2002, p. 82) dirige sua crítica:

O pós-positivismo apresenta-se em metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua prática, porque não tem tempo, não tem recursos.

Nesse sentido, cabe compreendermos a contribuição de Bourdieu (2017) a respeito de tempo, no intuito de contemplar por outro prisma as condições expostas na citação acima. O tempo para o autor (2017) deve considerar a construção social e suas múltiplas determinações como o volume dos bens simbólicos. Este último consiste na posse dos capitais adquiridos pelo agente, a saber: capital cultural, capital econômico, capital social. Em outros termos, o tempo é compreendido a partir das condições objetivas de cada agente, também, conforme a permanência das gerações em uma determinada classe social e o volume de bens capitais que a classifica. No entendimento de Bourdieu (1996), a implicação do tempo na análise de determinada prática, por exemplo, compreende a análise das condições de vida adicionadas as particularidades da realidade empírica do agente historicamente situadas e datadas.

Desse modo, explica Bourdieu ((1996, p.18), as propriedades intrínsecas de um grupo que advêm de uma posição que o agente possui em um determinado espaço social, conforme uma situação dada “de bens e práticas possíveis” devem ser consideradas em um dado *momento* e a partir de uma determinada sociedade.

É nesse sentido que ele explica que o real é relacional. Entenderemos melhor ao longo do texto que, esse princípio classificatório o qual menciona Bourdieu (1996) ao se referir ao tempo social, é uma ficção originada na relação familiar. Seus pressupostos estão arraigados ao *habitus* construído na família, conforme “*dois princípios de diferenciação*” (BOURDIEU, 1996, p. 19): capital econômico e capital cultural, estabelecendo uma hierarquia social. Em outros termos, a realidade é fundada em ficções sociais a partir de *habitus* geradores correspondentes aos princípios de visão e divisão correspondentes à classe social e às tomadas de posição de seus agentes por meio de suas práticas.

Em resumo, conforme explica Penna (2004) no início desse capítulo, as ações compreendidas aqui como exercício da docência, são debitárias da história de vida do agente incorporada em forma de disposição correspondente à posição social. Essas condições

objetivas estão relacionadas tanto às condições do exercício da docência (prática), quanto à ocupação da posição social (tomada de posição) por intermédio de esquemas incorporados para o exercício da função professoral.

Assim, essa realidade social é a representação simbólica da ocupação da posição social das professoras entrevistadas traduzidas nas condições do exercício da docência. Então, as particularidades dessa realidade empírica das professoras Eva e Abigail, aparentemente diferentes possuem *habitus* unificadores que as aproxima conforme a noção de espaço, a saber: “conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua *exterioridade mútua* e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e [...] por relações de ordem, como acima, abaixo e *entre*” (BOURDIEU, 1996, p. 18). Assim, o real compreendido tacitamente mediante a ficção da relação social é um efeito conformista empreendido pela apropriação do capital cultural e a legitimação da ordem pela cultura escolar.

Bourdieu (2017b) explica que o efeito que marca a definição social do agente desprovido de capitais econômico e cultural é debitário da representação criada pelo discurso político por meio das representações: a primeira, contrastante, traduzidas nas competências técnicas “escolha políticas responsáveis”; a segunda denominada: complementares estabeleceu-se “baseada no sentimento da incompetência e da incapacidade, que leva os mais desprovidos, do ponto de vista econômico e cultural, a recorrer aos *experts* ou à crença na cripracia, essa outra maneira de superestimar as outras classes” (BOURDIEU, 2017b, p. 383). Nesse plano a posição partidária manifesta-se como pré-reflexivo através das filosofias de vida legitimadas pelo capital escolar. Em suma, o período sucessivo de tempo dos agentes em determinada classe e ou pertencente a determinado campo é indicio de sua tomada de posição assim como sua prática.

Bourdieu (1996) completa que esse sistema de visão e divisão de classe que são construídos na família em forma de disposições serve de fundamento para a ideologia propagada pelo Estado em que se mantém a ordem estabelecida de separação entre dominantes e dominados. Esse pressuposto é legitimado pela cultura escolar. Por tudo isso, Gonçalves e Gonçalves (2010, p.9) assevera “além das deficiências [a] formação[...], a falta

de mediações e de recursos culturais dificultam muito a apropriação[...] que deem conta da íntima vinculação da educação com seus fundamentos teóricos”.

Sacristán (1998, p. 147) explica, fazendo um resgate histórico, que as “ideias e as realidades” que surgiram como programa de ação na educação, lastreada pelo movimento da Modernidade, de “universalização” do saber a serviço do capitalismo causou modificações na “estrutura e na vida da família, sendo transferidas às escolas funções antes desempenhadas pelos membros daquela.” Por isso, afirma: “Educação escolar e instituições criadas para esse fim são respostas práticas a necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores” (SACRISTÁN,1998, p. 147). O que ele expõe é que essa mesma proposta Moderna afeta a família, no sentido de promover mudanças centradas na autonomia e para angariar os capitais concernentes a essa estrutura. As tarefas antes realizadas pelos pais não são mais possíveis, porque eles estão mobilizados em fornecer as condições objetivas. Com isso, atribui-se a escola atividade a ser desenvolvida no núcleo familiar. Essa queixa repercute em sala de aula mencionada pela professora Abigail:

A questão da violência, que traduz – as famílias, por exemplo, tudo o que acontece com as famílias, alguns alunos, por exemplo, não têm limite de respeito, de responsabilidade, tal... A questão da falta do sentido de estar na escola – por isso que eu trato conteúdo –, essa é a grande dificuldade.

Diante do exposto, observa Bourdieu (1996) que é preciso atentar-se para as oposições do campo. Essas oposições são as mesmas que coexiste na sociedade, para tanto, “o campo exerce um efeito de *refração* (como um prisma): portanto, apenas conhecendo as leis específicas de seu funcionamento (seu coeficiente de “refração”, isto é, seu *grau de autonomia*) é que se pode compreender as mudanças nas relações” (BOURDIEU, 1996, p.61). Assim, as tomadas de posição do agente correspondem a posição social que ele ocupa e orienta a prática. Em outras palavras, conforme “categorias de percepção de apreciação inscritas em seu *habitus* por uma certa trajetória e em função da propensão a acolher ou recusar [...] desses possíveis, que os interesses associados a sua posição no jogo lhe inspiram” (BOURDIEU, 1996, p.64).

Por seu turno, Sacristán, (1998, p. 147) lança crítica às derivações dessa problemática escolar. Segundo o autor (1998) isso se deve a influência kantiana: “fica definido o que foi o modelo que deu forma ao conteúdo da escolarização até a atualidade”, baseado em 4 formas

específicas, claramente característico do modelo iluminista, assim enumerados: *Disciplina, cultivado*, que possua *civilidade e moralização*. Portanto, ““isso que move” a educação, que dá sentido à prática e que permeia e impulsiona os *currículos*[...] tem relação [...] com todas os matizes que se queiram, que denominaremos *legado da modernidade em educação*.”

Face ao exposto Gonçalves e Gonçalves (2010, p.65) afirmam que a educação funciona por meio da seguinte equação: a ação pedagógica principal acontece primordial e primeiramente na família, donde são construídos os *habitus* - são pessoais, permanentes e intransferíveis – inculcado nos agentes por intermédio das disposições adquiridas pelas ações, pensamentos, sentimentos, percepções. Por sua vez, estes *habitus* correspondem ao grupo social ao qual a sua família pertence que por sua vez são compatíveis ao campo escolar “que seleciona e reforça esse *habitus* em função do lugar deste agente na sociedade”. Portanto, desde o nascimento o agente faz parte de uma estrutura estruturada estruturante.

Em suas investigações, Bourdieu (2012) explica que a escola funciona como defensora de um ideário de igualdade social, mediante a educação. Esta última tem como incumbência abrir as portas do conhecimento e conseqüentemente da ascensão social. Logo, promove a crença de uma mobilidade social como “solução” da “desigualdade hereditária das posições”. (BONNEVWITZ, 2013, p. 114) Tal empreendimento, contudo, utiliza determinados mecanismos que conservam as diferenças sociais. A escola, portanto, é a instituição que legitima a cultura dominante, em forma de violência simbólica, uma cultura hierarquizada que seleciona: “define o que é estimável, distinto, ou ao contrário vulgar e comum” (BONNEVWITZ, 2013).

Essas determinações de excelência reproduzidos no sistema de ensino são exigências constituintes do capital cultural que “os filhos das classes populares não dispõem”, ao contrário do que ocorre com “filhos das classes superiores” (BONNEVWITZ, 2013, p.115), que possuem esse capital incorporado, garantindo o sucesso escolar. O poder de imposição dessa cultura escolar se realiza segundo o “estilo” dominante, expressas da seguinte maneira:

As provas orais podem ser consideradas como “provas de boas maneiras”, sancionando mais a forma do que o fundo, baseando-se em sinais sutis de reconhecimento social que transparecem na postura, na entonação, naquilo que as bancas examinadoras chamam de “presença”, “finura” ou “bom gosto”. As provas escritas, como dissertações, revelam as mesmas disposições no “estilo empregado”. Assim, os critérios de avaliação formais

são menos importantes do que as normas informais e implícitas. O que é julgado é menos a excelência escolar do que a excelência social, tal como é revelada pelo *habitus* dos candidatos. (BONNEWITZ, 2003, p.115-116).

