

**LÍGIA WILHELMS ERAS**

**O TRABALHO DOCENTE E A DISCURSIVIDADE DA AUTOPERCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM  
TOLEDO/PR:  
ENTRE ANGÚSTIAS E EXPECTATIVAS**

**Cascavel  
2006**

**LÍGIA WILHELMS ERAS**

**O TRABALHO DOCENTE E A DISCURSIVIDADE DA AUTOPERCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM  
TOLEDO/PR:  
ENTRE ANGÚSTIA SOCIAIS E EXPECTATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras, com concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre. Centro de Educação, Comunicação e Artes.

Orientador: Prof. Dr. Wander Amaral Camargo.

**Cascavel  
2006**

Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária  
UNIOESTE/Campus de Toledo.  
Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924

Eras, Lígia Wilhelms

E65t O trabalho docente e a discursividade da  
autopercepção dos professores de sociologia e filosofia no  
ensino médio em Toledo/Pr : entre angústias e expectativas  
/ Lígia Wilhelms Eras.-- Cascavel, PR : [s. n.], 2006.  
277 f.

Orientador: Dr. Wander Amaral Camargo  
Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade) -  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de  
Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes

1. Ensino de segundo grau 2. Formação de  
professores 3. Sociologia educacional 4. Ensino e  
aprendizagem 5. Professores de ensino médio – Condições de  
trabalho 6. 6. Sociologia – Estudo e ensino 7. Filosofia –  
Estudo e ensino 8. Etnografia escolar I.T

CDD 20. ed. 370.71

LÍGIA WILHELMS ERAS

O TRABALHO DOCENTE NA DISCURSIVIDADE DA AUTOPERCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM  
TOLEDO/PR:  
ENTRE ANGÚSTIAS E EXPECTATIVAS

Dissertação apresentada para o Programa de Mestrado em Letras com concentração em Linguagem e Sociedade, UNIOESTE/*Campus* de Cascavel, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Wander Amaral Camargo  
Colegiado de Letras e Economia, Unioeste.  
Programa de Mestrado em Letras, Unioeste.

---

1º Titular: Profª Drª Clarice Nadir Von Borstel  
Colegiado de Letras, Unioeste.  
Programa de Mestrado em Letras, Unioeste.

---

2º Titular: Profª Drª Mafalda Nesi Francischett  
Programa de Mestrado em Letras, Unioeste

---

1º Suplente: Profº Dr. Nelson Dácio Tomazi  
Programa de Mestrado em Ciências Sociais, UEL

---

2º Suplente: Profª Drª Vera Alves Cepêda  
Colegiado de Ciências Sociais, Ufscar.  
Programa de Mestrado em Sociologia, Ufscar.  
Programa de Mestrado em Filosofia, Unioeste.

Cascavel, 22 de fevereiro de 2006.

Dedico esse trabalho a todos aqueles que, de alguma maneira, foram responsáveis por provocarem em mim o gosto pela busca do conhecimento, presente durante toda a minha vida escolar e acadêmica. Especialmente dedico o trabalho a Deus: fonte de inspiração, e aos meus queridos pais, que são demonstração de sabedoria e empenho, por tanto dedicarem-se pela minha formação enquanto pessoa humana. Agradeço todo o amor a mim dedicado. Obrigada por vocês existirem!

## **AGRADECIMENTOS**

A lista de agradecimentos é grande. Traduz os momentos de dificuldades, sacrifícios, dedicação e uma vontade muito grande de conhecer. Durante toda a etapa de construção, reflexão, busca de caminhos na elaboração desta dissertação, muitas pessoas foram extremamente importantes no decorrer desta jornada. Meus agradecimentos a:

- Deus.
- Meus pais: Nelci e Damião.
- Fundação CAPES pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou uma intensa dedicação a esse trabalho.
- Professores do Programa do Mestrado em Letras/Unioeste.
- Meu orientador, Prof. Wander, pelo empenho e atenção na condução deste trabalho de maneira profundamente humana.
- Minha co-orientadora, Prof<sup>a</sup>. Vera, pela disposição em aceitar o convite de trabalhar conosco e compartilhar experiências e conhecimentos.
- Grupo de Pesquisa TESE – Trabalho, Estado e Educação, especialmente, Profa. Geórgia Cêa, coordenadora do grupo, sempre disposta a auxiliar.
- Núcleo Regional de Educação de Toledo/NRE.
- Funcionários, diretores, coordenadores pedagógicos dos colégios que visitei durante a pesquisa.
- Professores do Ensino Médio, pela gentileza de terem concedido a entrevista.
- “Tio Zé” (*in memoriam*), importante e saudosa referência em minha vida.
- Amigos do Mestrado, pelo compartilhamento de angústias e perspectivas de formação e de novos caminhos a trilhar: Denise, Jerri, Mallu, Caldeira, Tupi, Janice, Eliane.
- Amigos e primos pelo apoio: Elise, Elenice, Luciana, Raquel, Ester, Rita, William, Fernando, Neusa, Dulce, Dani, Soeli, Noeli, Maria, Irene, Anderson, Sandrinha, Prof<sup>o</sup> Gustavo, Profa Cristina.
- Todos os amigos da Unioeste dos *Campi* de Toledo e Cascavel.
- Professores Antônio Prado (FNSB), Profa Dr.<sup>a</sup> Adélia Miglievich (UENF) e o Grupo de Pesquisa Ensino e Ciências Sociais.
- Pela atenção e gentileza da Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Luiza Helena Pereira (UFRGS) no compartilhamento de pesquisas.
- Atenção e gentileza do Prof. Dr. Giovanni Alves (UNESP), na condução do curso de extensão e compartilhamento de pesquisas.
- Pela revisão textual desta dissertação, elaborada por Célio Escher, que demonstrou muito empenho e profissionalismo nessa atividade.
- Todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado, presentes, com o apoio e o carinho, para o cumprimento desta etapa.

ERAS, Lígia Wilhelms. **O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio em Toledo/Pr: entre angústias e expectativas.** 2006. Dissertação de Mestrado em Letras. Concentração

em Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste. *Campus de Cascavel.*

## RESUMO

Nesta apresentação o olhar estará focado sobre o professor que atua no ensino médio, na área de Ciências Humanas, em disciplinas como a Sociologia e a Filosofia e sobre a posição peculiar desses professores nessa localização de ensino e condição de trabalho. O objeto de estudo, a partir do discurso da autopercepção desses profissionais, é tentar mapear os sentimentos de dilema e angústia provocados pela perda de papel e função social, perante áreas de saber no campo técnico em oposição à *práxis* intelectual. As disciplinas de Sociologia e Filosofia são especialmente voltadas para a reflexão, e em contraposição, a escola e o conhecimento moderno estão estabelecidos na presença marcante do avanço do conhecimento instaurado sobre o signo da aplicabilidade técnica. Essa perspectiva de abordagem também alia o desafio de aproximar a dimensão da Linguagem e da Sociedade na problematização em torno do trabalho docente. Esta pesquisa buscou duas linhas argumentativas de construção. A primeira irá trabalhar conceitos e teorias que possam enriquecer e também contextualizar a discussão em torno da idéia de conhecimento, modernidade, divisão social do trabalho, intelectualidade e técnica. A segunda é o tratamento teórico-metodológico da pesquisa, baseado no impacto da organização da estrutura e da nova sociabilidade sobre o conhecimento e sobre a praxiologia do trabalho docente. Neste campo de formação das idéias e mentalidades o referencial teórico-metodológico é Antônio Gramsci e Pierre Bourdieu, para, em seguida, elaborar uma transposição dessa organização estrutural para a composição de novos estilos de vida, de produção, de saber e da constituição de campos profissionais, simbólicos e institucionais, como modo de atualização desses sujeitos. Para a estrutura, visualizando o lugar de sua ação. O modelo teórico-metodológico elegido em Gramsci e Bourdieu permitirá pensar a realidade da escola e da formação do ensino médio, bem como o sentimento de angústia do grupo social dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio, tendo como *locus* de pesquisa o município de Toledo/PR no seu contexto temporal recente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dilema profissional; Trabalho docente; Sociologia e Filosofia.

ERAS, Lígia Wilhelms. **The teaching work and the of a discourse of the professionals perception by themselves of the professors of Sociology and Philosophy in average education in Toledo/Pr: between na anguish and and**

**expectations.** 2006. Dissertation of the master degree in Letters. Concentration in in Language and Society. State university of the West of the Paraná, Unioeste. Campus of Cascavel.

### **ABSTRACT**

In this presentation the look will be focus about teacher who act in average education, in the area of Sciences Human beings, in you discipline as Sociology and the Philosophy with regard to distinction position of these professors in this localization of education and condition of work. The study object, from the speech of the a professionals perception by themselves of these professionals, is to try to map the feelings of quandary and anguish provoked by the loss of paper and social function, in the presence of areas to know in the field technician in opposition to the action\_intellectual. The discipline them of Sociology and Philosophy especially is come back toward the reflection, and in contraposition, the school and the modern knowledge are established on the right of advance of the knowledge restored on the sign of the applicability technique. This perspective of boarding also unites the challenge to approach the dimension of the Language and the Society in the problematization around the teaching work. This research searched two lines arguable of construction. The first one will go to work concepts and theories that can enrich and also to contextualize the quarrel around the knowledge idea, modernity, social division of the work, intellectuality and technique. Second it is the treatment theoretician-metodologic of the research, based on the impact of the organization of the structure and the new sociability on the knowledge and the studing the action of the teaching work. In this field of formation of the ideas and mentalities the referencial theoretician-metodologic is Antonio Gramsci and Pierre Bourdieu, for, after that, elaborating a transposition of this structural organization for the composition of new styles of life, production, knowig and of the constitutuion of field professional, symbolic and institution as way of update of these citizens. For the structure, visualizing the place of its action. The model theoretician-metodologic chosen in Gramsci and Bourdieu will allow to think the reality of the school and the formation of average education, as well as the feeling of anguish of the social group of the professors of Sociology and Philosophy in average education, having as locus of research the city of Toledo/PR in its recent secular context.

**Word-key:** Professional quandary; Teaching work; Sociology and Philosophy

### **LISTA DE TABELAS**



Tabela 1 – Gênero e faixa etária dos professores entrevistados .....	130
Tabela 2 – Faixa etária, estado civil e filhos dos professores entrevistados .....	131
Tabela 3 – Quantidade de filhos e a faixa etária dos professores entrevistados .....	132
Tabela 4 – Trajetória migratória, faixa etária e gênero dos professores entrevistados .....	133
Tabela 5 – Trajetória de formação no ensino médio dos professores entrevistados .....	137
Tabela 6 – Trajetória de formação do ensino superior e de pós-graduação quanto a instituição superior dos professores entrevistados .....	138
Tabela 7 – Instituições de formação dos professores entrevistados .....	139
Tabela 8 – Instituições e cursos de formação dos professores entrevistados .....	141
Tabela 9 – Instituições e cursos de pós-graduação dos professores entrevistados .....	142
Tabela 10 – Tempo de atuação na docência e no ensino médio dos professores entrevistados.....	142
Tabela 11 – Quantidade de disciplinas e turnos de atuação no ensino médio dos professores entrevistados .....	145

Tabela 12 – Atuação no ensino fundamental, médio e superior dos professores entrevistados.....	14
6	
Tabela 13 – Carga horária e renda familiar dos professores entrevistados .....	147
.....	
Tabela 14 – Instituições escolares e atividades profissionais paralelas à docência dos professores entrevistados .....	148
.....	
Tabela 15 – Atuação quanto a disciplina, instituições e níveis de ensino dos professores entrevistados.....	150
0	
Tabela 16 – Participação em projetos sociais e comunitários dos professores entrevistados.....	152
2	
Tabela 17 – Atuação em atividades administrativas e de direção escolar dos professores entrevistados .....	153
.....	
Tabela 18 – Expectativa de projetos profissionais futuros dos professores entrevistados .....	154
154	
Tabela 19 – Motivação e participação em sindicatos da categoria profissional dos professores entrevistados .....	155
.....	
Tabela 20 – Produção artístico-científica dos professores entrevistados .....	160
.....	
Tabela 21 – Produção artística (peça de teatro e composição musical) dos professores entrevistados.....	161
1	

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	
06	
<b>ABSTRACT</b> .....	0
7	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
2	
<b>CAPÍTULO 1. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	22
1.1 O problema e a metodologia de pesquisa .....	22
1.2 A importância do estudo.....	26
1.3 O universo.....	28
1.4 A amostragem.....	29
1.5 Instrumento de coleta e procedimentos de aplicação.....	30
1.6 Análise teórica e prática .....	33

<b>CAPÍTULO 2. CONTEXTUALIZANDO O FENÔMENO DO TRABALHO E DO CONHECIMENTO: DOCENTES E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO .....</b>	<b>37</b>
2.1 Trabalho, conhecimento e educação: novas configurações .....	37
2.3 O ensino médio e o trabalho docente nas disciplinas de Sociologia e Filosofia.....	5
2.4 Trajetória sociohistórica da Sociologia e da Filosofia no ensino médio.....	6
2.5 Entre desafios e expectativas.....	73

<b>CAPÍTULO 3. INTELLECTUAIS OU TÉCNICOS: EIS A QUESTÃO! A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE GRAMSCI E BOURDIEU QUANTO A POSIÇÃO SOCIAL E SIMBÓLICA DOS PROFESSORES.....</b>	<b>75</b>
3.1 Panorama nacional e angústias educacionais.....	75
3.2 As convergências temáticas entre Gramsci e Bourdieu .....	86
3.3 Modelo Teórico de Gramsci e Bourdieu provocando o professor. Qual o lugar do professor na lógica do ensino médio?.....	91
3.4 Aproximando as análises: o dilema educacional dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio .....	108

<b>CAPÍTULO 4. TRAJETÓRIA SOCIOPROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA DO MUNICÍPIO DE TOLEDO: UMA ELABORAÇÃO DO PERFIL DE QUEM FALA.....</b>	<b>128</b>
4.1 Trajetória pessoal .....	129
4.2 Trajetória de Formação dos Professores .....	136
4.3 Trajetória de Atuação no ensino médio e em outros níveis de ensino .....	142
4.4 Envolvimento sociocomunitário e Produção intelectual .....	151

<b>CAPÍTULO 5. DISCURSIVIDADES E A AUTOPERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA: DILEMAS EDUCACIONAIS E ANGÚSTIA PROFISSIONAL.....</b>	<b>16</b>
	5

5.1 As entrevistas: discursividades e interlocuções .....	166
5.1.1 A percepção da Filosofia e da Sociologia no ensino médio .....	180
5.1.2 Os dilemas da práxis docente .....	190
5.1.3 O papel do professor: afinal é intelectual ou técnico ?.....	198
5.1.4 Educação, hierarquia profissional e de conhecimento .....	207
5.1.5 Níveis de realização e de frustração dos professores com relação a profissão e as áreas de saber sociológico e filosófico .....	210
5.1.6 O conhecimento sociológico e filosófico com relação a sociedade: a perspectiva dos professores.....	215
5.1.7 Análise temática, de conteúdo e formal: algumas considerações.....	219

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	228
-----------------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	233
---	-----

<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	239
--------------------------------------	-----

<b>APÊNDICES</b> .....	24 8
APÊNDICE 1 – Questionário e Roteiro das entrevistas .....	248
APÊNDICE 2 – Tabela com dados sobre a trajetória sociocultural dos professores Entrevistados .....	250
APÊNDICE 3 – Dados quantitativos da demanda discente dos colégios de ensino médio do município de Toledo .....	254
APÊNDICE 4 – Tabela de elaboração da trajetória sociogeográfica dos colégios de ensino médio no município de Toledo .....	257
APÊNDICE 5 – Carta de apresentação aos professores entrevistados .....	260

<b>ANEXOS</b>	
ANEXOS 1 – Plano de Cargos e Salários da Legislação Estadual .....	261
ANEXOS 2 – Plano de Cargos e Salários – Dados APP Sindicatos .....	262
ANEXOS 3 – Discussão Curricular de Sociologia do Estado do Paraná .....	264
ANEXOS 4 – Discussão Curricular de Filosofia do Estado do Paraná .....	269

## INTRODUÇÃO

A educação pode ser percebida como área temática permeada por múltiplas vozes e falares, de lugares os mais diferenciados que, mais uma vez, ocupam o palco das constantes perguntas do que vem ocorrendo com a escola e que insistem em percorrer por suas crises, angústias, desafios e “tragédias”. O incômodo provocado por leituras do tema e uma certa permanência do anúncio do contexto pedagógico inserido num clima “apocalíptico” provocaram-me uma inquietação em buscar uma problematização sobre essa educação. Parte-se da idéia da apreensão do discurso da autopercepção dos professores que é construída em uma relação socio-política-cultural e que aponta para uma possível veia sociológica de onde podem provir as causas da manifestação desse sentimento dilemático e as razões dessa angústia profissional dos professores nas suas relações com as organizações sociais e os saberes escolares.

Essa inquietação e atração pela temática do trabalho desse professor era uma curiosidade desde os primeiros anos do Curso de Ciências Sociais, na Unioeste/Toledo. A questão da *profissão* era uma provocação. Precisava entender o modo como a reconstrução dessas profissões ia tomando novas formas em produção teórica e temática que retratavam o fenômeno da profissão como assunto em constante mudança.

Também a temática da educação despertava em mim um grande interesse, no fato de ter vivido muito das dificuldades, captadas tanto na literatura temática e teórica, como durante a apreensão dos relatos dos professores nas entrevistas, presentes, em alguma medida, em minha experiência de menina, adolescente e jovem na vida escolar.

Aos poucos, essa configuração conduziu o estudo do projeto de TCC<sup>1</sup> da graduação para o entendimento da construção da identidade profissional do professor. Como primeiro passo na dedicação em conhecer melhor meu objeto de estudo, descobri que era necessário combater o *senso comum* em relação ao assunto, para o qual a identidade profissional do professor apresentava-se como óbvia, evidente. Mas, mais do que conhecer a profissão, era necessário entender as relações que permeavam um diálogo com essa construção de atuação junto à sociedade.

Somando-se a essas atividades de pesquisa e em várias outras experiências que pude realizar durante o período da graduação, o tema da educação retorna quando ocupo outra posição no quadro escolar: a função de professora. A experiência como professora colaboradora da Unioeste durante os anos de 2002 e 2003, no Curso de Ciências Sociais, inquietou-me cada vez mais, pois duas experiências vieram a enriquecer-me: o trabalho como professora da disciplina de prática de ensino em Sociologia no curso de licenciatura e a atuação enquanto professora da disciplina de Sociologia no ensino médio. Pude conviver muito de perto, tanto com os relatos dos estudantes de licenciatura, a partir das suas experiências de estágio, como pela vida da escola<sup>2</sup>, convivendo com professores, estudantes e diretores. Durante a apresentação deste trabalho, estarão presentes algumas impressões e observações configuradas por essa experiência como forma de partilha e problematização da temática. Essa curiosidade sobre o universo educacional e as problemáticas reconduzidas à atuação docente orientaram-me a construir meu projeto de pesquisa no Mestrado. O olhar

---

<sup>1</sup>Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Sociais, Unioeste, *Campus* de Toledo. 2002.

<sup>2</sup>Atuei como professora da disciplina de Sociologia para a turma do terceiro ano do ensino médio, no ano letivo de 2003, na instituição Colégio La Salle.

mudou. A perspectiva de pesquisa volta-se ainda ao profissional professor, mas agora na constituição do saber profissional e da condição desse trabalho docente.

Este trabalho e transita especialmente por três conceitos: trabalho, conhecimento e educação. Nesse trajeto a inserção da técnica, a vida e a ênfase do conhecimento na estruturação social mudou drasticamente os rumos de toda uma existência social seja na comunicação, na formação escolar e profissional e na construção das diferentes visões de mundo. Nesse movimento, a esfera do trabalho foi uma das categorias que mais sofreu os impactos de um novo modelo, que deu primazia à intensificação e à maximização das formas produtivas, provocando uma (re) construção de novos atores sociais, num modelo de desenvolvimento marcadamente capitalista e globalizado.

Essa construção social envolve uma formação profissional de caráter amplo, em que o indivíduo irá aperfeiçoar seus talentos e habilidades para um canal cada vez mais especializado na construção de seus saberes. As experiências individuais são mais complexas e as personalidades convivem com o modo dinâmico e ausente de referências fixas que determinam algum impacto no conjunto da autopercepção dos sujeitos que tornam-se presentes nas oralidades manifestando sentimentos sociais de angústia e dilema.

Dessa realidade técnica, saltamos para uma também realidade moderna. Nela o indivíduo se obriga a constituir-se um novo processo de formação de si, que inicia-se com o desenvolvimento do Paradigma da Sociedade Moderna, o pressuposto do qual parte essa pesquisa. Na realidade moderna, o conhecimento assume formas diversas de constituição e níveis de desdobramentos, como a ciência, o saber, até chegarmos à



esfera da Educação<sup>3</sup>. Para entender a configuração desse processo, é preciso observar que, historicamente, a idéia de conhecimento também foi drasticamente mudada no interior da História da Ciência. O conhecimento científico acompanha a nova ordem da racionalidade técnica. “Deleta” a forma dogmática de revelar as verdades, para uma forma que é experimental e passível de verificação. Há, assim, a aproximação do conhecimento do que entendemos hoje ser uma ciência.

Um conceito minimalista de ciência dirá que ela é uma forma de conhecimento<sup>4</sup>, um discurso, que se pretende verdadeiro dos fenômenos da natureza. No entanto, a ciência ultrapassa a produção de um conhecimento baseado no pensamento sensível e religioso. Atinge a direção de um conhecimento de caráter universal, geral, verificável e com a possibilidade de comunicação e legitimação.

Anterior ao século XV, a ordem que imperava sobre os homens era a busca da significação do mundo pela via religiosa de localização social na limitação da ação humana na organização da sociedade tradicional. Uma idéia-chave dessa lógica organizacional era a lógica da predestinação. Nessa idéia fixa, limitada e imutável das coisas, o homem vive durante longas décadas, num nível estagnado de transformações com avanços científicos e de conhecimento até então bastante tímidos.

---

<sup>3</sup> As normas gramaticais preza que das disciplinas escolares, cursos, deveriam ser escritos em maiúscula. As ciências deveriam ser com minúscula. Durante esta apresentação ocorrem os dois significados articulados. Para padronizar a apresentação optou-se por manter a grafia das ciências e do nome das disciplinas do currículo do ensino médio em maiúsculas.

<sup>4</sup> Todos os comentários acerca do conhecimento, trajetória histórica relacionada ao advento da ciência e sociedade moderna capitalista, estão baseados na grande área de estudos da Sociologia do Conhecimento, que repensa tanto os efeitos do avanço do seu conhecimento sobre si mesma – a Sociologia da Sociologia – em que, em linhas gerais, pode situar-se como estudo sociológico das relações entre o pensamento e a sociedade e as condições sociais e existenciais do conhecimento, também especialmente abordadas pelo campo filosófico. A construção das idéias está ligada ao contexto sócio-histórico de produção e receptividade dos conhecimentos e áreas de saber. (Liedke: 2003). Inúmeros autores clássicos e contemporâneos também oferecem explicações acerca dessa relação conhecimento e sociedade e que permeiam a própria trajetória de formação e transformação da Sociologia e da Filosofia.

Com o início das primeiras práticas de um novo processo civilizatório impulsionado por descobertas marítimas, desenvolvimento da troca cambial e a ascensão de uma nova classe social que se atreveu a duvidar e a questionar o seu destino, outro rumo de mudanças conduz a humanidade. Quando o homem burguês assume a direção de sua vida sobre a âncora da Razão, mexe nas raízes profundas do antigo sistema de organização do mundo. O mundo torna-se cada vez mais transmutável, “tudo o que é sólido desmancha no ar”(BERMAN: 1986). Sobre o signo da eterna mudança, a tríade *indivíduo, razão e trabalho* inspira um discurso da posição do homem e da natureza nesse mundo sobre a nova organização, e, nela, o *processo de conhecimento* ganha uma inovação na formação de idéias e estilos de vida: o *trabalho e a divisão social do trabalho*.

O trabalho é a inovação e a ruptura com o conceito de predestinação. Trata-se de utilizar a racionalidade, que guiará o sentido da vida e do trabalho. Permitirá conviver com o meio natural, intervir nele e transformá-lo de acordo com suas necessidades. Razão e trabalho são instrumentos de transformação da natureza e do próprio homem. Mas, com a modernidade também surge uma nova angústia. Se tudo muda, de maneira muito rápida, sempre haverá o risco de estarmos ultrapassados. A necessidade aponta para a construção de uma novidade que proporcione aumento, produtividade e acumulação. O homem percebe que, pela via da razão e do trabalho, pode dinamizar a produtividade da natureza e aperfeiçoar a sua própria capacidade e do já existente.

O trabalho, portanto, assume uma nova característica na sociedade moderna. Para melhor maximizar sua potencialidade, ele passa a ser fragmentado sob a nova lógica de organização da divisão social do trabalho e o estabelecimento de uma

produção baseada em *tarefas especializadas*. A decisiva divisão social do trabalho classifica as ocupações, provocando uma extrema divisão entre a *tarefa intelectual* e a *manual*. De um lado, o homem responsável pela atividade do pensamento, da criação e da percepção do novo, e, de outro, o homem dedicado à atividade manual, prática, técnica, “concreta”. A divisão do trabalho também se reflete entre as áreas de saber, que também são uma forma de produção. Nesse processo de divisão entre o trabalho intelectual e o manual, a educação ocupa um lugar de transição entre ambas. Isto porque detém um lugar que é, ao mesmo tempo, movido por uma exigência de formação que é técnico-instrumental e que é também intelectual. Portanto, a educação também participa dessa transformação social, em que opera e é operada pelas instituições e a ordem social capitalística. Esta ordem hierárquica estará registrada entre os ramos de saber.

A construção de um corpo específico e racionalizado de conhecimento vai abrir o campo de atuação do conhecimento exato, biológico e humano, e, dentro de cada grande ramo, novas denominações surgirão. As Ciências Exatas e Biológicas, debruçam-se sobre o entendimento da natureza enquanto matéria morta e viva, maximizadas pelas descobertas científicas e a utilidade pragmática com o movimento da indústria. Às Ciências Humanas destinou-se a tarefa de entender o homem, que, com o advento da modernidade, origina uma nova organização da vida e de ser moderno e nesta divisão, as Ciências Sociais contemplam três complexas formas de intervir sobre esse conhecimento do humano. A *Política*, a herdeira mais próxima da Filosofia, surgiu na passagem da sociedade tradicional à moderna, na necessidade de organizar a existência humana e a comunidade na legitimidade das normas e da lei. A *Antropologia*, que é o resultado do espanto pelo novo e diferente na manifestação de

linguagens, culturas e maneiras de ser, no contato com novos territórios e na aventura da navegação. E, finalmente, a *Sociologia*, que é a ciência mais jovem das Ciências Sociais. A Sociologia surge no eixo do conflito e da ruptura, a raiz da sociedade moderna. Esta sociedade moderna foi obrigada a pensar o conflito na marca da fragmentação e heterogeneidade, que abrem um grande debate no interior da Sociologia, em torno do entendimento da realidade a partir da subjetividade e objetividade, sociedade e grupos sociais dessa configuração moderna.

Nessa longa introdução do cenário histórico e de alguns pressupostos da pesquisa, convido o leitor para a compreensão do que irá mover a construção dessa investigação. Na divisão entre trabalho intelectual e manual, volta a problemática da Educação, que ocupa um lugar de transição entre ambas as divisões por meio da categoria trabalho, pois detém um lugar que é ao mesmo permeado pela construção de um saber técnico-instrumental e um saber intelectual.

Neste caso, o lugar social assumido pelo professor e seu trabalho, bem como as particularidades que estabelecem sua profissão e lugar nessa divisão social do trabalho, constituem a problemática desta pesquisa. Trata-se de compreender a profissão do professor no interior de seu saber profissional escolar. Nesse olhar para as formas de conhecimento, elegemos como objeto de estudo a apreensão dos discursos *da autopercepção profissional dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio no município de Toledo/PR*.

Essa pesquisa trabalhará com um recorte empírico específico, qual seja o de abordar os professores de diferentes colégios de ensino médio, tanto em escolas do mercado público e privado, em duas áreas de saber, selecionando os professores da área de Ciências Humanas, mais especificamente nas disciplinas de Filosofia e

Sociologia, por conterem as maiores evidências de sentimento de dilema possível no interior do ensino médio. Isto porque são disciplinas que não trabalham com estruturas temporais e estruturais dadas, como a História e a Geografia, mas trabalham com a práxis ancorada na reflexão de caráter humanista, cosmopolita e de formação para a cidadania. No entanto, esses professores estão inseridos numa cadeia e currículo do ensino médio, nível que prepara o aluno para a idéia de profissão e não para a idéia de conhecimento. Esse intelectual-profissional trabalha, então, na dupla dimensão da divisão social do trabalho, presente em sua profissão. O professor de Sociologia e Filosofia é um profissional da esfera intelectual por princípio e formação e é também um operador do saber pela via da atuação técnica e organização da estrutura escolar. Dessa contradição surge o problema que compõe o objetivo deste trabalho, o de entender esse profissional na praxiologia de seu conhecimento, mapear o dilema desta atuação docente, e se o dilema é percebido por esses sujeitos professores.

Como se pode buscar atingir essa dimensão? Através do conceito de *autopercepção* formulado num discurso de entrevista livre aplicado aos professores das áreas de saber da Sociologia e da Filosofia, conceito o qual será desenvolvido com maior riqueza de detalhes durante a exposição da metodologia de pesquisa e abordagem teórico-metodológica na dissertação.

Sabe-se que o professor possui uma "condição" peculiar no paradigma moderno. Condição na qual ele é, ao mesmo tempo, quem opera e quem sofre os efeitos do saber. É a entidade que, pela via profissional, opera reflexão e a disseminação de saber. Sendo assim, seu poder deveria ser maior, mas ocorre uma grande contradição. O professor vive o drama de possuir uma qualificação e um instrumental que o leva a ter um elevado grau de reflexão sobre a realidade, porém não detém o mesmo

reconhecimento público no campo da intelectualidade e sua práxis torna-se limitada na atuação escolar, provocando, portanto, um sentimento de dilema e angústia.

Com essa proposta de pesquisa, convido o leitor a acompanhar a forma de elaboração desse trabalho no desenho da reflexão e no espírito que move a idéia dessa pesquisa.

No primeiro capítulo discute-se sobre o trabalho teórico e metodológico que abarca uma articulação teórica e empírica de constituição. Na primeira fase, detendo-me ao trabalho de campo e à sua constituição, dos dados coletados, da operacionalização dos dados quantitativos e qualitativos. Na segunda fase, a metodologia de análise focará especificamente o tratamento dos dados coletados, de maneira qualitativa, a partir da constituição discursiva das entrevistas realizadas com os professores de Sociologia e Filosofia do ensino médio, ancorados teórica-metodologicamente na demonstração de dados quantitativos quanto ao perfil dos professores que atuam no ensino médio nestas disciplinas em questão. Referencia-se o trabalho em Gramsci (1991) e Bourdieu (1998), na análise da *estrutura e do indivíduo no fenômeno do trabalho docente*, com posterior análise de conteúdo das entrevistas onde será explorada a dimensão lingüística, cultural e simbólica na construção dos textos elaborados pelos professores e as maneiras de falarem de si e de suas práxis de conhecimento e atuação.

A composição do segundo capítulo apresentará conceitos e cenários em que estarão firmados a práxis docente e sua localização num contexto temporal e social de reflexão. A idéia de trabalho, conhecimento, educação, ensino médio, natureza e contribuição da Sociologia e Filosofia no ensino médio permitirá o entendimento e a

amarração com o sujeito da pesquisa, o professor, que vivencia e experimenta todas essas relações no seu dia-a-dia.

O capítulo terceiro é também de grande responsabilidade. Se busca analisar essa construção profissional e de conhecimento no recorte elegido, na contribuição teórica e empírica de Gramsci e Bourdieu, observando o impacto das estruturas sobre os sujeitos, em especial da estrutura escolar e social sobre o sujeito professor. Também abordará a relação entre o papel intelectual e técnico inseridos em um campo de manifestação de conflito e aprisionamento da ordem das transformações suscitadas pela provocação da praxiologia do conhecimento sociológico e filosófico de atuação escolar. Essa relação poderá ser ainda encontrada e explorada durante o último capítulo, no encontro entre Bakhtin e Bourdieu na abordagem da Linguagem que indicará as relações das falas, dos poderes, dos conhecimentos e das relações entre falantes e ouvintes nessa constituição da sociedade e do lugar que vem ocupando o professor nela: dando voz ao sujeito falante professor. Com relação ao quarto capítulo, apresentar-se o perfil dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio do município de Toledo. Mediante tabelas comentadas elaboradas com o auxílio do Programa SPSS<sup>5</sup> e seu banco de dados, poder-se-á visualizar quem está falando, e na análise das discursividades e seus conteúdos, como fala esse sujeito. Assim a análise da linguagem privilegiará a posição social e o campo simbólico das formações lingüísticas desses atores sociais: os professores.

## **CAPÍTULO 1**

---

<sup>5</sup>O programa SPSS 1.0 Windows permite elaborar e armazenar banco de dados e cruzar até três variáveis no tratamento dos dados e gerando tabelas e gráficos, auxiliando o pesquisador no trabalho com os dados quantitativos e a expressão de linguagem por meio de tabelas e gráficos que enriqueçam a elucidação de determinada temática elegida para estudo. Em nosso caso, o programa permitiu trabalhar com os dados estratificados a partir dos questionários semi-abertos aplicados aos professores de ensino médio também entrevistados. Esses dados revelam o perfil socioeconômico e cultural dos professores e a organização do ensino médio a qual o docente está inserido.

## **ABORDAGEM TEÓRICO-EMPÍRICA DA PESQUISA**

### **1.1 O Problema e a Metodologia de Pesquisa**

A metodologia é um ponto altamente relevante do trabalho de pesquisa. Constitui-se o norte, o caminho, a direção e, também, o grande desafio do estudioso é o de ir além do problematizado e ser capaz, pelo planejamento minucioso, projetar todas as etapas da pesquisa antes de aplicá-la. Este trabalho só se torna concreto uma vez que haja amplo conhecimento e domínio da temática e um trabalho exaustivo de fundamentação teórica e opções acertadas que envolvam simultaneamente o viés teórico e o empírico. Já que acabamos de citar as palavras “teórico” e “empírico”, vamos às suas funções no interior de uma pesquisa.

O perfil de nosso trabalho é marcadamente sociocultural e político, na busca dos sentidos e percepções dos sujeitos inseridos no movimento de constituição do saber e do trabalho, sentidos e percepções que abrem uma possibilidade a um debate teórico que propiciará a localização do objeto e da hipótese. Com a abordagem teórica busca-se entender a gênese da estrutura da relação da produção do conhecimento na sociedade brasileira, que é moderna e capitalista, captando o modo de funcionamento social dessa ordem e os seus efeitos no sujeito. Nessa sociedade há a instância do conhecimento que é, ao mesmo tempo, saber e instrumento, e também a instância do trabalho que é capital e mercado nessa sociedade.

O dado empírico é aquele que se remete a uma porção da realidade que será abordada. Na presente pesquisa, é o profissional professor, que transita pela instituição escolar de realidade social local com lógicas determinadas.



O trabalho está estruturado em uma constituição teórica, porque é desta reflexão que surge o dilema e o ponto de partida da pesquisa, que, nesse caso, abriga uma dupla preocupação. A primeira, é o lugar social do conhecimento no mundo, que passa pela instância do indivíduo, reserva a qualidade de ser capitalista, passando também pela relação trabalho. A segunda é o lugar social que, tanto pelo trabalho como conhecimento, é atravessado por instituições. Nessas instituições instalam-se dois personagens sociais: os intelectuais, ligados à atividade reflexiva dos mais diversos processos societários, e os operadores de saber, guiados por uma prática ligada mais à esfera técnica, prática, pragmática.

Os professores de Sociologia e Filosofia a quem estão dirigidas as atenções desta pesquisa, transitam entre as duas esferas citadas. São *intelectuais*, pois possuem uma formação e atuação disciplinar que lhes permitem um considerável grau de reflexão, porém, na sua práxis, enquanto docentes, impulsiona-os também para a esfera *técnica* no rol dos operadores de saber.

Para reproduzir esse cenário, realizou-se uma revisão bibliográfica entre diferentes autores e correntes. Em uma atitude ousada, porém não menos séria e cuidadosa que o tema exige, pensou-se enriquecer o trabalho no plano das definições e interpretações teóricas diferenciadas na busca em perceber a instância do *conhecimento*, do *trabalho* e da *divisão social do trabalho intelectual e manual* e o *conhecimento* no interior da organização do *ensino médio*. Porém, já em um tratamento metodológico de abordagem, foram trabalhadas essas duas direções articuladas.

No tratamento dos dados coletados com a realização da estratificação, busco definir o perfil de quem fala, ou seja, busco as características socioculturais, políticas e econômicas do profissional do ensino médio em nossa região. Posteriormente pode-se

ainda captar, pela leitura de seus discursos orais o que falam, como falam e a importância social do seu discurso enquanto definidor de campo simbólico e de posição social deste sujeito na esfera da organização social.

O primeiro dos objetivos desses movimentos de apreensão da autopercepção dos professores está em captar o plano da construção estrutural na qual está organizada tanto a ótica do trabalho e da escola – inclusive o do trabalho docente – que ultrapassa o plano da organização apenas no sentido estrutural, pois consegue extrapolar essa dimensão instalando-se decisivamente no plano da superestrutura social. É na superestrutura que se dá a conformação das idéias e atitudes dos sujeitos, em que eles são convencidos a adotar um estilo de vida que aceite a organização da sociedade dividida sobre o signo da divisão social do trabalho e dos saberes. Nesse sentido, o conceito fundamental que irá mover essas ações e direções é o conceito de hegemonia em Gramsci (1975, 1978) e o de *habitus* e *campo* em Bourdieu, que consegue visualizar esse traço através de suas teorias.

O plano ideológico e de conhecimento é utilizado em função de preservar-se uma ordem hegemônica de proteção do capital, em que a divisão social do trabalho, enquanto estrutura organizacional, insere-se como projeto ao indivíduo, socializado e limitado nessa lógica.

O segundo movimento deve sair de uma ordem estrutural, de onde partem as decisões e as estruturações, para o âmbito dos reflexos dessa ordem-mundo nos sujeitos. Se o professor, especialmente na manifestação do seu exercício lingüístico-discursiva, apresenta um elevado grau de sentimento de angústia e dilema, é preciso entender, teórica e metodologicamente, como esses efeitos da organização estrutural citados acima estão atingindo esse indivíduo.

Vemos em Bourdieu (1998) uma abordagem de construção relacional entre o indivíduo e estrutura no conceito de *habitus* e campo. A construção das trajetórias profissionais no chamado “sistema de disposições duráveis”, são também localizadas no plano de introspecção dos indivíduos no mundo moderno. Podem vir a instaurar a insegurança ontológica, pela forma de composição dos campos e lógicas distintas e provocar reações nos sujeitos neles inseridos. Assim, o indivíduo, apesar de determinado pela estrutura possui também um espaço de manifestação, mesmo que, sendo, uma manifestação de quem sente a angústia, um reflexo atormentado desse mundo em suas vidas. Portanto, o aspecto teórico metodológico<sup>6</sup> partirá do plano da estrutura e da superestrutura em Antônio Gramsci e dirigir-se-á ao plano da formação de um *habitus* e campo simbólico do conhecimento e do trabalho dos sujeitos professores, no referencial de Bourdieu.

Do mergulho teórico, deve-se deparar com o que a realidade irá falar. Como essa realidade se apresentará diante das dúvidas e angústias, agora enquanto pesquisadora. Mas essa busca empírica é justificada porque existe uma hipótese que permeia a idéia. Existe uma suspeita que move nossa ação para a pesquisa. A hipótese em questão levanta a idéia de que existe um descompasso ou um "sofrimento organizacional", na figura de um dos atores do complexo descrito: o professor de ensino médio, que aparece cindido entre duas formas dilemáticas e causadoras desse desconforto e angústia profissional. O professor, quando assume o papel de ser operador do sistema, confunde-se com o papel de intelectual na idéia de reflexão e a responsabilidade de formação; e, de outro lado, é também um operador do saber num trabalho técnico, surgido a partir da divisão social do trabalho, que ocorre de maneira a

---

<sup>6</sup>Essa forma de abordagem teórico-metodológica, foi sugerida nos momentos de orientação para o tratamento dessa problemática.

mais radical e limitadora possível. Isso pode ser percebido no quadro distributivo das disciplinas no currículo escolar do ensino médio. Diante dessa hipótese, a opção metodológica será sondar como esse dilema é percebido, ou se é percebido pelos profissionais da educação em questão.

No debate empírico, o caminho dirigiu-se para a realização de uma pesquisa de campo, que estaria baseada na aplicação de entrevistas livres com a estrutura que será relatada e desenhada nos itens a seguir.

## **1.2 A importância do estudo**

A relevância deste estudo já justifica-se em poucas pesquisas realizadas acerca do ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio, que compunham um solo fértil de discussões na década de 1920 e 1930 com o surgimento da Sociologia e de uma trajetória em delineamento da Filosofia. Além de trazer à tona toda a questão da instabilidade do currículo do ensino médio quanto às disciplinas de Sociologia e Filosofia no Brasil, numa trajetória conturbada por drásticas rupturas de ordem política e cultural, também é importante dar voz a um dos atores que participam e vivenciam na experiência prática do dia-a-dia da profissão um olhar diferenciado para o fenômeno da educação. O questionamento é o de como esse ator consegue operacionalizar ou estar reflexivo quanto ao seu saber/atuação expressado no discurso das autopercepções dos professores<sup>7</sup>. No entendimento da angústia social do professor em seu trabalho indica

---

<sup>7</sup>É evidente que o professor não é a centralidade do funcionamento da escola e nem o único a deter conhecimento e fala autorizada nesse processo. É preciso também reconhecer e valorizar outros lugares e leituras do mundo que também estão inseridos no interior da escola, como a visão de mundo dos alunos, que vem para o colégio com um “estoque de conhecimento” que precisa ser visitado e dialogado. Como opção de pesquisa, neste momento, visualizar o entendimento da realidade sócio-cultural-educacional a partir do lugar do professor nesse processo estrutural e os efeitos sobre a sua autopercepção discursiva e a atuação. Porém, mesmo com essa opção de trabalho, não apagam outros atores também importantes na conformação deste processo, como o aluno, o Estado, a comunidade, o mercado, pois é essa relação “dialógica” que dá movimento e sentido à fala do professor e o entendimento desta configuração simbólica que é a escola numa sociedade moderna.

um caminho para o entendimento da estagnação do avanço da escola no ensino médio quanto a produção de conhecimento e se pense em formas de aproximar alunos e professores e tornar mais prazeroso e produtivo as vivências e experiências educacionais.<sup>8</sup>

Além de compreendermos os fatos que levam a uma barreira à receptividade, de cunho social, político cultural, que possam estar contribuindo com a recusa ou a dificuldade de incluir a disciplina na grade escolar do ensino médio, também poderia haver um efetivo entendimento quanto às contribuições que o conhecimento sociológico e filosófico poderia oferecer como forma de entender a realidade social, o próprio sujeito e as amplas redes que cercam o processo educativo, em que a figura do professor pode auxiliar num diálogo com a realidade educacional do ensino médio e a lógica das humanidades nela. E mais do que isso, percebermos de que forma a produção do próprio conhecimento vem a ser atingido, barrado, cooptado num contexto de formação escolar atual, anunciados no discurso da autopercepção da angústia profissional dos professores.

### **1.3 O universo**

A composição do universo de pesquisa iniciou-se pelo trabalho de coleta de dados quantitativos junto ao Núcleo Regional de Educação de Toledo/NRE e junto às Secretarias dos colégios de ensino médio<sup>9</sup>, com relação a lotação, disciplinas e

---

<sup>8</sup>No decorrer do trabalho pode-se ainda desenvolver mais esse argumento. Existe uma denúncia de que a escola tem se afastado consideravelmente do plano das experiências sociais e culturais de seus sujeitos alunos e também professores, com conteúdos rígidos e desfocados do plano existencial dos sujeitos. Mas essa é uma questão importante e que será melhor desenvolvida nos capítulos posteriores.

<sup>9</sup>Colégio Estadual Presidente Castelo Branco – PREMEN, Colégio Estadual Luiz Augusto Moraes Rego, Colégio Estadual Dario Vellozo, Colégio Estadual João Cândido Ferreira, Colégio Estadual Senador Atílio Fontana, Colégio Estadual Jardim Porto Alegre, Colégio Estadual Antônio José Reis, Colégio Estadual Jardim Europa, Colégio Estadual Vereador Francisco Galdino Lima, Colégio Estadual Jardim Maracanã, Colégio Estadual Esperança Covatti, Colégio Estadual Jardim Gisela, Colégio Estadual Novo Horizonte, Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, Colégio La Salle, Colégio Imaculado Coração de Maria –

organização dos professores em torno dessas instituições organizacionais e educacionais em uma contextualização do ensino médio em Toledo. Foi-nos gentilmente concedido o relatório da situação da demanda e suprimento do Núcleo Regional do Município de Toledo com referência à data de 18/03/2005. Em segundo lugar, seguiu-se a etapa da observação indireta do *locus* a ser estudado e a preparação do questionário e roteiro para a aplicação das entrevistas aos profissionais professores. Houve um estabelecimento de contatos prévios para agendar as entrevistas, considerando sempre o respeito ético na preservação da identidade pessoal e profissional do professor.

O universo da categoria que compõe o nível docente de ensino médio é relativamente amplo. No Estado do Paraná, abrange aproximadamente um número total de 200 a 250 profissionais de ensino médio, considerando os professores que atuam em todas as disciplinas, pertencendo a um mercado público e privado de educação que atualmente compõe o quadro de atuação neste nível de ensino.

#### **1.4 A amostragem**

Quanto à amostra, levamos em consideração duas justificativas. Primeiramente, a idéia de tomar as disciplinas que revelariam a expressão mais dilemática possível no interior do ensino médio, elegendo, para isso, as disciplinas na área de humanas sob um novo recorte, o dos profissionais professores que atuam com a Sociologia e a Filosofia. Esse recorte possibilitou-me trabalhar com discussões presentes durante um longo tempo na formação da graduação e que, durante a atuação enquanto professora

colaboradora na universidade, permitiu-me visualizar essa problemática e a importância da presença dessas disciplinas no ensino médio. Em segundo lugar, o recorte da amostra possibilitou-me trabalhar com maior profundidade as entrevistas junto aos profissionais dessas áreas de Humanas, que atuam mais especialmente com a dimensão reflexiva dessas disciplinas.

O quadro de professores de Sociologia e Filosofia do ensino médio em Toledo pode ser considerado pequeno, unindo os profissionais que atuam no ensino médio público e privado. O universo total pode ser fixado em torno de dezoito professores. Foram realizadas treze entrevistas, buscando uma amostra a mais ampla possível. A grande dificuldade das entrevistas deu-se foi justamente a disponibilidade de tempo dos professores para a entrevista em razão das atividades desses profissionais. Alguns professores propuseram a conceder a entrevista em suas residências ou durante os horários de “janelas” vagas em hora-atividade, devido ao fato de que, no geral, são professores que assumem carga-horária em mais de um colégio, com grande deslocamento para chegar aos seus locais de trabalho. Considere-se que a carga horária dessas disciplinas é pequena no quadro do currículo escolar do ensino médio, obrigando a assumir aulas em várias instituições de ensino para compor uma remuneração mensal suficiente.

No município de Toledo há 14 colégios públicos que oferecem o ensino médio. Desses, temos sete colégios que oferecem tanto Sociologia como Filosofia em sua grade curricular. Dois colégios<sup>10</sup> que não oferecem nenhuma das duas disciplinas e cinco colégios oferecem somente Filosofia e não a disciplina de Sociologia. No ensino

---

<sup>10</sup>Dentre a realidade das escolas, impressiona o fato de o colégio considerado o mais tradicional e de maior receptividade de turmas e alunos e com grande reconhecimento público não oferecer nenhuma das duas disciplinas.

médio privado<sup>11</sup>, há três colégios no município, sendo dois de direção e administração de Ordem Religiosa e um no formato de Fundação, em que o ensino médio está “terceirizado” num formato pré-vestibular. Desses três colégios, todos oferecem Sociologia e Filosofia, talvez instigados pelo fato de essas disciplinas já serem critério de seleção em provas de vestibular em outras universidades, como é o caso da Universidade Estadual de Londrina/UEL, por exemplo.

Desta maneira, se visualiza na amostra, tanto a presença da dualidade do trabalho intelectual e operacional, como a presença da hierarquia de saberes no quadro curricular e cotidiano da profissão. A escolha da amostra foi de critério intencional, selecionando os profissionais dessas áreas de saber específicos no quadro disciplinar do ensino médio.

### **1.5 Instrumento de coleta e procedimento de aplicação**

Elegemos como instrumento de coleta de dados duas fontes. Como dados quantitativos, o privilegiamento de dados contextualizadores junto ao Núcleo Regional de Educação de Toledo e as secretarias dos colégios. Também foi aplicado aos professores um questionário semi-aberto, para estratificação de dados socioeconômicos regionais dos professores, buscando saber quem é esse sujeito que fala e seu perfil. Também elegemos dados preponderantemente qualitativos na realização de entrevistas aberta num roteiro com os seguintes temas: a) ciência; b) papel da Sociologia e Filosofia nela; c) papel do ensino médio nesse quadro; d) relação técnica (profissão) *versus* conhecimento (ciência, reflexão crítica, humanismo, cosmopolitismo); e) percepção do intelectual *versus* “técnico”.

---

<sup>11</sup>Colégio La Salle, Colégio Imaculado Coração de Maria – INCOMAR e Fundação Educacional de Toledo – FUNET. Esta ordem também representa a ordenação de criação destes estabelecimentos de ensino particulares em Toledo/PR. O Colégio La Salle é o mais antigo dentre eles.



A realização dessa tarefa iniciou-se com prévios contatos. Primeiro, localizando os professores em torno das disciplinas em análise, na lotação no quadro das escolas e, posteriormente, entrando em contato, por telefone ou dirigindo-me pessoalmente aos colégios, identificando-me e colocando o objetivo da pesquisa acerca do mundo da profissão de professor e o recorte da pesquisa no campo das Humanas nessas disciplinas. A princípio, os primeiros contatos pareceram difusos e distantes, como aquela atitude que Malinowski (1984) relata nos “Argonautas do Pacífico”, da relação de estranheza com o outro e a necessidade de se estabelecerem as relações de confiança com esses indivíduos.

Outra dificuldade foi aliar o tempo desses professores para a concessão da entrevista, pois, no geral, como já enfatizado, precisam deslocarem-se para várias escolas para poderem lecionar. Todos, apesar do tempo escasso e de um ritmo de trabalho acelerado, aceitaram conceder a entrevista. Fiquei à disposição dos professores, trocando telefone, e-mail e também dispondo-me a dirigir-me ao local e horário escolhido pelo professor para a realização da entrevista. Como a entrevista era de caráter qualitativo, explorando especialmente essa percepção profissional e de saber pela via da *práxis* docente, as entrevistas duraram em média 50 minutos. Também, antes de iniciarmos o diálogo, falei um pouco sobre minha experiência profissional, buscando mais informações sobre o colégio em que o professor lecionava, enfim, estabelecer um clima mais harmônico e de confiança. Elaborei uma carta de apresentação<sup>12</sup>, proporcionando maiores esclarecimentos quanto à temática, os objetivos e o compromisso em utilizar os dados coletados apenas para fins de pesquisa acadêmica e de preservação da identidade profissional e pessoal dos entrevistados.

---

<sup>12</sup> A carta de apresentação aos entrevistados encontra-se na seção de anexos do trabalho.

A experiência dimensionada pela entrevista foi uma etapa muito rica, permitindo um aprofundamento interessante no processo de entendimento da construção da estrutura e seu reflexo na vida do indivíduo, aliado a um olhar para essa construção num sentido, também, lingüístico. E, enquanto dado qualitativo, proporciona maior flexibilidade em aplicar o roteiro e conquistar a confiança do entrevistado. Deveras é interessante visualizar a ordenação do roteiro das entrevistas, que aponta para a preocupação em elaborar questões abertas, evitando o viés tendencioso de construção e adequação do sentido lingüístico para o entendimento das questões. As perguntas são de caráter interrogativo, mediadas e explicativas causais. Lançando a pergunta aberta, o quadro dos colchetes, que segue-se logo após a questão no roteiro, auxiliou a visualizar os elementos, previamente refletidos, acerca do tema e dos objetivos de apreensão que poderiam compor as respostas, servindo também como um elemento indicador, que guiava a possibilidade de motivar o entrevistado a falar na direção da hipótese a ser experimentada.

Foram realizadas duas entrevistas em caráter piloto, o que permitindo-me testar o questionário e o roteiro, e prontamente elaborar alguns ajustes de interpretação e clareza nas questões. As anotações proporcionadas durante o contato com o colégio, funcionários e professores, foram registradas em forma de anotações de natureza reflexiva, que permitiriam avaliar o *locus* de aplicação, bem como os elementos exteriores à entrevista, que participam dos aspectos visuais e de personalidade, com relação à receptividade, reticências, nível de confiança das respostas, constrangimentos. Esses elementos relacionam-se com a experiência do cotidiano do professor, colegas, funcionários, alunos e escola.

Tive também a oportunidade de trabalhar nessa área de formação no Curso de Ciências Sociais, durante o período em que atuei como professora colaboradora da universidade e também como professora da disciplina de Sociologia em um dos colégios particulares da cidade, em que irei também utilizar-me dessa experiência pessoal/profissional para a interpretação dessas percepções no estabelecimento de um olhar e uma sensibilidade crítica à problemática em foco.

### **1.6 Análise teórica e prática**

Haverá, como etapa final, a análise que privilegiará o cruzamento desses elementos teóricos e os dados obtidos pela pesquisa empírica, aliando a dimensão teórica da construção metodológica da pesquisa, bem como a aproximação empírica a nível de reflexão sobre os resultados, e uma abordagem crítica quanto ao resultado a que se conseguiu chegar aliando as contribuições, as dificuldades, as futuras expectativas para a temática e o olhar crítico sobre todo o processo de pesquisa.

Podemos dizer que a problemática está entrelaçada por dois movimentos de investigação. No primeiro, existe uma relação de hierarquia baseada no poder de dizer, que surge a partir das categorias do intelectual e do técnico, e a posição dilemática do professor nesse ambiente, uma vez que o professor atua como operador de um saber. No segundo momento, a existência de uma relação socioprofissional que está baseada pelo prestígio entre os diversos níveis de saberes, observando e sondando a relação das áreas Exatas/Biológicas x Humanas que compõem os currículos escolares. Esses dados também estarão presentes na análise das entrevistas, motivadas em perguntas abertas na forma de diálogo entre o entrevistado e o entrevistador.

No próprio interior das Ciências Humanas, onde se instala o profissional elegido, existem níveis distintivos com relação à natureza das disciplinas e à forma de percebê-las na constituição discursiva desses profissionais da educação. A História e a Geografia apresentam em si ferramentais mais estruturados com base nas grandes categorias tempo e espaço: a localização do indivíduo. Disciplinas como a Filosofia e a Sociologia apresentam uma base marcadamente reflexiva em sua constituição. Há, nesses atores sociais, práticas de sistema e de reflexão sobre a educação que passam por um caminho de formação, que, em geral, geram sujeitos bastante reflexivos e críticos, porém inseridos em um alto grau de limitação pela maneira como está organizada a estrutura escolar, tanto no mercado público, como no mercado privado de ensino.

Outra técnica, que auxiliará a análise dos dados e sua interpretação, proporcionando um encontro entre a dimensão da Linguagem e da Sociologia, será a *análise de conteúdos*. A análise de conteúdos, como técnica de análises tem uma gênese histórica longínqua. Cogita-se que foi um método utilizado pelos homens a interpretar as escrituras dos livros sagrados. Uma maior sistematização desses estudos ocorre entre os séculos XVII na Suécia e na França no século XIX. A partir da Segunda Guerra Mundial, influencia a utilização da propaganda nos movimentos histórico-político ideológicos dos governos ditatoriais, como o nazismo e o fascismo, e até do Brasil na era populista de Vargas, em que a análise de conteúdos abrange espaços nas disciplinas da Lingüística, Literatura e, mais tarde, estendida também à Psicologia trazida para o âmbito do sujeito.

A análise do discurso é técnica que se adequa tanto à aplicação de questionários abertos ou semi-estruturados, quanto também a entrevistas abertas. Seu

foco de estudos busca apreender as motivações, atitudes, valores, tendências e ideologias que podem estar circundando as falas e os textos localizados num determinado tempo e contexto social. É uma técnica-método que auxilia com maior profundidade a análise dos dados coletados.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas das mensagens) das mensagens. (TRIVIÑOS *apud* BARDIN, s/d, p. 160).

É um meio de análise que passa por três etapas de construção interpretativa. A primeira, através de uma pré-análise proporcionada a partir da organização do material recolhido, nas respostas conferidas pelos sujeitos investigados aos questionários e entrevista e também a busca de uma certa conexão, ainda num âmbito inicial, com o *corpus* teórico e metodológico da pesquisa. A segunda etapa, constitui a chamada descrição analítica orientada pelo *corpus*, hipótese, referenciais e classificações de categorias, estabelecendo quadros de referências para a análise quanto aos conteúdos visualizados nos dados. Também é importante deixar claro que essa análise mais acentuada dos discursos nesta pesquisa estará direcionada quanto à posição social e ao campo simbólico desses sujeitos professores e que Bakthin (1979) e Bourdieu (1998) serão importantes referências para a execução dessa análise. E, finalmente, a terceira e última etapa, a mais complexa e profunda, constitui-se na interpretação referencial que permitirá a conexão dos dados e uma possibilidade de reflexão dos conteúdos manifestos e latentes, nas ideologias e tendências inscritos na contextualização do fenômeno e problemática abordada, visíveis tanto na análise de conteúdos como na demonstração em tabelas comentadas, projetadas ao longo da dissertação.

## **CAPÍTULO 2**

### **CONTEXTUALIZANDO O FENÔMENO DO TRABALHO E DO CONHECIMENTO: O TRABALHO DOCENTE E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO**

#### **2.1 Trabalho, conhecimento e educação: novas configurações**

Neste capítulo apresentam-se alguns conceitos e cenários em que estarão firmados o trabalho docente e a sua localização nos emaranhados de contextos, conceitos e significados que transitam no trabalho docente. Durante a leitura da introdução da dissertação percebe-se uma configuração do cenário histórico da

passagem de uma *sociedade tradicional*, pautada na idéia de *predestinação*, para uma *sociedade moderna*, inscrita sob o *signo do mutável*. O trabalho, associado ao uso da razão e da técnica, cada vez mais aprimorou e intensificou o ritmo das mudanças e transformações provocadas na sociabilidade humana e no interior do próprio trabalho. Existe uma configuração do lugar da profissão docente e o impacto sobre o seu trabalho e saber nas relações de produção, pois a educação tem um lugar relacional com a perspectiva do trabalho e os seus reflexos na sociedade.

Os conceitos de trabalho, conhecimento e educação, especialmente ligados ao impacto proporcionado pela divisão social do trabalho – herança do Paradigma da Sociedade Moderna<sup>13</sup> – têm efeito na formação das subjetividades e sociabilidades pela cultura do trabalho e a nova organização produtiva capitalista. O selo da fragmentação institucionaliza a segmentação entre os sujeitos e as especificidades de cada função.

Há que entender a gênese deste processo de divisão para compreender a nova classificação do homem no mundo moderno. As sociedades tornaram-se mais complexas em que a *especialização* traduz a idéia da diferença na produção. Cada pedaço institucionalizado e organizado do conhecimento vive uma trajetória profissional e educacional singular. A divisão social do trabalho estabelece um sentimento gregário, institucionalizado e de linguagem própria.

---

<sup>13</sup> O trabalho sofreu grandes mudanças na constituição da sociedade moderna. Essa significativa transformação justifica o fato de que todos os clássicos da Sociologia se voltassem para o fenômeno do trabalho. Em Durkheim (1978) o trabalho, assume um elemento provocador de coesão ou anomia social de acordo com a dependência entre os indivíduos e suas funções, estimulada pela a divisão social do trabalho. Já Karl Marx (1975, 1978, 1982, 2003) privilegia o âmbito do conflito. As posição dos sujeitos na ordem produtiva e nas relações de trabalho e propriedade provoca o desencadeamento de um trabalho afastado do produtor. Ocorre a luta de classes de lugares e interesses antagônicos no processo histórico de dominação. A conscientização dessa situação ancoraria a passagem para uma sociedade comunista e transformada. Weber considera os aspectos econômicos da produção do trabalho como também o novo contexto cultural em que se acenta o capitalismo e as organizações dessa sociedade moderna marcadas por relações racionalizadas, difíceis de se escapar, a chamada “jaula de ferro”.

Com o advento da ciência, continua a ocorrer o processo de divisão das áreas de saberes distintos na forma de lidar com a natureza e o homem. O conhecimento da natureza em sua realidade morta e viva (*Matemática, Física, Biologia*) e o que irá conhecer a sociedade e a natureza humana (*Humanidades*) tornam-se ciências independentes.

Como precursor deste estudo sobre a divisão social do trabalho, Emile Durkheim (1978) apresenta uma interpretação funcionalista, com fragmentação das tarefa em que, o homem passa a ser reconhecido, nesta nova sociedade moderna, a partir da idéia da diferença. Na construção durkheimiana, trabalho e coesão social seriam possíveis pela dependência entre trabalhadores e habilidades. Houve uma ruptura no processo de produção de maneira total centrado no indivíduo. Porém, quanto maior a sociedade, mais complexas as relações e possibilidades de fragmentação. “O papel da divisão do trabalho [...] aumenta simultaneamente a força produtiva e a destreza do trabalhador, ela é a condição necessária do desenvolvimento intelectual e material das sociedades; é a fonte da civilização”. (DURKHEIM: 1978, p. 64). A anomia seria um reflexo da desestabilização dos laços de solidariedade social nesta constituição societária.

Fixando o olhar para o mesmo fenômeno do Paradigma da sociedade moderna a categoria trabalho na elaboração de Marx e Engels (2003), não é apenas um lugar de divisão de funções. Com a idéia de progresso e acumulação, a linguagem do trabalho na modernidade será percebida pela esfera das *posições sociais* que cada indivíduo ocupará nessa nova sociedade. É o conceito de *classe social* que orientará o *local da produção* em que o indivíduo fala, age e é explorado. O homem está localizado diferentemente de acordo com a relação entre posse, forças de produção e trabalho. A



distribuição desigual da propriedade confere um lugar determinado a esse indivíduo na produção.

A divisão do trabalho é a expressão econômica do caráter social do trabalho no interior da alienação. Ou então, uma vez que o trabalho constitui apenas uma expressão da atividade humana no seio da alienação, da manifestação da vida como alienação da vida, a divisão do trabalho não passa do estabelecimento alienado da atividade humana como uma atividade genérica real ou como a atividade do homem enquanto ser genérico. (MARX, 2003, p. 160).

Para Marx e Engels (2003), o primeiro pressuposto de toda a existência humana é o reino das necessidades. Através do processo de produção permite-se ao homem satisfazer essas necessidades e a produção adquire uma vida material, assim como a história, de base materialista. O discurso da universalidade dos homens causa estranheza numa força produtiva multiplicada e condicionada pela divisão do trabalho em que os homens não dominam e não participam da mesma maneira na sua produção de trabalho<sup>14</sup>.

Segue-se um sentimento de alienação. O homem não reconhece seu trabalho, a natureza e o outro, pois que as relações de produção o afastaram do labor criativo e da relação com o meio, e impuseram a desumanização do homem. Existe um homem isolado no mundo do trabalho, explorado por um outro homem, que não reconhece a sua condição humana. A configuração do mundo do capital e do trabalho criam duas classes sociais distintas: a do proletário e a do burguês. A classe é o lugar do indivíduo na produção, que também implica o lugar da institucionalização das idéias:

os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante “espiritual”. A classe que dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente a uma classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a

---

<sup>14</sup>Vide CAMARGO, Wander Amaral. In: **Dilemas do trabalho e formação sindical**. Cascavel: Edunioeste, 2003. Trabalho acerca dos trabalhadores ambulantes da década de 80 e a reestruturação produtiva da década de 90 atingindo ferozmente as categorias de organizações sindicais trabalhistas.

forma de idéias, e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias de seu domínio. (MARX/ENGELS, 1975, p. 55).

Giovanni Alves (2004) apresenta a relação da divisão social do trabalho e do saber através do capital estruturado e manifestado econômica, política e culturalmente no plano de um monopólio de capital globalizado. Um sentimento de estrutura afeta a todos na dimensão da expropriação e é realizado de forma abstrata na formação dos sentidos humanos. Em seu texto *“Educação Profissional ou Formação Humana? A Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI (2004), trabalha com a ideologia da qualificação e da empregabilidade e os efeitos dessa divisão do trabalho situados no indivíduo pela busca da polivalência, que antes fora esfacelada no início do século XIX, e que, especialmente em nosso contexto atual, se torna critério de excelência na constituição dos mercados de trabalho. Essa trajetória de “inversão” cria um sentimento de deslocamento e estranhamento do sujeito a si mesmo e ao contexto ao qual está inserido.*

Segundo Alves (2004), existe um significado sócio-histórico da *ideologia da educação profissional*<sup>15</sup> diante da mundialização do capital<sup>16</sup>. Essa nova ideologia na

<sup>15</sup>Embora estejamos trabalhando com a atuação do professor, sobre o recorte de ensino médio, notamos que o ensino médio, apesar de estar mais voltado para uma formação universalizada, uniforme – em que os cursos profissionalizantes de ensino médio estão recentemente sendo reincluídos – o discurso oficial para a formação do ensino médio, de educação geral, também acompanha o discurso da lógica da empregabilidade.

<sup>16</sup>Alves (2001) trabalha com o conceito de mundialização do capital como um processo sócio-histórico concreto, desenvolvido a partir das últimas décadas do século XX. É uma nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial surgido com a crise do capital da década de 1970. Parte-se analiticamente de Chesnais (1994). O autor visualiza o fenômeno da globalização como uma nova etapa desse desenvolvimento do capital mundial com o predomínio do capital financeiro. A globalização estaria tendendo, segundo Alves (2001), para uma operação ideológica de ocultação da natureza histórica (e política) de mundialização do capital, num processo homogeneizador alicerçado especialmente na cultura – vide posição midiática em expressões como aldeia global – de ação ideológica. Ainda com relação à globalização, Alves (2001) argumenta que a globalização seria um desenvolvimento tardio do capitalismo moderno, num processo civilizatório de tendência humano-genérico, em que a relação objetivação/subjetivação do gênero humano em-si e para-si ocorrem no trabalho e na “realização” do homem como ente natural, social, universal. (ALVES, Giovanni. *Dimensões da Globalização: o capital e suas contradições*. Londrina. Editora Práxis, 2001. Material extraído no Curso de Extensão “Trabalho e

educação inicia-se no universo lingüístico e cotidiano, transferindo a fala dos negócios empresariais para a esfera da aprendizagem educacional determinada. O plano lingüístico é transportado para o imaginário a partir do princípio de *desempenho*. Alves (2004) percebe que, nesta passagem pragmática, o processo da educação sofre uma “*captura*” da *subjetividade* através do trabalho, na forma virtual e incerta, com que se relaciona com a existência humana.

Em Alves (2004), sentem-se duramente os reflexos de uma modernidade dirigida pela *lógica do capital*, cada vez mais flexível e acumulativo. O autor aborda inclusive o plano lingüístico das reproduções sociais, na recepção da sociedade pelos indivíduos no trânsito das idéias e sentidos da comunicabilidade e reflexividade sobre o social. Nesse sentido, nota-se claramente a terminologia utilizada na ação educativa atual, para legitimar a importância do *acesso ao conhecimento* e sua ligação direta com o *mundo do trabalho*. A educação para o capital manifesta, na idéia de desempenho e produtividade, uma situação-mundo vivenciada pelos sujeitos no plano da formação e trabalho:

Estamos diante de um agudo processo de ideologização social que perpassa o discurso de governos, empresas e escolas. Os “saberes” e “competência” ocultam as formas agudas de estranhamento que constroem os produtores, inclusive os mais qualificados, alienados pelos ditames do mercado e submissos à necessidade de auto-valorização hermafrodita da riqueza abstrata. (ALVES, 2004, p. 02).

Coincidentemente, ou não, também vivemos uma nova fase dessa segmentação, guiados por um *novo modelo organizativo do trabalho*.<sup>17</sup> A ideologia

---

Globalização”, com coordenação do Prof. Giovanni Alves).

<sup>17</sup>Castells (1999) também identifica uma transformação na nova etapa do capitalismo com a organização produtiva e do trabalho baseados no informacionismo. Visualiza o trabalho como um instrumento pelo qual transitará ao paradigma informacional no processo de globalização. As tendências contraditórias apontadas por Alves (2001:2004), presentes em Castells (1999), quando percebe as variações de mercado, instituições, cultura, política e desintegração da força trabalho. Isto se dá pela opção que se fez pelo alcance de maior produtividade em curto prazo na ótica da flexibilidade. Assim sendo, Castells (1999) visualiza um perfil de trabalhador diverso e ligados a tecnologia da informação e à organização das empresas em rede. O sujeito no trabalho lidaria com a capacidade, condições, interesses e

orgânica do *toyotismo* desenvolve-se com a III Revolução Tecnológica e Científica.

Alves (2004) define assim o novo modelo:

[...] toyotismo é um estágio superior de *racionalização do trabalho*, que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo e fordismo (é por isso que alguns autores, como Aglieta e Palloix, o denominam de “neofordismo”). Entretanto, no campo da gestão da força de trabalho, o toyotismo realiza um *salto qualitativo* na captura da subjetividade do trabalho pelo capital, se distinguindo do taylorismo e fordismo por promover uma via original de racionalização do trabalho; desenvolvendo, sob novas condições sócio-históricas (e tecnológicas), as determinações presentes nas formas tayloristas e fordistas, principalmente no que diz respeito à racionalidade tecnológica. Poderíamos até afirmar que o toyotismo é um fordismo adequado à era das “novas máquinas”, da *automação flexível*, que constitui uma nova base técnica para o sistema do capital), e da *crise estrutural de superprodução* (com seus mercados restritos). (ALVES, 2004, p. 04).

O toyotismo foge da lógica integradora, mas aciona, de maneira bastante contraditória, a vida dos sujeitos. Mescla-se com outras vias de racionalização do trabalho, capazes de dar maior eficácia à lógica da flexibilidade. Lado a lado, o novo e o arcaico estão “articulados”. Como age esse sistema no plano cognoscitivo dos agentes?

[...] a preocupação fundamental do toyotismo é com o controle do *elemento subjetivo* no processo de produção capitalista, isto é, a captura da subjetividade do trabalho pela produção do capital e a “manipulação” do consentimento do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, caracterizadas pelo princípio de “automação” e de “auto-ativação”, ou ainda, pelo *just-in-time/kan-ban*, a polivalência do trabalhador, o trabalho em equipe, produção enxuta, os CCQ’s, programas de Qualidade Total, iniciativas de envolvimento do trabalhador, a inserção engajada dos trabalhadores no processo produtivo (ALVES apud CORIAT, 1990).

Essa *atitude para o trabalho* na busca de uma *eterna qualificação* não quer os indivíduos apenas para o trabalho. O sistema deseja os indivíduos todos investidos na atividade, quando instala angústias e dilemas no plano afetivo-emocional dos sujeitos frente ao medo do desemprego estrutural ou ao receio de se estarem insuficientemente

---

fragmentações delineando sua atuação. Apesar de um clima bastante condicionado, Castells (1999) visualiza uma oportunidade, pela via da organização e instituição social, o papel de reverter as condições desfavoráveis do trabalho.

“prontos” e capacitados para um ofício. As estruturas limitam e determinam atuações. A articulação de *habilidades cognitivas e comportamentais* designa uma nova ótica no plano da divisão intelectual e manual, segundo Teixeira (1998):

Essa mudança poderia ser sintetizada como perda de importância das habilidades manuais em favor das habilidades cognitivas (leitura e interpretação dos dados formalizados; lógica funcional e sistêmica; abstração; dedução estatística; expressão oral, escrita e visual) e comportamentais (responsabilidade, lealdade e comprometimento; capacidade de argumentação; capacidade para trabalho em equipe; capacidade para iniciativa e autonomia; habilidade para negociação). Essas novas qualificações poderiam ser organizadas em três grandes grupos: novos conhecimentos práticos e teóricos; capacidade de abstração, decisão e comunicação; e qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho. (TEIXEIRA, 1998, p [?]).

Nessa busca, o dilema é promovido pelo plano do *discurso ideológico da empregabilidade* que cria a *promessa* do humano-genérico mas também a *frustração*.

O capital conseguiu frustrar (e implodir) a promessa de integração sistêmica dos indivíduos à vida moderna (a economia capitalista demonstrou que é capaz de crescer – e muito – excluindo homens e mulheres), só que, sob o toyotismo e a pós-grande indústria, ele nos apresenta a promessa (e *apenas* a promessa) da politécnica, da emancipação do homem do trabalho árduo e monótono. (ALVES, 2004, p. 07).

Os primeiros registros de estranhamento e alienação do humano-genérico, conforme denomina Alves (2004), acontece com a manifestação de doenças novas, diferentes do que estávamos acostumados a ver. Hoje se sofre, com a dimensão e a intensificação do trabalho, de *estafa, estresse, depressão, obesidade, hipertensão, síndromes do pânico, “salafobias”* no caso dos professores, todas doenças da nova modernidade. São doenças do plano físico, mas também psicossomático derivadas, em sua maioria, das preocupações exageradas com as habilidades cognitivas e comportamentais. O capital apropria-se do tempo, do espaço e da subjetividade humana.

Friedman (1972) também avalia os “impactos do trabalho em migalhas”. Apresenta momentos de simplificação das funções e distanciamento das atividades intelectuais. O trabalho fica afastado do sentimento de prazer, porque as tarefas fragmentadas passam a introduzir, cada vez mais, as máquinas, tornando-o rigoroso e técnico, por meio da racionalidade das funções.

A precarização da mão-de-obra, no *trabalho em migalhas*, começa a produzir os primeiros efeitos da transformação técnica no campo psicológico e de sentidos dos trabalhadores.

Através da evolução das estruturas sociais, das instituições econômicas [...], uma estrita separação entre o pensamento e a execução do trabalho é mantida pelos sistemas de organização. [...] essa dicotomia [...] necessidade [...] científica e técnica de toda a indústria, visando a um nível elevado de produtividade e de qualidade. (FRIEDMAN, 1972, p. 20).

Muitas foram as percepções desse processo. Alguns funcionários sentiam muita dificuldade de lidar com as máquinas, outros sentiam a intensificação do processo de trabalho ocasionada pela ruptura do domínio total sobre determinada produção. Também começou a estabelecer-se um plano de hierarquia entre as pessoas. Outras práticas de trabalho em migalhas apostavam no desempenho do indivíduo no rodízio das diferentes funções. Os operários poderiam traduzir sentimentos de orgulho do seu trabalho mais intensificado ou sentimentos de angústia num trabalho eternamente inacabado porque não lidavam com o processo em sua totalidade.

A essas tarefas especializadas, pela divisão do trabalho, pela miudeza, pela ausência de aprendizagem, que as caracterizam. [...] afloram o mal-estar<sup>18</sup>, a amargura: trata-se de tarefas que não é preciso aprender, que qualquer um preparado em poucos dias, a miúdo mesmo em poucas horas, pode executar. (FRIEDMAN, 1972, p. 59).

---

<sup>18</sup>Esse sentimento de mal-estar é retratado por Freud, visível nas falas dos professores quanto a desvalorização do papel do professor banalizada em relação as diferentes esferas de atualização de conhecimentos e no baixo prestígio do ofício no contexto social em geral.

Friedman (1972) define o especialista como o indivíduo que está investido de domínio de uma atividade da cultura profissional, sobre a qual a especialização prolongada exerce atividade parcelada de preparação e treinamento profissional especial. É a capacidade de conhecimento qualificado e particular.

Com o tempo, o constante aperfeiçoamento das técnicas e das máquinas volta a valorizar um trabalho especializado a partir da intelectualidade, suprimida e separada no início deste processo: “Tarefas especializadas num conjunto que possibilite ao operário, com bases elementares de Matemática, Ciências Físicas, Desenho, Tecnologia, a compreensão do que faz, do que fazem seus companheiros de oficina, ou seja, dominar seu trabalho”. (FRIEDMAN, 1972, p. 151). A prática do trabalho em migalhas questiona o lugar do homem e o destino para o trabalho<sup>19</sup>.

O autor Richard Sennett (2003) trabalha essa dimensão subjetiva da divisão do trabalho na formação do caráter humano que, segundo ele, sofre uma corrosão. O autor vê o capitalismo como um sistema de poder que se oferece de forma ilegível, afetando o sentido de formação de algo, a princípio considerado individual, como o desenvolvimento do *caráter*. O *caráter*, segundo Sennett (2003), apresenta um grande leque de relações. Pode ser considerado: um valor ético que se atribui aos desejos e relações com os outros; as ligações que se têm com o mundo; a experiência emocional que alia-se aos traços pessoais que almejamos e tencionamos que os outros valorizem.