Assim, segundo Bourdieu (2010, p.117), “a hierarquia escolar é de fato, uma hierarquia social velada pela ideologia do dom [...] fundado e aceito por todos”, mascarada na forma de aptidão, mas mantendo uma nobiliarquia através dos títulos escolares.

Marilda Silva fala desse “lugar” em que encontram-se os professores, particularmente no que tange ao funcionamento da gênese da formação na prática docente, a saber:

a ideia de que concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram enraizadas em contextos históricos familiares individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional (CATANI *apud* SILVA, 2009, p.32).

Por tudo que foi explicitado até aqui, somados a outros determinantes na sequência, podemos concluir que a falta de tempo para a reflexão da prática por parte do professor, de acordo com o que foi dito por Sacristán (2002) a página 114, constitui uma estratégia perversa engendrada como violência simbólica imposta ao docente antes mesmo de seu nascimento, como destacado por Catani na citação. A vista disso, para Bourdieu (1996), a realidade é relacional, ou seja, deve ser compreendida mediante as condições de vida do agente situada e datada.

Nesse seguimento, a formação em Filosofia não foi uma opção deliberada. Para Eva, foi uma condição imposta pelas condições objetivas da escola:

Na verdade, foi divisão de carga horária. Eu era professora de história, mas como eu era a última, e aí obedece um critério de quem é mais velho tem prioridade, só sobrou filosofia. Aí eu peguei filosofia porque era o que tinha disponível, mas depois eu acabei gostando mais do que de história, por isso que eu fui fazer o curso de filosofia.

Abigail, após ter acesso às disciplinas de Filosofia em sua primeira graduação- Pedagogia - decide que posteriormente cursaria Filosofia para ampliar seu repertório de conhecimentos:

Aí é que tá. Você viu que eu falei que, no curso de pedagogia, a gente teve introdução, né, introdução à filosofia, introdução à sociologia, e, eu não sei, assim, por uma questão pessoal mesmo, sabe?

Eu acho que na roça eu ficava muito tempo assim, pensando nas formigas, na população de formigas, e aí, quando veio o pensamento, a história do pensamento filosófico, que a gente estudava no primeiro semestre de introdução à filosofia, a gente tem um pouquinho da história, e eu fiquei achando muito interessante. Falei “não, vou – eu quero fazer filosofia, quero ler mais e entender mais sobre esse pensamento aqui”.

A conformidade entre ação e os princípios de visão e divisão estão unificados no *habitus* conforme identificado nas falas acima. A compleição do contexto histórico e dos esquemas incorporados da cultura escolar são traduzidos no exercício da função professoral.

O professor encontra-se imerso, após sua socialização na profissão, na cultura escolar. A cultura escolar está relacionada com os elementos presentes na escola, às suas regras e procedimentos. Diversos elementos fazem parte da cultura escolar, tais como as filas, o visto no caderno, as atividades para casa. Dominique Julia (2001, p. 67), um dos grandes estudiosos dessa temática, aponta que a cultura escolar pode ser compreendida como “Um conjunto de normas que definem conteúdos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar conforme as épocas”.

Assim, a prática docente revela modos de ser e agir constitutivos do *habitus* profissional em sua relação direta com a cultura escolar, isto é, com o que se valoriza e se espera concretizado em termos de conhecimentos e aprendizados.

Por isso, identificar como os docentes selecionam os conteúdos curriculares, o emprego que fazem dos materiais curriculares fornecem elementos para a compreensão da prática do professor em sua atividade de transmissão cultural. Ambas as docentes valem-se principalmente dos livros didáticos e de instrumentos como músicas e revistas para o trabalho com os conteúdos.

A escola recebe, né, o governo manda e eu acho essencial porque, como é muita leitura e alguns alunos não tem um conhecimento, nunca viram, é importante fazer a leitura, resumo, exercício... Eu não abro mão do livro didático, não. (Eva)

Utilizo, eu utilizo. A importância do livro didático é justamente pela falta de material que eles têm. Porque assim, quando eles vão pra, quando eles tratam de algum tema, eles vão para a internet. A internet, eles voltam

decepcionados, porque é muita informação, e aí eles ficam meio perdidos. Então, o livro didático, ele é, apesar de ter algumas coisas que são bem complicadas, mas ele trata o conteúdo de uma forma mais clara, numa linguagem mais clara, mais direta. Aí eu utilizo não totalmente, só o livro didático, mas eu o utilizo, com a leitura principalmente. (Abigail)

Nesse seguimento, a utilização do livro didático como referência na ação pedagógica é debitária da função docente de cultivo da cultura escolar, conforme afirma Penna (2004) no início desse capítulo. Desse modo, os usos do livro didático expresso nas falas das professoras Eva e Abigail apontam a dependência do sistema de ensino (BOURDIEU, 2014). No entanto, Rodrigo (2009) aponta em sua visão da função docente exercida pelo professor de filosofia, como uma tarefa de superação que promova a autonomia do estudante. Explicando melhor, segundo a autora (2009) a tarefa do professor de filosofia ao reformular o discurso filosófico em um saber ensinável, adequando-o ao estudante do ensino médio, enquanto discurso reformulador ou mediador é transitório. No discurso reformulador não há um objeto próprio e uma produção genuína como ocorre “nas universidades e agências de pesquisa” (RODRIGO, 2009, p.86), o que ela reconhece afastar-se da função filosófica, mas uma reformulação do discurso considerando a limitação e as condições do estudante. Em suas palavras, afirma a autora (2009, p.86):

Filosofia a esse nível de ensino apresenta aos professores o desafio de um ensino dirigido a jovens estudantes com deficiências culturais de várias ordens, até mesmo em relação às competências mínimas requeridas pela reflexão filosófica, tanto do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual como em relação ao embasamento cultural de aspecto mais amplo.

Contudo, adverte que: “o discurso mediador, quando exercitado como tal, tem a missão de construir em seu próprio interior os instrumentos de sua própria superação [...] promover a passagem da simplificação para a complexidade”. (RODRIGO, 2009, p. 90). Nesse sentido, as propostas do contato do estudante com os textos originais, segundo a autora (2009), tem sido crescente como proposta até mesmo nos livros didáticos seja como leitura complementar ou trechos “a ser trabalhados pelos alunos”(2009, p. 91).

As estratégias didáticas modificam-se conforme as turmas e nisso vemos a ação da cultura escolar:

Porque, assim, eu tenho o foco no conteúdo, eu não desprezo, não. Aí o que é que eu faço: eu tento articular metodologias diferentes. Por exemplo, aquela turma de alunos, por exemplo, que tem um pessoal já com uma idade

– como eu trabalho diurno, eu trabalho aqui no Aristóteles de manhã –, é um público jovem, né? Os meninos chegando, principalmente primeiro ano, os meninos chegando aí com 14, 15 anos, indo até de 14, 15 e tal. E à noite eu trabalho com turmas, com EJA, com pessoas de educação de adultos. E tem adultos, tem idosos, né. E aí você pega o conteúdo e tenta trabalhar de uma forma diferente. Tem aula que eu dou só contando como se fosse uma história, sabe? Você começa contando como se fosse uma história, então tem aquele envolvimento com eles, e eles participam, eles perguntam... E aí você vai trazendo um pouquinho do conteúdo, mas de forma diferente. E tem alguns mesmo que só acham que é aula mesmo copiando, então vamos copiar. Eu trago alguns conceitos para eles copiarem, depois eu puxo para a vivência deles também; eu tento fazer isso articulando. Aí as avaliações; de avaliação, a gente faz, eu faço geralmente dois ou três tipos, então faz oralmente, pra eles falarem alguma coisa, é, trabalho em equipe, trabalho de grupos, e as provas também. Aí a prova, como tem alguns... Alguns não, muitos que querem – eu tô falando do noturno – que querem prestar o vestibular, querem fazer Enem, chegam alguns muito cheios de sonhos, né, então eu faço uma prova já com um nível mais, assim, com algumas questões de vestibular, de Enem, como se fosse um simulado. (Abigail)

Os desafios impostos pela cultura escolar também servem como fonte de definição do conteúdo a ser trabalhado, principalmente no contexto atual em que a formação é cada vez mais conservadora e isso também se reproduz nas atitudes dos discentes:

De uma resistência com o outro, com a questão da homofobia, com a questão do racismo mesmo, entendeu? A intolerância, a intolerância até porque o outro conversa devagar, parece que gagueja muito quando vai apresentar, e aí tem coisas que a gente vai trabalhando. Não é de nenhum plano de ensino, são questões que eles trazem, que a gente vai trabalhando com essas questões e depois acaba ficando mais, assim, consistente pra gente pegar como tema, por exemplo. Aí esse mesmo, essa turma, eu vou trabalhar diferente também. Quando eu sei que tem alguma coisa na turma que precisa ser trabalhada, aí eu puxo um texto, trago uma música, né? (Abigail)

Os modos dessa cultura no ambiente escolar também influenciam o *habitus* estudantil, portanto, os desafios de lidar com essa realidade é enfrentado por ambos. Por outro lado poderíamos supor que essa justificativa não seria equitativa alegando que o professor é mais experiente, portanto, possui melhores condições para encarar os problemas educativos, mas isso seria desconsiderar tempo e espaço do molde defendido por Bourdieu, já mencionado por Silva (2009).