---

<sup>19</sup>Em uma linha argumentativa similar, Hannah Arendt (1995) trata da condição humana. Nesta condição está o desafio do homem em ultrapassar suas limitações físicas e temporais, circundados a existência humana, bem como o processo de elaboração do pensamento político na prática das habilidades do discurso e da ação. As diferentes concepções de trabalho, na batalha entre a *vida activa* e do *homem faber*, as investidas do domínio científico mostram respostas à constante perda de sentido e reformulações geradas no humano. Fazem prevalecer, numa queda de forças e uma sociedade altamente sofisticada, porém, com um sentido pragmático do trabalho do *homo faber* que acaba ganhando o embate e conseqüências danosas ao homem nele.

Essas novas relações, em grande medida, vêm afetando as relações de confiança, lealdade e compromisso mútuo. A confiança pode guardar dois sentidos: o mundo das transações formais e informais. Isto porque os laços sociais precisam de tempo (aqui está o *boom* da mudança) para surgir. Isso limita o amadurecimento da confiança informal. As condições do tempo, no novo capitalismo, criaram um conflito entre o caráter e a experiência. As experiências de um tempo desconjuntado ameaçam a capacidade das pessoas de transformar seus caracteres em narrativas sustentadas. Toda a polêmica do tempo dá um salto e chega aos fenômenos do trabalho do nosso século.

O mercado de trabalho insere a rotina a curto prazo. Na reivenção descontínua das instituições, volta à tona a discussão sobre o tempo. Na prática moderna, isso chama-se reengenharia. Fazer mais, com menos, de maneira compacta, graças a um rompimento com o passado. Mas essas mudanças também demonstram um outro lado. As instituições tornam-se disfuncionais, o que torna os processos efêmeros. O sentido de organização perde o rumo. Isso pode produzir diferentes reações comportamentais e institucionais conflitantes entre si. (SENNETT, 2003, p. 57)

[...] como a ideologia administrativa apresenta a pressão por mudança institucional mais como uma questão de ganhar maior eficiência do que de realizar uma experiência de resultado incerto, precisamos perguntar se deu certo. Especificamente, o novo regime atacou os males da rotina em nome da maior produtividade. (SENNETT, 2003, p. 57)

As mudanças externas determinam a estrutura interna das instituições. O “flexi-tempo” é um mosaico de pessoas que trabalham em horários diferenciados mais individualizados. Com a existência de todos esses dilemas, a experiência do trabalho ainda parece intensivamente pessoal, as pessoas são impelidas a pensarem sobre si mesmas. As identidades modernas são mais fluidas do que no passado. Esse fluido



significa ser adaptável. O novo processo produtivo tornou o trabalho “fácil”, mas com uma lógica difícil de se traduzir. No mundo flexível, as dificuldades representam o ato de correr riscos. (SENNETT, p. 87-88)

Segundo Sennett (2003), esse constante começar expõe e corrói o caráter. O risco é uma questão de passar de uma posição para outra. Significa atração, possibilidade, oportunidade. Eis o dilema do risco. Com ele se permanece na ambigüidade e incerteza. O risco é uma viagem ao desconhecido. As pessoas, no novo capitalismo, são obrigadas a assumir cada vez mais riscos.

A moderna cultura do risco é peculiar naquilo que não se mexer é tomado como sinal de fracasso, parecendo a estabilidade quase uma morte em vida. O destino, portanto, conta menos que o ato de partir. Imensas forças sociais e econômicas moldam a insistência na partida: o desordenamento das instituições, o sistema de produção flexível – realidades materiais que se fazem elas mesmas ao mar. Ficar firme é ser deixado de fora. (SENNETT, 2003, p. 103)

No novo capitalismo, aumenta-se a possibilidade e a vulnerabilidade de fracassar. O mercado em que o vencedor leva tudo é uma estrutura competitiva e predispõe ao fracasso até mesmo as pessoas com qualificação. A própria oposição *sucesso e fracasso* já é uma forma de não aceitar o fracasso como possibilidade.

O autor acredita ser necessário recuperar o senso de comunidade e um senso mais pleno de caráter. Um *lugar* torna-se uma *comunidade* quando as pessoas usam o pronome nós, nas crenças e valores partilhados em práticas diárias concretas. Mas como pensar as relações pessoais e o destino partilhado nesse contexto? Então, para sentirmos-nos necessários, o outro deve perceber essa necessidade. Aí é que mora o dilema. O novo capitalismo tenta reduzir esse senso de necessidade de que somos necessários, impondo a idéia do descartável.

Essa configuração do trabalho está relacionada ao processo educativo e os efeitos sobre o saber profissional ligados à educação, que se interrelaciona ao

processo de transmissão e operacionalização do conhecimento e à constituição da lógica das especialidades específicas. Em uma localização histórica, o conhecimento foi um lugar de relevo junto a organização do homem e de sua cultura.

A ciência, nas últimas décadas, vem ocupando um lugar de destaque nesta configuração da idéia de conhecimento e de como formulou um novo impacto no estilo de vida e na organização do saber. Registram-se três movimentos em torno do que seja a idéia de ciência: a) de que ela não é exata; b) de que o conhecimento não leva à verdade absoluta; e c) de que o conhecimento é também uma construção social. O processo de produção do conhecimento está interligado às relações sociais e às questões de um tempo histórico determinado.

O conhecimento representa uma ferramenta indispensável para o desafio do homem no que foi a aventura da civilização humana, porque proporcionou o controle e o domínio do ambiente externo e a intervenção no mundo. O próprio aparelho biológico no papel do trabalho e do conhecimento depara-se com essa atividade transformadora por meio da sua atividade produtiva. A ciência confunde-se com o processo civilizatório no momento em que o homem controlou a natureza e no seu próprio corpo ocorreu uma mudança significativa no produto de uma cultura. Poderíamos designar essa sociedade como movida pela ótica da cultura do trabalho e do conhecimento. O trabalho muda a condição humana, o corpo biológico e a organização cultural e social.

[...] a cooperação da mão dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas na sociedade como um todo, os homens foram se desenvolvendo cada vez mais, tornado-se capazes e mais elevados. O próprio trabalho foi se diversificando, aperfeiçoando-se a cada geração e estendendo-se a novas atividades. (ENGELS, 1984, p. 19).

Na esfera do trabalho e na ação ordenada pela razão ocorre a transformação do conhecimento e da experiência, pela utilização das técnicas, inspiradas pela *ideologia do progresso*:

A era moderna – tendo invertido todas as tradições, tanto a posição tradicional da ação e da contemplação como a tradicional hierarquia dentro da própria *vita activa*, tendo glorificado o trabalho (labor) como fonte de todos os valores e tendo promovido o *animal laborans* à posição tradicionalmente ocupada pelo *animal rationale* – não tenha produzido uma única teoria que distinguisse claramente entre o *animal laborans* e o *homo faber*, entre o labor do nosso corpo e o trabalho as nossas mãos. (ARENDDT, 1995, p. 96).

E é nesse processo de transformação promovido pela esfera do trabalho que a instituição educação surge no sentido de socializar os homens a vida social e mais, formar pessoas com estilos de vida, especialmente voltados à dimensão do trabalho e numa atuação da divisão social do trabalho, e a relação do homem com a apropriação de uma forma de conhecimento para se interagir socialmente. O sentimento de tantas e intensivas transformações provoca uma sensação de que tudo, até mesmo o conhecimento, está fadado ao crivo da efemeridade. Neste sentido, a autora Fernanda Sobral (2004) aborda a relação entre o pensamento e o conhecimento, nas suas relações com a sociedade. Ainda que aborde questões relacionadas ao universo da pesquisa científica, é possível tentar aliar os pontos de convergência e divergência com o atual contexto social e a forma como a escola, e, mais especificamente, o ensino médio, estão inseridos, mesmo que problematicamente, no universo da construção de conhecimentos.

A ciência e a sua forma de produção de conhecimento continua sendo valorizada não somente em virtude de suas explicações da vida mas no sentido de *utilização* de suas perspectivas. A autora visualiza mesmo que, no campo de pesquisa e da produção de conhecimento, os múltiplos lugares que assumem a responsabilidade em produzir conhecimento, como a imprensa, ONGs, movimentos sociais, laboratórios

privados, etc., papel que antes era massivamente voltado apenas para a universidade. Se se relaciona com isso o fenômeno da educação, a escola também admite que não é mais a única instituição a transmitir e trabalhar com os saberes. Vários canais poderosos e interlocutivos vêm assumindo esse espaço, como os meios de comunicação, por exemplo. Assim, essa produção acaba ocorrendo em uma revolução técnico-científica, por meio da comunicação e da informação. A interação entre sujeitos e instituições passa a ocorrer por meio de redes. (SOBRAL: 2004). Esta é uma grande preocupação, uma vez que se percebeu, durante a exposição da lógica do trabalho flexível e das instituições altamente mutáveis, que a escola<sup>20</sup> apresenta grande dificuldade em acompanhar o desenvolvimento frenético no campo das construções dos saberes e do conhecimento. Apesar de os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio perceberem esse entrecruzamento do trabalho e da tecnologia, na práxis a escola fica muito aquém de sua lógica institucional firmada numa produção em rede. A autora também aponta para o sentido de que ciência ocorre dentro de arenas<sup>21</sup> de constituição de pesquisas e de lugares afirmados e reconhecidos.

A educação, assim, é um dos veículos por onde transita a ciência e o conhecimento. Um lugar de transitividade das forças sociais. O poder e o Estado, nessa nova lógica, criam instituições sociais diferenciadas que materializam essa “imaterialidade” do real moderno, por meio de uma estrutura social totalmente presa à

---

<sup>20</sup>Em grande medida é questionável o grau em que a escola participa efetivamente na produção de conhecimento, ou é apenas uma reprodutora ou transmissora de saber? Eis aí uma dúvida reflexiva que acompanhará também as análises em torno do papel do professor nessa escola e presentes nos discursos dos professores.

<sup>21</sup>Também se pode questionar, no desenvolvimento da dissertação, de que maneira se poderia estar contribuindo, em novas pesquisas e indagações sobre como colocar a educação na ordem dessa arena de pesquisas e o sentido dessa contribuição na formação.

idéia do esfacelamento de todos os setores da vida, numa “ordem em miniatura” e segmentada.

A Educação, como processo, e a escola, enquanto instituição social, assumem um novo lugar na construção de homens onde possa situá-los no novo tempo e prepará-los socialmente e culturalmente para a convivência em uma sociedade segmentada e dividida pela força trabalho e que atuará diretamente na elaboração das formas de conhecimento.

A inserção cada vez maior da ciência e da tecnologia na sociedade é uma questão bastante discutida na atualidade, evidenciou a complexidade da relação entre autonomia da ciência e a idéia de ciência e da tecnologia enquanto estratégias socioeconômicas. (SOBRAL, 2004, p. 226).

As políticas científicas e tecnológicas, conforme Sobral (2004), acentuam-se na idéia da *aplicabilidade*, justificadas no sentido de estarem contribuindo para um desenvolvimento social. Os programas temáticos<sup>22</sup> e os investimentos em pesquisas registram maior predomínio no *desenvolvimento misto de produção de tecnologias* com incentivos de *receitas extraorçamentários*, também, provenientes de outros setores privados da economia, pois “o conhecimento deve contribuir para o aumento da competitividade da economia brasileira, e para a resolução de grandes problemas nacionais de cunho social”. (SOBRAL, 2004, p. 228). A aplicação dos investimentos, conforme a autora, está dirigida a dois terços para todas as áreas de *conhecimento voltados para aplicabilidade*; e, um terço, para áreas estratégicas de *redes de ciência e tecnologia*. Portanto, novamente está clara a tendência para a produção de conhecimento aplicável, em rede, interativo, voltado para setores produtivos e de multiplicidades. “O desenvolvimento impulsionado pelas demandas da própria ciência,

---

<sup>22</sup>A autora avalia as prioridades temáticas de fomento do CNPq e do PPA do MCT como modelos de desenvolvimento científico e tecnológico misto.

ou seja, pelo mercado científico e aquele orientado pelas demandas econômicas e sociais ou pelo mercado econômico e social”. (SOBRAL, 2004, p. 230).

A área das Ciências Humanas é contemplada pelo programa de fomentos no quesito, *sociedade da Informação*. A autora questiona o fato de justificarem esses projetos e programas para uma finalidade de desenvolvimento social e o pouco espaço voltado para as Ciências Humanas. O mesmo problema vem ocorrendo com relação aos currículos escolares do ensino médio, em que o espaço de atuação e contemplação está extremamente reduzido às Ciências Humanas, especialmente no que se refere à situação da Sociologia e da Filosofia no ensino. Os desafios são similares, seja na ótica da pesquisa técnico-científico, seja pensando o lugar da Sociologia e também da Filosofia na escola.

O desafio das Ciências Sociais [...] em produzirem conhecimento reflexivo, mesmo que os seus temas não sejam incluídos entre as prioridades da política científica e tecnológica. Pois a Sociologia tem uma tradição de reflexão sobre as instituições e sobre as transformações sociais em curso [...]. São as Ciências Sociais, junto com as outras disciplinas, que têm principalmente estudado as novas relações de trabalho, os novos processos educacionais e de produção do conhecimento, as formas de violência, a estrutura rural, a emancipação feminina, as novas formas de constituição das identidades individuais e coletivas, os vários tipos de expressão das desigualdades sociais, os impactos sociais da revolução científica e tecnológica, entre outras. (SOBRAL, 2004, p. 233-234).

A autora coloca a importância dos estudos das Ciências Humanas, dentre elas a Sociologia, que tem contribuído com o avanço das transformações e suas reflexões. Também possui o papel de compreender essa relação entre o pensamento e a sociedade no desenvolvimento técnico-científico. Possui o papel de compreender a natureza social da ciência e da tecnologia, compreender a complexidade social em que estão inseridas. E compreender a localização social através da ação e do campo de saber em disputa por poder hegemônico que estão em conflito. Assim também ocorre

com a escola, que está localizada como instituição articulada com a produção das idéias, com os homens e os estilos de vida, que a colocam em disputa no tipo de conhecimento que a sociedade atual estabelece como prioritária e relevante.

A *escola* atua diretamente no plano do desenvolvimento articulado com outras instituições, e que a *educação, na sociedade moderna*, assume uma nova concepção, de acompanhar a mudança da história, relacionada inicialmente aos ditames do Iluminismo e depois do Positivismo. As ideologias do progresso passam a ser um canal que insere o indivíduo no *mercado de trabalho*. Cria as condições de aprendizagem e desenvolvimento com uma nova invenção da tradição. Como definição de escola, temos que é “espaço generalizado de socialização e transmissão de conhecimento, separado da produção [...] espaço de produto de conhecimentos”. (NASCIMENTO, 2001, p. 99).

Apesar de estar diretamente relacionada ao campo produtivo, a escola<sup>23</sup> atua em um espaço próprio com aspectos específicos. O conhecimento é repassado de acordo com o papel que o indivíduo espera exercer na sociedade através de uma profissão. Na sociedade moderna, a educação será ofertada à massa populacional, num processo em que a escola se generaliza. As justificativas para essa ação pautam-se no aspecto econômico, social e nacional. Segundo Nascimento (2001), o aspecto econômico condicionou a preparação para as novas formas produtivas ligadas ao progresso intensivo da indústria e a necessidade de homens alfabetizados. No aspecto político, o Direito, a noção de cidadania, legitimou o acento no indivíduo e seus deveres na nova

---

<sup>23</sup>A escola também foi considerada uma via para a idéia de *mobilidade social*. O homem progredindo poderia alcançar a ascensão e mudar de papel na passagem de um lugar melhor na hierarquia social. A educação “oferecia” condições para um crescimento econômico, pois qualificava a força trabalho. O indivíduo cidadão assume um compromisso com a sociedade e seu lugar no desenvolvimento, com direitos e deveres, munido de um sentimento de pertença a um lugar territorial e social.

estrutura social e a necessidade de normatização racional ao modelo de convivência no trabalho. Já no sentido nacional, a escola auxiliou uma construção de pertença a uma nacionalidade possíveis na aprendizagem de uma língua e de símbolos comuns. O Estado passa a ser o eixo ordenador da organização da vida em sociedade, assegurando o cumprimento dos direitos e deveres, a regulação econômica e o desenvolvimento nacional, inclusive responsabilizando-se pela gerência educacional.

Falar do Paradigma da Sociedade Moderna e discutir a relação do conhecimento na sociedade moderna tornam esse debate justificável a partir da idéia de que o contexto de formação moderno foi e continua sendo um reflexo em nossa constituição atual, porque não dizer, de nova roupagem mais sofisticada e que estará refletida nos discursos orais dos professores entrevistados.

O sofrimento moderno provém das exigências da segmentação do trabalho e das vidas. Essa segmentação cria um contexto em que tudo adquire um sentido de mudança, afetando a organização das estruturas/instituições e a segurança individual e profissional, responsabilizando os sujeitos pelos caminhos dessa sociedade. “O maior desafio da educação [...] não está posto. Consiste em se perguntar se poderá, nos tempos próximos, desempenhar o papel que tem, mal ou bem realizado até hoje”. (NASCIMENTO, 2001, p. 109). Convive-se com a dúvida se a educação efetivamente está preparada para enfrentar os desafios modernos de formulação de conhecimento frente aos novos papéis sociais ou se o seu papel é apenas mediador do processo. “Pensar a escola como um espaço generalizado socialmente, porém sem a anterior separação da produção. Centrada na linguagem e no estudante, transformando o professor num facilitador”. (NASCIMENTO, 2001, p. 111).



O relevo profissional e a forma pela qual o conhecimento tem avançado, colocam o professor num processo que torna seu saber e atuação cada vez mais homogêneos, numa ordem em que o indivíduo, na esfera do trabalho, é regido pela idéia de que sua valorização se dê pelo que tem a oferecer como diferencial. Espera-se dele, renovadamente conhecimento qualificado e personalizado, que ofereça um destaque e uma “garantia” de eficiência e empregabilidade. O dilema inicia-se. O professor é visto como mais um na massa. O conhecimento assume uma moeda forte na cultura do desenvolvimento e do trabalho, porém a escola não é a única detentora desta difusão e de registro na experiência pessoal dos indivíduos, num contexto de modernidade altamente difusa, heterogênea e fragmentada. O professor vive um aspecto dual da profissão, de gerenciar as esferas reflexiva e técnica no trabalho docente, especialmente àqueles que se dedicam às áreas de saberes da humanidade e o contraponto da esfera social que intermedia a arena dos saberes considerados relevantes no momento atual.

## **2.2 O ensino médio e o trabalho docente nas disciplinas de Sociologia e Filosofia**

Caracterizando o ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, dois diagnósticos são visualizados com significativo impacto. O primeiro deles é a marca da transitividade da participação dessas disciplinas nos currículos escolares. Ambas trajetórias disciplinares serão abordadas quanto ao sentido histórico e social e a reflexão de suas crises e contextos que marcaram suas inserções. O segundo diagnóstico liga-se pouca produção<sup>24</sup> de pesquisas relacionadas especificamente ao

<sup>24</sup> Entre algumas abordagens sobre o ensino de Sociologia e Filosofia a partir do contexto do ensino médio temos: SARANDY, Flávio Marcos Silva. Dissertação de Mestrado. “**A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil.**” Rio de Janeiro, UFRJ. 2004;

ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio. Esta situação talvez seja um reflexo do profundo desprestígio e precarização da instituição escolar e a constituição desse nível de ensino ladeado por problemas de políticas educacionais e financeiras, transitividade no lugar que vem ocupando o ensino médio como etapa formativa, tradição de reformas curriculares, falta de maior sintonia entre os conteúdos e a experiência vivida dos sujeitos alunos e a crise do trabalho docente e de seu papel na escola em um amplo contexto de transformações pelo qual vem passando o mundo do trabalho e do conhecimento.

O ensino médio, na visão de Kunzer (2000), apresenta a característica contínua da descontinuidade. De mediação atendendo às demandas para o trabalho, estudos, competências e compromisso. Unido a isso, o ensino médio desenrola-se em uma história precária de desenvolvimento que, apesar da grande demanda desse ensino, anuncia-se claramente, aos poderes e órgãos públicos gerenciadores da educação, um sentido precarizado quanto aos investimentos e mudanças efetivas em sua qualidade, num modelo educativo generalizável ao mercado ou ao vestibular. Isso tem sido um grande risco, uma vez que o desenvolvimento dos conhecimentos científicos está baseado no uso da ciência.

---

MEUCCI, Simone. Dissertação de Mestrado. **“A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos”**. Campinas, UNICAMP. 2000; SANTOS, Mario Bispo. Dissertação de Mestrado. **“A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal”**. Brasília, UnB. 2002. GIGLIO, Adriano. **“A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50”**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1999. CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. Sobre o ensino de Filosofia no ensino médio temos: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no ensino médio**. Vol. VI. Petrópolis: Vozes, 2000. GALLO, Sílvio; CORNETI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). **Filosofia do ensino de Filosofia**. Vol. VII. Petrópolis: Vozes, 2003. KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (org.). **Filosofia na escola pública**. Vol. V. Petrópolis: Vozes, 2000. PIOVESAN, Américo; EIDT, Celso; GARCIA, Claudio Boeira; DREHER, Ester Maria; HEUSER, Paulo Denisar Fraga (org.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. OLIVEIRA, Márcio. **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba: Protexito, 2006.

O novo modelo do ensino médio reside no fato de que aquilo que está em tudo corre o risco de não estar em lugar nenhum. Ou seja, ao considerar que todos os conteúdos são formação para o trabalho, justifica-se um currículo academicista e livresco, genérico sem ser geral, de baixo custo e sem exigência de rigor e competência no trabalho docente, longe de atender às demandas do mundo contemporâneo. (KUNZER, 2000, p. 37)

As dificuldades estruturais e políticas no ensino médio apresentam-se de maneira estrondosa e de grande desafio tanto para a Sociologia como para a Filosofia. Ambas as disciplinas estão ligadas à área de conhecimento humano, pois resgatam o sentido do entendimento do homem, as visões de mundo, a inserção social, as construções que postulam o homem na sua construção enquanto ser ou enquanto membro de um *corpus* societário. A Filosofia, enquanto *filos + sofia – estudo do saber* -, possui uma tradição mais antiga em sua constituição de saber em relação à Sociologia. Essa questão estará também visível na presença de ambas as disciplinas no ensino médio e inclusive nas falas dos professores.

A Filosofia pode ser considerada um ramo de saber-ciência fundadora de inúmeros outros campos de saberes. O próprio desenvolvimento de seu conhecimento possibilita uma vasta ramificação originada com o forte sentido de conhecer o mundo e a natureza humana que instigaram saberes como a Matemática, a Lógica, a Linguagem, a Ciência Política e a própria Sociologia, sua herdeira mais jovem.

Muitos são os sentidos<sup>25</sup> desenvolvidos para esse saber. Marilena Chauí (1995), quando discute as bases de fundamentação da disciplina, em *Convite à Filosofia* percorre por múltiplas indagações sobre a própria constituição filosófica. Dentre elas, como sendo uma evidência do cotidiano, uma atitude, um amadurecimento do espírito

---

<sup>25</sup>Toda a tradição da Filosofia é atravessada em alguma maneira com esse grande debate acerca de si mesma e desta posição, uma elaboração de olhar e reflexão sobre o mundo. Autores dos clássicos aos contemporâneos podem ser pesquisados acerca desta trajetória da ciência filosófica e sua fundamentação.

crítico, o indagar, a reflexão, o pensamento sistemático. Enfim, considerada uma visão de mundo, racionalidade, fundamentação teórica e empírica dos conhecimentos e das práticas e o direito de ser “útil” ou “inútil”, na contramão das classificações. Segundo Abbganano (2000), os significados para a Filosofia dirigem-se para três perspectivas especialmente: a) a *relação natureza e conhecimento*; b) a *natureza e o uso* desse saber; c) a *relação da natureza e o procedimento* desse conhecer. A história da própria Filosofia traduz inúmeras mudanças pela qual a concepção desse conhecimento passou. A Filosofia pode assumir desde um *sentido divino*<sup>26</sup> e sublime na idéia de *revelação* originários das filosofias orientais, até uma configuração da Filosofia como forma de *produção humana do saber* originado especialmente na radicalidade herdada do interregno grego de traço ocidental.

A longa trajetória de sua constituição permite uma gama variada de formas de apreender o sentido da Filosofia e sua constituição enquanto forma de conhecimento. Essa segunda variação da Filosofia a partir da produção conquistada pelo homem, também apresenta inúmeras ramificações. Estar pautada na razão é uma das definições em Aristóteles, quando o homem é considerado um “*animal racional*”. Aqui o saber é caracterizado pela busca de uma universalização disponível a todos. É grande a tradição teórica-metodológica segundo a qual a Filosofia é apresentada como a organizadora dos saberes e comprometida com esse ideal de construção de conhecimento. Essa posição da Filosofia gerou muitas controvérsias no campo científico, de que ela assumiria ainda um papel de unificadora dos saberes, talvez ancorada na sua trajetória de fundação de inúmeros estudos e linhas de pensamento.

---

<sup>26</sup>Nessa linha de constituição a Filosofia oferecia-se como algo divinizado e revelado. Poucos detinham acesso a idéia de verdade como uma revelação do real e absoluto quanto ao entendimento do mundo e das coisas. Em geral, era dirigida a uma ordem autorizada de pessoas ligadas a grupos institucionalizados socialmente, como seitas, igreja e castas. Firmada na lógica tradicional e no sentido conservador.

Há três formas de predomínio da concepção do que seja a Filosofia: *metafísica*, *positiva* e *crítica*. A *metafísica*, que esteve em ascensão da Antigüidade à Idade Média, concebe a Filosofia como esfera autônoma de conhecimento e fundadora dos fundamentos da natureza e do homem. O conhecimento da busca da essência localiza a Filosofia enquanto uma totalidade. Na concepção *positiva*, a Filosofia é tida como um juízo sobre o saber, que poderia classificar as ciências por meio de técnica e métodos para o benefício do homem. Mais uma vez está presente a idéia de uma ciência unificadora. E na concepção *crítica*, o juízo do saber seria levar a Filosofia para a condição de *metodologia*. Num sentido mais relativista, ela poderia avaliar os limites e as possibilidades do saber. Considera a Filosofia não uma ciência, mas uma *atitude crítica com relação ao conhecimento*, um olhar reflexivo sobre a epistemologia científica e sobre a sua própria constituição de saber.

Quanto ao *uso do saber filosófico*, existem duas interpretações: a de que ela é de caráter *contemplativo*, com um fim em si mesma; e a de que é *ativa*, sendo instrumento de modificação da natureza e do homem. Portanto, são dois pressupostos diferentes, um com acento no indivíduo e outro com predomínio do transcendente ao indivíduo. O *uso contemplativo* estaria em busca de um saber desinteressado pelo simples prazer de conhecer. Já a característica do *ativismo* se ligaria a uma ordem transformadora, com a finalidade de oferecer uma nova visão ao mundo. Temos em Platão, na *Alegoria da Caverna*, uma finalidade visível e educativa de colocar seus resultados à disposição da comunidade num compromisso com a justiça. Tal trajetória também sofrerá novas e inúmeras subdivisões e interpretações diferenciadas.

Por fim, a Filosofia pode ser ainda avaliada com relação aos seus *procedimentos*. Aqui está localizada a idéia de *método* operacionalizado por essa

natureza do saber. A Filosofia pode estar reconhecida em um método *sintético* e *analítico*. A construção *sintética* refere-se à verificação da situação dos fatos e de si mesma. Aproxima-se da natureza deste saber filosófico que se relaciona diretamente à constituição do homem e da natureza na sua essência e enquanto Ser. No método *sintético*, a Filosofia mesma se põe à prova, mas sem a necessidade de técnicas e procedimentos independentes. Em contraposição, a preposição analítica não reconhece essa validade em si mesma como resultado, mas trabalha essencialmente com a *formulação de conceitos*. Aqui a Filosofia é percebida como uma atividade humana, portanto, é limitada. E ainda uma terceira possibilidade de método, que combina o *sintético* e o *analítico*, está na *utilização de dados* para resolução de problemas confrontados com o exercício da *interpretação*. Essa última característica é mais recente na história dos procedimentos da Filosofia. Para finalizar essa grande caracterização da Filosofia enquanto saber, seu campo de trabalho está direcionado para a reflexão em torno da *existência individual e social*.

Já a Sociologia, como ciência recente das humanidades, dialoga estreitamente com o campo filosófico na abordagem entre correntes e linhas de pensamento. Este saber sociológico surge num contexto muito específico de formação: início do século XIX, justamente um período de transição entre a sociedade tradicional à moderna. É convocada para pensar essa nova sociedade, estruturas e formas de o homem colocar-se nesse novo mundo. Daí provém um dos seus maiores desafios clássicos e ainda contemporâneos, que é estabelecer e compreender essa relação entre o indivíduo e a sociedade. Também atua no sentido de buscar-se os temas fundamentais que expressam as ansiedades sociais quanto ao pensamento e à constituições dessa nova sociedade.

Segundo Ianni<sup>27</sup> (1998), o pensamento filosófico do século XVI e início do XIX ofereceram maiores contribuições à formação das Ciências Sociais. Entre as correntes teóricas de maior influência estão o *Liberalismo*, o *Iluminismo*, o *Jacobinismo*, o *Conservantismo*, o *Romantismo*, o *Evolucionismo*, o *Marxismo*, o *Funcionalismo*, o *Estruturalismo*. O início dos procedimentos de análise sociológica em Durkheim [...] pautaram-se em *modelos das Ciências Naturais e Físicas*, no sentido do *rigor* e do *afastamento entre o cientista e o objeto*, nos riscos das pré-noções e dos valores imersos na constituição dos fenômenos sociais. Aos poucos outras perspectivas de análise como métodos de abordagem foram sendo introduzidos nesta área de saber. A necessidade de analisar o novo também instigou a criar novos procedimentos, pois emergia uma sociedade pautada no *Capitalismo*, de *industrialização* e *urbanização* ascendentes e novos fenômenos sociais vinham à tona. No Brasil isto está fortemente presente em Florestan Fernandes (1976) e demais autores do seu período, que perseguiram a originalidade de se entender o Brasil e as suas projeções de relações sociais em sua singularidade histórica social, como os efeitos de uma industrialização tardia, o desenvolvimento dependente, as desigualdades sociais, o folclore e a mestiçagem.

Uma forte herança também recebida da Filosofia é a capacidade de *reflexão sobre si mesma* no interior de seu próprio desenvolvimento. Outras perspectivas teórico-empíricas inspiraram a construção das pesquisas sociológicas: a *causação funcional*, a *conexão de sentido* e a *contradição*. A *causação funcional* tem como significativos representantes, conforme aponta Ianni (1998) Spencer, Comte, Durkheim,

---

<sup>27</sup>A trajetória da formação da Sociologia e sua natureza aqui baseia-se em Octávio Ianni (1998), "A Sociologia e o Mundo Moderno". In: **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, 1998. Porém não é a única ótica de abordagem. Inúmeras obras retratam o percurso inovador e de constantes redefinições pelas quais tem passado a Sociologia. Dentre esses autores está Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos, Antônio Cândido e autores recentes como Sérgio Micelli, Enno Liedke, e inúmeros outros.

Parsons e Merton, etc. Já na *conexão de sentidos* podem-se encontrar referências de estudos em Dilthey, Rickert, Weber, Tönnies. E, na vertente da *contradição* ocorre a produção de Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Luckács, Goldman, etc.

Porém, o *alicerce clássico* que orientará inclusive os novos pensamentos contemporâneos, com combinações e variações da maneira de interpretar o social, estão centradas em *Marx, Weber e Durkheim*. Dos três, Weber foi o que mais conseguiu um patamar de “diálogo” no sentido de que conviveu com o pensamento de Marx e Durkheim em suas leituras, precursores que não puderam presencialmente encontrar-se, mas que, no desenvolvimento do saber sociológico, são constantemente revisionados e confrontados em diálogos de contribuições extremamente atuais.

Fernandes (1976) vem elaborar uma visão e um delineamento bastante próprio a Sociologia no Brasil. Além de considerá-la uma das ciências que acompanhava de perto todo o processo de evolução social em desenvolvimento no Brasil, alguns traços como a contestação, a crítica, a militância, confronto, compunham um quadro disciplinar para um projeto de ruptura e posterior transformações. Há uma preocupação com as tarefas científicas mais imediatas da sociedade. Que passa necessariamente por momentos, ora de crise, ora de invenção.

Abre-se uma pletora de oportunidades, todas fundadas na institucionalização do trabalho intelectual que o sociólogo pode produzir. Muitos menosprezam essas oportunidades, porque se vêem, através delas, convertidos em “funcionários” da ordem. [...] É na esfera dos pequenos papéis quotidianos, não obstante, que a Sociologia revela a natureza e o alcance da contestação que os papéis intelectuais impõem ao sociólogo, especialmente quando ele é professor ou investigador”. (FERNANDES, 1976, p. 135)

Nesse desafio há um encontro com Ianni (1998) na ideia de que um dos desafios para a constituição de uma pesquisa sociológica está em apreender com sensibilidade qual será o *espírito do tempo* em constituição. Nascida de rupturas e crises, a Sociologia é estabelecida e ancorada numa base de *natureza sócio-histórica* que



permite elaborar *relações* entre *causações históricas* e os impactos decisivos no *papel do homem e da sociedade* de cada tempo e suas *problemáticas*. O olhar sobre o *processo*, as *estruturas*, a *dominação*, a *apropriação* e as *relações*, imbricam-se numa cadeia de relações às vezes contraditórias. Ianni (1998) trabalha especialmente com a idéia de *dicotomias/relações* na visualização de conceitos e movimentos por onde percorrem o saber sociológico, como: *transformações e crises; épocas e dilemas; sociedade civil e estado nacional; classe e revolução; ideologia e utopia; ordem e progresso; normal e patológico; anomia e alienação; sagrado e profano; comunidade e sociedade; tradição e modernidade*.

Visualiza Ianni (1988) a dificuldade de apreender a natureza do saber sociológico, pois seu *pensamento passa por constantes redefinições*, fruto do seu contato de origem com o mundo moderno, marcado pela lógica do efêmero e do mutável. Porém, o autor arrisca-se a dizer que, como *núcleos temáticos centrais da Sociologia*, podem estar relacionadas: *comunidade e sociedade; ordem e progresso; ideologia e utopia; tradição e modernização; revolução e contra-revolução*. Poderíamos encontrar uma última síntese com relação à *natureza do saber sociológico*, firmado como ciência e entendimento do mundo moderno na *relação sociedade e indivíduo, atravessados por realidades* sociais, culturais e políticas. Esta é a base de compreensão *do que seja a realidade* presente nas *expressões, idéias, categorias, teorias, visões e contradições*. Busca *visualizar o singular* nesse amplo *emaranhado de relações* que se repetem e se revestem de novos espíritos e sujeitos de ação. Portanto, “a Sociologia nasce e desenvolve-se com as realizações e dilemas da Modernidade” (IANNI, 1998, p. 8).

E quanto aos *procedimentos*, seus desafios continuam. Há o referencial histórico de *contextualização dos fenômenos*, na *gênese dos fenômenos* e, conforme articula Ianni (1998), relacionar o *pensamento sociológico com o exercício da compreensão, interpretação, ordenação, controle, dinamização, desvendamento do mundo* e de uma fértil imaginação e sensibilidade sociológica do que vem cercando as relações com o objeto de estudo em questão. A Sociologia une um caráter altamente *reflexivo, histórico e de rigor teórico e metodológico de análise*. Porém, o seu desafio maior encontra-se na possibilidade de tornar o homem mais emancipado, de a sociedade ser passível de *intervenção*, de entender de que forma a transformação de anseios e lutas na configuração dos fenômenos e dos saberes sociológicos. Portanto, o saber sociológico também não poderia ser inerte e não está totalmente acabado.

### **2.3 Trajetória sócio-histórica da Sociologia e da Filosofia no ensino médio**

Com relação à sua atuação no ensino médio no Brasil, o saber filosófico e sociológico ocupam um lugar instável na *história do ensino médio* e na sua *localização no currículo escolar*. Além de ambas as disciplinas buscarem uma *nova tentativa de “institucionalização”*, existe uma ampla preocupação na forma como estarão inseridas no currículo com relação ao sentido dessas disciplinas, que são tanto o elemento caracterizador desses saberes, como também um elemento altamente favorável e que poderia gerar um diálogo enriquecedor com outras disciplinas auxiliando na reflexão do processo educativo e da escola.

Dentre os muitos autores relacionados a área educacional como Anísio Teixeira, Luiz Pereira, Florestan Fernandes, Hilton Japiassu, Rubem Alves, Antônio Joaquim Severino, Moacir Gadotti, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Fernando de Azevedo

e inúmeros autores que também vieram a preocupar-se com essa lógica educacional das áreas das Humanidades e mais especificamente da Sociologia e da Filosofia no ensino médio.

Unidos a essa herança intelectual brasileira, para contar essa trajetória da Filosofia no currículo do ensino médio, ginasial ou o antigo secundário, temos em Geraldo Horn (2000) uma reconstituição interessante. Segundo esse autor, a partir da década de 1930 já havia uma tentativa de inserção da disciplina. Porém, nas décadas de 1930 e 1970, o ensino de Filosofia efetivamente não ocorreu. Mas as suas origens no Brasil remontam para o tempo da chegada dos jesuítas. O sentido da disciplina estava ligado à *função de instrução* e catequese de *cariz religioso*. Era um saber utilizado pela Igreja Católica como processo civilizador e ideológico. O ensino da disciplina de Filosofia é instituído entre 1553 a 1556. Também mais tarde essa formação estaria ligada às Letras. A principal marca dessa formação estava dirigida na Filosofia com um perfil moralístico. Segundo Horn (2000), a disciplina era conduzida para o sentido de uma *reflexão*<sup>28</sup> *erudita e retórica*. Durante muito tempo o saber filosófico ficou afastado da ciência. Isto deve-se, especialmente, pela herança de colonização portuguesa firmada no Brasil, em que Portugal se manteve afastado das revoluções e das discussões científicas que ocorriam na Europa. A base do ensino eram *conteúdos pragmáticos e humanistas* ligados aos clássicos. Predominava a Filosofia *Escolástica* e a *Aristotélica*. Os “professores” eram os filhos de proprietários rurais que tiveram acesso a uma formação em colégios<sup>29</sup> dirigidos pelos jesuítas. A

---

<sup>28</sup>As obras de Locke, Hobbes, Rousseau, Espinosa, Voltaire não eram muito divulgadas. (Horn: 2000).

<sup>29</sup>Podemos notar que, na configuração da História da Educação como um todo, o predomínio e a influência de ordens religiosas sobre as instituições escolares perduraram por longo tempo. Houve períodos em que inexistiam estabelecimentos públicos de ensino e a sua prática era exercida por religiosos e dirigida especialmente à classe que detinha maiores poderes aquisitivos. Ainda hoje existe a presença de colégios de administração e orientação religiosas, em geral, de cunho privado. No município de Toledo, em que estamos realizando essa pesquisa, existem dois colégios de direção religiosa.

educação tinha uma função: *formar homens letrados, eruditos e católicos*. Também é considerável perceber que o acesso à educação gerava prestígio e *status* na sociedade, diferenciando os sujeitos letrados no quadro de composição social.