O constituir-se professor de Filosofia perpassa pela definição do que é ensinar Filosofia, conforme expresso por Abigail:

Então aí você pensa como vai trabalhar filosofia – que nós já temos o livro, né, que já ajuda. Mas como é que vamos trabalhar filosofia do ponto de vista conteudista se você vai aplicar o conteúdo e o aluno não corresponde, né. O aluno não responde, que é muito difícil para eles. Aí parte para uma outra visão que nós temos de filosofia: é alguma coisa que ninguém atinge, que é difícil demais, que ninguém compreende. Gera essa angústia tanto nos alunos quanto no professor. Aí é só o tempo mesmo, a prática mesmo, que vai lhe dando a formação – que você consegue na faculdade, mas você vai ampliando essa formação é na sala de aula mesmo. E eu penso o seguinte, eu acabei construindo algumas ideias a respeito de ensino de filosofia: não dá para você, aliás, nenhum ensino você constrói verdadeiramente se você não observar o contexto, a característica de cada turma. E aí você fica pendendo, porque, quando você começa a trabalhar, parece que eles confundem com psicologia – que eu descobri agora que tem uma linha, né? Filosofia clínica, que trabalha com a questão do pensamento. Aí muitos vêm pedir conselho, vêm – eles se abrem muito mais na questão da vida deles. Por conta de alguns conceitos que trabalham com filosofia, sempre que leva alguma coisa para debate aí eles se sentem mais à vontade. Aí você vai assumindo esse perfil, vai trabalhando esse perfil e vai desenvolvendo o que é o ser professor de filosofia.

A dificuldade com o prévio conhecimento filosófico foi também mencionado pela professora Eva. Nesse sentido o *habitus* que sinaliza a preocupação das professoras é compartilhado por todos os agentes, incluindo os estudantes, isto é, o poder simbólico gerado pelo *habitus* do campo filosófico. Portanto, a “angústia” mencionada pela professora aponta: por um lado, os meandros da força do campo filosófico; do outro seu contraponto: o subcampo do ensino de Filosofia. Ambos vinculados ao ideário de supremacia da Filosofia alicerçados no pensamento metafísico e positivista de desenvolvimento e progresso. Segundo Sacristán (1999, p.150): “Essa ideia de caminho e impulso progressivo para algo melhor é encontrado nas cosmovisões religiosas (o caminho da salvação, o acesso ao paraíso, o alcance do nirvana).” De modo que as disposições engendradas da cultura escolar funcionam como regulador da ordem vigente e tem seu reforço no ideário da filosofia inalcançável, seu endeusamento. Por seu turno, essa nuance é característica das imposições do pensamento Moderno em substituição às verdades metafísicas em defesa - de um novo “ideário”- o “progresso” da ciência.

Segundo Sacristán (1999, p.151), a visão tem sido mobilizada pelo que ele chama de “ideias-força”, assim: “a educação é o caminho de avanço no conhecimento, no aperfeiçoamento moral da humanidade, no desenvolvimento material, no bem-estar social e geral e nas obtenções da autonomia e da liberdade e no desaparecimento das desigualdades sociais”.

Isso posto, dentre as muitas dificuldades elencadas por Sacristán (1999) a respeito das inversões, o destaque escolhido aqui para a moral – segundo ele - substituída pela moralização, é apenas para relacionar com o que já foi dito em outras partes do texto relativo ao programa moderno em substituir a essência da verdade interna e Absoluta para as verdade relativas alicerçada na moral e nas verdades matemáticas.

Nesse caminho, Sacristán (1999, p.150) afirma:

Até a metade do nosso século, a ideia de *progresso* fica definitivamente ligada ao desenvolvimento econômico, ao avanço e extensão do conhecimento, à independência dos povos e ao desenvolvimento democrático e moral das sociedades” Graças a ela, outras ideias-força, como as de liberdade, de igualdade e de soberania popular, passaram a ser objetivos almejados pelos seres humanos.

Em vários momentos das falas das entrevistadas fica evidente a presença deste *habitus*, indicador de disposições que recepcionam esse redencionismo, oriundo do que Sacristán (1999,p.151) denominou força “progressiva” disseminada por meio da cultura escolar. Nesse seguimento, outro fator a destacar é o notório afã das professoras na busca de estratégias que promovam o desenvolvimento dos estudantes. Traço que na teoria de Bourdieu (2017b) também indica a configuração dos esquemas do capital social, enquanto estratégia, que compreende aquisição do saber escolar para ascensão social.

Segundo Bourdieu (2017, p. 241), as condições sociais de produção são responsáveis pelo sistema de esquemas que formam as preferências. O autor (2017) afirma que ela é resultado da distinção promovida pela “classe dominante” no estilo de vida,

A classe dominante constitui um espaço relativamente autônomo, cuja estrutura é definida pela distribuição, entre seus membros, das diferentes espécies de capital, de modo que cada fração é caracterizada propriamente falando por certa configuração dessa distribuição à qual corresponde, por intermédio dos *habitus*, certo estilo de vida.

Com efeito, as preferências correspondem a inscrição dos agentes nesses espaços sociais são construídos pelo *habitus* na trajetória social. Isso decorre do tempo de

pertencimento a essa posição nesse espaço e, isso depende do volume “global do capital” (BOURDIEU, 2017b, p.245). Por isso a trajetória social é “que comanda, através do modo de aquisição equivalente, a relação mantida por ele com este patrimônio”. Essa ideia poderia ser assim sintetizada: A riqueza de patrimônio econômico e cultural promove melhores condições objetivas as suas gerações (burguesia), por seu turno, a ausência desse patrimônio (populares) veem a escola como via de acesso a esses privilégios, os primeiros dispõem a seu favor a “antiguidade no privilégio”; os segundos são tributários ao sistema escolar. Nesse seguimento,

Os indicadores das disposições associadas à maior ou menor antiguidade na burguesia é que fornecem as maiores contribuições absolutas ao segundo fator: vestígios incorporados de uma trajetória social e de modo de aquisição do capital cultural, as disposições éticas e estéticas – que se manifestam, principalmente, na relação com a cultura legítima e nos matizes da arte de viver cotidiana – separam indivíduos possuidores, praticamente, do mesmo volume de capital cultural (BOURDIEU, 2017b, p.245).

No processo de fazer-se docente no espaço das posições sociais, por mais que o ciclo de vida profissional traga elementos que contribuam para o exercício da docência, o cotidiano da sala de aula ainda traz desafios, conforme nos relatou Abigail:

quando eu entrei, se não me engano, foi em 2009, eu estava no curso, aí a gente ficou correndo atrás de metodologias, comprar uns livros, né, de metodologia e “vamos ser professores de filosofia”, né, pra aplicar a metodologia. E aí quando você vai pra prática mesmo você entra em choque, que eu acho que é uma coisa que não é só de professor de filosofia, né... Na verdade, a gente se forma – apesar dos meus vinte e, na época, vinte e três, vinte e dois anos de magistério, né, de docência – mas a gente choca, né, com essas realidades. Aí você vai adequando, né, o seu plano, tudo aquilo que você idealiza que seria o ensino de filosofia, você vai adequando ele...

Nesse seguimento, Silva (1999, p. 32) conclui que:

se aprende a prática de ensinar na sala de aula, no exercício da prática e da profissão. Isso quer dizer que a prática propicia a experiência, que por sua vez, possibilita desenvolver as competências práticas necessárias ao ofício docente

Contudo, é relevante enfatizar que não podemos supor que a transposição didática é uma tarefa simples, podendo ser exercido por qualquer indivíduo que se disponha a realizá-la. Para esclarecer esse aspecto, podemos citar como exemplo o uso do silogismo (citado no

tópico 2.4). Ele expressa um encadeamento de juízo e sua construção aparentemente simples exige regras específicas em sua composição. É claro que essa pressuposição concernente a especificidade de conteúdo não justifica a formação específica para as aulas de Filosofia, quanto a isso as palavras de Rodrigo (2009, p.90) favorece o entendimento:

Durante muito tempo acreditou-se que os manuais seriam os únicos instrumentos adequados a esse nível de ensino, por apresentarem o saber filosófico resumido, simplificado, esquematizado e, portanto, supostamente mais fácil de ser assimilado pelo estudante. Todavia, essa forma de simplificação didática frequentemente elimina todo o movimento reflexivo do pensamento – desde a formulação de problemas até a construção argumentativa de teses – para restringir-se às conclusões ou as ideias principais, despidas de suas justificações e reduzidas ao produto reificado da elaboração cognitiva.

Corroborando com esse sentido, Rios (2002) adverte a respeito do entendimento ideológico comumente utilizado para *competência*, por vezes, distanciado do seu significado compreendido pela Filosofia. Utilizando-se da lógica formal resgata o sentido conceitual filosófico do termo e como este é empregado na docência. Nesse sentido, sua exposição esclarece o uso do conceito aristotélico de qualidade para evitar a ambiguidade ideológico-política que poderá carregar seu emprego. Por fim, esclarece que a maneira como competência é visto pela Filosofia não dá margem a concluir que qualquer docente possa ensinar Filosofia, nos moldes que entendemos que seja o filosofar. Isto posto, em resumo, vejamos o que nos apresenta Rios (2002, p. 85)

Não se trata, como já afirmei, de uma discussão no nível das palavras dos termos, mas de uma reflexão sobre os conceitos e os objetos da realidade por eles representados. O que desejo é afastar do conceito de competência uma compreensão ideologizante, que parece ensejar um novo tecnicismo, retornado a “palavras de ordem para falar do trabalho pedagógico. A expressão “desenvolvimento de competências” é obrigatório nos discursos e documentos. É preciso investigar a que isso corresponde na realidade concretas das escolas.

No contraponto, Bourdieu (2017b, p. 240) considera competência aquilo que é legitimado pelos pares e ou por um intermédio de um diploma. Essa análise, portanto, indica que as preferências, a eleição do currículo é uma reprodução do senso de distinção incorporado pelas professoras mediante a soma relativa à estrutura e às disposições engendradas e assimiladas conforme o volume de capital.

A análise das preferências da professora Eva ao escolher “resistir” aos pares e promover a oportunidade aos educandos de discutirem Filosofia a partir de filmes explora interesses adolescentes com o contexto atual cinematográfico e as aproximações mitológicas, além de inserir indivíduos a uma vivência de estar pela primeira numa sala de cinema. E a disposição da professora Abigail que utilizando estratégias pedagógicas diferentes ao preocupar-se em organizar série de debates como preparação para uma mesa redonda - do tipo roda viva, café filosófico (ambos reproduzidos na TV escola) oferecem a leitura sintomática do aspecto social das professoras, conforme nos aponta Bourdieu (2017b, p. 241):

A trajetória social, no princípio do *habitus* e das escolhas sistemáticas que ele produz em todos os domínios da prática e cujas escolhas, comumente como estéticas, constituem uma dimensão, deve-se reencontrar essas estruturas no espaço dos estilos de vida, ou seja, nos diferentes sistemas de propriedades em que se exprimem os diferentes sistemas de disposições.

A posição herética, no dizer de Bourdieu (2015a), das professoras no subcampo do ensino de filosofia, é reforçada pelo capital cultural legitimado adquirido com as formações em outras áreas do conhecimento. A heresia na compreensão de Bourdieu (2015a) consiste na rejeição aos poderes construídos pela polaridade no interior campo. A tomada dessa posição pertence aquele que se nega a conservar os padrões estabelecidos pelo jogo do campo. Dessa forma, as formações anteriores das professoras favorecem a luta no campo por possuírem maior volume de capital legitimado. Somado a isso, o reconhecimento dos pares por elas possuírem a formação específica constitui um título nobiliárquico da cultura escolar debitária do *habitus* professoral.

Em contrapartida, por tudo que foi dito a respeito da gênese da posição herética das entrevistadas não poderemos perder de vista o *ethos* das posições sociais que as constituem. Em outros termos, se temos por um lado o *habitus* professoral oriundo da cultura escolar, por outro, como pano de fundo, as disposições constituídas pela classe social na qual as professoras pertencem de formação ou, como dito por Bourdieu (2015a, p 168), pelos “*habitus* produzido pela primeira educação de classe”. De modo que, segundo Bourdieu (2015a, 171) as propriedades dos agentes são mantidas mediante “a estrutura de relações de dominação simbólica”.

O *ethos*, conforme explica Bourdieu (2015a), oriundo pela “educação de classe [...] autorizam os agentes a tirar proveito das oportunidades razoáveis de levar a cabo tais

ambições”, qual seja, interessar-se por disciplinas teóricas ou práticas, somados às disposições (*habitus*) propiciadas pelo êxito escolar.

De acordo com Bourdieu (2015a, p.168): “dadas estas condições, pode se explicar, por exemplo, a atração exercida pelas investigações mais teóricas que oferecem um rendimento em termos de notoriedade incomparavelmente maior do que as pesquisas puramente empíricas.” Então as tomadas de posições estão assentadas nas representações que as professoras possuem mediante as percepções assimiladas no *habitus* e reforçadas com esquemas de pensamentos através da cultura escolar. Desse modo, o *habitus* docente orienta, consciente ou inconscientemente, modelo de pensamento, ou melhor, como dito por Bourdieu (2015a, p, 214), “métodos e programas de pensamento”. Conforme o autor (2015a, p. 213):

A língua e o pensamento de escola operam esta ordenação pela valorização de certos aspectos da realidade: produto específico da escola, o pensamento por “escolas” e por gêneros (designados por inúmeros conceitos terminados em ismo) permite organizar as coisas de escola, isto é, o único verso das obras filosóficas literárias, plásticas ou musicais e, além delas ou por seu intermédio, ordenar toda a experiência do real e todo real.

Nesse sentido, podemos compreender que o *habitus* docente implica na prática docente. Essa, a prática, não pode ser considerada sem o devido contexto: social, político, religioso de uma determinada época e a função que ela presta. Além disso, o *habitus* docente é debitário da função que lhe é atribuída por intermédio da escola de institucionalizar e naturalizar os *habitus* individuais e coletivos.

### **3.2 Condições de trabalho e ensino de Filosofia**

Cunha (1999, p. 213) adverte que duas coisas diferentes são “o trabalho do professor e professor em situação de trabalho”. Segundo o autor (1999), o trabalho é concomitantemente “produto e produtor do professor, assim como este age igualmente nas suas definições de seu próprio trabalho”. Esse sentido primeiro expressa uma herança histórica, principalmente das influências Jesuíticas, porquanto, o exercício docente foi considerado uma espécie de comissionamento. O que justifica essa compreensão da profissão como um sacerdócio e acima de “interesses materiais”. Esse modelo deu lugar à concepção positivista de distanciamento ideológico “posições de mundo” que o professor deveria conservar. “Mais recentemente, o

entendimento do magistério como semi-profissão adentra a compreensão crítica de que todo o trabalho está estruturado pelas relações de poder da sociedade” (CUNHA, 1999, p.214).

As influências das ideias neoliberais difundidas pela visão positivista de universalização e, conseqüentemente, de democratização do conhecimento por meio da escola também afeta a profissão docente, antes “prestigiada”. Conforme o pensamento de Cunha (1999, p.214), se o acesso à “escola é para todos, sua qualidade é discutível”. A exclusão também advém da “proletarização” do magistério, vejamos a seguir alguns exemplos de mecanismos utilizados.

Prática comum na rede estadual é o docente assumir disciplinas para as quais não apresenta formação. Conforme nos disse a professora Eva:

Não. Filosofia e, esse ano eu tô com filosofia e com História, mas já peguei sociologia, artes, educação física, rapaz... Depende da disposição da escola no momento, da disposição da carga horária.

Essa realidade, apontada na descrição da professora, não é exclusividade sua, mas condições em que são submetidos à maioria dos docentes. Tal proposição: “Indicador [...] proporção de docências com professores que possuem formação superior com a área de conhecimento em que lecionam na educação básica” (DOURADO, 2017, p. 137), constante na meta 15 do Plano Nacional de Educação, como evidenciado, não é novidade para as professoras, que foram compelidas por essa força externa conjectural, em momentos diferentes segundo conta Abigail:

a educação dos primeiros anos, dos anos, da educação básica era, a gente acaba ficando excedente no Estado, né? Aí falei “não, vou fazer outro curso, vou fazer outra graduação”. Aí fiz filosofia na PARFOR.

Para Dourado (2017, p.17), esses efeitos decorrem do “grande pacto federativo e democrático para a educação” em vigência, “aprovada em 2014”. São essas as condições de trabalho que são experienciadas pelas professoras. Talvez, sejamos inclinados à contra argumentar que essas são análises recentes e o problema é antigo, mas se os dados apresentados são novos, outros já foram apresentados recorrentemente. Vale ressaltar que as professoras – conforme constatamos em outras falas – foram normalistas e, as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para esses momentos – conforme afirma Dourado (2017, p.137) – possuem indicadores análogos à trajetória das entrevistadas

visando “garantir as condições para a efetiva participação dos docentes no desenho da proposta curricular das instituições educativas de educação básica em consonância aos seus projetos político-pedagógicos.”

Eva aponta que ser professor no Brasil apresenta algumas dificuldades, sendo a falta de reconhecimento e os baixos salários as principais delas:

Dificuldade no Brasil, a falta de reconhecimento, né. Primeiro, salário baixo, muitas turmas, muitos alunos por turma... Você tem que pegar muita turma pra fechar a carga horária. E de filosofia porque, como ela é uma disciplina que não tem no ensino médio, só nas escolas particulares, então muitos alunos chegam sem nem saber o que é. Aí a gente tem que, primeiro, sensibilizar, mostrar o que é, pra o aluno se apaixonar pela disciplina. E a maior dificuldade acho que é a falta de leitura de alguns alunos, mas, assim, particularmente, eles gostam bastante da aula de Filosofia.

A fala da professora sinaliza as dificuldades frente às condições de trabalho. De acordo com Sacristán (1999, p.83) é preciso dar-se conta que a atividade docente é gerada em “estruturas práticas [...] reprodutoras das regularidades nas quais foram geradas, requerem a presença e a sobrevivência de um passado que não está morto”. O que queremos dizer ao utilizar as palavras de Sacristan é que não podemos desconsiderar o mundo social na qual o ensino de filosofia se encontra. O professor filósofo que ensina filosofia (principalmente o iniciante) precisa reconhecer que sua prática, esteja ele consciente ou não, pertence a uma realidade de imposições “construídas pelas ações dos outros” e a participação do professor ocorre mediante “sistema de disposições duradouras” (Bourdieu, 1996, p. 92) funcionando para “atender determinados fins” (SACRISTAN, 1999, p. 83).