Em 1837, institui-se o Colégio Pedro II, primeiro e único colégio de financiamento público. Em 1838, a Filosofia já fazia parte do currículo de ensino nos *liceus*, com *traço propedêutico*, além de *Aristotélico* e *Tomista*. (HORN: 2000). Porém as disciplinas configuravam-se de maneira frágil, avulsas e isoladas. Havia um forte receio político quanto a essa formação.

No Império (1879), o seu ensino fazia parte da educação primária e secundária. Em 1882, Rui Barbosa também re-insere a disciplina no currículo. O *Positivismo* começava a influenciar os saberes. Esse reflexo pode ser sentido no quadro das profissões que surgiam – médicos, engenheiros, militares – aproximando-os da lógica Positivista e Científica de formação.

Com a República em 1889, mesmo período em que a Sociologia passa a ser inserida nos currículos, por Benjamin Constant, a Filosofia é incluída nos currículos do ensino secundário. Pode-se perceber que, a partir de 1925, a Filosofia e a Sociologia transitam no currículo num círculo vicioso de inserções e destituições. Aumenta o impacto sobre as disciplinas humanísticas quanto ao deslocamento do enfoque filosófico e sociológico, para a inserção de disciplinas mais científicas como a Psicologia, a Matemática, a Física, a Química. Todo esse trajeto sempre esteve acompanhado de inúmeras reformas educacionais<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup>O autor Geraldo Horn (2000) cita inúmeras reformas de introdução da Filosofia no quadro de ensino secundário. Reforma Carlos Leôncio Carvalho (1879); Reforma Rui Barbosa (1882); Reforma Benjamin Constant (1889); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma Rocha Vaz (1925); Reforma Francisco Campos (1932); Reforma Gustavo Capanema (1942). Reforma R. Campos; Reforma militar (1964); Reformas de 1971 e 1982; LDB (1996). A história da educação, assim como história da Filosofia e da Sociologia, passaram por amplas mudanças educacionais e de descontinuidade em seus projetos.

Podemos chamar atenção para a Reforma Capanema (1942), por exemplo, que diferencia a Sociologia e a Filosofia no currículo. Neste período, apenas a Filosofia é contemplada no currículo, inclusive com a garantia de um maior espaço de atuação. Esta também é uma situação de grande ocorrência, a de que, pela tradição, a Filosofia é inserida no quadro escolar em detrimento do saber sociológico<sup>31</sup>. Reformas educacionais posteriores tenderam a diminuir a carga horária<sup>32</sup> de ambas as disciplinas no currículo, fato que ainda hoje é permanente. As disciplinas de Humanidades, em especial, ganham um caráter de complementaridade nas formações.

O golpe militar de 1964 foi o grande demolidor das áreas de Sociologia e Filosofia, demolição que abrangeu não somente o ensino secundário como também o ensino universitário. Houve amplo controle, censura e um clima de perseguição aos intelectuais e estudiosos ligados à atividade científica e de pesquisa. Essa crise institucional e profissional perdura até os anos 1980, em que se reinicia o processo de redemocratização do país. Apesar do clima tenso, tanto a pesquisa como a educação tiveram alguma evolução nesse período, revelando-se um paradoxo em que temos que considerar o avanço das pós-graduações no Brasil, nesse período. Porém, com relação especificamente à Filosofia e à Sociologia, foi um tempo turbulento, considerando o clima de disputa ideológica e política que move em grande medida as reflexões de

---

<sup>31</sup>Como poderemos constatar especialmente no capítulo de análise dos dados quantitativos e qualitativos, existe no município de Toledo essa situação de que os colégios optam por ter as duas disciplinas, ou somente a Filosofia ou por nenhuma delas. Esse fato pode estar relacionado ao fato da tradição maior da disciplina de Filosofia no currículo do ensino médio em contraposição à Sociologia, ou, ainda, pelo maior tempo de funcionamento do curso de graduação em Filosofia da Unioeste, iniciado já na antiga Facitol há 25 anos, em comparação com o curso de Ciências Sociais com atuação há sete anos.

<sup>32</sup>Em geral as disciplinas de Filosofia e Sociologia são incluídas com uma ou duas horas aula semanais. Isto soma-se a um total de 4 a 8 horas/mês. O tempo disponibilizado para essas disciplinas pode ser considerado escasso na importância e na natureza reflexiva-histórica que envolvem ambos os saberes. Este fato demonstra poucas mudanças com relação às disciplinas de humanidades nos currículos. As disciplinas na área de Humanas que recebem maior carga horária são a História e a Geografia. Para as demais disciplinas, a tendência é um quadro de atuação residual.

ambas as disciplinas que desencadearam um clima de desconfiança especialmente ligada ao campo político.

Atualmente essas disciplinas têm enfrentado as ambigüidades da LDB<sup>33</sup> - 1996, não aderidas como um quadro de disciplinas obrigatórias do currículo no ensino médio, interpretando-a como formação completar e transversal na grade e dilematizadas sobre o veto presidencial na gestão FHC, formando um paradoxo nessas disciplinas que iniciaram o seu processo de institucionalização de área de saber no nível médio ou secundário e hoje estão desconectadas da formação. A não-aderência federal<sup>34</sup> vem sendo driblada num trabalho com os Estados, que podem incluir em cada política pública as disciplinas em sua grade escolar.

No Paraná os professores na história da educação do Estado, sempre manifestaram insatisfação com a forma pela qual a Educação vem sendo tratada. Esta preocupação não se prende apenas à melhorias de condições de trabalho e reajustes salariais, mas antes também uma preocupação com a gestão da educação dos setores públicos e o sucateamento que vem sofrendo o setor. O dia de 30 de agosto é anualmente lembrado pelos professores no Paraná, como uma data de luto para o ensino público com manifestações e movimento reivindicatório por melhorias do ensino público e de melhores condições de trabalho aos professores. Nesta ocasião histórica, os professores em protesto foram violentamente atingidos por tropas de soldados, calando a voz do movimento. Ignorou-se o papel e a responsabilidade pública pela qual os professores tentavam dialogar com o Estado. Esse episódio ocorreu durante a

---

<sup>33</sup>Lei de diretrizes e bases – LDB, Lei 9394/96, coloca a Filosofia e a Sociologia no currículo de maneira paradoxal e ambígua no currículo, porém, com uma localização de não-obrigatoriedade, inseridas com um caráter complementar ou transversal ao currículo de acordo com a direção das escolas.

<sup>34</sup>Essa vem sendo uma luta do sindicato dos sociólogos, registrada no livro em torno do debate sobre a Sociologia no ensino médio, Xavier(2004), que atravessa duas gestões presidenciais de reivindicação da inserção legal nacional de ambas as disciplinas na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva.

gestão do governador Álvaro Dias (1988). A história é a denúncia pública do poder em confronto com a educação.

Durante a gestão do Governador Jaime Lerner (1995–1998 e 1999–2002) muitas foram as mobilizações e bandeiras. Durante toda a gestão do governador Jaime Lerner, em oito anos respectivos, não houve nenhum reajuste salarial e modificações no Plano de Cargos e Salários, com freqüentes mobilizações fragmentadas da profissão. Com o início de uma nova gestão no Estado, pelo governador eleito Roberto Requião (2003–2006), depois de intensas negociações, concessões, bloqueios e nova discussão mediante o argumento da Lei de Responsabilidade Fiscal do Estado, foi concedido o reajuste salarial de 33% de aumento e revisão no Plano de Cargos e Salários, sendo na verdade um cálculo baseado em uma média salarial, que, segundo a categoria sindical, ainda não oferece total cobertura às perdas salariais de muitos anos sem modificações salariais. A categoria coloca a possibilidade de novas discussões.

No discurso de ambas as gestões públicas no *slogan* “o Paraná abraça os seus professores”, apagam-se os discursos de um longo processo de movimento trabalhista e de luta com o fim de dirimir, em pequenas e morosas concessões de trabalho, o compromisso com uma reformulação efetiva da política educacional e trabalhista. O Estado promoveu a abertura de concurso público para algumas disciplinas – inclusive para as disciplinas de Sociologia e Filosofia – durante o ano de 2004. Os novos professores assumiram a partir do ano letivo de 2005, embora num número ainda reduzido de vagas, mas em caráter efetivo. O Plano de Cargos e Salários, depois de muita resistência e negociações, foi aprovado em 2004, passou a vigorar a partir de abril do mesmo ano, num plano que não é considerado o ideal pela categoria porém, representa um avanço e uma conquista de muita luta. A questão do reajuste volta a ser

pauta de protestos, em várias pausas que marcaram o ensino médio e o trabalho dos professores durante o ano de 2005. Assim sendo, a polêmica na educação continua.

As diretrizes curriculares também passam por um processo de debates e críticas, em reformulação sugerida pela própria Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O processo está em fase de andamento através de cursos e reuniões técnicas para analisar, junto com os professores, os desafios curriculares<sup>35</sup>, cita o *Portal Dia-a-Dia Educação*<sup>36</sup>, página eletrônica da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, como ferramenta de debate e atualização das reflexões. Tanto a disciplina de Sociologia como a de Filosofia possuem um plano de orientações curriculares<sup>37</sup> em caráter preliminar.

O município de Toledo, possui aproximadamente 18 professores das áreas de Sociologia e Filosofia no ensino público e privado da educação de ensino médio. É um número considerado pequeno no círculo de discussões e atuação profissional. Isso se deve ao fato de as disciplinas terem um espaço restrito nas grades, que optam pelas disciplinas por não estarem plenamente implantadas no currículo. Além disso, a categoria profissional dos professores passou uma longa fase de intensas reivindicações conflitivas com o Estado com relação à abertura de concurso público e a questão de reajuste salarial da classe. Dentre os 13 professores entrevistados, dois professores são formados<sup>38</sup> em Ciências Sociais, oito em Filosofia, dois em História e um em

---

<sup>35</sup>Houve a realização de um Simpósio Estadual de Sociologia, realizado pela SEED, nos dias 20 a 22 de junho, em Curitiba/PR.

<sup>36</sup>No Portal citado, não tive acesso à maioria das discussões, pois estão disponibilizadas apenas ao núcleo dos profissionais da educação, não aberto, *a priori*, à comunidade como um todo, com os conteúdos protegidos por senhas.

<sup>37</sup>O plano de orientação curricular do ensino de Sociologia e Filosofia nas escolas públicas do Paraná encontra-se na seção de anexos dessa dissertação.

<sup>38</sup>Este trabalho não tem o objetivo de reivindicação de mercado específico. Busca a problematização quanto as marcas profissionais e dos saberes escolares específicos da Sociologia e da Filosofia, embora a formação seja uma indicação e informação importante na configuração dessas atuações.



Pedagogia. O dilema assenta-se, em grande medida, na área profissional de Sociologia, onde os profissionais formados nesta área não atuam.

A resistência<sup>39</sup> às disciplinas ocorre pela não-clareza de sua contribuição e atuação no quadro formativo no ensino médio. O município *locus* da pesquisa possui uma tendência de crescimento ainda a realizar-se. Predomina uma riqueza regional ancorada em atividades agroindustriais e agropecuárias, o plantio da soja e do trigo e a criação de suínos é um quadro privilegiado na ascendência econômica do município, embora a cidade esteja emergindo enquanto pólo universitário em expansão, que abriga atualmente a Unioeste, a Unipar, a Fasul e a PUCPR.

Também é preciso registrar que existe uma predominância de marcação de lugar através do mito do pioneirismo local, no qual as famílias tradicionais e, em grande medida, de posses, legitimam suas posições e apropriações pelo suor da labuta e no enfrentamento do desmatamento da floresta, na ética do trabalho em um plano conservador de posição. Este poder conservador têm contribuído, em certa medida, na manutenção de grupos políticos no poder local já por longa data.

As disciplinas de Sociologia e Filosofia, em primeira medida, costumam oferecer um certo estranhamento, por não serem comuns e familiares na trajetória do ensino, por terem sido banidas e pejorativizadas num traço ideológico, confundidas com a atuação do quadro eclesiástico que, durante muito tempo, dominou o saber filosófico. E por outro lado, por serem disciplinas que proporcionam relevo na capacidade imaginativa, reflexiva e crítica que leva a “bagunçar” as antigas conformações ideológicas e de posições sedimentadas e mesmo a questionar a própria prática escolar, proporcionando um certo incômodo.

---

<sup>39</sup> Esta resistência era percebida na recepção dos estágios dos alunos da Licenciatura de Sociologia em alguns colégios do ensino médio de Toledo no ano letivo de 2003, por exemplo.

Portanto, a institucionalização tão almejada pelas instituições universitárias, reclamando sua relevância, mercado, posição e falar, vivem no ensino médio ainda uma ausência dessa via institucionalizada. Muitas são as barreiras, dificultando a formação universitária na equidade entre ensino e pesquisa. São problemas que perseguem ambas as disciplinas, ambas sem base legal de afirmação e efetivação da prática disciplinar, sem perspectivas que atenuem as hierarquizações dos saberes e quebrem a resistência para que possam constituir-se em elementos positivos para entender o regional, o local e o global como grandes movimentos da modernidade. Assim são necessários maiores subsídios de relevância profissional numa possibilidade de unir as esferas de atuação intelectual e técnica, desafios também dilemáticos porque têm necessidade de enfrentamentos e relativizações do que hoje é tido como relevante, ou não, na constituição dos campos dos saberes sociais e escolares.

#### **2.4 Entre desafios e perspectivas**

Todos os debates e pesquisas em torno da Sociologia e da Filosofia no ensino médio suscitam desafios e perspectivas que permeiam o trânsito dessas disciplinas no currículo. Dentre muitos desafios e perspectivas, pode-se elencar: a) a inclusão dessas disciplinas como obrigatórias no currículo; b) o extrapolar a perspectiva corporativista, em que a figura do professor é decisória, numa boa formação docente para efetivar as perspectivas e a realização da Sociologia e da Filosofia no currículo no que possam oferecer-se como princípios inovadores ao ensino médio, provocando alunos e professores no entendimento da realidade social, incluindo a experiência da práxis da educação; c) recuperar o campo educacional do nível médio como rico campo de abordagem e de pesquisas no âmbito acadêmico; d) discutir as dicotomias e

ambigüidades que cercam as licenciaturas e bacharelados dessas formações; e) discutir interdisciplinarmente no espaço escolar, os saberes e a troca de experiências entre as ciências, dinamizando o ensino médio; f) recriar ambientes favoráveis para a atuação docente voltada para a esfera da produção do conhecimento além da reprodução em sua práxis, suscitando maior aproximação e participação do aluno com o seu conhecimento de mundo e maior percepção da riqueza em explorar a pesquisa como instrumento pedagógico e reflexivo sobre a realidade sociológica e filosófica; g) refletir sobre o magistério, uma grande categoria profissional, com bases de maior efetivação profissional, organização e valorização na transformação da profissão e as instâncias sociais, políticas e estruturais dessa interação.

Situados nos vários elementos condicionantes que vem modelar o fenômeno da educação e o traço histórico-científico das disciplinas de Filosofia e Sociologia, preparamo-nos para aprofundar o entendimento da autopercepção do sujeito professor a partir do referencial teórico-metodológico de Gramsci (1991) e Bourdieu (1998) na abordagem quanto a teoria do estruturamento e a praxiologia do conhecimento na reflexão do trabalho docente e a práxis sociológica e filosófica.

### **CAPÍTULO 3**

#### **INTELECTUAIS OU TÉCNICOS. EIS A QUESTÃO! A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE GRAMSCI E BOURDIEU QUANTO A POSIÇÃO SOCIAL E SIMBÓLICA DOS PROFESSORES**

### 3.1 Panorama nacional e angústias educacionais

A educação é um processo baseado na socialização dos sujeitos e dos saberes numa organização em que interagem o controle moral dos indivíduos e seus conhecimentos. Acredita-se que o campo cultural, na construção de conhecimento, passa pela lógica do discurso e do poder, que se relaciona numa práxis social. Na escola, desde os primeiros anos até a fase dos conhecimentos ditos "científicos", há todo um processo de formação de *significados* e *sentidos* infinitos entre os grupos. É preciso considerar que os discursos escolares são movidos por uma tecnologia de poder no sentido de *controlar* ações, condutas e conhecimentos que interferem na constituição das identidades e subjetividades sociais. (GIROUX, 2000).

O advento da modernidade traz o conhecimento como o produto de um saber diferente: o científico. Esse conhecimento, além de instrumental como evolução interna, é determinante quando o homem se autonomiza. Constitui-se um tipo de conhecimento baseado numa explicação científica da realidade que atravessa a realidade humana para a essência e regularidade dos fenômenos com base em leis científicas de descobertas. E como fica a constituição dos saberes? Qual é o novo desdobramento que segue? Com o auxílio da evolução tecnológica, que antes se constituía num modelo arcaico de intervenção e trabalho com a realidade natural, a *técnica* desenvolve-se como instrumental, torna possível que, além de dominarmos o ambiente, possamos, também, transformá-lo. Numa conjugação entre o *capital*, a *ciência* e a *técnica*, cria-se o potencial para o *mercado*, o estabelecimento das negociações entre os valores e a troca. O *saber* também entra nessa relação de ordens e valores em diversas formas e categorias de saber. O que a ciência provoca? O fenômeno da

divisão social do trabalho, fenômeno numa *organização* da relação produtiva em série. A primeira reconhecida separação é a do *trabalho manual e intelectual*; e a segunda, a distinção da *natureza dos saberes* divididos no plano das Ciências Exatas e das Ciências Humanas e desdobramentos. No processo de divisão entre o trabalho intelectual e manual, a *educação* ocupa um lugar de *transição* entre ambos, pois detém um lugar que é, ao mesmo tempo, *técnico e instrumental*. Portanto, a Educação *opera e é operada* pelas instituições e a ordem social capitalística.

O professor possui uma "condição" peculiar no paradigma moderno, onde ele é ao mesmo tempo o que *opera e o que sofre* os efeitos do saber. É a entidade que, pela via profissional, *opera reflexão e a disseminação de saber*. Sendo assim, seu poder deveria ser maior. Mas, ocorre uma grande contradição. O professor vive o drama de possuir uma qualificação e um instrumental que o leva a ter um elevado grau de reflexão sobre a realidade, porém não detém o mesmo reconhecimento público no campo da intelectualidade na escola. Nesse sentido, há uma grande discussão em torno da formação do profissional professor e a vulnerabilidade do ofício junto às amplas esferas sociais.

A presente pesquisa observou como o professor reflete e inventa a si pela via da argumentação discursiva no contexto de localização enquanto profissional e operador do saber. Como definir uma angústia? De que forma a angústia atinge os sujeitos e até que ponto esta é uma manifestação proveniente de uma esfera social de formação?

Pensa-se em analisar a esfera da angústia – de uma sensação interna de opressão que acompanha o receio de sofrimento ou um infortúnio grave e imitente, contra o qual existe uma sensação de impotência – que a escola vem vivendo sob muitos ângulos: a) do sujeito aluno, que, em sua maioria, não vê mais a escola como

um espaço curioso, desafiador e de oportunidades; b) da direção escolar, que vê dificuldades em administrar a estrutura e os indivíduos nesse processo; e c) do professor que já não vive seu ofício com tanto entusiasmo e empolgação na tarefa de ensinar, que já não é mais tão admirado e solicitado. É difícil definir tal responsabilidade diante de um quadro social tão complexo. O que se pode fazer é traçar um recorte de análise dentro de uma das realidades apontadas, por isso a opção por entender o dilema constituído na localização da figura do professor.

Com as intensas mudanças no mundo do trabalho e do conhecimento, conforme se argumentou no segundo capítulo, a tarefa de ensinar torna-se mais que um desafio pois o indivíduo precisa adquirir mais do que habilidades funcionais, mas habilidades voltadas ao plano experiencial, unir conhecimento e qualidades pessoais/emocionais de atuação. E como o professor enfrenta essas ambivalências? Como o professor de Sociologia e de Filosofia – disciplinas de questionamentos, crítica, leitura do movimento e do conflito social – constitui-se nessa angústia profissional? Até que ponto essas disciplinas sacodem e buscam mudar essa realidade? E, quando não ouvidas, o que ocorre nessa ausência de mudanças?

A dupla preocupação em que está envolvido este dilema dos professores, mais especificamente os que atuam com as disciplinas de Sociologia e Filosofia, concentra-se em: primeiro, o "lugar" social do conhecimento, que passa pela instância do indivíduo e do mundo, que também reserva a qualidade de ser capitalista, passando pela instância do trabalho; segundo, o "lugar social", tanto do trabalho como do conhecimento, é atravessado por instituições. Em nossa pesquisa, as instituições são a *escola* e a *técnica*. Nelas instalam-se dois personagens sociais: os intelectuais e os operadores. O professor, de ensino médio vive esse impasse de cisão entre duas

formas dilemáticas e causadoras do desconforto e angústia profissionais. O professor quando assume o papel de ser operador do sistema, confunde-se com o papel de intelectual na idéia de reflexão e formação; e, de outro lado, é também um operador do saber num trabalho técnico, surgido a partir da divisão social do trabalho que ocorre de maneira a mais radical e limitadora. Diante desta hipótese, a opção metodológica desta pesquisa é visualizar como este dilema é percebido, ou se é percebido, pelos profissionais da educação em questão.

Para isso, temos as contribuições teóricas de Antônio Gramsci e Pierre Bourdieu como ricos ingredientes de análise e entendimento dessa transitoriedade docente, do lugar que os professores visualizam o conhecimento e a constituição de suas práxis como elemento social, cultural e político de inscrição dos sujeitos no mundo.

Numa rápida localização da situação da educação brasileira, vê-se a educação tida, especialmente num modelo de constituição Iluminista, como uma grande promessa com relação ao alcance de um homem mais pleno e emancipado. Mesmo no Brasil, tanto a Filosofia – no homem esclarecido de Kant e o emancipado de Adorno – , como a Sociologia no processo de revolução e transformação social em Florestan Fernandes, Octávio Ianni e tantos outros pensadores, nos momentos de inserção disciplinar no quadro do currículo do ensino médio, acreditaram que ambas as disciplinas pudessem contribuir com o desenvolvimento e transformação social do país para uma democracia via educação e práxis docente como um canal interventor e de agência política.

Meucci (2000), quando trabalha a institucionalização das Ciências Sociais e a sua análise dos primeiros manuais voltados para o ensino de Sociologia no Brasil, era explícito e implícito esse sentimento e expectativa de mudança.

[...] a educação foi, pois, entendida, como um instrumento de aceleração histórica, capaz de plasmar um novo homem e uma nova sociedade, por meio da ação educativa, acreditava-se, chegaríamos ao tempo favorável que o destino nos reservara. (MEUCCI, 2000, p. 16).

Tal sentimento fora também provocado pela renovação das áreas de conhecimentos, quando a Sociologia e a Filosofia passam a fazer parte dos currículos escolares na década de 1920 e 1930, na possibilidade de uma valorização e envolvimento dos *intelectuais* neste processo de institucionalização. Houve um grande esforço de firmar essas disciplinas como campo disciplinar científico de saberes reconhecidos com um método e tradição intelectual em elementos de distinção quanto à natureza e à sua participação nos currículos.

Florestan Fernandes (1989) foi um dos pensadores que se dedicou muito à questão da educação e à inserção da Sociologia no ensino médio, e, mais diretamente, na defesa dos professores. Essa perspectiva de Fernandes (1989) remonta à sua própria característica de buscar um traço original para o entendimento da sociedade brasileira num novo estilo de pensar o real. Vive o início da racionalização e da estratificação e especialização das atividades. À *intelligentsia* estaria relacionada à reflexão crítica das condições e implicações da produção intelectual, bem como entender o modo como se dá conhecimento teórico e prático nas condições institucionais, éticas, científicas e políticas especialmente do ensino e a pesquisa num papel preponderante na sociedade e nos processos de conhecimento. Havia uma convocação para o comprometimento intelectual nesse exercício de análise de como se processa o conhecimento e como a sociedade o absorve. Nesse momento já existia uma tensão entre o pensamento e a realidade, em que a Sociologia e a Filosofia estão polarizadas entre a relação social de dominação e revolução.



No livro, *O Desafio Educacional* (1989), Fernandes executa essa tarefa da inteligência em trabalhar com a Sociologia da organização e do conhecimento. Participou de inúmeras pesquisas educacionais e na reflexão crítica com relação ao papel do professor e do aluno, mergulhando de perto nos problemas e dilemas da educação brasileira quanto à sua história e vivenciando, nas décadas de 1980 e 1990, as manifestações estudantis e profissionais neste ambiente educacional.

Num sentido histórico, a educação vive uma condição peculiar no Brasil. A presença de um monopólio de poder e cultura da Igreja e da elite, movida por constantes reformas educacionais e um processo de desmantelamento da educação. Nas décadas de 1950 e 1960, a sociedade brasileira modificou-se em várias direções, no signo da industrialização e da urbanização, além de uma ditadura política no meio desse caminho.

Os professores sofreram uma dissociação das condições estamentais. Há um “desvínculo” da servidão às elites dominantes, unido a um desnivelamento social profissional. O ano de 1989 representou muita agitação no plano dos movimentos sociais – de transitoriedades marcadas pela redemocratização ainda em processo e muitas reivindicações e greves de professores. Havia uma continuidade no aprofundamento das contradições da sociedade capitalista. O Brasil passaria a ocupar, na divisão internacional, o lugar de periferia tensionada. Para Fernandes (1989) a educação teria a função de uma consciência crítica negadora do passado e afirmadora do futuro que poderia ser um canal e meio de emancipação coletiva dos oprimidos a conquista de poder pelo trabalho. Mas o que, na verdade, ocorre é uma crise do ensino e um crescimento econômico sem a democracia. Percebe-se um contexto brasileiro

permeado por realidades limitadoras no plano da reflexão da ação mais efetivamente politizadora.

Os professores viviam um clima de tolerância e submissão num processo de cooptação ocorrido desde o período colonial, ditaduras e seus efeitos. Este foi um grande implicativo na atribuição de papéis sociais na instituição escolar. Segundo Fernandes (1989), nossa revolução foi às avessas. A crise que se instala fica fora dos limites de ação e controle burguês. Os trabalhadores vivenciam um período de passividade política e ausência de representação e peso social. Esse público trabalhador de ampla perspectiva quantitativa precisaria passar por um processo educativo para a tomada de consciência e organização. Para tanto, o próprio desafio instala-se com relação ao próprio professor, “[...] do educador reeducar-se, transformar-se para deixar de ver suas tarefas e funções pela ótica da elite econômica, cultural e política das classes dominantes” (FERNANDES, 1989, p. 18). O professor poderia ser um agente orgânico para uma revolução educativa.

E o que significa essa relação com a práxis educacional do professor? Seria justamente assumir um papel de intelectual no processo de desenvolvimento e revolução educacional, “[...] a redução do papel do professor ao de mínimo transmissor passivo do ‘saber’ importado, num padrão de qualidade sofrível e relação repressiva de professores e alunos, que deformava a ambos”.(FERNANDES,1989, p. 20). Já se percebia um nítido sentido de afastamento da realidade escolar com a experiência do cotidiano. Escola e sociedade civil estavam dissociadas. Os docentes estariam condicionados a uma situação de servos do poder.

Se a sociedade se ancorava sobre a realidade do trabalho, os professores também, de maneira geral, sentem os reflexos dessa transformação no movimento de proletarização e assalariamento do ofício:

[...] poucos países reduzem o professor de primeiro grau a uma condição tão próxima da miséria relativa quanto o Brasil. O mesmo sucede com os professores de segundo grau, exposto a uma situação de insegurança e baixa remuneração sem paralelos. Esses graus de ensino são pilares da educação escolarizada. O desprezo pela situação dos professores de primeiro e segundo graus traduzem, objetivamente, as proporções incríveis (mas dissimuladas) do nosso atraso cultural [...] raízes de problemas insolúveis do ensino superior. (FERNANDES, 1989, p. 58).

Ao invés da revolução, o que percebe-se é que cada vez mais houve um afunilamento das realidades educacionais. Houve um anúncio de uma revolução tecnológica – que já ocorreu – e a escola não participou efetivamente desse processo de constituição e produção do conhecimento que tornam muito atual o discurso sobre os docentes de Fernandes proferidos no início da década de 1990.

Quando Fernandes (1989) visualiza a gestão pública da Educação tendo o Estado como patrão, diagnostica sérias conseqüências junto ao ofício dos professores:

a) efeitos psicológicos no esfacelamento da causa dos assalariados, promovendo uma tensão na coletividade; b) economia de dependência de salários; c) poder público indireto e despotismo institucional e de classe.

[...] o desajustamento mental não fica à vista por causa de formas extremamente árduas de dedicação autopunitiva à criação intelectual. Ele resulta da rotina da vida, da neurotização das pessoas em uma sociedade que fabrica neuróticos como uma espécie de personalidade básica. Os que remam contra a corrente e acabam no divã por essa razão já partem de uma realidade psicossocial dramática, desajustadora e punitiva. (FERNANDES, 1989, p. 70).

A situação educacional no Brasil, segundo Fernandes (1989), é fruto de uma dominação e monopolização cultural elitista, que não cuidou das motivações de desenvolvimento autônomo do saber, expansão da ciência aplicada com espírito crítico

e a rebeldia intelectual inventiva nos processos de cooperação para as gerações sucessivas. A desvalorização dos professores é resultado de uma tremenda intimidação intelectual da própria educação enquanto instituição.

[..] uma sala de professores tensos, uma atmosfera carregada pela apreensão e revolta, pairava no ar uma mistura de humildade ressentida, de desencanto e frustração. Homens e mulheres estavam perplexos, porque, vítimas de uma degradação social que primeiro afetou e em seguida levou em roldão as escolas, e seu trabalho em sala de aula, viam-se esmagados contra a parede, por um governo que possui à sua testa um professor, por um secretário de educação que também é um professor de renome, por colegas ou superiores hierárquicos (igualmente professores) que aderiram ao esmagamento, juntando uma dose exagerada de difamação e de pressão moral descabidas. (FLORESTAN, 1989, p. 73).

Com relação à posição do professor no quadro profissional, Florestan (1989) faz um diagnóstico quanto às consequências de uma sociedade firmada pelo *status* de contratos. O professor é atingido por esse regime de classe “orientado” para a “missão” de ensinar, num prestígio social ambíguo de classificação guiada pelas relações de mercado. Isto porque o ensino também mercantilizou-se no sistema de circulação capitalista mundial. A imagem social dos professores é arruinada por meio de um intenso desnivelamento social, enquadrando-o na área de serviços – a relatividade do papel formativo da educação – e uma grande dificuldade de auto-organização da categoria profissional dos professores, “pois os professores aceitaram a classificação mediada pelo mercado e exigiram, em linguagem clara, que o mercado funcionasse, para não se tornarem mendigos disfarçados e para conquistarem peso e voz na sociedade civil e no Estado”. (FERNANDES, 1989, p. 75). Se pode perceber que o sentido de uma realização educativa é sofrível desde os seus primeiros passos na história brasileira.

Octávio Ianni (2004) provocará uma discussão acerca da categoria dos intelectuais. Ele analisa esse papel através de Fernandes (1989), sobre as tarefas da

inteligência. Nela está investido o plano do entendimento das condições e implicações da produção intelectual – de maneira similar se verá adiante, em Bourdieu – em que a Sociologia e a Filosofia irão dialogar com as várias correntes teóricas de investigação. Condições institucionais, éticas, científicas, políticas estão seladas como natureza sociológicas e filosóficas de reflexão. Mas Ianni (2004) também visualiza que o trabalho que une cientista e sociedade é aquele que efetiva o ensino e a pesquisa, “[...] os usos que a sociedade faz ou não do produto da atividade intelectual”. Trata-se de uma tensão constante e a prática como sinônimo de explicação, verificação e descoberta. Em Ianni (2004), é nesse limiar tensionado que localiza-se, em grande medida, o intelectual. As dicotomias que cercam a realidade social, “[...] são tarefas que revelam como os dilemas sociais, ou os desencontros das relações entre os grupos e classes aparecem no modo pelo qual a produção intelectual ressoa os movimentos da sociedade”. (IANNI, 2004, p. 336).

Sendo assim, Ianni (2004) levanta critérios de análise crítica com relação a algumas figurações de intelectuais e o reflexo responsivo dessa tarefa que ressoa sobre o social. Ianni localiza quatro tipologias de expressão dessa intelectualidade. Existe um forte discurso, em geral, fruto de um percurso fundador das Ciências Sociais e, também, da Filosofia, na neutralidade e objetividade do conhecimento. A primeira tipologia, refere-se a uma atitude também ideológica que revela um possível risco, quando “esse tipo de intelectual imagina que paira acima do jogo das forças sociais, das injunções” (IANNI, 2004, p.336). É o aspecto denunciador do intelectual e a distância sobre sua realidade. A segunda figuração é o modelo intelectual, que se caracterizam pela idéia de excentricidade, também, numa relação de distância que cobre o social. A terceira figuração é o risco de o intelectual valer-se do poder de

entendimento e funcionamento dos elementos culturais e políticos que revestem o ordenamento social e a forma como este conhecimento se destina a grupos particulares de poder. A quarta figuração trata dos intelectuais envolvidos com movimentos sociais e partidos políticos. O lado crítico dessa posição apóia-se na dificuldade de observar a realidade em seu aspecto total pois, “pensam a realidade social como uma totalidade em movimento, sem fixar-se nas ilusões ou fetichismo que povoam o pensamento ingênuo da dialética”.

Veja-se que, em todas as configurações existem implicativos na concepção da sociedade pelo plano do pensamento, isto porque o intelectual, quando vai realizar um trabalho de análise, lida com duas categorias também conflituais em si: dominação e revolução, conforme apontava Fernandes. O pensamento pode ser progressista ou conservador. Assim, tanto a Sociologia como a Filosofia podem suscitar inovações no âmbito da pesquisa e ensino, como também ser técnicas de controle quando perde-se a historicidade dos processos de constituição de sua conformação. Tanto revolução como dominação não são apenas expressões de atuação ideológicas. São possibilidades teórico-práticas de afirmações, porque ocorrem durante os efeitos de determinadas sociabilidades e circulação de idéias. Portanto, segundo Ianni (2004), existe um caráter teórico-prático da reflexão científica de converter, em força cultural e política, as ações concretas de grupos.

[...] a revolução não está nos livros, na teoria. Está inscrita na realidade social [...]. Compreende um vasto processo social que abala e destrói, renova e inventa, relações, processos e estruturas de dominação e apropriação. [...] A revolução é um acontecimento excepcional, quando se revela de forma particularmente desenvolvida o caráter prático-teórico do conhecimento. Uma ordem social *in status nascendi* é um desafio para os sociólogos na teoria e na prática. (IANNI, 2004, p. 342).

O que quer dizer essa concepção revolucionária e o esforço de tipificação de algumas características em torno dos intelectuais? Ianni (2004) afirma que “o intelectual não pode ficar indiferente ao destino que se dá às suas descobertas”. O estar a serviço e o destino dos novos aspectos da realidade podem estar passíveis de uma transformação porque gera visões de mundo e interpretações. Nesse sentido, Florestan Fernandes (1987) e Otávio Ianni (1987) concordam com a importância da dimensão autônoma do professor. Florestan diz que o professor, durante muito tempo, foi um intelectual castrado pelas forças dominantes, mas que detém um grande potencial de formação de sujeitos sociais para a transformação. Para se entender a autopercepção dos professores e o sentimento de angústia, transitaremos nos estudos de Gramsci e Bourdieu acerca do intelectual e o campo da educação aproximando-se da dimensão da autonomia e da práxis docente.

### **3.2 As convergências temáticas entre Gramsci e Bourdieu**

Para entender o que os professores falam na elaboração de seu discurso é preciso compreender de onde partem essas formulações discursivas. Compreender o que configura esses falares, lugares e pensamentos, no que está “fora” estruturando as falas e dos efeitos para o que está “dentro” em sua práxis e nos impactos das experiências cotidianas da docência.

Utilizar-se-á para essa reflexão no plano de análise teórica e metodológica, as contribuições do pensamento de Pierre Bourdieu (1998) e de Antônio Gramsci (1978, 1991) . À primeira vista, podem parecer um pouco divergentes os lugares de onde partem suas leituras da sociedade do ponto de vista de suas perspectivas teóricas. Porém existem convergências e divergências estendidas para o desafio de se

estabelecer um diálogo entre os dois autores, no conjunto de preocupações que ora os aproxima e ora diferencia no entendimento dessas elaborações sociais.

Gramsci escreve num período<sup>40</sup> bem anterior a Bourdieu. Viveu as transformações da organização do poder político, do Estado e da posição peculiar da Itália nesse processo. Bourdieu é bastante contemporâneo, e também possui uma experiência de militância política, assim como Gramsci. Uma leitura particular da vida de Gramsci já constituiria uma análise ampla, munida de aspectos curiosos e decisivos na sua formação enquanto pessoa e intelectual. Da infância pobre em Sardenha, dos problemas físicos, do seu ofício de jornalista, do contato com o Socialismo, do Partido Comunista, da experiência dentro do partido nas mais diferentes funções. Da carreira política como deputado do Partido comunista. Da interrupção da carreira pelo regime fascista de Mussolini. Os dez anos reclusos no cárcere. Dos escritos e o desafio de continuar produzindo e refletindo as problemáticas de seu tempo. Das cartas do cárcere. Da solidão e o afastamento da convivência familiar. Do abandono dos amigos. Da morte e da expansão do seu pensamento e da importância para entendimento das questões que aliam especialmente as reflexões em torno da política e da cultura.

Bourdieu (1998) estabelece um desafio teórico de modelo analítico que o permite transitar e elaborar reflexões sobre os mais diferentes e diversificados fenômenos sociais. O modelo de construção, nos conceitos de campo e *habitus*, lhe rendeu análises acerca do poder simbólico, apropriações culturais e os usos dos capitais sociais, culturais e econômicos sobre a moda, a educação, a mídia, a literatura,

---

<sup>40</sup>Escreve especialmente entre os períodos das guerras mundiais, a que a Itália esteve presente na participação, inclusive vivenciando de perto os efeitos de uma ditadura militar via Mussolini. As obras aqui utilizadas são: Os intelectuais e a organização da cultura (1978, 1991); A concepção dialética da História (1978); Maquiavel, a Política e o Estado (1987); Intelectuais e o princípio educativo (2000).



a estética, a religião, a ciência, a política nas diferentes fases de sua trajetória intelectual e de auto-reflexão.

Mas, com relação a pesquisa, o que chama a atenção está ligada ao fato de que ambos estiveram voltados para a idéia de cultura<sup>41</sup>, como um elemento altamente explicativo e norteador do plano em que ocorrem as mudanças ou de onde poderiam nascer possibilidades de transformação. Assim Gramsci (1978, 1987, 1991) interessa-se pelo aspecto ontológico e ideológico do processo e Bourdieu (1998), pela constituição simbólica desta cultura. De que maneiras? Ambos observam o quadro de formação das “condições” estruturais sobre as quais se acentuam as sociedades estudadas e os efeitos por “dentro” que afetavam o desenvolvimento e os sujeitos sociais. Igualmente ambos não conseguem lançar um olhar estagnado sobre os fenômenos. Buscam uma forma de superação do famoso embate indivíduo e estrutura. Gramsci, quando cria o conceito de bloco histórico, numa relação entre teoria e prática, que confere uma união indissolúvel nesta relação. Na sua interpretação, sobre a infraestrutura e a superestrutura estão se determinando mutuamente, relativizando a idéia do “determinismo” de que a corrente marxista foi tão acusada. Gramsci é apontado como um renovador da corrente marxista, numa classificação culturalista. Inclusive recebe críticas e comentários que o levariam a afastar-se da tradição marxista de pensamento. Porém, ocorre uma amplo equívoco nas leituras e nas interpretações que o próprio Marx desenvolveu por parte de seus epígonos e por uma série de outros movimentos teóricos. O que na verdade Gramsci faz, é retomar, centrado numa base marxista e croceana de formação, justamente o que já fora colocado por Marx na

---

<sup>41</sup>Para ambos, essa abordagem é decisiva para entender o movimento e as posições que se colocam em luta na convivência social. É importante também lembrar que essa pesquisa está diretamente relacionada com a questão cultural de análise, pois está inserida na linha de pesquisa do Programa de Mestrado em Letras da Unioeste, nos estudos sobre Linguagem e Cultura.

autodeterminação de ambas as esferas infra e superestrutura. Segundo Gramsci, Marx não conferia a separação entre pensamento e práxis, e, retoma isso em seu modelo teórico-metodológico. O que Gramsci faz é avançar na análise mais politizada da corrente num acento maior na análise da superestrutura, embora isso não delimite que essa seja uma determinação.

Já Pierre Bourdieu busca essa superação através de seus dois conceitos centrais: *campo* e *habitus*. Nas “*estruturas estruturadas*” e nas “*estruturas estruturantes*” estão inclusas a idéia de que estruturas e idéias se auto-influenciam numa dupla reciprocidade. E, assim, chegamos a um elemento significativo para ambos autores: as *idéias*. Em Gramsci as idéias são um momento crucial de sua argumentação. Se a base material conforma posições e lugares condicionados, é no plano da superestrutura, com forte carga de representação e sentir ideológico, que se realiza a imposição de estilos de vida e das múltiplas relações simbólicas em luta na arena cultural. E por que essa ênfase está mais centrada no plano ideológico? Porque é nela que ocorre a hegemonia. No campo ideológico é que se pode controlar a sociedade e a revolução para uma possível transformação social. É pelas idéias que se estabelece a formação, organização, espaços, atuação, valores e, portanto, é um elemento de poder. Pierre Bourdieu (1998) similarmente confere ênfase a esse aspecto ideológico, no que ele chama de poder simbólico, porque percebe que existe um sentido de força no monopólio dos elementos simbólicos em circulação na sociedade e que dirigem as condicionalidades de atuação dos sujeitos no interior dos campos e *habitus* a partir da idéia dos valores e distinções dos sujeitos sociais.

Para tanto, essa construção das idéias e sua relação com a sociedade esbarram numa figura que caminha numa relação de transitoriedade no espaço social. Gramsci

(1978, 1987, 1991) considera um elemento relevante da organização da vida, representação e criação das ideologias sendo os intelectuais os mediadores deste processo. Na grande divisão social do trabalho entre trabalho manual e intelectual no capitalismo, existe um poder dessa organização do capital que detém a organização e operação sobre a cultura num domínio específico e na apropriação dos bens culturais nesse processo.

A relação de simultaneidade ocorre mais uma vez. As idéias que os sujeitos têm só existem porque os homens são seres determinados. E as idéias que os homens possuem estão ligadas à sua posição social, que ocupam na relação social. Esse plano das idéias também instigou Bourdieu a configurar o plano de relações *campo/habitus*. Inclusive ambos os autores vêem a própria *ciência* – num sentido auto-reflexivo e de maneira desmitificada de perceber sua fundação. A ciência trabalha, em grande medida, com relações ideológicas e, por isso, detém um poder e lugar significativo na construção do conhecimento e das realidades, e, portanto, detém poder de controle e decisões na operando com as idéias.

Com relação aos fenômenos educacionais, os autores localizam essa investida de poder ideológico na manifestação da organização da escola, das formações, da estruturação da instituição, das hierarquias, formando sujeitos e visões de mundo. Em Gramsci (1978, 1987, 1991) , temos a escola como uma forma de organização da cultura na transformação dos homens e os impactos das chamadas sociedades capitalistas em processo. Bourdieu (1998) vê a escola com um tom bastante pessimista, com um papel preponderante na distribuição desigual das oportunidades sociais e na reprodução do sistema em voga de dominância, demonstrando uma grande crise de confiança no sistema.

E como captar esses níveis de realidade nos quais percebemos a escola, e sua inter-relação atual com a sociedade, instalada nos cânones do conhecimento científico e do trabalho flexível? É o que se tenta elaborar a seguir, com uma discussão mais aprimorada do modelo de análise teórico-metodológico de Gramsci e Bourdieu.

Gramsci trabalhará com a Filosofia da práxis, num esforço em superar a lógica do mecanicismo. Na análise do bloco histórico, da aproximação entre pensamento e prática. A relação indissolúvel poderia levar o homem ao conhecimento de sua condição e realidade para uma nova proposta de transformação. Bourdieu também considera o movimento da praxiologia e o impacto da estrutura no ensino algo relevante:

[...] funções práticas intrinsecamente coerentes – isto é, capazes de engendrar práticas intrinsecamente coerentes e ao mesmo tempo compatíveis com as condições objetivas – , mas também práticos, no sentido de cômodos, quer dizer, imediatamente passíveis de controle e de manipulação, porque obedecem a uma lógica pobre e econômica. (MICELLI apud BOURDIEU, 2001, p. L).

Nesse entendimento, pode-se captar o conhecimento praxiológico das disciplinas de Filosofia e Sociologia, no ensino médio, de maneira bastante distinta. Pretende-se introduzir as provocações mais concentradas e como Bourdieu (1998) e Gramsci (1978, 1987, 1991) auxiliam a entender a condição peculiar do professor e de sua dificuldade em localizar-se como intelectual ou técnico no sistema de ensino.

### **3.3 O modelo teórico de Gramsci e Bourdieu provocando o professor. Qual o seu lugar na lógica do ensino médio?**

Gramsci contribui para essa pesquisa não apenas com a riqueza e a complexidade na qual organiza suas idéias e seu pensamento acerca da realidade da sua época. Ele mesmo possui um perfil de intelectual inquieto, que viveu as angústias de uma sociedade determinada, sob o jugo do poder fascista e as limitações de um

contexto sociocultural em que as estruturas estiveram duramente estabelecidas. Se era angustiado e incomodado, pode-se levantar um dado positivo nesse aspecto, pois as angústias são provocativas, fazem refletir, pensar e imaginar uma construção de uma nova realidade.

Apesar do desconforto, os professores entrevistados, em grande medida, manifestaram o sentimento de angústia com relação às formas nas quais acentam a organização de seu trabalho, a maneira pela qual as disciplinas de Filosofia e Sociologia interagem no quadro do ensino médio e as lutas manifestas ou latentes no processo educacional. Essa luta, também transposta para o plano da experiência de trabalho da prática docente, está interrelacionada com o processo de aprendizagem. Mais do que a afirmação de lugar para as disciplinas, está em jogo a formação dos indivíduos e o processo de transformação e inovação na escola com a atuação da Sociologia e da Filosofia, como formas de conhecimento e práxis docente, para oferecer novos parâmetros nas relações entre o pensamento, o conhecimento e a sociedade.

Em Gramsci é possível visualizar inúmeros debates intelectuais que acrescentaram originalidade e inquietude às suas idéias. Além de Hegel e Marx, como bases teóricas de sua fundamentação intelectual e militante, com o professor Croce manteve contato com a vertente idealista. De Gentile e os estudos durante o fascismo – e a cooptação do intelectual ao regime – as reflexões da tradição histórica italiana em Cuoco, Giberti, Cattaneo, buscando estudos clássicos da política em Maquiavel, teóricos da teoria da elite como Michels, Pareto, e a busca de parâmetros acerca da organização do Estado Moderno e de como se deve dominar e conquistar o poder. Os estudos literários estiveram conjugados à interlocução com a cultura que circundava a

Itália. Os fatos históricos eram agitados, movimentados e conflituosos. As guerras mundiais européias e o regime ditador de Mussolini na Itália – perseguidor político de Gramsci – e as contradições da formação da Itália enquanto Estado, das resistências do *Risorgimento*, herança marcada pelo monopólio religioso no plano das idéias e estilos de vida e a literatura, refletia a expressão das experiências, sentidos, sentimentos e idéias que coibidas.

A análise gramsciana volta-se especialmente para os processos de formação de uma sociedade, observando os impactos da cultura envolvida nas construções estruturais e superestruturais da organização da vida social. A angústia intelectual de Gramsci foi conceber um processo de conscientização da classe proletária – ou subalterna como utiliza Gramsci – e descobrir porque não se atingiu o plano das consciências no devir histórico quanto à posição do indivíduo no mundo e das formas materiais que vinham dirigindo experiências e vivências. Gramsci diagnostica que a fragilidade do processo ocorria na esfera das superestruturas, no lugar ideológico em que as consciências são formadas na relação cultural e simbólica, na composição de visões de mundo.

Nesse objetivo, Gramsci aproxima-se intensamente de uma produção política – avançando a reflexão marxista no sentido de pensar o lugar e a forma do Estado moderno – e a formação de estilos de vida voltados para uma nova racionalidade do trabalho e da produção das idéias no plano das superestruturas nas instituições, que, por sua vez, atravessam os sujeitos.

Na visão gramsciana, as relações apontam para formações dicotômicas. Assim, estão ligados os conceitos de hegemonia e ideologia. A hegemonia vem a ser um termo militar – uma personificação do vocabulário gramsciano – em torno das

estratégias que movimentam o projeto de conquista e manutenção do poder político. A manutenção da hegemonia garante o domínio sobre a direção intelectual e moral, isto é, sobre o campo das idéias e da cultura, o que permite uma maior capacidade para a conquista e para a fórmula do consenso atingido durante uma ação cultural difundida socialmente. As instituições sociais instaladas no plano da superestrutura formam os aparelhos privados da hegemonia. Entre esses aparelhos está a escola.

Essas instituições são responsáveis pela aceitação da subordinação passiva ao sistema capitalista. Trata-se de uma relação de subordinação social entre a política e a cultura. E é dentro dessa constituição, na visão gramsciana, que devem ocorrer as primeiras mudanças. Para que a classe subalterna dos simplórios alcance um entendimento mais objetivo dessas relações, que aparecem naturalizadas socialmente, é preciso que se transformem as visões de mundo.

A concepção de ciência em Gramsci (1978, 1987, 1991) enfatiza o poder das idéias. Para estabelecermos um diálogo com o pensamento teórico gramsciano pretende-se aqui provocar o leitor para cinco perguntas fundamentais no processo de investigação: a) pergunta ontológica; b) pergunta epistemológica; c) pergunta metodológica; d) pergunta técnica. A ontologia responde à pergunta: O que é a realidade? A epistemológica: É possível conhecer a realidade? A metodológica: Como conhecer a realidade? A teórica: Qual é a explicação da realidade? E a pergunta técnica: Que instrumentos utilizar para conhecer a realidade? São cinco questões prioritárias, diante das quais todo o pesquisador deve posicionar-se. E que Gramsci (1978, 1987, 1991) também inquieta-se.

O que seria a realidade para Gramsci? Gramsci está incluído entre os pensadores considerados marxistas ontológicos ou culturalistas. Na pergunta

ontológica, Gramsci define o homem como ser social que se constitui a partir das ações em olhar sobre si mesmo. Isso ocorre no interior de relações socialmente e materialmente determinadas numa explicação aproximada ao materialismo histórico de Marx. O homem idealista constitui-se a partir de si mesmo e do mundo das idéias no interior de relações sociais materialmente determinadas. O homem em Gramsci não é um ser individual, pertence a grupos e relações sociais determinadas. Não existe uma separação, a teoria determina a prática e a prática a teoria. A estrutura determina a superestrutura tanto quanto a superestrutura determina a infra-estrutura. Então o homem é determinado, em Gramsci, porém o mundo das idéias, a sua consciência também determinam as suas condições materiais. O ser social do homem se constitui a partir dessa relação recíproca entre base material e consciência. Assim Gramsci recupera essa visão marxista com o conceito de Filosofia da práxis.

Era o que Marx (2003) buscava dizer, quando apontava para o fato de que, as idéias que os indivíduos têm só existem porque os homens são seres determinados e estão ligadas à posição social que os sujeitos ocupam um determinado lugar na relação social. Não há consciência se não houver prática. Como é que nós teremos consciência de algo se nós não a vivemos na práxis? Esse processo de constituição da realidade e do homem é simultâneo. A terceira tese de Feurbach explica isso, quando Marx diz o seguinte: transformação é auto-transformação. Ao transformar o mundo, o homem se transforma. Esta é a síntese da Filosofia da práxis quando Gramsci explica o processo de transformação do mundo através da consciência.

Devido às experiências que vivenciam e aos limites do grupo, isto lhes proporciona uma determinada visão do mundo. Marx (2003) define a sua perspectiva ontológica quando afirma que o homem é a síntese de relações sociais. O homem



existe a partir do grupo a que ele pertence e nas experiências que ele mantém no grupo, pelas condições materiais desse *locus*. Ele não é um ser abstrato: é um ser determinado. Então Gramsci (1978, 1991, 1987) não nega Marx e tampouco volta a Hegel. Se voltasse a Hegel, teria que negar toda a sua abordagem, porque ele teria que assumir que o homem é um ser abstrato. Mas, para Gramsci, o homem é um ser determinado socialmente. A terceira tese contra Feurbach apontará isso. O que existe é uma construção simultânea da realidade. A história irá gerar o processo da realidade social. As idéias conferem experiências, que, por sua vez, não existem em si mesmas, porque estão relacionadas a algo. Portanto trata-se da idéia marxista de que não há história sem homens vivos. O que isso quer dizer? Sem ação não há idéia e sem experiência não há idéia. Mas essas experiências não existem abstratamente, ocorrem também em grupo. Dessa forma, existe a multiplicidade das idéias com resultados e atribuições diferenciadas das coisas, porque existem diferentes grupos.

As idéias, em Gramsci, detêm um poderoso poder material, porque elas são capazes de transformar o mundo, conferindo-lhe força material na sua capacidade de alterar o mundo inteiro nelas. Assim, a Filosofia da práxis busca superar o mecanicismo. O conceito de bloco histórico de Gramsci é a simultaneidade entre estrutura e superestrutura. A dialética de Gramsci busca quebrar a ruptura entre a prática e o pensamento como se fossem coisas separadas. Gramsci postula a unidade entre o pensamento e a vida que formam uma coisa só. A função dos intelectuais será a de unir a teoria e a prática. Qual é o lugar de Gramsci na epistemologia e na teoria do marxismo? É voltar a restabelecer a união entre vida e pensamento, a união entre teoria e prática. O que é a práxis para Gramsci? Será aquilo que ele chama de Filosofia

da práxis, a relação indissolúvel entre a vontade humana e a infra-estrutura econômica. É o conceito de bloco histórico que irá unir tudo isso.

A teoria do conhecimento de Gramsci (1978, 1987, 1991) é concebida como um produto histórico, coletivo e conflitivo e, além disso, provisório, porque as idéias não são definitivas, passíveis de superação. Por que os intérpretes, os intelectuais, a *intelligentsia*, os intérpretes do mundo eram monopolistas? Porque havia um único domínio no plano da operacionalização das idéias. Hoje a tendência é uma pluralidade de idéias, pois não há apenas um único coro<sup>42</sup> de interpretações do mundo. E estamos inseridos numa luta dessas interpretações quanto ao lugar das ciências e das disciplinas no currículo do ensino médio. Uma luta entre os grupos de intelectuais que estão ligados a vários grupos sociais. Logo, teremos diferentes interpretações de mundo e diferentes concordâncias. Esta divisão entre vários grupos de intelectuais leva a uma disputa pela operacionalização das idéias. Como não há mais de uma instituição hegemônica, o que temos são grupos sociais em disputa.

Esta é a revolução da teoria do conhecimento gramsciano: quando o conhecimento está fundamentado na sociedade a partir da origem do pensamento. Quem pensa é o indivíduo em grupo e o conhecimento se constitui a partir de uma posição social que o indivíduo ocupa na sociedade. Possuímos diferentes significados para um mesmo mundo. O que aconteceu na passagem da Idade Média para a Modernidade, quando a Igreja perdeu o seu monopólio social e material? Seus intérpretes perderam o monopólio de representação de mundo. A luta se instala no plano das idéias, porém não é das idéias que origina a interação entre pensamento e práxis. Pode-se conhecer, porém, não se compreende o processo de constituição do

---

<sup>42</sup>Os dicionários não registram *corum* nem “*corum*”. Assim, utiliza-se neste trabalho a palavra *coro*, no sentido de muitas vozes.

real se não o vivemos. Gramsci restabelece o vínculo orgânico entre teoria e prática, que elimina a cisão do pensamento.

O bloco histórico é um conceito-chave em Gramsci (1978, 1987, 19191). No bloco histórico, teoria e prática, ideologia e economia estão formando um vínculo orgânico. A ideologia será o conjunto das idéias formadas a partir das experiências na tomada de concepções de mundo em grupos particulares. Qual a função dessa ideologia? A função primordial é a possibilidade de os homens adquirirem a consciência da sua posição social. Adquirimos consciência da nossa posição no terreno das ideologias. A ideologia, organiza, dá coerência, coesão é o cimento da luta social, argamassa e concreto, segundo expressão gramsciana. Faz com que o mundo se torne coerente e consciente da posição do indivíduo. A ideologia é ágil na estrutura porque toda a prática e pensamentos são atos, por excelência, políticos. Em Gramsci havia um propósito claro. É preciso ter consciência desse propósito para entender e contextualizar o trabalho dele: fazer com que determinado grupo social conquistasse o poder.

Nessa conquista do poder, Gramsci insiste na explicação em torno da ideologia. O pensamento é capaz de modificar a estrutura. E ele vai creditar esse trabalho aos intelectuais. Quem era um desses intelectuais? Era o próprio Gramsci. Ele era um dos intelectuais com a finalidade de buscar e estudar essa conquista do poder. Ele vai dizer que a ideologia é forma material e de conteúdo. As forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem uma forma e ideologia. É a ideologia que gera uma concepção de mundo e que dá consciência à prática e à ação. Porém, as ideologias

sem as forças sociais é uma ilusão. A ideologia possui a capacidade da invenção e criação quando a teoria transforma a prática.

os intelectuais orgânicos, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria as vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI, 1991, p. 04).

Quando a Filosofia se transforma num instrumento intelectual de criação de uma nova história, ela também se metamorfoseia em ideologia. Quando a Filosofia é um instrumento intelectual de uma nova história, transforma-se em ideologia. Na teoria gramsciana, as crenças possuem a mesma força da materialidade, porque, valendo-se de uma concepção de mundo, os indivíduos transformam essa materialidade. Então essa concepção de mundo é tão poderosa quanto a materialidade. Ela reage sobre a prática, a estrutura e os grupos. Quem é que cria as concepções e organiza o mundo? São os intelectuais.

Os intelectuais, em Gramsci (1978, 1987, 1991) são um grupo especializado pelas elites para gerar filosofias e concepções de mundo. Nessa expectativa, Gramsci acredita, que através dessas concepções de mundo criadas pelos intelectuais, se pudesse retirar a massa simplória de uma condição inferior e elevá-la sobre uma cultura superior. Como podemos mudar o mundo? Diz Gramsci que isso somente é possível através de organizações. Não existe organização em indivíduos isolados. E também não existem organizações sem intelectuais. São os intelectuais que, através das suas representações de mundo, possibilitam ideologias como um instrumento intelectual, criadoras de uma nova história e sociedade. A massa simplória mudará de condição quando possuir consciência, o que possibilitará visualizar e pensar a sua posição, possibilitará reunir-se em organizações com o amparo dos intelectuais e

possibilitará mobilização de uma concepção de mundo particular. O diferencial dos intelectuais orgânicos em Gramsci serão aqueles que estarão ligados ao grupo e serão capazes de unir sentimento e pensamento num projeto para a mudança, pois “[...] que há indivíduos que pensam mas não sentem. Há aqueles que sentem mas não pensam”. (GRAMSCI: p. 14)

Mas o que é ciência em Gramsci, portanto? A ciência em Gramsci é ideologia. O autor parte da noção fundamental de que não há uma cisão entre ontologia e epistemologia. Por isso a concepção gramsciana de ciência não é positivista. Essa noção de objetividade do positivismo é uma noção segundo a qual existem coisas independentes do julgamento das pessoas. Coisas que são válidas para todos, ou seja, universais. O problema, segundo Gramsci (1978, 1987, 1991), é que isso nos leva a um paradoxo, porque quem faz ciência são as pessoas: são os homens determinados. Será impossível ter uma ciência plenamente objetiva? Teoria e práxis são uma só coisa, não há como separar, na prática da ciência, os valores: isso é indissociável. Não há prática científica livre de valores, porque o homem não pode suspender a sua ontologia quando age. Portanto, toda a vez que o indivíduo faz ciência, ele produz um conhecimento que foi influenciado pelos valores do indivíduo e seu grupo. A ontologia não existe fora da materialidade, porque somos derivados de nossas experiências e elas ocorrem no interior do grupo a que pertencemos.

[...] a ciência jamais apresenta como duas noções objetivas. Já ela aparece sempre revestida por uma ideologia e concretamente a ciência é a união do fato objetivo com a hipótese. Ou o sistema da hipótese, que supera o mero fato objetivo. (GRAMSCI, 1991, p. 18).

No modelo teórico bourdieusiano, a pergunta continua insistente: Como perceber o professor em seu sistema simbólico de atuação? Os pressupostos de onde partem

sua pesquisa são expressivos. A superação também reflete o sentido de sua produção em tentar captar os fenômenos num caráter mais complexo e diverso. Suas influências partem dos clássicos sociológicos. Em Durkheim é a força da idéia das classificações e das hierarquias como construções e organizações sociais de mundo. Em Marx, são os condicionantes sociais e a força da ideologia no jogo e luta social. E em Weber, são sistemas simbólicos e os aparelhos institucionalizados da produção de bens culturais, e, portanto, simbólicos. Também, Panovsky e inúmeros outros autores o influenciaram na apreensão da lógica da reprodução social e da dominação. Além de experiências pessoais da infância e da juventude nos liceus, e da herança modesta e camponesa que o marcaram como indivíduo e o classificaram na sociedade.

Pierre Bourdieu (1998) visualiza a conformação dos saberes no sentido de refletir as lógicas de distinção e especialmente de produções simbólicas e “informais” de poder daí provenientes. A obra de Bourdieu<sup>43</sup> apresenta um novo viés de abordagem sobre o saber. Discute a *prática dos grupos sociais e objetos culturais*. Essa produção vai especificando-se de acordo com a *produção simbólica* de cada ato individual. A distinção social acontece no conflito simbólico, e pela imposição de uma dada representação da sociedade, mas prolonga-se na produção incessante de novos gostos sociais diferenciadores.

O *Poder Simbólico* (1998) manifesta-se enquanto um "acordo social" expressado em uma simbologia representativa. Bourdieu trabalha a lógica de um poder que atua quase que de forma invisível, e um poder que é, ao mesmo tempo, atuante e percebido. É imposto e respeitado. Não é exposto, mas enunciado na ação e nas relações, distribuindo socialmente o registro simbólico de reconhecimentos das

---

<sup>43</sup>Nesta dissertação utilizamos especialmente as obras: *O Poder Simbólico* (1998), *a Economia das trocas lingüísticas* (1998), *Razões práticas* (1999), e outras que compõem o conjunto das obras deste autor.

*posições sociais*. Este é o poder simbólico, “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1998, p. 08).

Bourdieu acredita que tanto sujeito e sociedade estruturam e atuam de maneira conjunta na constituição de si, junto ao funcionamento social das trocas simbólicas. Diferentes universos simbólicos, como o mito, a língua, a arte e a ciência, os instrumentos de conhecimento e construção do mundo dos objetos instauram-se como formas simbólicas. Nessas formulações, o sentido do mundo é definido pelo acordo entre as subjetividades estruturadas na sociedade.

A primeira relação abordada por Bourdieu são os *sistemas simbólicos*, que, por serem estruturantes e exercerem poder, são, por sua vez, também estruturados, porque estão construídos socialmente. Além da análise funcional dos símbolos, que são instrumentos de integração de conhecimento, saber e comunicação. A partir disso, elabora-se um *consensus* acerca do sentido do mundo social e sua reprodução.

Entre as formas de dominação está a comunicação, uma maneira simbólica e cotidiana de exercer poder e violência. Quem fala tem a palavra e uma possibilidade de poder. Na verdade, ocorre uma *luta simbólica* para impor e definir o mundo social conforme determinados interesses. Um campo de posições e saberes sociais manifesta um conflito simbólico da vida cotidiana em busca do monopólio dessa violência simbólica. O campo de produção simbólica é um microcosmo da luta simbólica entre as classes e seus interesses na luta interna do campo. Essa hierarquia também é determinada pelo campo de produção do capital econômico. É o poder de definir o mundo social e sua distribuição na hierarquização da vida.

Bourdieu (1998) pondera que uma forma de perceber as distinções, as especificidades de cada sistema simbólico, acontece já na forma de sua produção e ação dos *agentes especialistas*. A figura do intelectual pode ser convocada nessa formatação simbólica e suas ideologias que dependem das condições sociais para a sua produção e circulação. Essas ideologias são duplamente determinadas, pois são *produzidas* de acordo com os *interesses* das classes e ainda voltadas a interesses específicos daqueles que as produzem. O autor chama também a atenção para o fato de que estes produtores, apesar do poder que exercem, não são forças ou instituições auto-suficientes, também são determinados.

Portanto, o *Poder Simbólico* acontece constantemente no interior de cada campo. É um poder que consegue fazer ver e crer, transforma a visão do mundo e sua ação. É quase que mágico, por “ninguém vê-lo”, mas extremamente atuante. Mas só se exerce quando alguém o reconhece e o percebe como algo que não seja “imposto”. Então o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos, mas acontece nas *relações* que são determinadas *entre e dentro dos campos*. A estrutura do campo é responsável pela produção e reprodução da crença do que é “legítimo”.

O poder simbólico é uma forma transformada de outras formas de poder. A relação ignorar-reconhecer torna possível o uso desse poder que não é exercido com uma força no sentido literal do termo, mas que atua com a mesma violência na construção da vida cotidiana:

O poder simbólico, como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, [...] poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física e econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside ‘nos sistemas simbólicos’ [...] mas que se define numa relação determinada [...] entre os que exercem poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. (BOURDIEU, 1998, p. 14).



Dois conceitos centrais estão presentes na formulação do modelo teórico de Bourdieu. O *habitus* e o *campo*. Ambos são responsáveis pela formatação de um espaço de atuação, posição e luta. É um espaço também de construção de identidades e representações sociais. A práxis é um elemento de constituição desses discursos.

O *habitus* e o conhecimento são adquiridos a partir de um capital e a disposição incorporada. O agente em ação é um lado ativo do conhecimento prático. E a noção de campo, em Bourdieu (1998), é um espaço de produção social de relações objetivas. Portanto, o *habitus* gera estruturas, orienta ações, interioriza as classificações, preside escolhas, baseadas na situação de campo. O *habitus* é social e individual, externo e interno, sendo produto de relações objetivas onde cada um tem um *habitus* de ser, ou melhor, uma trajetória social. A pesquisa, no caso, visa identificar uma trajetória profissional docente que define posturas, situações diferenciadas de acordo com a marca e a distinção do ofício.

Nesses campos definem-se as coisas mais sutis e práticas do dia-a-dia. Linguagens, gostos, opiniões, onde determinadas posições sociais aproximam os iguais, mas abordando os contrários. Pelo menos essa proximidade pressupõe algum tipo de união. Os simples gestos ou posturas podem revelar uma forma de *habitus*. O *habitus* está situado dentro de um campo em que o ator social age em relações objetivas de poder.

Com o estudo do campo percebe-se as posições ocupadas e as determinadas formas de interações que surgem daí. O campo irá revelar a propriedade específica que se distinguem e se fecham. “Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo

de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram é explicar [...]”.( BOURDIEU, 1998, p. 69).

A ciência, por diversas vezes, inquietou o pensamento de Bourdieu acerca de sua constituição e sua lógica. O campo do *intelectual* pode ser percebido através de uma dupla necessidade em que o poder simbólico é expressivo. Há uma necessidade interna de referência do campo (quais as principais propriedades que caracterizam e mobilizam determinado campo); e uma necessidade externa que será conquistada pela via da trajetória desse campo (seu tempo de atuação e alcance de visibilidade e legitimidade para falar) elaborado num contexto que é socialmente produzido. Todo esse processo é intenso e dinâmico. As lutas simbólicas ocorrem dentro do campo de produção específico.

Os intelectuais, como produtos, estão objetivamente situados dentro de uma *pertença* ao campo científico. O campo intelectual obedece a uma forma, lógica e conteúdos. Haverá uma institucionalização que assegurará a forma e a lógica de representação. Nem todos podem entrar no campo científico e o mesmo processo de diferenciação distingue os movimentos para cada campo em especial. Há senhas de entradas de reconhecimentos. Nem todos adquirem o mesmo *status* quando se transita no campo. Há distinções de intelectuais para intelectuais, que criam o debate e, às vezes, também o conflito, em torno de suas constituições. Há canais que irão criar o clima de reconhecimento e de circulação de informações a todos. Revistas, livros, jornais. Enunciados discursivos que irão articular-se no sentido de dizer o que é legítimo e o que está em voga no momento. O querer dizer, dessa forma, denuncia o sentido profundo e a alquimia imposta pela necessidade social do campo.

As noções de identidade e de representação também estão presentes na composição de um *locus* quanto ao campo e região. Há uma lógica bastante ligada à práxis, que irá circundar as suas definições. Na lógica intelectual em questão, o que irá estar presente na ação prática dos indivíduos que estão constituídos num local e espaço de atuação serão algumas classificações práticas subordinadas às funções orientadas para a produção de efeitos sociais. Nessas classificações existe uma luta pela definição da identidade. As representações serão dadas no sentido de imagens mentais, e conquistadas como manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais. O que está em jogo novamente é o poder de impor uma visão de mundo social através dos princípios de di-visão.

Esse monopólio acontece nas delimitações das fronteiras de atuação (do nós e do outro). Com isso o estado anterior da relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima de fronteira produz diferença cultural do mesmo modo que é produto desta. As relações de forças materiais ou simbólicas acontecem entre os que têm interesse num modo de classificação.

O efeito do conhecimento – da Sociologia e da Filosofia no ensino médio, por exemplo – depende da autoridade e do grau do discurso que anuncia ao grupo sua identidade que está fundamentada na objetividade do grupo a que ele se dirige. Ou seja, na legitimidade do campo. No meio acadêmico, é comum a titulação e o trânsito, via publicações, serem canais de reconhecimento e poder associados à instituição que abriga os profissionais desse campo. No ensino médio essa legitimação está ligada a organização do currículo e os reflexos de uma sociedade que classifica o relevante na sociedade tecnocientífica.

O poder sobre o grupo, impondo-lhe princípios de visão e divisão comuns e de identidade acontece nas lutas que podem ser de caráter étnico, profissional, gênero ou de outras instâncias sociais. O reconhecimento dos outros, a imposição e as percepções são categorias que explicam o lugar determinante.

As esferas da palavra e do discurso produzem efeitos simbólicos exercidos pelos discursos que consagra um sistema das divisões e da visão das divisões. Segundo Bourdieu (1998), Trata-se de propriedades objetivas e subjetivas de um sentimento de pertença, que estabelece as estratégias simbólicas de apresentação e representação de si, de classificações e representações das maneiras de falar e das mensagens ditas.

O poder em jogo é o poder de *apropriar* – vantagens simbólicas associadas à posse de uma identidade oficialmente afirmada e reconhecida. Essa conquista ou reconquista de identidade, conforme diz Bourdieu, é a reapropriação coletiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade, do que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se para se fazer reconhecer. Isso é o poder simbólico acontecendo. (BOURDIEU, 1998, p. 125)

Outra forma de perceber as estratégias de manipulação de identidade encontra-se também na forma de lutar para alterar a sua definição ao se inverterm as características estigmatizadas. Existe, então, uma inversão simbólica dos sinais de distinção e, com isso, uma redefinição dos limites no interior. No caso do professor, essa identidade profissional é acionada quando se mobiliza nas greves da categoria ou quando, questionados, a proferirem um discurso ressaltando o heroísmo do ofício e a

reverter o olhar sob a profissão para um sentido mais positivo. Bourdieu define identidade como:

[...] existir não é somente ser diferente mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente, garantida de afirmar oficialmente a diferença [...] aquilo que é diferente, encerra o princípio de dominação de uma identidade sobre a outra, da negação de uma identidade por outra. (BOURDIEU, 1998, p. 129).

### **3.4 Aproximando as análises: o dilema educacional dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio**

Na aproximação com o objeto de estudo – a autopercepção profissional dos professores e o sentimento de angústia –, são vários os movimentos que podem caracterizar tanto o campo simbólico no qual se encontram as disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio, como o espaço do ensino médio e as influências que recebe provenientes de toda uma estruturação escolar de conteúdos rígidos, porém circunstanciados numa produção de conhecimento e transmissão de saberes estagnados.

Em nível nacional, o campo educacional tem se realizado de maneira problemática. Muitas reformas, a inadequação das políticas públicas e o exercício público conflitivo, na relação entre autonomia e limitação, marcados por uma economia de dependência econômica brasileira e a dificuldade dos agentes de conquistarem maior espaço de decisão e transformação no interior do sistema simbólico da educação. Portanto, é visível a idéia da escola como produtora e reprodutora do consenso e a luta simbólica da vida escolar imobilizada pela ação de dominação e precarização do ofício de ensinar.

Também o próprio ensino médio traz problemas distintos nesse nível de ensino pela posição que ocupa no sistema educacional, pelo campo de saberes que circulam

em seu interior, pelas hierarquias que se configuram na manutenção dos lugares baseados no capital cultural e simbólico valorizados pela sociedade capitalista e monetária. E, finalmente, a tentativa de compreender o movimento de inserção da Sociologia e a Filosofia no ensino médio. As moedas culturais e simbólicas desses campos de saber, seus sistemas de relações, a produção da “legitimidade” no ensino e suas dificuldades numa apreensão de *habitus* e campo marca o ensino de Sociologia e Filosofia. Possuem características decisivas no campo e no ofício de professor desse nível de ensino.

Da práxis decorre um efeito na maneira como está organizado o ensino médio no sentido estagnado das ações e da inovação educacional. O aparelho institucional escolar está formatado num plano curricular rígido e com poucas investidas de dialogização entre os saberes em si. Somado-se a isso, existe uma falta de cuidado gestor com relação à educação, por parte do poder de Estado que elabora as políticas públicas<sup>44</sup> de educação, bem como das legislações educacionais que delimitam as práticas e fundamentações numa transformação às avessas numa longa trajetória de reformas.

O campo de formação do ensino médio precisa ser caracterizado. Vem a ser um ensino de localização transitória com relação a outros níveis de ensino. Quase que num caráter provisório. O ensino médio convive na sua prática com o vestibular – exame e senha de entrada para a universidade – , que, de certa forma, também auxilia essa indefinição entre a vida escolar e o trabalho no ensino médio. E o professor, que se

---

<sup>44</sup> Sobre políticas públicas educacionais e aspectos financeiros ao ensino médio, vide: DAVIES, Nicholas. “O ensino médio estatal: menos verbas para mais alunos”. Revista Trabalho, Educação e Saúde. 2004. PINTO, José Marcelino de Rezende. “Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial”. Revista Trabalho, Educação e Saúde. DEITOS, Roberto Antônio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**. Cascavel: Edunioeste, 2000.

localiza nesse campo através de um *habitus* profissional demarcado por uma trajetória pessoal e profissional de significações e formações, vai construindo uma distinção no interior do campo simbólico. Também recebe ele as angústias dos alunos nesse processo de ensino e indefinições da vida. Existe, até o momento, pouca expectativa de valorização do lugar do ensino médio na posição do campo educacional, por possuir um caráter provisório, de formação básica, em que a realização do aluno não se dará nesse nível de ensino, e, sim, num objetivo do ingresso na universidade ou no mundo do trabalho.

Dessa maneira, a precarização intensificou-se de uma determinada forma, que até mesmo esses objetivos – especialização do conhecimento e mundo do trabalho – são revistos pelos professores, que observam com restrição a possibilidade de formar os sujeitos nesses objetivos.

Tanto a Sociologia como a Filosofia anunciam-se no quadro médio como uma grande promessa para o ensino. Porém convivem com o mesmo traço dilemático que cerca o ofício do professor. São campos de saberes não reconhecidos como legítimos, de lugares não assegurados no currículo e que buscam, por meio de uma luta simbólica, a oportunidade de praticar seus saberes e demonstrar a importância social atribuída a essas disciplinas. Existe também, nesse mesmo âmbito, uma dificuldade de trabalho com as duas disciplinas específicas devido ao aspecto severamente pragmático que se tem investido a prática de ensino e a dificuldade de visualizar uma mudança nessa conformação. Os professores de Sociologia e Filosofia passam, em geral, por uma formação que valoriza o mundo das idéias, com uma base forte de fundamentação teórica e metodológica no que compõe sua tradição de conhecimento e pensamento nas diversas correntes científicas e de interpretação dos problemas

manifestados pela realidade social. Essa é uma grande notoriedade distintiva do campo de ensino sociológico e filosófico do ensino médio com relação às outras disciplinas, que, num primeiro momento, causam estranheza pelo pouco acesso a essa tradição do ensino no ensino médio.

Se essa é uma riqueza das disciplinas, as mesmas convivem com uma dificuldade de unir estrutura dinâmica, reflexiva, questionadora da Sociologia e da Filosofia, pois baseiam o seu olhar sobre o diferente, na pluralidade do pensamento sobre o qual se propõem dialogar e pensar os processos sociais.