Nesse cenário, vale a pena ainda considerar as políticas públicas que afetam a Escola, por intermédio de medidas adotadas para cumprir metas. Precisamos avançar e investigar novos indicadores para além da responsabilidade do professor pela situação de sala de aula. Nesse seguimento, conforme mencionou a professora Eva a respeito de *turmas cheias, muitas turmas* e os *baixos salários* são desafios postos das situações do cenário político que vivemos, segundo Dourado (2017, p.23):

o ajuste fiscal se traduz por cortes em todas as áreas, incluindo a educação, que levam à estagnação pois reduzem as verbas, impactam políticas e impedem novos investimentos, afetando as políticas educacionais e, de maneira mais ampla, os salários, a empregabilidade, o consumo e, portanto, o crescimento.

Consciente ou não, as condições de trabalho docente estão submetidas às observâncias, às estratégias de cumprimento da política nacional. E, se estão cientes dessa configuração, isso não se deu na formação em Filosofia, segundo já apontamos nas considerações a respeito do projeto de formação cursado pelas professoras, descrito no tópico 2.4. Isso nos leva a concluir, também, que a ausência dessa compreensão mais panorâmica de incidência das políticas públicas relacionadas com as concepções de ensino e, sobretudo as práticas educativas são provenientes das fragilidades – já apontadas em outros momentos – da formação em Filosofia. Possivelmente, seja reflexo inclusive da esquivia de tratar o *ensino* enquanto fenômeno filosófico.

Diante deste contexto, outro aspecto a considerar é que se não há uma preocupação do campo filosófico com relação a esse cenário que acabamos de discorrer, conforme demonstrado no elenco das disciplinas, fica compreendido que este seja o nexo: a desvalorização do ensino como subcampo da Filosofia. O que nos dá a entender como funciona a lógica do campo que ao conservar o privilégio da filosofia “pura”, portanto ignorar a ação educativa, tratar-se de uma estratégia regulada por “princípios [schèmes] de percepção e de apreciação” (Bourdieu, 1996, p.) encontra inscrição na estrutura predisposta do professor filósofo que ensina filosofia. O que nos dá pista que o distanciamento da pesquisa e do ensino é um mecanismo de manutenção que perpassa pelos professores formadores, gerando ações que impactam a formação das professoras e, conseqüentemente suas práticas.

Abigail aponta outras dificuldades em ser professor:

Oh, meu Deus. Ser professor no Brasil eu acho que é muito – a grande dificuldade é justamente questão da estrutura, né? A estrutura, a questão de ser no Brasil, é por conta do nosso público. E, com todas as dificuldades, com todas as mazelas que tem na sociedade brasileira, ela vem também pra escola, vem também pra sala de aula. É dificuldade. Mas aí a questão do material, da estrutura mesmo, né? A questão da valorização da profissão de um professor hoje em dia, complicado. [...] A questão da falta do sentido de estar na escola [...] E de ser professora de filosofia no ensino médio, pra ser bem sincera, a maior dificuldade eu enfrentei esse ano, quando eu fui chamada de doutrinadora. Eu estou quase que, eu vou até para a justiça fazer uma denúncia porque teve um aluno que ele acabou convencendo outro grupo dentro da escola e ele me enfrentou mesmo, veio pra enfrentamento e ficou até meio perigoso pra mim.

Além do que já foi posto, a respeito do “cenário político vigente” (DOURADO, 2017, p. 23), há que se levar em conta que as políticas progressistas não estão voltadas para as condições do trabalho docente, nem para qualidade do ensino, como explicou a professora Abigail. Além das condições materiais, o desafio relatado pela professora Abigail retrata também o cenário da educação no sentido literal da palavra, uma vez que a educação ultrapassa a fronteira da escola e do professor como único responsável pela formação do estudante. Nesse sentido, há de se diferenciar o aspecto educacional (não formal) que é atribuído ao docente, mas não faz parte da função professoral, ou seja, o que lhe cabe: o ensino formal e sistematizado.

Bem verdade que essa concepção de ensino conducente, institucionalizado da escola também tem a finalidade de conservar as diferenças sociais postas pela ordem vigente, por intermédio do isolamento. Revestido de ideologias o processo educacional escolar está configurado em funções e quando as partes não cumprem seu papel o caos se instala e cada parte culpabiliza a outra. Há vários indivíduos envolvidos, além do corpo docente: Família, funcionários da escola; estamos sinalizando apenas as dimensões mais visíveis dessas relações.

Particularizando o incidente vivenciado pela professora, seu relato alerta para o estado de isolamento do exercício docente. Esta condição do trabalho docente tem adoecido os professores por ter de realizar esses enfrentamentos sozinhos, muitas vezes, como no caso da professora, tendo que mobilizar ao seu modo os instrumentos legais para resoluções de problemas educacionais. Apesar de não detalhar como as outras instâncias da escola lidaram com o problema fica subentendido que não houve interferência por parte delas e, nem qual o motivo dessa ausência. Não fica claro se foi por omissão, “incapacidade” ou estavam alheias ao ocorrido. No entanto, segundo Dourado (2017, p. 137), “a proposta de política nacional de formação de profissionais da educação” também visa a “formação dos funcionários e técnicos”. Nessa ocorrência relatada pela professora Abigail não se pode concluir também que foi por conta da falta de aplicação da política governamental. Assim, a dificuldade envolvendo os profissionais de educação é outro elemento da condição de trabalho das quais o docente precisa lidar.

Por tudo isso, o ensino de Filosofia vai além de “escolher” trabalhar o componente curricular numa perspectiva histórica ou temática. Há de se considerar sob quais condições objetivas são exercidas essa docência. Na última fala desse tópico, a professora Abigail também aponta as dificuldades estruturais e a falta de recurso como enfrentamento do exercício docente.

Outro aspecto a ser considerado dessa situação é que, tomando como base outras falas da entrevistada, fica evidenciado que a filiação da professora é a mesma que a do estudante, mas que os esquemas, os mecanismos, em suma o capital objetivado e incorporado dissimula “o estado do sistema das propriedades” (BOURDIEU, p. 107). Isso ficará mais claro no próximo item, em que nos deteremos em abordar a respeito das bases do capital cultural das professoras.

### **3.3 As bases do capital cultural das professoras**

O capital cultural, segundo Bourdieu (2000) apresenta-se dividido em três estados: a) incorporado: depende dos investimentos pessoais feitos pelo agente social no decorrer de seu processo formativo; b) objetivado: representado pelos livros, obras de artes. Só é possível reconhecê-lo se o agente social detiver instrumentos válidos para sua apropriação; c) institucionalizado: representado pelo diploma que o agente social detém para o exercício de determinada profissão.

De acordo com Carlindo (2014, p. 20) e Silva (2017), que investigam o *habitus* professoral, afirmam que: “a angariação de capital cultural enriquece a prática pedagógica ao facilitar o estabelecimento de relações entre conteúdos, conceitos, ideias e teorias que tornem mais fácil, para o professor, sua exposição e, para o aluno, seu entendimento”.

Silva (2004, p.59), que a partir da teoria bourdieusiana desenvolveu o conceito de *habitus* professoral, discorrendo sobre o capital cultural de professores aponta que este capital é:

[...] como um instrumento básico que possibilita a formulação dos modos do fazer didático alternativo para o ensino na sala de aula. O conteúdo amplia-se a partir dos recursos didáticos advindos do capital cultural, que oferece aos professores informações “técnicas” estruturais às explicações específicas

que dão aos alunos, à formulação de exemplos, ao estabelecimento de relações com áreas afins, entre muitas outras coisas. Nessa medida, acredit[amos] que é do capital cultural adquirido pelo professor que vem a fertilidade das mediações criativas que implementam as especificidades dos conteúdos que ministra. [...] é dessa base de informações que a dimensão espontânea do fazer é alimentada.

Operacionalizar o ato de ensinar demanda a aquisição de capital cultural. Contudo, a posse desse capital em seus diferentes estados não é um processo simples. Podemos, por exemplo, ter um agente social com a posse do capital cultural institucionalizado e isso não refletir diretamente em seu capital cultural incorporado. Por isso, é importante identificar as formas pelas quais as professoras de Filosofia angariam esse tipo de capital. Isso só é possível conhecendo-as biograficamente.

Diferentes estratégias são empregadas pelos agentes sociais para a aquisição dos capitais (social, econômico, cultural, linguístico, simbólico). Diante disso, práticas sociais, gostos, estilo de vida, linguagem, preferências e inclinações políticas são interiorizadas pelos agentes com base em suas disposições sociais. Todos esses elementos constituem o *habitus* do agente, isto é:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem serem o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.(BOURDIEU, 2003, p.54).

Dessa forma, o capital cultural familiar é imprescindível para o desempenho escolar dos filhos, pois é “ele que estimula e facilita a aprendizagem de conteúdos escolares e códigos considerados legítimos e impulsiona o êxito escolar” (CARLINDO, 2014, p.38). No caso de nossas professoras entrevistadas, mesmo que seus pais não tivessem escolarização formal e, portanto, capital cultural institucionalizado, reconheceram no investimento na escolarização um elemento importante para a aquisição do capital cultural incorporado.

Assim, as famílias investiram na escolarização de Eva e Abigail. Segundo Abigail:

Olha, eu entrei na escola, assim, bem diferente da minha família, com três anos de idade eu fui para uma escolinha. Porque naquele tempo – eu sou a

décima terceira de uma família de dezoito filhos, então não tinha esse negócio com idade. Eu fui morar numa cidade – eu morava na zona rural, então eu fui pra cidade, olha, brincar com uma sobrinha que era da mesma idade que eu, mas, como eu era grandona, então não se importaram muito com a idade e me mandaram pra essa escolinha

O capital cultural incorporado está relacionado ao corpo do agente, demanda tempo e investimento pessoal integrando-se, tornando-se *habitus*. Ele está “mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado matrimonial ou no mercado de bens culturais” (BOURDIEU, 2015b, p.75)”. Essa propriedade não pode ser herdada. Isso porque o possuidor do capital incorporado investe de si mesmo, tornando-se corpo e pagando com que lhe é “pessoal, o tempo”. Por isso, é uma propriedade acumulada a despeito da família. Por outro lado, “sabe-se que [...] a acumulação inicial do capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso [...] pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”. Contrariando essa perspectiva de “forte apelo à dependência do capital cultural” a respeito da idade correspondente a escolaridade as falas das professoras entrevistadas não atestam atraso escolar nos anos iniciais, incorrendo na categoria do improvável, da teoria bourdieusiana. Entretanto, o mesmo não se pode afirmar da formação ao longo do tempo conforme Bourdieu (2014).

Abigail desde cedo também tem acesso à leitura. Inicialmente apenas dos livros didáticos, tendo em vista que a escola não dispunha de biblioteca.

E que, pra minha salvação, quando eu estudava, era na segunda série, tinha livros da quarta série. E eu ficava na janela olhando a professora, a professora de quarta série lá, e tinha livro e tal – e depois essa professora me deu um livro de história, história infantil... Ela tinha um livro, me emprestou por muito tempo, acho que eu fiquei quase uns, mais de seis meses com esse livro. E os livros do meu irmão, que eu tinha um irmão que estava bem mais adiantado, então eu tinha livro didático mesmo. Eu lia livro didático, não tinha esses paradidáticos, não.

A professora Abigail nos informou que foi na Uesb, durante sua formação universitária, que pela primeira vez teve acesso a uma biblioteca. Segundo ela:

Não. Não, não. Oh, gente, eu vim conhecer uma biblioteca na UESB. Eu vim conhecer uma biblioteca na UESB, porque na minha cidade não tinha biblioteca. Hoje tem uma biblioteca, mas na minha época não tinha biblioteca. Quando eu cheguei na UESB, que eu me – eu não conhecia a

UESB, eu só vim pra UESB estudar mesmo –, eu fiquei tão emocionada e eu, tipo, “meu Deus, eu não vou morrer sem ler um bocado desses livros”. [risos] Mas foi isso.

O contexto social da professora Abigail marca a sua trajetória de vida. Segundo Bonnewitz (2003, p.109), “as classes populares, cujo *habitus* é marcado pela escolha do necessário”. O autor, (BONNEWITZ 2003, p.80), afirma ainda que “cada indivíduo é apenas uma variante de *habitus* de classe”. Nesse sentido, a experiência da ausência de acesso aos livros é uma realidade social de recusa pela centralidade do aspecto da pequena burguesia, que é a “boa vontade cultural” (BONNEWITZ, 2003, p.109), enquanto a característica das classes populares é de “submissão à urgência”.

Eva relatou ter contato desde a infância com livros: “Sim, muito. Minha mãe comprava bastante pra gente”. Esse investimento econômico tem influência nas escolhas de cursos superiores que Eva fará posteriormente na universidade, todos ligados às humanidades e com alta carga de leitura, quais sejam, História, Pedagogia e Filosofia.

Com relação à leitura, Eva apontou:

Eu leio muitos livros de filosofia, romance, é. Filosofia, romance... Científico eu acho meio complicado. Educação também, eu leio muito livro de educação...

Sim, leio. Então, eu leio muito livro de filosofia - alguns filósofos, alguns livros que trabalham algumas questões de filosofia. Leio clássicos de romance e educação também. Ultimamente tô lendo muito mais os romances.

A leitura realizada pelas professoras é uma forma de angariar capital cultural. Demonstra também investimento na profissão. Conforme retratado, também, na indisposição contida na expressão: “científico”, ao referir-se as leituras de ficção científica. Segundo Bourdieu (2015b, p.42),

na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar.

Abigail também revela que a leitura faz parte do seu cotidiano:

Leio com frequência, nós temos que estar lendo, né. Hoje eu tenho duas filhas, então, desde todos os conteúdos que tem da psicologia aí, às coisas,

questões da atualidade, até os livros mais densos, e principalmente da área de filosofia.

Agora mesmo eu estou lendo diário de um subsolo.

Vejamos a seguir as bases do capital cultural das professoras entrevistadas:

<b>Capital cultural</b>	<b>Eva</b>	<b>Abigail</b>
<b>O exercício da docência lhe possibilitou melhores condições de vida?</b>	Sim	Sim
<b>Qual o seu tipo de leitura predileto?</b>	Filosofia Romance Educação	Clássicos Formação Revista: Jovem, Carta capital. Temas: Financiamento Política, Violência. Questões existencialistas: livro Diário de subsolo.
<b>Você costuma viajar?</b>	Sempre	Às vezes
<b>Você costuma ir ao teatro?</b>	Raramente*	Às vezes*
<b>Você costuma ir ao cinema?</b>	Sempre	Às vezes
<b>Você lê com frequência?</b>	Sim	Sim
<b>quais são as leituras preferidas?</b>	Filósofos	Psicologia
	livros que trabalham algumas questões de filosofia	De: Questões da atualidade
	Clássicos de romance	Até: Livros densos
	Educação	Principalmente: área de Filosofia
<b>Quais as principais fontes de informação?</b>	Internet Jornais	Internet Revistas livros

Tabela: 8 Bases do capital cultural das professoras. Fonte: elaborado pela autora.

Segundo Bourdieu (2017, p.107), os mecanismos peculiares aos acontecimentos coletivos e individuais (negativos e positivos) de eliminação e de orientação oriundos das condições de existência engendrados pelo *habitus* também explicita a diferença entre a trajetória social e a modal. Deste modo, o efeito de inculcação impingido sobre as disposições representa os “fatores explicativos” de bens e prática das professoras, assim resumidos:

<b>Modelos</b>	<b>Características</b>	<b>Professoras</b>	<b>Indícios das entrevistas</b>
1º modelo Racional Tecnicista	Uso de estratégias e instrumentos	Abigail	De uma resistência com o outro, com a questão da homofobia, com a questão do racismo mesmo, entendeu? A intolerância, a intolerância até porque o outro conversa devagar, parece que gagueja muito quando vai apresentar, e aí tem coisas que a gente vai trabalhando.
		Eva	muitos professores pegam e eles ficam assim, muito desesperados atrás de mim pra eu passar dinâmicas
Modelo Racional Prático		Abigail	

Tabela 9 - Paradigmas pedagógicos. Fonte: elaborado pela autora.

O modelo racional crítico não foi identificado nas entrevistas. Esses parâmetros nos levam a entender o sentido do *habitus* professoral presente na prática das professoras, sobretudo porque encontramos vigência desse modelo hoje, conforme citação das condutas dos pares - no relato da professora já descrito em outra parte do texto - e também na formação educacional de ambas. Cunha (1999, p.213) afirma que o trabalho do professor era nobre – na perspectiva dos ilustrados – por iluminar as “novas gerações” e essas influências teóricas estão presentes nas trajetórias das entrevistas.

Para efeito de uma conclusão provisória Sacristán (1999) explica a compleição do *habitus* é que garante a permanência das práticas individuais dos professores mediante “esquemas sociais”. “O *habitus* proporciona economia e garante continuidade” (SACRISTÁN, P. 83).

## Considerações finais

O desafio de uma pesquisa de campo na área de Filosofia foi a primeira desconstrução a enfrentar deste lugar de pesquisadora. Os limites à construção do objeto empregando uma nova “arquitetura conceitual” (KAUFMANN, 2013, p.60) exigiram um mergulho teórico e mudanças necessárias para o cumprimento do objetivo. Isso permitiu que a pesquisa avançasse numa direção de um objeto construído “a partir dos fatos” (BOURDIEU, 2017).

Foi possível constatar que o apego à tradição alimenta o eruditíssimo e o “sacralismo” filosóficos, provocando um distanciamento entre as produções acadêmicas e a realidade do professor que ensina filosofia. Essa condição permeia o exercício tanto do que escolhe trabalhar a partir da história da Filosofia, quanto pela temática, uma vez que as bases para a discussão, ou para o filosofar repousam nos fundamentos dos textos clássicos. Essa polaridade perpetua a distância em decorrência de: 1) O fenômeno “ensino de filosofia” não ser valorizado pelas pesquisas acadêmicas, porquanto 2) O pequeno número que se preocupa em investigar ainda continua preso à subjugada ideia do discurso conservador, porque as produções teóricas não contemplam os fatos ocorridos em sala.