Ambas as disciplinas estão impedidas de um maior envolvimento na vida escolar, por conta de uma institucionalização que não assegura essa lógica de representação, pois a Sociologia e a Filosofia não possuem uma base nacional de afirmação da obrigatoriedade das disciplinas no currículo do ensino médio, inseridas de maneira complementar, como um apêndice. Convivendo com um nível de participação limitado, em que as aulas delimitam-se numa carga horária de duas horas semanais e oito horas mensais – para um conteúdo bastante complexo, o que exige certo malabarismo e criatividade para elaborar as discussões e enfrentar o risco de os conteúdos serem transmitidos de maneira vaga ou descontextualizada, devido a pouca disponibilidade de tempo para as disciplinas. A visualização do processo por parte do professor é de fato bastante fragmentada, até em torno da instituição que leciona, do contato com os alunos (produtividade mais demorada até conhecê-los). Isto também pode ser interpretado como algo positivo no sentido de uma maior pluralidade de situações escolares vividas. Porém esse é um dado que ainda precisa ser melhor utilizado pelo próprio professor como instrumento metodológico e praxiológico de conhecimento pedagógico. Pensar como utilizar as experiências diferenciadas de



mundo da práxis e aprofundar a idéia de outras leituras de mundo em sua atuação como pesquisador e professor.

Quanto ao município *locus* de estudo da autopercepção desses professores em Toledo, percebe-se que, dentre os treze professores entrevistados, sete são professores formados em Filosofia e dois professores em Ciências Sociais, portanto, com formação específica para a área. Os demais professores são formados em História e Pedagogia. A chamada “contaminação” dos saberes parece ganhar maior relevo na área de Sociologia do que em Filosofia. O campo de saber filosófico aparece com um campo e tradição maior no município, atingindo um nível de reconhecimento de *habitus* e trajetória disciplinar. Já o campo do conhecimento sociológico, permanece bastante indefinido com relação à práxis de sua ciência que viabiliza essa atuação. Permanecem indefinidos os conteúdos ministrados e a riqueza teórico-metodológica das disciplinas. E estão indefinidos os efeitos sobre a aprendizagem do aluno e o trabalho com essa percepção do real sobre a possibilidade de uma nova leitura para a apreensão do mundo social.

Os discursos<sup>45</sup> revelam essa instabilidade do campo sociológico, da maior necessidade de firmar-se como campo distinto, legítimo, com base no discurso específico deste conhecimento. A instabilidade que aparece na tentativa de demonstrar o lado científico da disciplina, sua especificidade, lógica e linguagem próprias, que, à primeira vista, aproximam-se tanto do cotidiano, do lugar de formação social, das idéias, das organizações, que tornam a disciplina, às vezes, banalizada ou passível de ser operada por qualquer área de formação docente. Portanto, a natureza diferenciada

---

<sup>45</sup> Os discursos em questão são os relatos coletados durante a realização das entrevistas com os professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio, que estarão dispostas em análise no quinto capítulo desta dissertação, identificando o perfil socioprofissional e a análise dos conteúdos discursivos das entrevistas.

da disciplina e a forma como está inserida no currículo do ensino médio apontam sérios dramas. Uma possível inviabilização dos conteúdos e descaracterização de sua base, podem, ao invés de dar continuidade à conquista de espaço para uma formação humana diferenciada e/ou de novamente bani-las no futuro, por conta de um currículo instável e de uma receptividade resistente dos alunos, que não visualizam e não experimentam a contribuição da disciplina em suas vidas.

A Filosofia possui uma trajetória maior de *habitus* e, por isso, um campo mais consolidado e constituído de saber presente nos currículos do ensino médio na região, porém ainda convivendo com certos desvios ao que vem a ser a Filosofia nessa formação do ensino médio: provocação, inquietação, atitudes perante a vida, perante a natureza humana e perante ao mundo, e crítica no olhar sobre si mesma e sobre as outras ciências, no fundamento e lógica de descobertas mais humanas dos processos de conhecimento.

Dessa forma, pode-se dizer que essa construção dos campos de conhecimento se confunde com a história da formação superior na região. Pode-se dizer que na região são recentes os estudos de Filosofia e Sociologia nos currículos. A Filosofia foi um campo de domínio das idéias eclesiásticas. Ainda hoje existem alguns resquícios com relação a essa identificação da disciplina, que está relacionada a um público específico de formação, seminaristas e padres, observando a Filosofia no seu sentido imanente e transcendental. O curso de graduação em Filosofia possui 25 anos de atuação no município, presente na antiga Facitol – hoje Unioeste – e com oferta da disciplina também na PUCPR/*Campus* de Toledo. O próprio quadro docente era formado, em grande maioria, por membros do clero.

Hoje esse perfil está bastante modificado e diversificado, com um acento maior na dimensão científica da disciplina, caso perceptível na Unioeste, por exemplo, que possui formação a nível de mestrado na área de Filosofia Política Contemporânea. Já o curso de Ciências Sociais está em processo de consolidação, com sete anos de trajetória, com algumas turmas formadas no bacharelado e na licenciatura.

Durante o período em que estive trabalhando com a disciplina de prática de ensino de Sociologia na Licenciatura, era bastante visível essa restrição à disciplina nos currículos. Pode-se também interpretar que essa constatação é, em grande medida, fruto de uma política educacional iniciada na gestão do Governo do Estado Jaime Lerner (1993 – 1997 e 1998 – 2002) e a Reforma do Estado na educação que tiveram no Paraná. A primeira experiência de intervenção de mudanças supervisionadas pelo BID e BIRD. Em etapas de homogeneização do ensino médio, retirando as formações específicas profissionais, e na formação de um currículo básico e homogeneizador, que fizeram com que o quadro das Ciências Humanas sofresse séria fragilização na trajetória escolar e de um retorno marcado pela transitoriedade e do questionamento dessas áreas de saber.

Para que a disciplina alcance um bom patamar de sucesso entre alunos, a instituição escolar, mesmo perante uma lógica estrutural estagnada e tradicionalista, possuiria uma alternativa para uma mudança. Seria uma mudança ligada justamente a esses discursos em torno da angústia desses professores que mostram caminhos e carências – quando provocados a refletir sobre si mesmos – e mostram a possibilidade de que uma intervenção importante pudesse vir de um novo lugar assumido pelo professor no quadro escolar, intervenção que aumentasse a eficácia de sua mediação entre pensamento, trabalho e sociedade.

Sabe-se que o nosso contexto está marcado por uma educação que também sofreu os impactos da mercadorização da vida. O processo de individuação na maneira de organizar a sua prática docente, a falta de organização da categoria em torno de instituições sindicais e partidárias demonstram, além da fragilidade, um afastamento do professor da vida comunitária e da sua própria profissão, de certa maneira o que torna mais visível as fronteiras e delimitações junto à força material simbólica de um currículo de mercado. É necessário retomar o lugar e papel dos professores, constituindo-os como intelectuais pedagógicos. De que maneira? Retomar o lugar e o papel do professor através do apropriar-se do sentido da profissão e do referencial simbólico que pudesse no jogo de forças sociais, reverter essa identidade banalizada, bem como através de denotar um valor especial, único e distinto visível no desencadeamento de um novo espírito e dinâmica para o ensino. A experiência dessa retomada certamente revelará uma lógica, forma e conteúdos que modifiquem a produção e o efeito social da transmissão dos conhecimentos, num sentido mais relativizado das fronteiras de saber, em que o intelectual professor possa ser reconhecido dentro e fora do campo numa lógica mais enriquecida dos diversos materiais simbólicos que compõem o universo escolar.

Hoje os discursos revelam uma realidade sofrível de violência simbólica, no processo de ignorar o espaço social quando não existe a possibilidade de afirmar-se como diferente. Dessa maneira, a angústia do ensino médio é transferida aos professores os quais, nas áreas de Sociologia e Filosofia, detêm um grau mais maximizado da limitação.

A divisão social do trabalho conduziu, pela via da especialização, os mais diferentes níveis de conhecimento e de saber que define as disciplinas que

“diminuíram” ou “facilitaram” o ingresso dos alunos na universidade, e engessa as possibilidades de aprendizado e de experiência de mundo, adiadas para uma etapa de formação futura.

No discurso dos professores aparece essa hierarquia, baseada nas distinções das esferas de saber, fechadas em si, nas produções, na posição e no consenso simbólico da reprodução social do conhecimento científico aplicado. Tanto pais quanto alunos e até professores, de acordo com a posição que ocupa no espaço escolar, exercem um poder simbólico, definindo quais as relações são colocadas em relevo nas *relações* do pensamento e da sociedade, quais as disciplinas que detêm maior legitimidade social devido ao capital social e cultural que possuem e como, pela marca, as fronteiras são mais drásticas e rígidas.

“Claro que precisamos continuar transmitindo sim, mas o que nós temos que transmitir, nós temos um livro didático de apoio, nós temos hoje no Paraná está começando a vir livro didático para o Ensino Médio, o que é uma novidade no Brasil. Dentro daquilo que a Secretaria do Estado ainda entende que é prioridade, vem para a Matemática e para a Língua Portuguesa, mas nós não desistimos né, na área de Ciências Humanas, existe essa hierarquia até você comentou, são os sinais, estão ali né, se tudo que fosse mais importante, teria saído um livro didático de Filosofia antes, dos que os de Matemática e o de Língua Portuguesa, então essa questão de hierarquia existe”. (Professor Hércules<sup>46</sup>).

O campo da luta simbólica é visível inclusive entre as Ciências Humanas, em que as áreas, além das disputa pelo lugar de dizer e atuar, irão lutar também como uma distinção individual que vem a ser uma presença marcante no mundo da profissão atual, tanto em Filosofia e Sociologia, confundidas, e no plano de demarcação se opta por “privilegiar” o quadro das Ciências Humanas acrescentando uma das duas no

---

<sup>46</sup> A seleção dos fragmentos discursivos dos entrevistados é disposta no texto conforme a relação entre os conteúdos apontados e analisados, bem como a convergência e a divergência entre as percepções profissionais apontadas durante as entrevistas. O privilegiamento das transcrições das falas ocorre a partir do conteúdo relatado e da aproximação com a análise da condição do trabalho do professor e das áreas de conhecimento sociológico e filosófico no ensino médio.

currículo, e em geral, optando pela Filosofia, pelo maior caminho dentro do campo educacional regional, situação que aos poucos vem sendo reconfigurada.

Também é interessante perceber que, dentro da formação de campos profissionais, as áreas de Filosofia e Sociologia ainda possuem um número pequeno de interlocutores para se pensar e discutir os problemas específicos de seus dilemas, fato que também fragiliza e atrasa o nível de discussões para o sentido prático e reflexivo de lutas incorporadas ao cotidiano do trabalho docente.

“[...] nós estamos também descobrindo formas de trabalhar com essas disciplinas e programas, e espero que, que se consiga discutir, que hajam simpósios, debates né e ainda está um pouco difícil na rede estadual do Estado, porque vivemos um momento de contratação de professores nessa área. Eu fiz o, o meu concurso foi em 92 e, e o concurso mais recente foi no ano passado, então os meus colegas de padrão estão chegando agora. Nesse período todo eu fui o único professor do Núcleo Regional de Toledo, eu e mais um colega de Palotina, os dois na região. Então o grupo pequeno pra discussões filosóficas né, embora a disciplina já estivesse sendo implantada assim nos currículos das escolas dentro daqueles 25% que a escola poderia implantar, mas com professores, geralmente, com Licenciatura em Filosofia, mas que não davam prioridade e não dão, não davam prioridade a discussões filosóficas, porque são professores formados em Filosofia porque lecionam História, com uma maior carga horária e completavam com uma carga de Filosofia, então o foco de atenção maior desses professores era em cima de uma carga horária maior que era História, e Sociologia algumas aulas pra complementar carga horária [...]”.  
(Professor Hércules).

Como existe uma restrição das disciplinas em alguns colégios, somando-se à realidade da reduzida carga horária de trabalho, poder-se-ia dizer que o trabalho desses professores e seu campo de atuação tornam-se mais intensificados no sentido de que se exige maior esforço didático, teórico e também de deslocamento e análise das realidades escolares díspares e de carga horária ampla que, em geral, denunciam um trabalho docente que torna massante e distante a possibilidade de trabalho da práxis como um processo de transformação, com a função do professor reduzida a “dador” de aulas. Em alguns casos, os professores levam paralelamente outras atividades profissionais no conjunto de seu *habitus*.

Apontar os dilemas já no quadro de formação de lugares simbólicos apresentados pelos discursos dos professores é uma maneira de perceber a situação dramática. Quando existe um nível amplo de conscientização e de formação, porém com uma existência impedida de atuar e desmotivada para a ação, então ocorre uma forma “sutil”, porém decisiva, de atualização da violência simbólica que vem marcando a vida escolar.

O campo e os lugares dos saberes demonstram o movimento que percorre a relação pensamento e trabalho, relação que provém de uma afirmação recebida de um contexto social mais amplo. Mas é em sobremedida que os efeitos são percebidos nos discursos da autopercepção, efeitos que atingem consideravelmente do lugar do professor nessa construção do processo de conhecimento e os trâmites da vida escolar. O princípio do trabalho intelectualizado retira, em grande medida, além de uma operação de conhecimentos de maneira mais enriquecida, mais interligada e de maior visibilidade na vida do estudante e do professor, a possibilidade de nova produção no interior da escola e o processo de construção de novos sujeitos no interior da instituição.

Embora os parâmetros curriculares e a Lei de Diretrizes e Bases se fundamentem na lógica da contextualização do saber e no eixo do conhecimento – trabalho e tecnologia –, porém há um grande afastamento da realidade escolar, pois a práxis desse processo não acompanha as mudanças e desenvolvimento de produção científica – e construção de novos conhecimentos ajustados a novas realidades, como se pode visualizar no segundo capítulo na argumentação de Sobral (2004), por exemplo.

Se a escola não consegue acompanhar o processo de gestão de conhecimento, processo pautado estritamente na utilização dos recursos tecnológicos, o professor, nesse caminho e estruturação da instituição, também vê seu papel sendo revisto no plano escolar. E se nota que, principalmente nas Ciências Humanas e mais especificamente, nas áreas de Sociologia e Filosofia, o dilema se instala na dificuldade do professor definir-se enquanto trabalhador de atividade intelectual ou técnica.

Entre as dificuldades apontadas está a formação segmentada da teoria e da prática. O professor, como mediador do processo de aprendizagem – trabalho e conhecimento –, porém afastado de uma práxis efetivamente intelectual. Sente dificuldades de estabelecer esse entremeio nas relações e no cimento das significações de sentido do que transmite e mesmo do que vive na escola. Existem indícios e tentativas de tornar as aulas mais dinâmicas e significativas. Porém, é grande a limitação do espaço de atuação que vem permeando a educação no nível médio de ensino.

Convivem com uma certa insegurança profissional e social quando não conseguem intervir num plano mais efetivamente político, prático e de ação na vida da escola e mesmo de seus alunos.

“[...] como eu tenho uma jornada de trabalho muito extensa, a frustração pra mim, principal, é não poder estar utilizando dos recursos da informática pro meu avanço do conhecimento profissional e no exercício dentro de sala de aula. Então, eu vejo assim, nesse ponto eu já estou dez anos atrasado, eu poderia agilizar muito mais, é não que a escola tenha estrutura em sala de aula pra isso, a escola pública não tem ainda. Alguns laboratórios que já estão ficando defasados né, mas pra mim profissionalmente tenho que ter um caminho, caminho [...]informática, [...]eu me considero um professor assim bem preparado que busca na área de Filosofia, mas sou analfabeto ainda na área da informatização. E ali está um lado que eu posso aprender muito, que eu posso buscar. Esse é um dos objetivos de trabalhar quarenta horas e não sessenta, (risos) eu já tentei aos sábados fazer curso, mas aí fica ruim. To abrindo mão da família então se, se eu começo a utilizar final de semana, aí eu desequilibro a minha parte afetiva.[...] me deixa de certa forma assim frustrado, que eu tenho na sala de aula, e nesse ponto eu sou aberto com os alunos, gente eu sei indicar onde você pode ir ta, faça isso, mas eu não estou fazendo, então me frustra. Então, eu tenho alunos assim, que dominam informática na sala de aula,



professor você já entrou lá naquele, não entrei se puder tire o texto e me mostre. Lá encontrei um negocinho, que bom, parabéns continue né, mas eu ainda não pude chegar lá”. (Professor Hércules).

Com relação aos papéis, houve um acréscimo ou uma complexificação dentro da sala de aula, porém, que continua desencadeando um efeito indagador dos efeitos sobre o profissional professor, que, de certa forma, o afastam de um reconhecimento profissional público. Essas funções acumularam-se, porém num sentido banalizado.

“[...] a questão educacional, ensinar a, ou ajudar a aprender, está ficando um pouco de lado, pela questão de que nós estamos, tendo que ser babás, muitas vezes, mas talvez esse problema sempre existiu e nunca foi tão visto evidente, né, e eu acho que o principal problema está, os pais cada vez mais interessados com suas próprias, [...] com os seu próprios problemas e tão transferindo muita responsabilidade para a escola, ta, e, mas acho que isso também é culpa da, além de ser culpa da sociedade, é culpa da escola, porque ela talvez não tá sabendo seus limites, se fala cada vez mais da formação do indivíduo integrado, do indivíduo total, né, mas isso também é papel da sociedade, da família [...] e isso acaba, digamos assim, a escola não sabendo até onde vai o seu papel, ela incorporando tanto coisa e não consegue realizar e acaba falhando”. (Professor Possêidon).

Mas o efeito mais impactante é a forma como o processo de conhecimento está sendo extremamente afetado. A ausência de uma prática efetivamente produtiva de ciência, a ausência de uma produção pelo próprio professor – no sentido de produção textual ou mesmo metodológica na práxis – isto o leva a uma instauração de processos cada vez mais mecanizados e agonizantes na maneira de lidar com a nova “racionalidade” e estilo de ensino segmentados.

[...] hoje se nós formos olhar os currículos das escolas eles estão abarrotados de conteúdos, tá. E são conteúdos que infelizmente, o pai e a mãe desse aluno passaram pelo mesmo processo nos cursos iniciais, e portanto, eles entendem que estudar é isso, é ver conteúdos, e aí você acaba muitas vezes deixando de lado a questão de produção mesmo do conhecimento, produção científica, pra priorizar a questão do atendimento dos interesses, tanto da escola, quanto dos pais, e talvez até do aluno, porque o aluno se sente muito mais confortável, né, ele sente muito mais seguro a partir do momento que ele olha pro livro didático, olha pro professor e em casa ele vai estudar, e entende, e chega na prova ele consegue tirar nota. Opa, eu estou progredindo (parafrazeando alunos). O importante é não ter dúvida. E o conhecimento não se produz sem a dúvida. A partir do momento que ele tem uma dúvida, ah o professor não explicou, ah a escola tá ruim, o material não presta. Troca de material, troca de professor,

troca de escolas, vai resolver o problema [...] (parafrazeando o comentário dos pais, com pesar). (Professor Possêidon).

A fala do reconhecimento público e social, inclusive no âmbito financeiro, provoca uma grande instabilidade ao ofício. No mercado público existe a estabilidade de emprego, porém as condições estruturais e de intervenção não permitem explorar mais eficazmente os conteúdos e assim enriquecer a experiência de mundo na aprendizagem, que se torna básica e obrigatória. No mercado privado ocorre o inverso, existe uma boa organização do espaço pedagógico, que garante boa estrutura, material e apoio didáticos avançados, porém que movem o professor em uma mesma insegurança, porque não há garantias de estabilidade e porque a aprendizagem é apropriada por pais e alunos exigentes num processo clarividente de mercantilização da educação como um bem de consumo.

A práxis docente, no exercício proposto pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia na compreensão da natureza humana, dos processos de construção do social e dos efeitos sobre o indivíduo e a estrutura certamente iriam oferecer capacidades investigativas de grande demanda, provocadoras para uma inovação, em que o ambiente escolar seria um grande laboratório social, no qual a realidade da escola se coloca. Porém esse processo investigativo das experiências educacionais – a partir do conhecimento do aluno e do professor – não é efetivamente aproveitado por situações estruturais que não oferecem as melhores condições para a produtividade na escola e de um conhecimento sobre essas experiências.

Kunzer (1999) faz reflexões que se aproximam com a proposta do segundo capítulo, quanto a contextualização do trabalho e do conhecimento na atualidade.

Lança-se como desafio ao profissional da educação o que ela chama de um professor de novo tipo.

[...] a primeira característica do professor de novo tipo: ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses eles se vinculam. [...] compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias dos processos pedagógicos, de modo a *ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais*<sup>47</sup>, com base de uma determinada concepção da sociedade. (KUNZER, 1999, p. 170).

Está cada vez mais evidente no processo de aprendizagem a necessidade de ancorar e justificar a luta da inserção e consolidação dos conhecimentos sociológicos e filosóficos no currículo para uma atuação e formação dos professores voltadas a ação e atividade mais intelectualizada<sup>48</sup>. A figura do professor continua sendo importante, porém, se não assumir outro viés de atuação, a capacidade da profissão e da escola irão transitar sobre uma existência cada vez mais sofrível.

A Sociologia e a Filosofia podem auxiliar a visualizar esse processo desencadeador da mudança, porque permitem, num trabalho de práxis e de campo, entender o contexto do aluno, olhar a sociedade, estabelecer a união teórica e prática. Para isso o professor precisa estar mais envolvido, precisa pesquisar, produzir, criar um círculo de discussões e de propostas de como utilizar o seu instrumental pedagógico e simbólico – e também ideológico, portanto, para oferecer algo a mais da formação

---

<sup>47</sup>O grifo é nosso.

<sup>48</sup>Os intelectuais de reflexão política e cultural vivem uma crise o que mobilizou um ciclo de debates promovido pelo Ministério da Cultura e Educação, sobre o papel dos intelectuais no século XXI. Adauto Novaes explica a importância do projeto: “Aqueles que deveriam não apenas refletir sobre a crise, mas principalmente dar publicidade às grandes questões do nosso tempo, estão em inquietante silêncio. Ou são silenciados pela forma de organização política e pelos valores dominantes na sociedade. O que aconteceu com esse personagem que tanto marcou a história da cultura e da política no Ocidente e que em momentos históricos quebrou barreiras que reduziam o povo ao silêncio? Destaca a necessidade de refletir sobre as crises de valores e buscar uma atitude de mudança. Vide: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) .

básica, voltado para um processo de mudança de conscientização ideológica, dos sujeitos efetivamente cidadãos na escola. Uma alternativa seria a utilização do próprio aporte de recuperação simbólica da escola e do ofício do professor. Da curiosidade, da familiaridade unidas aos conteúdos e os questionamentos das novas realidades sociais nas quais o saber filosófico e sociológico poderia ser operacionalizado e enriquecido metodologicamente.

Se em Gramsci (1991) havia a suscitação para uma conscientização de classe via intelectualidade, a escola se vê numa relação, separada de uma orientação intelectual que, se proveniente do interior da escola, dos seus problemas e angústias, geraria uma intelectualidade que, em contato com a realidade experiencial e das possibilidades formativas, estabeleceriam possíveis mudanças para e pelos professores. Tornaria-se professor e sujeito de pesquisa e para a pesquisa, ressignificando o ofício pela práxis e pela junção de uma atuação intelectualizada do ofício e da práxis.

[...] considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos de conhecimento, mas em particular da Filosofia, da História da Sociologia, da Economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção da realidade. (KUNZER, 1999, p. 171).

Nesse sentido, os professores de Sociologia e Filosofia possuem uma formação intelectual para essa reflexividade, mas estão estagnados por modelos ultrapassados de organização da escola e pela apatia estrutural no aluno e no lugar social da educação.

Na própria teoria do conhecimento de Gramsci e a estreita relação com que aborda o assunto dos intelectuais, as idéias possuem um poder altamente revolucionário. Quem detém conhecimento, detém poder. Não é à toa que o conhecimento científico, e mais especificadamente ainda o conhecimento científico aplicado, tem um alto patamar de valorização, porque em torno desse saber existe uma relação de poder. Nessa luta, em que a educação foi de certa forma afastada, num olhar projetual de ação básica na sociedade e dos seus processos decisórios, a hegemonia do campo estaria voltada a retomar a escola – aproveitar os seus recursos simbólicos – de construção de saberes voltados não somente para a transmissão mas também para a produção. A própria escola deve assumir dimensões maiores. Não se extrapola mais a dimensão do conhecimento para fora da sala de aula. Quando essa tentativa ocorre, é sobre outros canais de acesso, como a Internet, a mídia, e outros lugares.

Portanto, conhecer os dados em que a consciência é formada e a produção pela força simbólica converter-se em visão de mundo, isto valorizaria o processo revolucionário. O plano ideológico está acentuado na dimensão dos estilos de vida, disciplinas, valores culturais do cotidiano, estéticos que valorizam a ideologia no sistema racional, impostos no conjunto do sistema. A Sociologia e a Filosofia poderiam auxiliar não apenas no plano dos segmentos dos professores da área de Ciências Humanas, mas provocar e sacudir uma reação, no entendimento dos contextos de fabricação de consensos sociais – fabricação da qual a escola participa e a que o professor se vem curvando – para os valores de política e renovação da instituição. A arena é local de luta – e os intelectuais poderiam ser um movimento significativo em

um novo projeto nesse ordenamento intelectual e profissional de uma hegemonia e ação dentro da sua práxis docente.

A atitude cotidiana da experiência seria um espaço para a produção do conhecimento em que o professor pudesse utilizar da sua própria autopercepção – como relevante diagnóstico do real – e nessa visualização do processo da “cultura da angústia” criar possibilidades de resolução de problemas comuns vividos pelos sujeitos com relação a forma como estão condicionados à estrutura. A própria angústia poderia ser aproveitada, se organizada, captada, compreendida não apenas no sentir, mas visualizada no processo, no movimento, no efeito em relação ao pensamento e à sociedade. Entender o campo simbólico que poderia movê-lo e situá-lo para a ação daquilo que tem uma posse simbólica e decisiva nessa luta.

[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa foi a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 1991, p. 09).

O pensamento é agir e conhecer. Compreender os limites dessa existência – da vida da escola – também é uma forma de decidir e instigar um espírito crítico. E observar a educação é entender como ela está investida no jogo de poder. Portanto a angústia pode conferir também um aspecto positivo a essa conjuntura. À primeira vista, será a constatação “daquilo que todo mundo já sabe”, a educação vai mal, o professor está insatisfeito, o aluno já não se identifica com a escola, a educação é excludente. Mas, num segundo momento, a angústia poderia ser explorada para uma provocação à mudança, transferindo o pensamento vivido para a pesquisa e para o ressignificar dessa angústia. Porque a angústia pode ser um caminho onde se refletem

as novas necessidades do homem, de sua realização junto ao seu grupo de pertença e no mundo e no poder de suas idéias. A angústia é uma possibilidade aberta para a reflexão e para uma nova construção de sentido<sup>49</sup> para o papel do professor. A Sociologia e Filosofia, como ciências, significativamente auxiliariam nessa construção no trabalho vivo do professor. E o mais importante é possuir, além de uma produção de conhecimento a partir de sua própria realidade, o controle sobre essa reflexão numa proposta educativa questionadora.

[...] se, se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando as mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolve as aptidões adequadas, será preciso superar as dificuldades inauditas. (GRAMSCI, 1991, p. 139)

O esvaziamento das oportunidades se mostra nas conseqüências sobre os sentidos mais simbólicos da experiência de mundo cada vez mais inoperados e perdidos. O que esse fenômeno da angústia profissional pode revelar é que esses efeitos não pairam apenas no ensino médio – mas começam a afetar também a própria universidade – na graduação, e nos arriscamos a dizer, até na pós-graduação. Há o risco da produção e transmissão de conhecimento ausentes de reflexão, por parte do professor universitário, e a envolver-se na lógica da reprodução. E, nesse sentido, as investidas do capital no trabalho e no conhecimento agem sobre a cooptação da subjetividade roubada dos trabalhadores – inclusive a dos professores – conforme se viu no segundo capítulo desta dissertação –, tornando os ofícios cada vez mais onerosos e intensos, porém afastados do sentido de produção e realização do trabalho e do trabalhador. O sentido emotivo das falas dos professores deixa claro esse efeito

---

<sup>49</sup>Exames como o ENEM, o Enade, dirigidos a estudantes do ensino médio e do ensino superior, revelam a dificuldade de interpretação de texto e de lógicas matemáticas resultados de um longo processo de ausência de entendimento e sentido no processo histórico de compreensão da gênese das fórmulas e do não aproveitamento adequado didático dos sentidos de mundo transferidos aos conteúdos como um instrumental formativo.

desestabilizador do sujeito frente às suas estruturas e frente às novas demandas que o levam a sentir-se como um não-ganhador nesse processo.

Nessa “perda” de lugar na produção do conhecimento, o sentido da angústia do professor se aprofunda. É o que relata Kunzer (1999), ao expor que a escola é driblada enquanto instituição de conhecimento da nossa sociedade e assume uma função básica de preparar produtores para o trabalho e não para o conhecimento:

[...] nega a sua identidade como cientista e pesquisador [...] nega a educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-o a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional” [...] as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrance. (KUNZER, 1999, p. 182).

O próximo capítulo, auxiliará a compor além de um perfil sócio cultural de quem fala será uma ponte de articulação entre os aspectos teóricos e os dados quantitativos e qualitativos. Do trabalho docente e a origem dessa angústia profissional apontadas tanto nas tabelas comentadas como nos discursos.

#### **CAPÍTULO 4**

### **TRAJETÓRIA SOCIOPROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA DO MUNICÍPIO DE TOLEDO: UMA ELABORAÇÃO DO PERFIL DE QUEM FALA**

Já delineados os conceitos por onde transita o trabalho dos docentes, no desafio e localização das angústias e dilemas que cercam tanto o ofício como a constituição dos saberes sociológicos e filosóficos no ensino médio atual, se dedica um capítulo para visualizar e analisar um perfil socioprofissional de quem nos fala e de onde partem os enunciados discursivos dos professores. A forma de linguagem quantitativa dos dados que circundam a atividade docente e a dificuldade de localização do professor no ensino médio em sua práxis não fere o teor significativamente qualitativo desta



pesquisa. Antes vem corroborar o entendimento do fenômeno da autopercepção e a hipótese de angústia profissional no trabalho hoje.

Com o auxílio do Programa SPSS, na forma de Banco de Dados e tabelas distributivas, disponibiliza-se essa trajetória pessoal-histórica de formação e inscrição profissional durante um longo processo de atualização, tanto os aspectos relacionados ao trabalho-educação como alguns dilemas também configurados no registro de dados via tabelas. As tabelas serão apresentadas e comentadas nessa análise de contexto de formação e a relação com a constituição do discurso da autopercepção dos professores. Portanto, a análise em questão tem como objetivo melhor elucidar as relações na forma de dados estratificados e agregados, coletados durante o trabalho e a aplicação dos questionários semi-fechados no intuito de designar o caminho de construção dos discursos, conhecendo quem fala e as realidades sociais e educacionais presentes nesse perfil dos professores de Sociologia e Filosofia no município de Toledo/PR. Para essa organização dos dados elegemos quatro enfoques da trajetória de constituição de vida dos professores entrevistados: a) a trajetória pessoal<sup>50</sup>, de formação, de atuação no ensino médio; b) a relação do seu trabalho com outros níveis de ensino; c) o envolvimento sociocomunitário e d) a produção intelectual desses sujeitos sociais.

#### **4.1 Trajetória Pessoal**

Dentre os treze professores entrevistados que constituem uma parcela da realidade do ensino médio, no estudo dessa conformação no município de Toledo<sup>51</sup>,

<sup>50</sup> Na seção de apêndices há uma tabela com a trajetória pessoal e profissional de cada um dos professores entrevistados.

<sup>51</sup> Na minha experiência enquanto professora colaboradora no curso de licenciatura da Unioeste, o número estudantes mulheres era maior do que o número de homens. Quinze mulheres e oito homens, que se formaram como licenciados em Sociologia.

nota-se curiosamente um predomínio do gênero masculino entre os professores entrevistados. O universo total talvez pudesse vir a contestar esse perfil e resultado, porém, verificando os outros cinco professores não entrevistados, todos são também pertencentes ao gênero masculino. Portanto, confirma-se essa característica. Curiosamente, dada a imagem prévia do trabalho docente vinculado a uma imagem feminina de profissão, aqui se promove uma ruptura dessa representação. Porém, é necessário considerar que o dado é curioso por contradizer um outro movimento da realidade, que se vem ampliando a cada dia, com relação ao acesso das mulheres à vida universitária à formação acadêmica. No caso deste *locus* de estudo percebemos que esse seja um perfil que ainda contempla uma antiga formação do quadro profissional do ensino médio, dado o amplo período em que o Estado não realizou concurso público<sup>52</sup>. Notar-se-á inclusive, que grande parcela desses professores possui um tempo de atuação significativo como profissional, aproximadamente entre dez a quinze anos na carreira.

**TABELA 1 - GÊNERO E FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

		Idade do Entrevistado				Total	
		25 a 35 anos	35 a 45 anos	45 a 50 anos	50 a 55 anos		
Sexo do entrevistado	Masculino	Count	2	7	1	10	
	Feminino	Count	2			1	3
Total		Count	4	7	1	1	13

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

<sup>52</sup> O último concurso público para professor de Sociologia e Filosofia realizado no Estado do Paraná foi promovido em dezembro de 2004. Em nossa região houveram vários alunos da Unioeste que conseguiram aprovação, inclusive com uma inovação ao concurso público com a inclusão de vagas aos afrodescendentes e portadores de necessidades especiais, sendo que uma dessas vagas foi ocupada por um afrodescendente. Há expectativa, para a próxima realização de concursos. Aos concursados dessa última remessa estão trabalhando na região oeste. Em Toledo, especificamente, não houve muita renovação desse quadro docente nas áreas disciplinares específicas.

Com relação à faixa etária desses professores, temos sete, professores que estão entre 35 a 45 anos e quatro entre 25 a 35 anos. Um público jovem em sua maioria. Organizamos uma escala de dez anos nas primeiras classificações e uma de cinco, para privilegiar os casos de maior duração no magistério. Os professores que estão na faixa etária dos 35 a 45 anos, em grande medida, iniciaram ainda jovens no trabalho docente, com uma carreira com dez anos aproximadamente de atuação, concursados, com famílias constituídas. Os professores da faixa etária dos 25 a 35 anos são, em sua maioria, professores com atuação no mercado privado de ensino, que buscam estabelecer-se na carreira, iniciando no ofício.

**TABELA 2 - FAIXA ETÁRIA, ESTADO CIVIL E FILHOS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

O entrevistado tem filhos?				Estado civil do entrevistado			Total
				Solteiro	Casado	Divorciado	
Não	Idade do Entrevistado	25 a 35 anos	Count	3			3
		35 a 45 anos	Count	2			2
	Total	Count	5			5	
Sim	Idade do Entrevistado	25 a 35 anos	Count			1	1
		35 a 45 anos	Count		5		5
		45 a 50 anos	Count			1	1
		50 a 55 anos	Count			1	1
	Total	Count		5	3	8	

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

No aspecto familiar de perfil dos professores, há um empate entre os professores solteiros e casados. Porém considerando os professores casados e divorciados, vemos que todos têm filhos, inclusive é sempre um aspecto presente também durante os relatos, de uma situação que se vem tornando comum nos fenômenos do trabalho e da profissão na modernidade, qual seja a dificuldade de

**TABELA 3 - QUANTIDADE DE FILHOS E A FAIXA ETARIA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

O entrevistado tem filhos?		Idade do Entrevistado				Total	
		25 a 35 anos	35 a 45 anos	45 a 50 anos	50 a 55 anos		
Não	Quantidade de filhos	Não se aplica	Count	3	2	5	
	Total		Count	3	2	5	
Sim	Quantidade de filhos	1 filho	Count	1	3	4	
		2 filhos	Count		2	1	1
	Total		Count	1	5	1	1

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

coincidir vida profissional e familiar, e os efeitos de ausência, a necessidade de dar mais atenção aos filhos e aos cônjuges. Este também é um aspecto dilemático, que também ocorre em outras carreiras profissionais, e que, na profissão dos professores, vem a ser acrescido devido à natureza do trabalho do professor. Além de uma grande carga horária de atuação em sala de aula, como se verá em tabelas posteriores, o trabalho docente não se esgota na sala de aula, necessitando constante aprimoramento de formação, de preparação das aulas, de trabalhos de correção de provas, e de outros trabalhos e planos de ensino. Embora haja uma recente conquista de disponibilizar ao professor algumas horas/ atividade remuneradas para a organização de seu trabalho, muitos professores julgam ainda um período insuficiente, devido a grande demanda de turmas e alunos que vêm a freqüentar o ensino médio e o fundamental nas escolas. Há um registro discursivo indignado quanto a esse reconhecimento e responsabilidade do professor, que não é apenas trabalhador na sala de aula, mas também fora dela, porque há uma extensão do seu trabalho também no espaço doméstico.

Esta tabela vem a corroborar o que foi afirmado anteriormente, na atuação dos professores também enquanto pais. Cinco professores não têm filhos e oitos têm filhos.

Outro perfil que também chama atenção é mais uma influência do nosso contexto moderno e cultural – proveniente da cultura do trabalho e da intensificação das atividades, somada uma realidade social de dificuldades financeiras e de oportunidades – de uma redução no número de filhos. Dentre os oitos professores com filhos, a maioria opta por ter de um a dois filhos, fato extremamente diferenciado do histórico no período de colonização da região, de predomínio de atividades agrícolas, em que a grande quantidade de filhos era também uma possibilidade de assegurar mão-de-obra para a administração familiar da propriedade rural, além de outros fatores socioculturais associados a uma cultura tradicionalista e até religiosa. O pressuposto do Paradigma Moderno veio a instalar novos estilos de vida, que afeta tanto trabalho como vida familiar. Na intensificação das atividades de trabalho, ressignificação da ordem espaço-tempo atual, obrigam a família a investir em um planejamento familiar onde há uma relação de tempo – quanto à dedicação – e de custo para mantê-la.

**BELA 4 - TRAJETÓRIA MIGRATÓRIA, FAIXA ETÁRIA E GÊNERO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

Sexo do entrevistado	Cidade/Estado de nascimento do entrevistado		Idade do Entrevistado				Total
			25 a 35 anos	35 a 45 anos	45 a 50 anos	50 a 55 anos	
Masculino	Astorga/PR	Count			1	1	
	Concórdia/SC	Count		2		2	
	Foz do Iguaçu/PR	Count	1			1	
	Itapejara do Oeste/PR	Count		1		1	
	Marmeleiro/PR	Count	1			1	
	Pérola do Oeste/PR	Count		1		1	
	Quatro Pontes/PR	Count		1		1	
	Toledo/PR	Count		2		2	
	Total	Count		7	1	10	
Feminino	Cruz Alta/RS	Count				1	
	Ijuí/RS	Count				1	
	Ponta Grossa/PR	Count				1	
	Total	Count	2			1	3

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

Com a relação à ocupação de um espaço geográfico quanto ao local de nascimento, é possível visualizar, entre os professores entrevistados, um traço migratório – fenômeno sempre atual e histórico no limiar no qual tem transcorrido a história da humanidade – de aspecto diferenciado da herança sulista com que é formada hegemonicamente a população da cidade de Toledo e da região oeste, com um processo iniciado entre as décadas de 1930 e 1940. A maioria dos professores possui experiências migratórias de aspectos plurais regionais, migrando por diversas cidades, num movimento estabelecido dentro do próprio Estado do Paraná. Dentre os treze entrevistados, dois são provenientes dos Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul – consideradas regiões tradicionais em Toledo, como: Concórdia/SC (que nomeia uma localidade rural), Cruz Alta/RS e Ijuí/RS; Os de migração interna paranaense provêm da região norte e sudoeste do Estado, como: Astorga, Itapejara do Oeste, Pérola do Oeste. Salvo ainda um professor proveniente de Foz do Iguaçu – região oeste de caldo pluridimensionado em relação à diversidade cultural, estadual, regional, nacional e internacional que vivencia – e de Ponta Grossa, região leste próxima da capital do Estado. Arriscamos dizer que são pessoas com um processo de elaboração diferenciada e que possuem um olhar diferente quanto aos aspectos valorativos e ideológicos da cidade *locus* desta pesquisa. Isso vem a ser corroborado dentro dos próprios membros de pertença ao município – três, sendo um nascido em Quatro Pontes, antigo distrito regional. Possuem um olhar por dentro da cidade, numa perspectiva de pertença que conhece e reconhece os aspectos de distinção ou não-distinção na formação e processo de constituição da cidade. Destes, todos tiveram oportunidades educacionais que não os afastaram da cidade, mas que possibilitaram elaborar outros olhares na forma de reconhecer os aspectos diferenciais da ocupação

cultural e histórica da região, numa posição de localização ambígua de proximidade e estranhamento ao mesmo tempo.

A esse exercício de leitura diferenciada da realidade regional é ainda acrescida a formação na área das Ciências Humanas voltadas á Filosofia, Ciências Sociais, História, formações que vem a questionar e explorar esse aspecto reflexivo em torno das localizações regionais e sociais dos sujeitos nela. Isto aumenta o grau de reflexividade e, de uma certa maneira, também contribui para o desenvolvimento de um dilema profissional, que também é proveniente das formas como cada um se identifica com seu processo de migração diferenciada, experiências, valores, histórias e da maneira como a cidade tem recebido especialmente os saberes sociológicos e filosóficos e das expectativas futuras quanto às contribuições e receptividade das disciplinas para contribuir e “invadir” esse aspecto de formação tradicional regional.

Inclusive existe a identificação pelos professores – ainda que não totalmente voluntária nessa receptividade das disciplinas, de uma preocupação própria do movimento de aspecto moderno atual, quanto ao avanço da idéia de desenvolvimento regional e a forma como as Ciências Humanas, inclusive a Sociologia e a Filosofia enquanto conhecimentos científicos e disciplinares, possam contribuir na reflexão sobre as novas investidas para o trabalho desse desenvolvimento, que envolve questões ambientais, culturais, políticas, sociais, humanas de aproveitamento dos recursos naturais, tecnológicos e humanos. Sobre essa visão de desenvolvimento regional a Sociologia e a Filosofia transitariam no trabalho intelectual e reflexivo com os alunos de ensino médio e no trabalho acadêmico e de pesquisa, nas mais diversas instituições de ensino e pesquisa.

A educação poderia ser altamente privilegiada na apropriação dessa renovação de conhecimentos conferindo uma dinâmica especial à formação de nível médio, aproveitando também essa composição local. Por exemplo, toda a discussão em torno da tecnologia e os biodigestores, mata ciliar, formação histórica da linguagem e cultura. Seria uma atividade interdisciplinar de construção de conhecimento. A partir disso pode-se tomar o exemplo local da Escola Ecológica, administrada pelo município de Toledo e que vem realizando um projeto assentado na identidade ambiental e de aproximação da formação das crianças com o meio ambiente numa relação experiencial e ética – acompanhamento do plantio de hortaliças, árvores, cadeia e ciclos ambientais - tornando possível elaborar pessoas mais críticas e com um relacionamento educativo com a própria natureza, num processo inverso, ao ocorrido na região em décadas passadas de colonização e depredação do meio. Paulatinamente outros colégios estão aderindo a essa *práxis*, mas em menor medida é identificado esse processo no ensino médio quanto à formação e experiências locais.

Dentro desse traço plural, poderíamos ainda explorar esse dado como indicador de dilema. Trata-se de uma experiência diferenciada e que poderia estar lançada em direção a essa mesma angústia na profissão, explorando a dimensão das experiências a partir da própria trajetória migratória do professor, estabelecendo uma localização de si, como *práxis* didática no comparativo aos processos de constituição dos desenvolvimentos sociais e regionais, numa oportunidade de aproximação com a experiência vivida dos alunos, retomando o professor seu lugar de intermediador e de provocador de elaborar-se um conhecimento novo, a partir do reconhecimento distintivo local. Essa seria uma *práxis* que reinvestiria o professor como técnico e intelectual do processo, quanto ao lugar do conhecimento e do trabalho do professor nessas



contribuições. Para tanto, não apenas os professores de Sociologia e Filosofia estariam engajados nessa produção de conhecimento a partir de seu saber disciplinar, mas envolvendo os demais campos e hierarquias de saber/poder que envolvem as outras disciplinas na escola, que também poderiam estar contribuindo nesse mesmo processo, retirando o lugar passivo e transitório da formação de nível médio.

#### 4.2 Trajetória de Formação dos Professores

Os dados primários com relação a essa trajetória de experiência e formação dos docentes podem tanto visualizar o perfil, como desenhar como a angústia profissional se encontra instalada nesse perfil e caminhada.

**TABELA 5 - TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

			Instituição escolar - ensino médio			Total
			Pública	Privada	Pública e Privada	
Curso/ Ensino Médio	Magistério	Count	1	1		2
	Educação Geral	Count	3	4	1	8
	Técnico em Administração	Count	1			1
	Técnico em Contabilidade	Count	1			1
	Técnico em Agropecuária e Psicultura	Count	1			1
Total	Count	7	5	1	13	

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

Tomando o mesmo nível de ensino em discussão nessa pesquisa – o ensino médio – e a experiência de formação desses professores em sua trajetória particular de realização, percebe-se uma caracterização bastante particular do grupo. Primeiro, de que o público docente teve uma demanda de formação atendida pela rede pública de ensino. Esse dado nos provoca e deveria também chamar a atenção dos órgãos gestão pública educacional. Neste caso, os professores de Sociologia e Filosofia de

nossa cidade, em sua maioria, foram formados no interior do setor público no ensino médio, e também superior, como veremos posteriormente. Isto é, dever-se-ia aumentar a responsabilidade desta formação educacional quanto a uma possível carreira de professor – abrigada na demanda escolar do ensino médio que vem crescendo a cada ano de maneira significativa - e a forma pela qual está firmada a relação do conhecimento e do trabalho nesse nível médio de ensino.

Segundo, que existem dois grupos de professores nessa formação a partir do ensino médio. Um grupo é de oito professores que tiveram uma formação no curso de educação geral – no movimento que acompanhou uma reestruturação quanto à finalidade do ensino médio no aspecto de formação básica geral e transitória. Ainda que a formação técnica também apresentasse seus problemas em nível de eficácia e preparação mais efetiva na gestão dos cursos técnicos, recentemente, na nova gestão estadual, vem sendo reinseridas aos currículos como pós-médio. O outro grupo é de cinco professores de formação técnica específica – em outras áreas de abrangência,

**TABELA 6 - TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E DE PÓS-GRADUAÇÃO QUANTO AS INSTITUIÇÕES SUPERIORES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

		Instituição escolar - ensino Pós-Graduação				Total	
		Pública	Privada	Pública e Privada	Não se aplica		
Instituição escolar - ensino superior	Pública	Count	2	4	1	7	
	Privada	Count	1	1		2	
	Pública e Privada	Count	2	1	1	4	
Total		Count	5	6	1	1	13

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

como administração, contabilidade e agropecuária e piscicultura – contribuindo de uma forma com a dificuldade do professor no plano de sua localização enquanto técnico ou intelectual no processo educativo, numa formação que se iniciou durante o ensino médio.

Quanto ao ensino superior e de pós-graduação, nota-se uma pluralidade na construção dessas formações. Há sete professores que tiveram uma trajetória pública no ensino superior e de pós-graduação; dois que tiveram toda a formação em instituições educacionais privadas e quatro que possuem uma trajetória mesclada, ora em instituição privada, ora em instituição pública. Pode-se especificar ainda mais essa formação a nível de instituições pelas quais passaram os professores durante a formação no ensino superior:

**TABELA 7 - INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

<b>INSTITUIÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR</b>			
<b>Professores</b>	<b>Inst. Pública</b>	<b>Inst. Privada</b>	<b>Inst. Pública e Privada</b>
1	UEPG	Carlos Wesley	
1			Unifar/SP e Unioeste
7	Unioeste		
1	Unioeste	Unipar	
1			PUC/Campinas, UEL e Fafima
1		PUCPR- Curitiba	
1		Unilasalle	
<b>TOTAL= 13</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

Dentre os professores entrevistados, prevalece o perfil do professor formado em instituição pública e tendo como principal instituição formadora a Unioeste, atendendo a essa demanda local. Existem dois professores que tiveram sua trajetória de formação mesclando formação em instituição pública e privada, realizando dois cursos de graduação em diferentes instituições; há, também, dois professores que, durante a realização de seu curso superior, migraram entre instituições públicas e privadas, e dois professores que optaram por seguir formação privada. Nestes casos houve uma questão de localização geográfica de cursos realizados fora da região, como no caso dos professores que mesclaram instituições e também três casos específicos, que

tiveram sua formação superior fora da região em instituição religiosa, ou seja, em seminário. Apenas um deles prosseguiu e atua com atividade religiosa.

Quanto aos cursos de graduação, existem quatro formações que aparecem no quadro das Ciências Humanas, que convivem numa relação de conquista de espaço e atuação. O grupo de maior visibilidade na tabela é o dos professores formados em Filosofia, que, em grande medida, vive duas situações: a de uma difusão maior da disciplina no currículo e a de transitar por outras disciplinas, como a Sociologia, o Ensino Religioso e as Artes no quadro dos saberes. O segundo grupo é o dos professores formados em Ciências Sociais e/ou História. No caso da disciplina de Sociologia, dentre os formados especificamente na área, apenas um dos professores do Estado possui essa formação e angariou grande parcela das aulas no município, formando uma pequena representação enquanto grupo.

Dos professores do novo concurso público, realizado em dezembro de 2004, em Toledo apenas dois ingressaram na carreira e ambos não são formados em Ciências Sociais, sendo que um deles não assumiu padrão de aula, pois possui direção escolar. Dos alunos formados em Ciências Sociais, a maioria está lecionando em outras cidades da região oeste. Outro campo de atuação em que aparece um profissional formado em Ciências Sociais localiza-se no mercado privado, com uma pequena carga horária, conjugando à disciplina de Metodologia de Pesquisa na atuação. O grupo dos historiadores também entra nesse conjunto, lecionando ora História e Filosofia, ora História e Sociologia. Um desses professores detém um privilegiado conhecimento em idioma, e, além de atuar no mercado público e privado, também leciona, num período “extra”, a disciplina de Inglês em escolas de idiomas da região. E, representando um outro grupo de formação, aparece o grupo da Pedagogia, com uma representante que

atua no ensino privado e público, com um trabalho diferenciado com a Música, transitando também entre as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Artes e Coordenação no ensino público.

Outra característica que se pode notar na formação deste campo profissional dos professores de Sociologia e Filosofia da cidade se dirige para dois fatos: existe uma parcela dos professores que mesclam duas formações durante a graduação, buscando ampliar suas possibilidades de atuação – como no caso dos Filósofos e Pedagoga – que são formados em Direito e Música. Outros migram de áreas de conhecimento a partir do ensino das pós-graduações – da Filosofia para a História, por exemplo, e ainda um outro aspecto de que algumas trajetórias foram marcadas por uma mescla de instituições durante o período de realização do curso superior.

TABELA 8 – INSTITUIÇÕES E CURSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

<i>Professores</i>	<i>Instituição Superior</i>	<i>Curso Superior</i>
4	Unioeste	Filosofia
1	Unifar/SP; Unioeste	Filosofia
1	Unioeste; Unipar	Filosofia ; Direito (em curso)
1	Unilasalle	Filosofia
1	PUCPR	Filosofia
2	Unioeste	Ciências Sociais
1	UEPG; Carlos Wesley	Pedagogia Música
1	PUC/Campinas; UEL; Fafima	História
1	Unioeste	História
<b>Total = 13</b>	<b>8 professores formados em Filosofia</b> <b>2 professores formados em Ciências Sociais</b> <b>1 professor formado em Pedagogia</b> <b>2 professores formados em História</b>	
Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.		

Com relação aos estudos de pós-graduação, os dados tornam-se cada vez mais subjetivos e dispersos. A demanda dos cursos passa a focar formações mais generalizadas, não específicas ao curso de graduação no qual se formaram. Outro aspecto desse perfil é a formação a distância, em forma de cursos de extensão, com aulas semi-presenciais ou a distância que possibilita aliar a oportunidade de especialização e a ampla carga horária a que estão sujeitos. Observa-se que dez

professores possuem pós-graduação *lato sensu* e dois destes pós-graduação *strictu sensu* (um formado e outro em curso).

Entre os 13 professores entrevistados, constatamos nove professores com pós-graduação *lato sensu*; um professor com pós-graduação *stricto sensu*, e um dos professores com o mestrado em curso, no país vizinho; um dos professores cursou grande parcela da pós-graduação *lato sensu*, porém não realizou os trabalhos finais de conclusão. E um deles ainda está cursando a graduação. A pós-graduação é um elemento importante com relação ao avanço dos professores no Plano de Cargos e Carreira do Estado, ou mesmo no quesito contrato, uma forma de melhorar sua remuneração e reconhecimento público na transitividade dos campos, mesmo que, de certa forma, os cursos não sejam exclusivamente dentro da área específica de formação na graduação.

**TABELA 9 – INSTITUIÇÕES E CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

Professores	Instituição de Pós-Graduação	Curso Pós-Graduação
1	Unioeste	Filosofia
1	Unioeste	Fundamentos da Educação
1	Unioeste	Ética e Política
2	Unioeste/UEL; Unioeste/UFPR – extensão; Mestrado/Assunção.	História ( <i>lato sensu</i> ) e História/UEL ( <i>Stricto Sensu</i> ); História ( <i>lato sensu</i> ), Tutoria/UFPR (a distância), Ciências da Educação/Assunção/Paraguai
1	Unioeste/UEL	Filosofia e Epistemologia/Unioeste; Metodologia do ensino superior/UEL ( <i>inconclusos</i> )
2	FUNET – extensão Facinter	Ciências e suas tecnologias
2	PUCPR- Toledo	Pastoral de Formação – Ensino Religioso
1	ESAP/Curitiba – extensão	Deficiência Visual e auditiva; Preservação Ambiental; Identidade racial negra
1	Faculdade Gama Filho/RJ – extensão	Ciências da Cognição
1		Não possui pós-graduação
<b>Total = 12</b>	<b>5 cursaram a pós-graduação em instituição pública 6 cursaram a pós-graduação em instituição privada 1 mesclou a pós-graduação em instituição pública e privada 1 cursou a pós-graduação em instituições públicas, porém não concluiu as formações não possui a pós-graduação</b>	

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

### 4.3 Trajetória de atuação no ensino médio e outros níveis de ensino

Os dados aqui tabulados referem-se à experiência focal deste estudo. A maneira como o professor se relaciona com sua a profissão e sua área de saber disciplinar e a

forma como está inserido na estrutura educacional do ensino médio em Toledo.

**TABELA 10 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA E NO ENSINO MÉDIO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

		Tempo que atua no ensino médio				Total
		1 a 5 anos	5 a 10 anos	10 a 15 anos	20 a 25 anos	
Tempo/ Professor	1 a 5 anos	Count	2			2
	5 a 10 anos	Count		2		2
	10 a 15 anos	Count	2		5	7
	20 a 25 anos	Count				1
	Mais de 25 anos	Count	1			1
Total	Count	5	2	5	1	13

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

Segundo os dados visualizados conforme tabela acima, os professores abrangem dois perfis. Um grupo no qual predomina um tempo de atuação de 10 a 15 anos no ofício, e, o que se pode notar, é que também uma grande maioria já iniciou a atuação diretamente no ensino médio – dois iniciaram docência no nível fundamental e cinco diretamente no ensino médio. Há um caso curioso, neste dado acerca do tempo de atuação. Trata-se de uma professora que atuou mais de 25 anos como docente de nível primário e fundamental e há um ano atua com o ensino médio. O professor que possui maior tempo de atuação é o que está há 23 anos no ofício, trabalhando com o ensino médio e fundamental. Portanto, os professores, em sua maioria, são profissionais que já percorrem por longo tempo na profissão, e acompanham as transformações no registro de suas avaliações acerca da angústia e dilemas acerca da profissão. São profissionais que viveram o veto às disciplinas de Sociologia e Filosofia, e para os quais aparece, em vários momentos dos discursos, a saudosa lembrança de um tempo de maior reconhecimento público do ofício junto às esferas sociais.

Porém, os dados a seguir são extremamente reveladores da forma como os professores de Sociologia e Filosofia vem atuando no sistema de ensino. Quanto a atuação específica no ensino médio, o perfil que predomina é o professor que atua com apenas uma disciplina, com um número de seis professores. Com relação ao número

de instituições de trabalho há um empate entre quatro profissionais que atuam em apenas uma instituição e quatro docentes em duas; porém não se pode deixar de considerar os demais dados presentes na tabela acima. Quatro professores atuam entre quatro e mais de cinco instituições de ensino e uma representação docente que leciona em quatro instituições de ensino com três disciplinas diferentes. Sendo as disciplinas de Sociologia e de Filosofia com carga horária pequena na grade do ensino médio, existem duas opções: o professor assume uma única disciplina em mais de uma instituição escolar e/ou assume mais de uma disciplina ao qual formou-se e assume mais disciplinas numa única instituição e/ou ainda existem os casos dos professores assumirem além de mais disciplinas fora da sua área específica de atuação também lecionarem em mais de um nível de ensino.

Conforme os discursos orais a distribuição de aulas no chamado “leilão” define posições de atuação, que ocorre no início de cada ano letivo e que possui como critérios de classificação, o tempo de trabalho, a formação profissional, as especializações de formação que podem auxiliar o candidato professor no “*ranking*” de classificação e influenciar a sua lotação em determinado colégio e vaga. Acontece uma forte disputa interna nesse campo, devido à própria estrutura externa criada a partir dessa distribuição de aulas e pelo regime de contratação<sup>53</sup> e tabela de Planos de Cargos e Salários<sup>54</sup> aos quais o Estado rege as relações de trabalho desses professores. Também existe uma hierarquia quanto a professores e disciplinas a partir

---

<sup>53</sup> Nota-se que a maioria dos professores entrevistados que trabalham no Estado são concursados. E de outro lado há a presença de um grupo que ainda busca uma maior efetividade na carreira, trabalhando nos colégios particulares da região. Atualmente o regime de contratos pelo Estado ocorre via concurso público – também chamado de QPM (Quadro Próprio do Magistério ou Estatutário). Paulatinamente o governo vem extinguindo os seletistas – no entremeio entre os concursados e os terceirizados – o que vem gerando bastante polêmica e reivindicações da categoria e também extinguindo-se o antigo PARANAEDUCAÇÃO, serviço por tempo determinado ao Estado.

<sup>54</sup> Esta tabela encontra-se na seção de anexos desta dissertação.



TABELA 11 - QUANTIDADE DE DISCIPLINAS E TURNOS DE ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Atuação no Ensino Médio		Turnos que leciona				Total		
		Somente no período matutino	Somente no período noturno	Dois turnos combinados	Em todos os turnos			
Sim	Quantas disciplinas leciona no Ensino Médio	1 disciplina	Count	1	1	2	2	6
		2 disciplinas	Count	1		3		4
		3 disciplinas	Count				3	3
	Total	Count	2	1	5	5	13	

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

do colégio e sua visibilidade junto ao público local e ao fato do colégio ser próximo ou não da residência do professor. Se percebe que o colégio que possui um maior reconhecimento social é o PREMEN, colégio público que trabalha apenas com o ensino médio, e que atende a mais de 26 turmas em todos os turnos de ensino, porém, demonstrando um grande paradoxo, com relação ao ano letivo de 2005, que simplesmente não aderiu a nenhuma das disciplinas em questão – Sociologia e Filosofia - em sua grade curricular. Outros colégios de ensino privado – especialmente o Colégio La Salle e Incomar – possuem uma boa estrutura física e um quadro docente que atuam também no ensino superior. Porém dentre os professores de Sociologia e Filosofia entrevistados – apenas dois deles atuam também no ensino superior. Em Toledo, temos 10 colégios que possuem Sociologia e Filosofia no currículo; cinco que possuem apenas Filosofia e três colégios que não possuem nenhuma delas na grade.

Conforme já se comentava, o professor de ensino médio, que aqui se está analisando, não atua apenas com a educação no ensino médio. Pode-se traçar o seguinte perfil: o professor de ensino médio é também, ao mesmo tempo, o professor de ensino fundamental – nível considerado de formação básica que atende da 5ª a 8ª séries e que é também gerenciada pela administração pública do Estado e/ou por escolas privadas no município. Portanto, o trabalho deste docente obriga, além de aliar inúmeras instituições e disciplinas de ensino, a coadunar mais de um nível de ensino

quanto a didáticas e conteúdos, num malabarismo na elaboração das aulas e de uma práxis de aula. Esse é um aspecto questionador com relação à dificuldade de este professor localizar-se como intelectual ou técnico, pela inserção intensiva na estrutura de aspecto extremamente limitador da *práxis* inventiva: o professor assume produção de conhecimento ou transmissão de saber? Como gerenciar carga horária e atuação no envolvimento intelectual e na inovação dos saberes transmitidos? Como a angústia pode estar instalada nesse quadro de conformação estrutural quanto à carga horária, níveis de ensino e disciplinas?

Essa é uma situação vivenciada de maneira diferenciada pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Existe um projeto tramitando e apresentado ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, elaborado pelos professores e alunos do Curso de Ciências Sociais/Unioeste, que pudesse regularizar e ampliar a acolhida da Sociologia e Filosofia nos currículos escolares do município, que ainda possuem um caráter mais exclusivista do ensino médio, porém com maior relevância de reconhecimento no ensino superior. Alguns colégios possuem Filosofia ou aspectos introdutórios da disciplina durante o ensino fundamental, ocorrendo o inverso com a disciplina de Sociologia, que não foi introduzida por nenhum colégio no nível fundamental – apagando a experiência sociológica desta experiência de formação. Também existe a situação de que na trajetória de atuação e lugares, a localização do professor em questão interage com uma alta transitividade conferida ao ensino médio – porque o fundamental detém uma identidade mais consolidada e de continuidade ao núcleo duro da formação básica – falta essa institucionalização ao ensino médio, considerado um nível básico de instrução com relação ao mercado de trabalho, transitivo e mutável, com uma indefinição quanto às experiências e às finalidades de sua interação, ora para

o trabalho, ora para a continuidade dos estudos, não conferindo um lugar ou uma propriedade mais distinta no círculo educacional.

**TABELA 12 - ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

Atuação no Ensino Médio				Atuação no Ensino Superior		Total
				Não	Sim	
Sim	Atuação no Ensino Fundamental	Não	Count	1		1
		Sim	Count	10	2	12
	Total	Count	11	2	13	

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

O perfil dos professores quanto à carga horária de trabalho e à renda familiar, e ao número de instituições de ensino e atividades profissionais paralelas à docência, não acusa uma grande diferenciação da quantidade de aulas e de relação custo/trabalho, devido ao fato vulnerável em que se instala as disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio ou à forma como os professores são obrigados a disputar espaço e “invadir” outros territórios de atuação/saber. Como se vê na tabela a seguir, a renda total familiar que prevalece é a faixa de 6 a 10 salários, tal como os dados informados pelos professores. Também é importante registrar que, no entremeio do perfil que predomina, há professores, três deles, com renda familiar de 2 a 5 salários mínimos – renda pequena, considerando-se que essa é uma renda total do ganho familiar - e outros três com renda de 11 a 15 salários mínimos. Apenas um dos professores apresentou o índice mais elevado da categoria – 16 a 20 salários mínimos – na renda familiar, por estar inserido numa família de muitos membros e por ser também esta uma família que possui outros rendimentos e posses fora da dependência do trabalho docente. Porém o traço que predomina foram seis professores com renda familiar de 6 a 10 salários mínimos.

TABELA 13 - CARGA HORARIA E RENDA FAMILIAR DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

		Renda familiar do entrevistado				Total	
		2 a 5 salários mínimos	6 a 10 salários mínimos	11 a 15 salários mínimos	16 a 20 salários mínimos		
Carga horária de atuação	Menos de 1 padrão de 20 horas	Count	2	1		3	
	1 padrão de 20 horas	Count		1	1	2	
	2 padrões de 20 horas	Count	1	2	2	5	
	1 padrão e mais outra carga horária	Count		1		1	
	2 padrões e mais outra carga horária	Count		1		1	2
<b>Total</b>		Count	3	6	3	1	13

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

Com relação à carga horária, o perfil que prevalece é o dos professores com dois padrões de 20 horas ou 40 horas semanais de trabalho – cinco professores nesse enquadramento – porém existem duas realidades que revelam dois paradoxos quanto à localização da Sociologia e da Filosofia no ensino médio e dois efeitos diferentes: a) o perfil de padrão com menos de 20 horas de trabalho – o que demonstra a pouca receptividade das disciplinas na grade (três professores nessa categoria); b) um perfil de dois padrões de 20 horas de trabalho mais carga horária extra – nos relatos chegou-se a registrar um professor com 68 horas/aula de trabalho – situação oposta, ao quadro de poucas aulas, porém que não alivia a situação de angústia também gerada

TABELA 14 - INSTITUIÇÕES ESCOLARES E ATIVIDADES PROFISSIONAIS PARALELAS A DOCÊNCIA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

			Qual a atividade profissional paralela à docência					Total	
			Meio empresarial	Atividades religiosas	Funcionalismo público/ Adm.	Agricultura	Comunicação		
Instituições escolares/ Ensino Médio	1 instituição	Count		1		1		2	
	2 instituições	Count	1					1	
	3 instituições	Count				1		1	
	4 instituições	Count			1			1	
	mais de 5 instituições	Count	1					1	
<b>Total</b>		Count	2	1	1	1	1	6	6

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

por esse enquadramento, já que esse efeito também é estimulado pela escassez de aulas de Sociologia e Filosofia nas instituições escolares, obrigando a assumir vários padrões de carga horária de outras disciplinas para melhorar o índice salarial. Isso

revela intensamente a luta cotidiana, que ocorre tanto nos momentos de distribuição de aulas – uma luta simbólica da profissão docente, quanto intensificando as atividades de trabalho.

Além da carga horária conferida por vínculo no Estado ou por atividade no mercado de trabalho, alguns professores possuem atividades profissionais paralelas ao trabalho docente. Não representa uma prática geral entre os professores, porém também acaba registrando um impacto na forma como os professores elaboram uma autopercepção discursiva sobre si mesmos e sobre seu trabalho, na intensificação da experiência moderna, conflitante do tempo, espaço, trabalho e renda. Soma-se a isso o grau elevado de responsividade em que está investido o ofício do trabalho docente – na formação reflexiva, questionadora, estilo de vida, visão de mundo e o empenho em realizar sobre si mesmo e sobre seu trabalho um trabalho uma reflexão em torno do que vem contribuindo para a sua própria constituição enquanto sujeito social atuante, intelectual ou técnico, reflexivo, indignado e limitado no processo de elaborar novas possibilidades de mudar esse traço de suas trajetórias profissionais. Dentre as atividades paralelas registradas estão: *atividades empresariais* (representação comercial e artística), *agricultura*, *funcionário público administrativo* (padrão como funcionário do município e outro padrão do quadro docente do Estado), *comunicação* (está cursando uma nova graduação, leciona com dois padrões de 20 horas e é repórter), atividades religiosas (professor com vida consagrada religiosa).

Os dados aqui demonstráveis relacionam-se diretamente com um sentido qualitativo da análise dos discursos orais e também do aspecto simbólico e performativo da profissão. As realidades são preocupantes, no que vem demonstrando uma resistência no encontro com o saber sociológico e filosófico no ensino médio, fato que,

segundo os relatos dos professores, ocorre entre os saberes do currículo do nível médio, e no que se pôde observar com a Sociologia entre outros níveis de ensino. O acúmulo da jornada de trabalho e as disciplinas apresentam uma realidade instalada, naturalizada no interior da elaboração dos quadros de aulas, mas altamente implicativa na configuração na produtividade de novos conhecimentos, em que o docente tem seu tempo disposto e limitado para a transmissão de conteúdos e deslocamento para inúmeras instituições de ensino. Se, no mercado público, o dilema das disciplinas de Sociologia e Filosofia na arena conflitual entre profissionais e áreas conhecimentos instala-se na garantia de carga horária de atuação, no mercado privado se reflete a pouca oferta de carga horária no trabalho específico com as disciplinas de Sociologia e Filosofia ou um aproveitamento maximizado do docente em várias áreas de saber e carga horária e trabalho. A tabela abaixo também configura um panorama geral da localização dos professores aqui descritas com relação a nível de ensino, disciplinas e atuação em instituições escolares.

**TABELA 15 – ATUAÇÃO QUANTO A DISCIPLINAS, INSTITUIÇÕES E NÍVEIS DE ENSINO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

PROFES.	NÍVEL DE ENSINO	DISCIPLINA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
1	Fundamental	Música Coral	Colégio Imaculado Coração de Maria - Incomar
	Médio	Filosofia Sociologia Ensino Religioso Arte- Música	Colégio Imaculado Coração de Maria - Incomar Colégio Estadual Senador Atilio Fontana (Coordenação)
	Superior	Arte- Música	Universidade Estadual Eletrônica (a distância)
2	Fundamental	Filosofia	Fundação Educacional de Toledo - FUNET
	Médio	Filosofia Sociologia	Fundação Educacional de Toledo - FUNET
	Superior		
3	Fundamental	História do Paraná História Educação Artística Ensino Religioso	Colégio Estadual Vereador Francisco Galdino de Lima Colégio Estadual João Cândido Ferreira
	Médio	Sociologia	Colégio Estadual Vereador Francisco Galdino de Lima
	Superior		
4	Fundamental	História	Colégio Estadual Novo Horizonte Colégio Estadual Jardim Gisele Colégio Estadual Agrícola
	Médio	Filosofia História Sociologia	Colégio Estadual Novo Horizonte Colégio Estadual Agrícola
	Superior		

5	Fundamental	História Filosofia	Colégio Estadual Novo Horizonte Colégio Estadual Vereador Francisco Galdino de Lima Colégio Estadual Jardim Maracanã
	Médio	História Filosofia	Colégio Estadual Novo Horizonte Colégio Estadual Presidente Castelo Branco – PREMEN Colégio Estadual Antônio José Reis
	Superior		
6	Fundamental	Inglês História Filosofia	CEEBJA (Educação de Jovens e adultos) Colégio Estadual Novo Horizonte Colégio Estadual Jardim Porto Alegre Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva Colégio La Salle Colégio <i>Intentus</i> Colégio Imaculado Coração de Maria – Incomar Outras escolas de idiomas
	Médio	Inglês História Filosofia	CEEBJA (Educação de jovens e adultos) Colégio Estadual Presidente Castelo Branco – PREMEN Colégio Imaculado Coração de Maria – Incomar Colégio La Salle
	Superior		
<b>TABELA 15– ATUAÇÃO QUANTO A DISCIPLINAS, INSTITUIÇÕES E NÍVEIS DE ENSINO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS</b>			
7	Fundamental	História	Colégio La Salle
	Médio	Sociologia Metodologia	Colégio La Salle
	Superior		
8	Fundamental	Ensino Religioso História Projeto de Formação	Colégio La Salle
	Médio	Ensino Religioso Filosofia	Colégio Estadual Jardim Porto Alegre Colégio La Salle
	Superior		
9	Fundamental	Ensino Religioso	Colégio La Salle
	Médio	Filosofia	Colégio La Salle
	Superior		
10	Fundamental	Matemática	Colégio Estadual Esperança Favareto Covatti
	Médio	Sociologia	Colégio Estadual Esperança Favareto Covatti Colégio Estadual Jardim Porto Alegre Colégio Estadual Jardim Gisele Colégio Estadual Agrícola Colégio Estadual Novo Horizonte Colégio Estadual João Cândido Ferreira
	Superior		
11	Fundamental		
	Médio	Filosofia	Colégio Estadual Novo Horizonte Colégio Estadual Esperança Favareto Covatti Colégio Estadual Dario Velozzo Colégio Estadual Francisco Galdino de Lima
	Superior		
12	Fundamental	História	Colégio Estadual Jardim Maracanã Colégio Estadual Novo Horizonte
	Médio	Filosofia	Colégio Estadual Jardim Maracanã Colégio Estadual Novo Horizonte
	Superior	Filosofia da Educação; Metodologia de Pesquisa Científica	União Dinâmica Faculdade das Cataratas (UDC)
13	Fundamental	Filosofia	Colégio Estadual Novo Horizonte
	Médio	Filosofia	Colégio Estadual Novo Horizonte Colégio Estadual Senador Atilio Fontana Colégio Estadual Esperança Favareto Covatti Colégio Estadual Jardim Europa Colégio Estadual João Cândido Ferreira Colégio Estadual Dario Velozzo
	Superior		

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

#### 4.4 Envolvimento sociocomunitário e Produção Intelectual

Já foi analisada a trajetória pessoal, formativa e de atuação complexa de conformação dos aspectos que conferem uma localização particular dos professores de Sociologia e Filosofia no município de Toledo.

Nesta seção de dados primários, coletados durante a entrevista e aplicação de questionário semi-fechado, visa-se descrever o perfil desses professores quanto ao envolvimento sócio comunitário e de produção de conhecimento intelectual. Com o quadro posteriormente analisado, pode-se previamente imaginar que essa trajetória de inter-relação com os projetos sociocomunitários irá realizar-se de maneira bastante comprometida, dada a intensificação da carga horária e da propriedade característica do ofício do professor, que costuma exigir muito envolvimento – na organização da sua *práxis* e dos problemas altamente instigantes e desafiadores dos alunos – ampliados com diversas realidades educacionais e didáticas sempre circundando a prática de ensino. Durante a elaboração dos enunciados discursivos, os professores já justificavam essa ausência de maior interlocução social com outros projetos societários extraeducacionais devido à falta de tempo para essa dedicação.

**TABELA 16 - PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS SOCIAIS E COMUNITARIOS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

		Qual Projeto Social ou Comunitário que faz			Total	
		Projetos filantrópicos	Atividades religiosas	Não possui		
Participação/ Projeto Social Comunitário	Não	Count		8	8	
	Sim	Count	3	2	5	
Total		Count	3	2	8	13

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

Dizem que essa interlocução está comprometida também no próprio contexto educacional, de onde o professor poderia retirar elementos que pudessem atualizar



novas produções de didática e conhecimento, além de provocá-lo para ações de engajamento dentro e fora da escola. Entre os 13 professores entrevistados, oito não participam de nenhum tipo de projeto sociocomunitário. Os cinco professores que citaram alguma forma de participação, estão envolvidos de maneira filantrópica e caritativa, não voltada a um plano especificamente político para a ação.

Quanto ao envolvimento dos professores na vida escolar, percebe-se dois perfis: uma parcela de professores que nunca assumiram nenhuma atividade fora da docência com relação à organização escolar e de direção; e outra parcela que assumiu direção e/ou outras atividades que transcorrem pela via da administração – Secretaria ou Coordenação. Essa tem sido inclusive uma das lamentações discursivas de um dos professores, de que inexistente uma atividade engajada mais voluntária dos professores. As pessoas se fecham em torno do que apenas necessitam para sobreviver. Esse talvez seja um forte indício de frustração com relação à estrutura da escola e também à própria formatação dos tempos modernos, em que o processo de individuação vem a atingir também a vida coletiva e escolar comunitária, em que o professor não se sente mais como uma figura especial ou uma parte significativa nesse engajamento, já que ele mesmo, em sua *práxis*, sente-se limitado e privado de um poder inventivo e transformador daquela realidade cotidiana que vivencia.

TABELA 17 - ATUAÇÃO EM ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS E DE DIREÇÃO ESCOLAR PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Exerceu atividade de Direção Escolar	Tempo de atuação de Direção Escolar	Não se aplica	Count	Tipo de atividade de Direção Escolar				Total
				Diretor	Coordenação	Secretaria	Não se aplica	
Não							6	6
	Total						6	6
Sim	Tempo de atuação de Direção Escolar	até 1 ano	Count		1	1		2
		2 anos	Count	2				2
		De 2 a 4 anos	Count	2				2
		Mais de 4 anos	Count	1				1
	Total	Count	5	1	1		7	

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

O tempo de duração em atividades de direção escolar e outras atividades administrativas que incluam alguma participação docente é em torno de um a dois anos. Alguns professores chegaram a dedicar-se por mais de dois anos e um deles, que foi diretor por duas gestões, e pretende novamente concorrer ao cargo. Inclusive é deste último professor que provém uma descrição interessante no interior da escola e os espaços dos poderes em torno da agregação de forças por colocar ou tirar um diretor de uma função diretiva. Do poder simbólico quase invisível investido nas interações, nas conversações e nas ações pouco envolvidas, mas atribuídas de uma força decisória nos períodos de campanha e eleições. Outro professor, que também possui atividade de direção atualmente, reclama das ausências dos professores quanto à participação na escola no que se reflete a dinâmicas e busca de alternativas para melhorar o desempenho do ensino. A escola também é um lugar de jogo de poderes: profissionais e de conhecimentos.