No início do trabalho, já com as primeiras leituras, percebi o pouco investimento das produções acadêmicas na área de ensino - fato constatado, também, nas descrições das publicações no subcampo da filosofia da educação. Isso levou-me a precipitada conclusão que esse fator era determinante no exercício professoral do docente que ensina filosofia, uma vez que as teorias consultadas não auxiliavam os docentes em suas dúvidas e ou dificuldades em sala. Todavia, essa problematização destacada pelo referencial teórico consultado aumentava a “angústia filosófica” que consistia na preocupação que afeta o professor filósofo que ensina filosofia, qual seja: filo-sofia ou filosofar, ou melhor, a busca pelo saber, e não a posse desse saber.

A Inquietação de um ensino de filosofia numa sociedade preocupada com os resultados e não com a procura, não em usufruir do trajeto e a inclinação de que seria importante sensibilizar o estudante a modificar sua percepção foram as motivações iniciais para a investigação. Com essa dificuldade enveredei para a pesquisa em campo com a

inquietação de que precisava saber qual seria a percepção do próprio docente a respeito do ensino de filosofia.

Para tanto, foi importante lançar mão de base sociológica, com intuito de aprofundar o objeto de pesquisa. Isso porque, os fundamentos da Filosofia aludem à necessidade do universal. Como já criticado por Nietzsche, a filosofia preocupa-se em conhecer a essência das coisas para clarificá-la, afirma Gelamo (Ano). Esse caráter de universalização, porém, não estava respondendo às “angústias” vivenciadas pelas professoras. O fundamento de coletividade que a sociologia abraça objetivando compreender as condições do mundo social foi, então, escolhido para dar andamento à investigação. O passo seguinte culminou na questão de pesquisa, qual seja: **Quais são as condições de exercício da docência e as concepções de ensino de Filosofia de professoras de Filosofia no ensino médio de uma escola estadual baiana?**

O objetivo inicial fora, naquele momento, “compreender as condições em que se dá o exercício da docência para o professor de filosofia do ensino médio e como essas condições conferem posições sociais e implicam na construção do *habitus* professoral”. A partir deste objetivo geral o desejo era desdobrar os três objetivos específicos: “Conhecer quem são os docentes de Filosofia que ministram aulas em turmas do ensino médio da rede estadual da Bahia em escolas localizadas no município de Vitória da Conquista, como compreendem a docência e se constituem como professores”.

Contudo, as intercorrências, que não foram poucas, mas que vale ressaltar, como fator relevante no tempo para realização da pesquisa (a exemplo da ocupação da universidade por parte dos alunos por quase três meses para reivindicar melhorias para a instituição). Os referidos fatos implicarão também em alterações nos outros dois objetivos específicos, quais sejam: “compreender como as posições sociais e condições de vida operam no exercício docente no ensino de Filosofia no ensino médio;” e “identificar as disposições para ação relacionadas à origem de classe e como essas disposições compõem as práticas docentes”.

Por esses motivos, novos objetivos foram elaborados a fim de contemplar a nova circunstância, alterando todo cronograma inicial. Assim, o objetivo geral foi: **Compreender as condições em que se dá o exercício da docência para o professor de Filosofia de uma**

**escola estadual baiana do ensino médio e como essas condições conferem posições sociais e implicam na construção do *habitus* professoral.**

Os objetivos específicos também tiveram que ser adequados, ficando da seguinte forma: **identificar as concepções de ensino de duas docentes de Filosofia de uma escola estadual baiana.** Este objetivo foi atingido, conforme descrito no capítulo 2, que menciona as diferentes contribuições das três áreas de conhecimento, a saber: Filosofia, Psicologia e Sociologia. Essas bases que se constituem de diversas Filosofias, Psicologias e Sociologias são aplicadas à educação e resultam na Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação, respectivamente. Tais fundamentos foram engendrados na formação das professoras entrevistadas que, além do curso em Filosofia, são graduadas em Pedagogia.

Assim, os pressupostos dessas 3 disciplinas contidos no currículo de formação das duas formações acentuaram os esquemas mentais construídos em forma de disposição, perfazendo um *habitus* professoral que ancora as diferentes concepções de ensino pelas quais debruça-se cada componente curricular, qual seja: o ideal de natureza humana da Filosofia da Educação; a relevância do caráter individual defendido pela Psicologia da Educação; e a construção do ser social da Sociologia da Educação. Tais fundamentos dão corpo a modelos de formação conforme demonstrado na tabela 9 – paradigmas pedagógicos – presentes nas práticas das professoras. Somado a isso, a concepção do ensino de filosofia alude ao hermetismo dos fundamentos filosóficos, favorecendo ou perpetuando o sistema escolar de ensino, de distinção e reprodução de classe, conforme afirma Bourdieu (2014).

O objetivo específico: “**identificar as bases de construção do capital cultural das professoras de Filosofia entrevistadas**” tornou-se o terceiro capítulo da dissertação. Ele versa mais detidamente sobre os conceitos da sociologia bourdieusiana. Nesse ponto foi possível demonstrar à luz dos pressupostos da Sociologia, as lacunas ocasionadas pela fundamentação filosófica que confere influência para o exercício docente. Essa preocupação com a razão de ser enquanto princípio fundamental para a Filosofia e as condições em que se dá esse ser pela sociologia conferem a *maneira* de ensinar filosofia.

As leituras para realizar a análise de dados juntamente com a inexperiência de pesquisa de campo foi um desafio a ser ultrapassado. Ainda que as muitas leituras tenham auxiliado bastante e autores como Kauffmann promovam uma diretriz para uma entrevista

mais assertiva e diferenciada, foi o percurso que possibilitou o aprendizado. Por isso, houve necessidade de revisita ao campo, o que foi fundamental para o esclarecimento de alguns pontos. Com o cronograma alterado, pelos fatos já mencionados, as entrevistas transcorreram na Escola Aristóteles (nome fictício), local de trabalho das professoras Eva e Abigail. Esse percurso metodológico pode ser comparado a um parto a *fórceps* e a escrita que resultou no primeiro capítulo que retrata esse fato.

Por tudo isso, somada as dificuldades pessoais, principalmente no processo da escrita, limitou bastante a pesquisa. Ainda está por ser produzida uma pesquisa sobre o ensino de Filosofia na rede estadual baiana que contemple docentes com diferentes formações e que lecionam Filosofia no ensino médio.

As lacunas desta pesquisa podem servir de inspiração para o aprofundamento do que se compreende por concepções de ensino em Filosofia. Considerar que algumas propostas, por exemplo, de não conceituar filosofia sirva para conservar uma concepção de ensino de reprodução, contrariando a própria proposta de entendimento vigente, que seria autonomia do pensamento. A respeito desse último, a vigência desse discurso tem mantido subjugada a concepção filosófica “pura” e conservadora amparando uma violência simbólica que provoca distanciamento do subcampo que é o ensino de filosofia.

Se para o professor que ensina filosofia, já esquecido do primeiro contato com sala de aula no ensino médio, o estudante de filosofia que ingressa nesse mesmo cenário a primeira vez depara-se com outro estudante da educação básica não familiarizado com forma arbitrária, sem o entendimento do que seja: *Filo-sofia – busca do saber*. Portanto, a grande preocupação do professor formador com o domínio pelo estudante de filosofia do conteúdo “puro” não está no acordo com estudante do ensino médio com a falta desse anseio, qual seja: *buscar o saber*. Porquanto, o saber filosófico produzido nas universidades não é condizente com as condições que se depara o estudante formado por ela, no que tange ao ensino.

Mediante as discussões aqui apresentadas, é possível aprofundar uma pesquisa a respeito de pensar as condições do exercício docente no ensino de Filosofia como dito por Bourdieu (1989, p. 28) “como forma de um espaço de relações”, não como dado pronto. Nesse aspecto, que seja possível uma investigação em que o objeto construído ultrapasse a

tentativa de análise das propriedades correspondentes às unidades sociais no subcampo do ensino de Filosofia em Vitória da Conquista - Bahia, na qual esta pesquisa ficou limitada.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Ângela. Métodos qualitativos em pesquisa: uma introdução. In.: Serviço Social Do Comércio (SESC); Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco qualitativo**. São Paulo: Cebrap, 2016.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **História da Filosofia**. 6 ed. Lisboa: Presença, 1999b. V. 1
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Edson Bini. 3 ed. Bauru: Edipro, 2009.
- ALMEIDA, Jane S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.
- ALPIS, Renata P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. In.: **Cadernos Cedex**. Vol 24, n.64, p. 305-320, 2004.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Educação e Contemporaneidade**, vol 22, n.40, p. 93-103, 2013.
- BARANGER, Denis. Epistemologia. In.: CATANI, Afrânio Mendes. (Org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BASTOS, Lílían C.; Santos, Willian S. dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectiva em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Faperj/Quatet, 2013.
- BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon H. **Educação, Práxis e Ressignificação Pedagógica**. Passo fundo: UPF, 2010.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis; Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Patrícia Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho D'água, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

- \_\_\_\_\_. **Razões Práticas:** Sobre a teoria da ação. 10 ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria prática.** Porto: Celta, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A Miséria do Mundo.** 9 ed. Petrópolis, Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas.** 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015a.
- \_\_\_\_\_. CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo:** Metodologia da Pesquisa na Sociologia. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2015b.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação.** NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org).16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015c.
- \_\_\_\_\_. **A Distinção:** Crítica Social do Julgamento. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2017b.
- BRANDÃO, Zaia. Razões práticas: sobre a teoria da ação. In.: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL/MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio –Ciências Humanas e suas tecnologias: Brasília, 2006.
- BOTO, Carlota. A Ética de Aristóteles e a Educação. **Anais**Semana dos Estudos Clássicos e Educação, São Paulo, USP, 2002.
- BUZZI, Arcangelo. **Introdução ao pensar:** o ser, o Conhecimento, a linguagem. 23 ed. Petrópolis: vozes, 1997.
- CATANI, Afrânio Mendes (Org.).**Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CARLINDO, Eva P. **Professoras brasileiras e investimento em capital cultural.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São Paulo:** angariação de capital cultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- \_\_\_\_\_. SILVA, Marilda da. **Tornar-se professora: da incorporação de capital à estruturação do *habitus* professoral.** N.30, p.83-104, jan/abr, 2017.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar,1979.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a pesquisa, e a política educacional. In.: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: 2002.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTES, Rafael da Silva. A reestruturação do currículo do Ensino médio e a interdisciplinaridade. **Refilo**, vol.1, n.02, p.19-32, 2015.

CONÉLIO MATOS, J. Formação de professores de Filosofia: proposições para o debate. **Ecos**, São Paulo, v.38, p. 31-41, set/dez, 2015.

COSTA, Cristina. **Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade**. São Paulo: Moderna, 1997.

COTESKI, Evanildo; ALMEIDA, José Carlos S. Experiência metodológica de Ensino no Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará. **Refilo**, vol. 2, n. 02, p. 45-57, 2016.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como uma Descoberta Criativa. In.: MINAYO, C. de S. (Org). 21 ed. **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Maria I. da. Trabalho docente e Ensino superior. In.: ALONSO, Oswaldo (Org.). **Trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

DENORD, François. Campo do poder. In.: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiania: ANPAE, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Paradigmas Contemporâneos da Formação Docente. In.: SOUZA, João Valdir A. de. (Org). **Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DURVAL, Julien. Distinção (A): Crítica Social do julgamento. In.: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FERREIRA JÚNIOR, Wandelely J. Condições de possibilidade para o pensar e o agir ético: a experiência da diferença e do outro. **Conjectura**. vol. 17, n. 3, p. 13-33, 2012.

FLIK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Rio grande do Sul: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber, 2005.

FREITAS, Celma. A Prática em Bourdieu. **Científica FacMais**, vol.1, n.01, p.5-22, 2012.

FREITAS, Helena Costa L de. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In.: SOUZA, João Valdir A. de. (Org). **Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de Filosofia. In.: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. Apresentação. In.: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. (Org.) **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. Pierre Bourdieu: **Educação para além da reprodução.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GODTSFRIEDT, Jonas. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpo consciência**, vol.19, n.02, p. 09-17, 2015.

GOMES, Roberto. Crítica da razão tupiniquim. 11ed. São Paulo: FTD, 1994.

GOMES, Romeu. Análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In.: MINAYO, Cecília de S. (Org). 21 ed. **Pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 1994.

GOTO, Roberto. Um diálogo e um simpósio intermináveis. In.: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos.** São Paulo: Loyola, 2009.

HEGEL, G.W. F. **A Fenomenologia do Espírito.** Petrópolis, Vozes, 1992, 2 v.

HEIDEGGER, Martin. **Que É Isto – A Filosofia? Identidade e diferença.** Petrópolis: Vozes, 2006.

HEY, Ana Paula. Estrutura: social e mental. In.: In.: CATANI, Afrânio Mendes. **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992.

LAURET, Pierre. Uma inquietação a respeito da educação das crianças Jean-François Lyotard crítico da doutrina humanista da Educação. In.: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. Apresentação. In.: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. (Org.) **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Llavador, Francisco B. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, José G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013

KALFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de Campo.** Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis: Vozes, Maceió: Edufal, 2013.

KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. Apresentação. In.: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. (Org.) **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KNOBLAUCH, Adriane; PENNA, Maria G. de O. A Obra de Pierre Bourdieu em Teses e Dissertações da Pós-Graduação Brasileira: um mapeamento. **Revista de educação.** n. 23, p. 29-38.

LAROIR, Remi. Espace Sociale et Classes sociales chez Pierre Bourdieu. **Société Répresentation.** vol.1, n.17, p. 385-396, 2004.

LAHIRE, Bernard. Campo. In.: CATANI, Afrânio Mendes. **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEBARON, Frédéric. Capital. In.: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LENOIR, Rémi. Espace Social et Classes Sociales chez Pierre Bourdieu. **Sociétés & Representations.** Vol 1, nº 17, p. 385-396, 2004.

LIMA VAZ, Henrique C. **Escritos de Filosofia IV: Introdução à Ética filosófica** 1.2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

LINUESA, Maria Clemente. Elaborar o currículo: Prever e representar a ação. In.: SACRISTÁN, José G. **Saberes e Incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: penso, 2013.

LOPES, Marcelo Vieira. Notas para uma pedagogia Oswaldiana: Filósofo Antropofagia. **Refilo,** v. 1, n.02, 2015-2016.

MAC DOWELL. João A. A.; A missão da Filosofia hoje. **Sapere aude.** Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 10-29, 2010.

MALDANER, Otávio A. Princípios e práticas de formação de professores para educação básica. In.: SOUZA, João Valdir A. de. (Org). **Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAUGER, Gérard. Reflexividade. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARITAIN, Jacques. **Elementos de Filosofia II: A ordem dos conceitos. Lógica menor.** 13 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade.** São Paulo: EPU, 1990.

MARTIN, Monique de Saint. Capital Social. In.: CATANI, Afrânio Mendes. (Org.) **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARTINS, Heloisa. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30, n.02, p. 289-300, mai/ago, 2004.

MARTELI, Stefano. **A Religião na Sociedade Pós-Moderna.** São Paulo: Paulinas, 1995.

MAZOTI, Patrícia Aurora C. Experiência no Ensino Médio: A Filosofia da Práxis e a Escola. **Refilo**, vol. 2, n.01, p.52-74,2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MONTERO, Paula. Antropologia reflexiva. In CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MURARI; Juliana C.F; CAPORALINI, José Beluci. A importância pedagógica dos poetas Hesíodo e Homero na Educação do Jovens na Grécia Antiga. **Anais Jornada de Estudos Antigos e Medievais, Maringá, 2009.** p.1-14.

Pensamento Político Grego: Aristóteles e a "Política". David G. Borges, **Youtube.** 9 jan. 2014, 1h27min17s. Disponível <<https://www.youtube.com/watch?v=IKfce7zgDq8&t=3134s>> em Acessado em 05 nov.2017.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** 7 ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

PENNA, Marieta Gouvêa De O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego – português e português – grego.** 8 ed. Braga: A.I., 1998.

PINTO, Louis. Campo Filosófico. In.: CATANI, Afrânio Mendes. (Org.) **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PORTA, Mario Ariel G. **A Filosofia a partir de seus problemas**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

PRADO, Wanessa C.S; SUZART, Talita T.; BARBOSA, Weridiane Dias. Ética e prática pedagógica. **Anais VIII Colóquio do Museu Pedagógico**, Vitória da Conquista, 2009.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGO, Maria Lídia O Filósofo e o professor de Filosofia: práticas em comparação. In.: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_.SANTOS, Barbosa dos S. **Filosofia do Ensino de Filosofia: proposta metodológicas para o ensino de Filosofia**. Porto Alegre: Fi, 2017.

SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, Rubens Godoy. **Metafísica e Modernidade: Método e estrutura, temas e sistema em Henrique Cláudio de Lima Vaz**.São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, Yvísson Gomes dos. Notas sobre Filosofia, educação e ensinabilidade: uma crítica teórica de conceitos deleuzianos e kantianos pela lógica epistêmica. **Refilo**,vol.2, n.01, p.19-31, 2016.

SANTOS, Barbosa dos S. **Filosofia do Ensino de Filosofia: proposta metodológicas para o ensino de Filosofia**. Porto Alegre: Fi, 2017.

SANTOS, Luciola Santos. Paradigmas que orientam a formação docente. In.: SOUZA, João Valdir A. de. (Org). **Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Marian S. dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SALLUM JÚNIOR, Brasílio; BERTONCELO, Edison R. Classe social. In. CATANI, Afrânio Mendes. (Org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo horizonte: Autêntica, 2017b.

SCHALCHER, Maria da graça F. Considerações sobre a mulher no pensamento de Aristóteles. **Phoînix**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, n.4 p.331-344, 1998.

SEVERINO, Antônio J. Desafios atuais do ensino da Filosofia. In.: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009.

SILVA, Marilda. **As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral**: Implicações para o estudo de didática. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metáforas e Entrelinhas da Profissão Docente**. São Paulo: Pioneira ThomsonLearning, 2004.

\_\_\_\_\_. O Habitus Professoral: objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, p.152-163, 2005.

\_\_\_\_\_. **Complexidade da Formação de Professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Unesp, 2009.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

WACQUANT, Loïc, *Habitus*. In.: CATANI, Afrânio Mendes. (Org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso: Desenho e Métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZUBEN, Newton A. von, Filosofia e Educação: Atitude Filosófica e a Questão da Apropriação do Filosofar. **Pro-Posições**, vol.3, n.02, p. 7-27, 1992.