TABELA 18 - EXPECTATIVA DE PROJETOS PROFISSIONAIS FUTUROS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

		Qual a expectativa de Projeto Profissional futuro.							
		Cursos de aperfeiçoamento	Pós-Graduação Stricto Sensu	Efetivar carreira (concursos)	Produção Artístico-Científica	Atividade religiosa	Não possui	Total	
Expectativa/ Projetos Profissionais futuros	Não	Count					1	1	
	Sim	Count	1	6	1	3	1	12	
Total		Count	1	6	1	3	1	13	

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

Quanto às expectativas dos professores relacionadas a projetos futuros de formação, estabelece-se outra possibilidade de visualizar o fenômeno do trabalho docente. O maior grupo de representação deste quadro vislumbra, como projeto profissional futuro, prosseguir na atividade de estudos de pós-graduação a nível de *stricto sensu* – como já é possível visualizar duas trajetórias entre os professores entrevistados – no sentido de melhorar e recuperar o sentido da produção em seus trabalhos e para buscar maior segurança e efetividade do ofício e alçar novos vãos para outros níveis de ensino – como o superior, por exemplo. Outros professores gostariam de produzir algo mais concreto, em forma de livros e artigos. O professor-repórter escreve para jornais em que tem como objeto de preferência de discussões educacionais, a questão da violência, na qual já pode realizar troca de experiências

TABELA 19 - MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM SINDICATOS DA CATEGORIA PROFISSIONAL PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

		Por que não participa do Sindicato					
		Ausência de contato	Desinteresse	Desorganização sindical	Não se aplica	Total	
Participação/ Sindicato da categoria profissional	Não	Count	3	2	2	7	
	Sim	Count			6	6	
Total		Count	3	2	2	6	13

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

internacionais de discussão, em que a sua atividade de comunicador acaba auxiliando

a essas fontes e a ter um certo prestígio no meio profissional docente. Os demais professores possuem objetivos mais dispersos, aperfeiçoamento para trabalho em sala de aula – na dificuldade de trabalho com a questão da indisciplina e hiperatividade dos alunos – buscar concursos para efetivar carreira, e/ou continuar com atividades religiosas combinadas ao ofício docente. Porém, apesar de representar uma parcela pequena de representação do grupo, um dos professores expõe que não possui nenhum projeto futuro. Fato que impressiona e preocupa, deixando pistas de que pode ser fruto do traço de angústia e ausência de percepção na perspectiva por onde se transcorre o ofício.

Quanto à participação e motivação dos sindicatos da categoria profissional, os professores descrevem um perfil também revelador de descrença ao movimento sindical, que também vem passando por severas crises, provenientes das transformações do mundo do trabalho e do capital, que tornam vulneráveis as ações dos grupos sindicais e uma desmobilização e ausência de envolvimento do grupo na luta. Sete professores disseram que não participam do sindicato por não terem contato com a instituição, pela falta de interesse, por estarem envolvidos com mercado privado e pela crítica quanto à desorganização da categoria e do próprio sindicato.

A própria história da educação no Paraná tem passado por um longo projeto de lutas e desafios, inclusive de enfrentamento direto com o Estado, o órgão regulador das políticas públicas de ensino e responsável pela organização e financiamento do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e do ensino médio. Segundo o material da APP Sindicato, disponibilizado, sobre a mudança do Plano de Cargos e Salários em 2004, uma conquista proveniente da luta e negociação com o Estado, essa história foi permeada

por muitas paralisações e movimentos. No ano de 1947 é criada a APP – Associação dos Professores do Paraná. Em 1963, ocorre a primeira greve dos professores no Estado do Paraná. Os anos de 1968, 1978, 1980, 1981, 1986, 1988, 1990, 2001 ocorrem várias greves, com maior visibilidade nas décadas de 1960 a 1980 em torno de uma construção de um plano para a carreira e de um continuidade sofrível dos movimentos, dada a fragmentação da categoria profissional. As reivindicações eram por melhores condições da educação pública e de qualidade e por reajustes salariais da classe.

O processo de desmantelamento da educação – e pode-se arriscar a dizer em todos os níveis e formas do mercado educacional – ocorre mais visivelmente e destrutivamente no período da gestão do governador Jaime Lerner (1995 -1998 e 1999 -2002) e a paulatina instalação de uma Reforma do Estado orientada por instituições estrangeiras, como BID e BIRD, e a diminuição expressiva de investimentos mais significativos na educação – e mais especialmente no ensino médio acarretando o fechamento dos cursos de ensino médio profissionalizantes o investimento e as estruturas de funcionamento foram homogeneizadas numa oferta de ensino/conteúdos a quem queira prosseguir em estudos acadêmicos ou tomar outros caminhos profissionalizantes, porém, não financiados pelo Estado. Transferiu-se essa formação aos indivíduos quanto à sua formação profissionalizante, que buscasse instituições privadas especializadas. Nessa citada gestão, os professores ficaram em torno de sete anos sem nenhum reajuste e realização de concurso público. Com a nova gestão do governador Roberto Requião (2003-2006), as negociações não deixaram de ser intensas. Houve um reajuste sofrível, porém concedido, de 33%, calculado numa média geral dos anos de inoperação de reajustes e que não registra uma plena satisfação da

categoria. Inclusive essa conquista foi, por inúmeras vezes, embargada sobre a justificativa da Lei Fiscal, que pudesse não efetivar a realização.

Também foi realizado concurso público para professor - inclusive para as disciplinas de Sociologia e Filosofia depois de mais de dez anos sem realização. E paulatinamente retorna-se o pós-médio profissionalizante, alternativa profissional após a realização do curso de educação geral nas escolas públicas de nível médio. Os desafios ainda são grandes, devido às marcas deixadas por administrações públicas que não se investem e não preocupam com maior cuidado da administração pública do ensino – do mundo das idéias e dos conhecimentos – em que a escola se sente desconectada de lugar no mundo moderno. É socializadora, mas teria potencial para ser muito mais: ser produtora legítima de conhecimentos e pessoas com diferentes estilos de vida e personalidades.

Quanto à remuneração, essa também foi uma grande bandeira do movimento sindical, que vem denotando grande pejoratividade ao ofício e pouca atratividade da profissão, porque denota a aferição pública de valor ao professor, e pasmem-se, o que se vê é uma diferença quase inexpressiva do salário dos professores de ensino fundamental e o médio – um dos motivos que talvez leve os professores a transitar entre essas duas formas de ensino/didáticas.

Os professores percebem uma grande demora na demarcação das conquistas.

Dentre os professores que participam dos sindicatos<sup>55</sup>, sente-se em suas falas um certo

---

<sup>55</sup> Da experiência de campo foi marcante o encontro com uma professora que lecionava inglês. Muito comunicativa e expressiva. Numa pequena brincadeira, foi provocada para a questão de que o inglês tinha toda uma questão ideológica em sua conformação. E foi o ponto que estabeleceu uma aproximação com a professora. Ela pegou um material no escaninho dizendo que estava participando de um curso que a APP Sindicato estava promovendo. Era uma carta com os objetivos da dominação americana que atuava na estrutura cultural e de linguagem ao nível mundial. E depois mostrou-me um texto do Gramsci e outro do Marco Aurélio Nogueira que estava retratando isso. Fiquei surpresa com aquela abertura. Inclusive ela emprestou o material para xerox. Foi-lhe dito que eram leituras nas quais estava dialogando através do objeto de pesquisa. Então ela relatou que a APP realiza muitos cursos, com preparação até melhor que a Universidade na sua opinião, mas que os professores desconhecem, não se interessam e

distanciamento nessa forma de participação, em que citam que são filiados e que participam dos movimentos quando convocados ou em momentos de greve ou mobilização. Revelando uma participação não efetiva do grupo.

Devido a essa falta de mobilização do grupo e desorganização interna, que extrapola a dimensão local, tomando mesmo uma configuração nacional, este é um dos maiores grupos profissionais que não possuem nenhuma associação profissional que estabeleça regras de proteção ao ofício, à carreira e estabeleça alguns princípios deontológicos que rejam a prática profissional – como a que ocorre entre advogados, médicos, engenheiros e outras profissões. Alguns autores mais radicais vão caracterizar essa crítica na impossibilidade de utilização do próprio termo/conceito profissionalismo, devido a essa ausência de regulação do ofício. Pode-se, de certa maneira, também visualizar e creditar a esse aspecto um elemento que também vem a corroborar o processo de desmantelamento da categoria, e mesmo da escola como um todo, gerando desprestígio e desarticulação decisória.

Esse sofrimento organizacional não atinge apenas a escola de nível médio, mas também começa a instalar-se no interior do ensino superior, que consegue, a duras penas, conquistas aos docentes universitários, também atingidos pela crise do sistema educacional de gerência pública. Neste ano as universidades federais lançaram-se em vários movimentos grevistas. As estaduais também tiveram paralisações e muita pressão para um movimento mais radical de paralisação, que ocorreu pela última vez

---

que estão bastante acomodados. Disse que os cursos são realizados em geral nos "feriados", e alguns nos finais de semana e que existe um contato via E-mail entre o pessoal do curso. Disse que a proposta de aplicação é em forma de módulos. Ela leu alguns trechos da proposta americana de hegemonia, envolvendo também o outro professor que estava na sala dos professores naquele momento. Ele ouvia a tudo com muita admiração, porém com um certo receio e restrição. Foi reveladora essa fala. Inclusive citou, sem que eu perguntasse, que a questão da técnica prevalece. A conversa não foi gravada por denotar falta de ética àquela abertura que quebraria a naturalidade na qual ela se expressava. Porém, não se hesitou de registrar alguns momentos dessa fala e da atitude daquela professora. Foi extremamente rica aquela conversa.

no ano de 2001, com cinco meses de greve durante a gestão do governador Jaime Lerner. As reivindicações circundam maior investimento orçamentário, qualidade do ensino público, reajuste de salários dos servidores, especialmente os docentes e abertura de concursos públicos.

Para finalizar essa seção do texto, traça-se ainda o perfil de produção dos professores envolvidos nessa pesquisa. Quanto à produção-artístico científica especificamente, nota-se uma grande parcela que não se dedica a esse aperfeiçoamento no ofício e da atividade reflexiva para a produção científica.

**TABELA 20 - PRODUÇÃO ARTISTICO-CIENTIFICA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

Produção artístico-científica				Produção em Artigo em Jomal		Total
				Não	Sim	
Não	Produção - Artigo em Revista Científica	Não	Count	5		5
	Total		Count	5		5
Sim	Produção - Artigo em Revista Científica	Não	Count	2	3	5
		Sim	Count	1	2	3
	Total		Count	3	5	8

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

Dentre os professores entrevistados, cinco não possuem nenhuma produção de artigo em revista e jornal; cinco possuem atividade artístico-científica, porém dois com produção em jornal e dois sem produção de artigos; três também citam participação em produção artístico-científica, sendo que um possui artigo publicado em revista, mas não possui produção em jornal, e apenas dois professores – pode-se localizar aqui o professor mestre e um dos professores formados em Ciências Sociais - possuem produção tanto em revista como em jornal. Um número bastante revelador que descreve o aspecto do professor não compondo reflexões e material de trabalho que poderia unir à docência capacidade altamente reflexiva. São docentes que não



transferem para o plano da produtividade de conhecimento aquilo que experimentam, processo visível na elaboração discursiva da autopercepção.

Nas falas também há a manifestação desse desejo, mas que acaba sendo abandonado devido dedicação que o trabalho diário ocupa e da responsabilidade familiar também presente. Aqui é perceptível o caminho limitado e angustiante que cerca o seu lugar enquanto operador e operado do saber. Instrui, transmite saber, porém não tem controle e posse efetiva do capital cultural do conhecimento que detém.

No quesito produção artística, considerando a composição e/ou direção de peça de teatro e música uma atividade relevante em uma trajetória de formação reflexiva e intelectual, há uma participação dos professores, porém não estabelecida num princípio de autoria.

**TABELA 21 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA (PEÇA DE TEATRO E COMPOSIÇÃO MUSICAL) DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

Possui produção artístico-científica				Composição Musical		Total
				Não	Sim	
Não	Peça de Teatro	Não	Count	5		5
	Total		Count	5		5
Sim	Peça de Teatro	Não	Count	6	2	8
	Total		Count	6	2	8

Fonte: Dados coletados no trabalho de campo no período de maio e junho de 2005.

Cinco professores disseram que não possuem nenhuma produção em teatro e/ou música e dois possuem composição musical de autoria própria. Quanto ao teatro, seis citaram participação em teatro, porém percebe-se, durante os relatos, que são atuações como ator amador. Música e teatro podem ser considerados ricos instrumentos didáticos e intelectualizados de construção de mensagens dialogizadas, provocativas, ousadas e inovadoras que atraem o público para o teor da mensagem

presente nesses discursos/melodias. Poderiam estar inseridas, num plano de autoria própria dos professores – além também da poesia, cinema, mídia – como instrumentos didático-reflexivos que se aproximam bastante bem do que a realidade social apresenta como sentimento e trajetórias construídas a partir de uma raiz social, cultural e política de origem. É uma forma diferente de elaboração de conhecimento e leitura de mundo diferente da práxis educativa e do próprio professor e alunos envolvidos de uma maneira diferente: como produtores dessas linguagens.

A última tabela quanto à *práxis* e produção intelectual relaciona-se à participação do professor na Universidade do Professor, localizada em Faxinal do Céu/PR, projeto e obra iniciada durante a gestão do governador Jaime Lerner, com o objetivo de promover cursos de atualização ou a chamada “reciclagem”, e momentos de interação e motivação profissional aos professores. Sete professores disseram que nunca participaram de nenhum curso promovido pela instituição e seis afirmaram que foram participar. Existiu, na grande maioria dos discursos, um processo de crítica e desconfiança com relação ao que vem realmente motivando, no sentido ideológico, a finalidade da instituição. Os professores que participaram disseram que eram momentos de formação generalizáveis, voltados ao aspecto motivacional e baseados em reflexões de trabalho similares aos aplicados a empresas. Outros achavam interessante a idéia da existência da instituição, porém sentem um grau de afastamento entre o que é repassado e ensinado e a possibilidade de aplicação no dia-a-dia da escola. E, especialmente entre os professores que não participaram, existe a desconfiança para o sentido político da constituição da universidade de efeito paralisatório e de eufemismo diante da realidade que vem cercando o ofício, revelando entre os professores a identificação dos dilemas e das angústias com relação ao que

vem ocorrendo com o seu papel de professor e uma caracterização de manobra política na execução do projeto.

Resumindo o perfil detectado, tem-se um sujeito profissional, com uma mensagem localizada e uma entonação específica desse falar, descritos aqui a partir da trajetória dos professores de Sociologia e Filosofia quanto à configuração pessoal, formativa, atuação profissional e envolvimento e produção artístico-científica.

- a) Predomínio de um perfil de professores de gênero masculino.
- b) Dois grupos de representação dos 35 a 45 anos e dos 25 a 35 anos.
- c) Quanto ao estado civil, a maioria são casados, com um a dois filhos.
- d) Trajetória migratória plural realizada dentro do próprio Estado do Paraná.
- e) Ensino médio desses professores numa formação pública.
- f) Representatividade do curso de educação geral e técnicos.
- g) Graduação também efetuada, na maioria, no setor público, sendo a Unioeste a instituição por onde passa grande parcela dessas formações.
- h) Pós-graduação na área de Filosofia e de conhecimentos mais gerais quanto à didática. Também a Unioeste aparece com uma grande representatividade de instituição formativa; a pós-graduação apresenta um perfil de dois grupos de âmbito público e mescla entre público/privado.
- i) Professores que lecionam de uma a três disciplinas; e uma a duas instituições de ensino.
- j) Predomínio de atuação dos professores no setor privado; há sete professores que lecionam apenas no mercado público, quatro no mercado privado e dois no mercado privado e público no ensino médio.

- k) Os professores de ensino médio são também professores do ensino fundamental.
- l) Renda familiar de 6 a 10 salários mínimos.
- m) Carga horária de 2 padrões de 20 horas.
- n) Ausência de participação em projetos sociocomunitários.
- o) Perspectiva regular quanto ao envolvimento da vida escolar administrativa das funções de direção; atuam entre um a dois anos de gestão.
- p) Pouca participação no sindicato profissional.
- q) Pouca produção artístico-científica.

Esse perfil ganha vida e voz a partir do próximo capítulo que estará diretamente articulado com o perfil, acrescido da estrutura, movimento e entonação das mensagens que apresentarão os mapas por onde circulam o fenômeno da angústia do profissional professor.

## **CAPÍTULO 5**

### **DISCURSIVIDADE E AUTOPERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: ANGÚSTIAS E PERSPECTIVAS**

O quinto e último capítulo desta dissertação se apresenta como uma soma de desafios e provocações, pois é o exercício da união das contribuições das áreas da Linguagem e da Sociedade, que delineiam o caráter do Programa de Mestrado em Letras da Unioeste. É uma busca interdisciplinar, seja pelo diálogo com a vivência do professor e seu emaranhado de conhecimentos, experiências e práticas discursivas, seja por essa vivência estar localizada num saber específico sociológico e filosófico que possui uma natureza interdisciplinar que atravessa a constituição da sociedade e do próprio homem.

Poder- se- iam mover diversos conceitos para a idéia de Linguagem, uma vez que se realiza no contexto social como num epifenômeno, na representação e recepção do mundo, de um recurso de alocação simbólico, de interação, de cultura, de poder, de sentidos e sentimentos, de organização social, civilização, de construção do indivíduo e de sociedade, de aparato institucional e experiencial, de comunicação, estilos de vida, elementos todos conjugados em torno do processo de elaboração de sujeitos e das ações destes no mundo.

Para realizar essa análise, elege-se duas formas de trabalho, que aparecem justapostas na elaboração de marcas distintivas e na formação de sentidos no texto dos professores. A primeira ação foi a de retomar uma constituição geral do campo em que o professor de Sociologia e Filosofia do ensino médio do município de Toledo está inserido e de onde irá relacionar-se e retirar elementos para a construção simbólica de seus atos de fala. A segunda ação será disponibilizar uma trajetória socioprofissional, que foi diagnosticada no capítulo anterior no perfil de quem fala e na forma como este perfil está disposto na trajetória particular de cada professor falante.

### **5.1 As entrevistas: discursividades e interlocuções**

Antecipadamente é preciso informar o leitor de que o exercício de percepção quanto à localização profissional e social dos professores de Sociologia e Filosofia e o sentimento de angústia movendo essas construções está ancorado nos discursos orais dos professores coletados durante a experiência da entrevista. Os textos orais foram gravados, com a permissão deste registro pelos professores<sup>56</sup>, textos cuja análise exigiam um maior aprofundamento e atenção à ampla riqueza de detalhes e marcação de fala, entonação e oralidades no diálogo com a pesquisa.

O trabalho com as fontes orais foi uma possibilidade metodológica, enriquecedora e profunda, de buscar, pela vida da fala oral, o entendimento da estrutura de conformação das áreas de saberes da Sociologia e da Filosofia no currículo escolar do ensino médio – aproveitando a experiência pessoal enquanto

<sup>56</sup>Os professores são identificados na transcrição das falas a partir de pseudônimos da cultura grega preservando a identidade pessoal e profissional de cada professor que colaborou com a pesquisa como compromisso ético de pesquisa. Os nomes gregos citados não coincidem com os nomes reais dos professores. As falas foram transcritas mantendo a originalidade das falas observando que o traço da fala escrita relacionada ao da fala oral certamente guarda marcas distintas de construção, o que também poderá contribuir para verificar os traços específicos da discursividade do grupo docente em análise.

pesquisadora e da formação em Ciências Sociais – e a posição desses campos de conhecimentos das Ciências Humanas na constituição profissional dos professores.

O plano das percepções não é apenas um mero trabalho de justaposição de vozes e falares de qualquer lugar numa configuração eclética ou pronto diagnóstico da educação relacionada a essas áreas de saberes que será dada voz ao sujeito para que ele explique sozinho o fenômeno no qual está inserido, sem o entendimento de todo o processo que o envolve. Buscar essa percepção é explicar essa construção profissional no mapa por onde passa o sentimento de dilema; nas especificidades escolares da escola; na profissão; nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais em que se estabelece essa dinâmica da autopercepção do professor, de si e do outro.

As dimensões do social, da economia, da cultura estarão diretamente relacionadas com as experiências sociais do cotidiano na profissão, expressos em sentimentos sociais de emotividade e conflito. E, no caso do trabalho e da profissão, esse confronto entre emotividade x racionalidade está cada vez mais acentuado pelo movimento contínuo da divisão social do trabalho e dos saberes.

Os sentimentos acompanham os processos de potencialidade revolucionária, no sentido de transporem referenciais culturais, étnicos, geracionais, religiosos, de classe, de parentesco, de gênero. A emotividade é também uma forma de relação social, estruturada a partir da posição e das condições nas quais os indivíduos se inserem e se reconhecem. No espaço da afetividade vão surgir visibilidades, autonomias, mas também conflitos e representações do outro.

Compreende-se o cuidado e a cautela, com relação à idéia de sentimento e emotividade no projeto, para se evitar a confusão quanto à forma de abordagem temática, num traço de composição que provém de uma lógica social de apreensão –

posição e campo simbólico do professor na elaboração de uma autopercepção profissional e social. Essa questão é visualizada como um fato social, em que a angústia tem uma manifestação – que aparentemente é a representação de uma singularidade absoluta possível no indivíduo – porém, esse sentimento assume uma recorrência constante no grupo profissional dos professores, acusando um motivo e consequência de âmbito social. Nesse sentido é dada a importância de se trabalhar com os professores na sua constituição discursiva e na autopercepção do que vem sendo produzido com relação ao seu saber e ao seu trabalho.

Também a opção pelas entrevistas, possibilitou uma nova forma de entendimento do fenômeno educacional. Dando voz ao professor, oferece-se um espaço de definições simbólicas do ofício e do saber, enquanto testemunha desta lacuna do existente e a posição social deste depoente. A oralidade permite dois aspectos centrais: o reconhecimento do conflito social e o resgate efetivo da experiência. Portanto, as entrevistas são uma construção, um instrumento, uma modalidade em que a experiência do entrevistado será “conduzida” na reflexão de algum fato ou problema. No caso desta pesquisa, refletir a partir do saber profissional e da condição de trabalho docente.

Verena Alberti (1989), alerta para outras discursividades extremamente valiosas e revelativas no momento da entrevista e do processamento da transcrição das entrevistas de captar além da experiência pessoal oral e local, as marcas de lugares, falares, no processo de codificação e decodificação daquilo que é inaudível, como a ironia, o silêncio, os risos, o repensar estarão presente nas transcrições das entrevistas em forma de textos orais aqui analisados. Alerta para todo um trabalho de conhecimento da fala do entrevistado para posteriores direcionamentos de leitura



centrada na problemática. Trata-se de um processo de interlocução com o outro. Também orienta a preservar a oralidade no original, mais uma vez na busca de uma nova marca de representatividade através da voz e da entonação da mensagem.

É importante considerar o momento de apreensão dessas falas. Trata-se de uma comunicação provocada numa relação verbal entre um entrevistador e um entrevistado. As falas estão sempre em referência a um enunciado que pergunta, buscando um sentido dialógico e espontâneo condicionado a uma situação de fala. No geral, os professores apresentaram boa recepção a essa forma de comunicação e na maneira de expressar suas percepções. O primeiro contato para agendar os encontros para as entrevistas foram mais frios e distantes, talvez pelo fato de terem sido realizados via telefone. De maneira geral, porém, o momento da entrevista mostrou-se agradável, tentando provocar uma aproximação com os professores, tranquilizando-os para o objetivo e a forma de trabalho com os dados coletados.

Também é preciso considerar que o trabalho de campo é exigente. É preciso conhecer com quem se irá lidar, mas também manter, ao mesmo tempo, um nível de desfamiliarização que é necessário para conhecer. É preciso manter a capacidade de espantar-se e não naturalizar-se com aquilo que é dito, para captar as singularidades que formam esse grupo social profissional específico em análise. Também, foi necessária uma sensibilidade na hora de desenvolver o roteiro e aplicá-lo no sentido de provocar o envolvimento.

A forma como os professores colocaram suas percepções revelou um alto grau de reflexão durante a pesquisa, que possibilita ainda explorar ou perseguir a hipótese de que existe uma forte formação para a reflexão, porém a prática limitadora, promove sentimentos de angústia nesses profissionais. Manifestaram um nível de confiança nas

respostas satisfatórias, e também uma vontade e uma carência de serem ouvidos, possibilitando grande abertura, ao disponibilizarem-se a falar e desenvolver suas idéias acerca daquilo que experimentam, vivem e sentem na sua profissão. Certamente o material coletado é vasto. Há muito o que trabalhar, tamanha a sua riqueza, abrangência e complexidade. Foram realizadas treze entrevistas, todas transcritas em forma de questionários semi-aberto.

As contribuições de Bakhtin (1979) e Bourdieu (1998) nos auxiliarão a estabelecer um diálogo com a Linguagem através das relações que ela sugere no momento de uma locução discursiva em forma de texto oral.

Bakhtin (1979), ao tratar dos problemas do texto e das falas, não irá trabalhar com um conceito de língua. Para ele a categoria mais adequada é a categoria enunciação que proporciona a forma como a Linguagem se transforma historicamente em vários processos e condições discursivas num sentido real e total.

[...] o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e para o seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, p. 279).

A construção de sua problematização teórica do discurso centra-se no termo dialógico ou dialogismo. É nele que se fundem todos os enunciados. Nos gêneros discursivos – primários ou secundários –, a fala é um elemento recursivo de expressão dos mais diversos sentimentos, desejos, denúncia, lugar e a definição de um sujeito falante em que a natureza do enunciado se coloca enquanto língua, ideologia e diversas possibilidades de visões de mundo.

Contudo, todo esse esforço comunicacional irão conferir um sentido a essa fala, se estiver voltada e centrada para um outro. O falado é também dialogado. “Cada

enunciado é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, p. 291). Esta pesquisa, localizada em uma perspectiva interdisciplinar, coaduna-se com a relação estreita entre Linguagem e Sociedade, estabelecida em atuações dentro do tecido social.

Em Bakhtin (1979), o homem é um produtor de seu texto a partir de um intenso contexto dialógico de relações, numa história em que se materializa na Linguagem a possibilidade de uma criação ideológica. A língua, segundo Bakhtin, é uma realidade material específica da criação ideológica. O autor lança uma crítica à idéia de causalidade mecanicista. O problema da sua Filosofia da Linguagem situa-se no ponto de convergência de uma série de domínios essenciais na concepção marxista de mundo. Nesse sentido, a ideologia possui um significado que está situado fora de um mesmo sujeito, porque é pela relação de interação que se pode captar e formar ideologias. A ideologia é signo, sentido, e move existências. É preciso levar em consideração o valor deste signo ideológico. O signo não existe apenas como uma parte da realidade. Está materializado nos discursos e nas apropriações do cultural. Todo signo está sujeito a uma reflexão e avaliação ideológica. O domínio da ideologia é também um domínio dos signos. Tudo o que possui valor ideológico possui um valor semiótico.

[...] o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade lingüística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam (empirismo subjetivo). (BARROS, 2001, p. 24).

Assim, a percepção caminha lado a lado com a idéia de representação. O campo é um espaço interativo na qual estão dispostas um conjunto de trajetórias e funções elaboradas a partir da vida social e de ideologias com parcela da consciência que constrói o aspecto exterior do signo. A própria consciência só pode surgir e se

afirmar como realidade mediante a encarnação material dos signos. Uma criação ideológica e discursiva só pode ocorrer porque existe uma contextualização que irá conduzir as idéias, as experimentações e as conscientizações. A consciência impregna um conteúdo ideológico no processo de interação social. Daí o fato de se tentar investigar esses discursos dos profissionais professores em que o signo surge como elemento cultural de formação e visualização na constituição das idéias profissionais.

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1979, p. 92)

A palavra, para Bakhtin, é o indicador mais sensível de todas as transformações sociais e do sistema ideológico que ocorre no processo social e de localização dos homens. No mundo do trabalho, percebem-me, dia-a-dia, novas expressões e sentidos traduzirem-se as modificações drásticas e flexíveis da esfera do trabalho e das profissões – como expressões empresariais – empregabilidade, profissionalismo, iniciativa. Se alguém quer perceber as transformação e mesmo os conflitos: vá as palavras<sup>57</sup>. A palavra é o registro de fases transitórias e efêmeras de mudanças sociais.

Nas profissões, cada um deterá enunciados específicos que irão credenciar ou não o trânsito dos sujeitos entre os campos, e irão manter uma relação simbólica e poderosa de afirmação de lugar e de domínio a partir do uso adequado das sentenças lingüísticas. O signo é assim definido por Bakhtin (1979), pois resulta de um consenso entre o indivíduo socialmente organizado no decorrer de um processo de interação. As

---

<sup>57</sup> Entre os jovens é comum a utilização de um gênero discursivo permeado por gírias e expressões grupais, no sentido de marcarem um lugar novo e diferente daquilo que vivem e sentem – dos conflitos, ansiedades, cobranças, experiências – quase um código investido de idéias e percepções configurados a partir de uma localização individual, mas que se forma num contexto maior, que é a relação de interatividade com o social e o cultural, manifestos ao outro em forma de comunicação escrita – pixações, composição de músicas, poesias – ou oral – gírias, músicas, expressões corporais – que vão desde uma violência discursiva a um pedido e apelo que o outro o ouça. Que o outro participe dessa forma ideológica de manifestação do si, e da maneira como quer expressar algo, mesmo que de uma maneira particular e impressionista.

formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. A refração vem pelo confronto de interesses sociais em uma comunidade semiótica: a luta de classes.

Se a linguagem é um instrumento de comunicação, o pensamento e as formalizações são sentidos compostos pela criação ideológica dos textos. O sujeito social, nesse movimento, irá caracterizar uma pertença a uma classe social em que dialogam muitos discursos que circulam em sociedade. Há um jogo de imagens e simulações de variação de códigos. Os professores, por exemplo, constantemente em suas falas reivindicativas, colocam referenciais da profissão no passado – como o reconhecimento, o respeito, respaldo público – de significação social, falares que retornam através de polifonias na fala do professor. E o curioso é que muitos dos professores que colocam a experiência da atividade profissional dos professores no passado não viveram a mesma experiência.

Também outras referencialidades compõem a pluralidade dos discursos e polifonias – efeitos de sentidos e vozes que se mostram num conjunto de uma série de outras vozes nos discursos – que cercam o professor. Seja o olhar para com o aluno a sua preocupação pedagógica e o vazio que provoca a sua evasão escolar. Seja o Estado, que na história da educação pública no Paraná, viveu intensas polêmicas e movimentos, ou seja ainda a comunidade educacional, também um reflexo e um interlocutor discursivo. Num sentido monofônico – o discurso que esconde e apaga as vozes do discurso –, está o mesmo Estado empenhado no apagamento das vozes e movimentos dos professores ao assegurar a gerência pública e não dialógica da administração escolar e a anulação de um discurso. Até mesmo o professor – quando

não interativo e não conectado ao aluno – apaga um traço polifônico que se dirige à sua voz e à sua experiência.

Nos discursos autoritários abafam-se as vozes, escondem-se os diálogos e o discurso se faz discurso da verdade única, absoluta e incontestável. A única forma de contestar tais discursos é recuperar externamente a polêmica escondida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor ao discurso autoritário um outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar. (BARROS, 2001, p. 36).

Na comunidade ou no grupo de identidade utilizam-se todos do mesmo código ideológico de comunicação, nela as classes sociais e suas diferenciações servem-se de uma só e mesma língua para a atuação das argumentações. O signo torna-se, na célebre idéia bakhtiana, uma arena – canal de disputa na afirmação das idéias – em que se desenvolve as lutas de classes.

O falante enuncia seus discursos a partir de um contexto dado, marcados por determinações sociais de coerções. Para tanto, o homem, em sua criatividade ou necessidade, usa de estratégias discursivas na atitude de fala. É o que fala Fiorin (2003), sobre as ideologias e a possibilidade de trapaças discursivas nas intencionalidades pelas quais estão movidas as falas. No caso dos professores, há a tentativa de manipular uma identidade acentuando o caráter positivo da profissão que, dentro da atuação, demonstra-se expressivamente mais degradante do que positiva.

Por que essa possibilidade de criação discursiva acontece? Porque existem formas de poder e de estrutura de reconhecimentos discursivos e de lugares sociais cujos efeitos de sentidos são diversos e intencionais. Desta forma, há a possibilidade de ocorrer uma luta intensa de conquistas e falares num movimento dialógico da vida.

Há uma seleção de imagens e frases utilizadas na "entonação" da mensagem. Existe sempre uma nova construção baseada no contexto em que esse discurso fincará seus alicerces para poder atuar. Para que seja possível a interação do sujeito com a

mensagem, este precisa de um conhecimento prévio, de algo dado, para, enfim, poder referir-se em forma de diálogo.

**A entonação sempre está na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito. Na entonação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entonação sobretudo que o falante entra em contato como interlocutor ou interlocutores: a entonação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (BAKHTIN, 1979, p. 12).**

A palavra, além de transmitir idéias, permite o trânsito sobre os sentidos que são apreendidos também via percepção pessoal. “A palavra possui expressividade, porém esta não pertence à palavra mesma: nasce em um ponto de contato da palavra com a situação real, que se realiza em um enunciado individual” (BAKHTIN, 1972, p. 278). A palavra consegue traduzir ou imprimir uma manifestação do humano e as vozes e desejos desses sons e atitudes são interindividuais:

[...] a palavra é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor tem seus direitos imprescindíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos, em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despessoalizadas, e vozes próximas, que somam simultaneamente. (BAKHTIN, 1979, p. 78).

Essa mesma palavra inserida num discurso é um objeto simbólico de grande relevância, pela capacidade de direção, de formações e orientações que vêm dentro dela. Quando Bourdieu escreve “*A Economia das Trocas Simbólicas*” (2001), a linguagem está imbuída de ação e poder, é um canal para que as trocas simbólicas possam realizar-se. Todo ato de fala é uma ação com infinitas possibilidades discursivas gramaticais, de acordo com a capacidade social que alia essa competência às estruturas do mercado lingüístico, que impõe regras e sanções. (BOURDIEU, 1998, p. 24).

O sujeito falante vive uma dialética de manifestação do si e do outro, num universo em que o lugar é um bem simbólico no mercado social – e que, no caso do professor – está atravessado pelas esferas do trabalho e do conhecimento – com sentidos presentes na produção cultural e simbólica dos discursos desses profissionais.

O que irá proporcionar a formulação de autopercepções serão os contornos das posições diferenciadas desses sujeitos falantes no interior de seu campo. Onde assume relações de apropriações, conflitos, conquistas e jogo. Pierre Bourdieu (1998) trabalha a noção de identidade em dois conceitos centrais no desenvolvimento de sua teoria, o conceito de *habitus* e o de campo. O *habitus* é atributo do trajeto, aquele que configurará algumas propriedades especiais a esse trajeto. O campo desenhará os espaços de atuação específicos, e pré-seletivos, dos atores sociais em circulação, o espaço social de ação de um poder de dominação legítimo. Os professores estão inseridos num determinado contexto – mundo do trabalho e da escola – no ofício que executam num campo profissional, operando num nível de saber particular – nas disciplinas de Sociologia e Filosofia – que contêm um *habitus* de trajetória científica e outro disciplinar. Assim se estabelecerá o que Bourdieu chama de “luta simbólica” na forma como o poder possui um sentido até violento, de acordo com a lógica excludente que move o mercado de trabalho inserido na configuração das profissões. Isso acontece porque a língua está inscrita nas relações sociais. Esse mercado contribui para formar o valor simbólico das trocas e os sentidos dos discursos.

[...] o que circula no mercado lingüístico não é “a língua”, mas discursos estilisticamente caracterizados, ao mesmo tempo do lado da produção, na medida em que cada locutor transforma a língua comum num idioleto, e lado da recepção na medida em que cada receptor contribui para *produzir* a mensagem que ele percebe e aprecia, importando para ela tudo o que constitui sua experiência singular e coletiva. (BOURDIEU, 1999, p. 25)



Encontram-se Bakhtin (1979) e Bourdieu (1998) quanto ao diagnóstico de que de que não existem palavras neutras, dentro delas há mensagens e idéias circulando – com grande poder de atuação e transformação do mundo, assim como dizia o autor Gramsci<sup>58</sup>. As posições e os diferentes interesses no espaço social irão organizar as finalidades grupais e controlar a “hegemonia” dos significados e sentidos de mundo, conforme dizia Gramsci (1978).

Essa interpretação de dominação simbólica, via apropriação de idéias, cultura, ação e, inclusive, da linguagem, revela tanto a presença de campos especializados como o campo de classes sociais que possuem regras próprias de funcionamento e de efeitos simbólicos impressos na linguagem. O exercício de uma competência técnica exerce-se numa competência social reconhecida na identificação do locutor legítimo, autorizado a falar e a falar com autoridade.

A profissão é lugar e bem simbólico, que, na prática, une produção e circulação de bens econômicos e culturais, possíveis através de um conjunto de instituições que também detêm uma linguagem própria.

[...] falar é apropriar-se de um ou outro dentre os *estilos expressivos* já constituídos no e pelo uso, objetivamente marcados por sua posição numa hierarquia de estilos que exprime através de sua ordem a hierarquia dos grupos correspondentes. Estes estilos, sistemas de diferenças classificadas e classificantes, hierarquizadas e hierarquizantes, marcam aqueles que deles se apropriam, assim como a estilística espontânea, armada de um senso prático das equivalências. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Na veiculação de uma mensagem lingüística, a profissão se apropriará de sentidos simbólicos num processo de distinção e traduções inscritos num jogo – e por

<sup>58</sup> Na contextualização entre os autores citados Mikhail Bakhtin (1979), Pierre Bourdieu (1998) e Antonio Gramsci (1987, 1991), todos versam sobre a cultura e a força das idéias. Bakhtin possui estudos sobre a Linguagem, o teatro, o marxismo desde a década de 30 a 40 e conviveu com o clima de profundas transformações na Rússia e o avanço do movimento comunista. Gramsci também viveu uma época atribulada na Itália entre as Guerras Mundiais e o regime totalitário de Mussolini. A obra gramsciana pode ser visualizada a partir das fases da vida em que o autor escreve, da militância, da função política e do cárcere. Bourdieu é o mais contemporâneo dos autores. Escreve entre as décadas de 70, 80 e 90 produzindo a partir da idéia simbólica do poder, da violência e a exclusão social marcou últimas décadas.

isso gera espaços de tensões e conflitos - porque existirá uma distribuição desigual das oportunidades e acessos à produção desta competência e autoridade de falar consideradas legítimas de acordo com os lugares de expressão considerados de maior visibilidade social. Bourdieu diria que isso faz parte da dinâmica dos campos e dos capitais culturais para nele poder circular. A escola foi um dos campos simbólicos também estudados pelo autor. Ele percebe uma riqueza de trocas e formações, porém acompanhada de reflexos cruéis e decisivos situados numa sociedade estruturada pela lógica das distinções e na forma como a escola contribui para que as trocas culturais, lingüísticas, formativas e de poder ocorram de maneira desigual.

Os saberes na escola também possuem uma forma de interação e um material que comportará um valor socialmente negociável no interior do campo educacional, porque estão investidos de conteúdos que se entrecruzam, mas funcionam na prática como categorias únicas e distintas de linguagem própria no processo de aprendizagem, reproduzindo a idéia aos alunos, pais e comunidade educacional, e atuando na prática do professor e sua experiência pessoal da profissão docente. É o que vem ocorrendo com a extrema separação dos saberes e o distanciamento no qual estão envolvidas as disciplinas de Ciências Humanas como a Sociologia e a Filosofia, no quadro curricular dos saberes escolares. São consideradas como plano de complementariedade e não valorizadas como conhecimentos imprecidíveis na formação dos sujeitos, inclusive como forma de avaliação dos próprios contextos singulares em que também vivemos formas de classificações e economias lingüísticas.

As transformações tecnológicas produtivas, realizadas especialmente na esfera do trabalho, vêm ocorrendo de forma dinâmica e reproduzem uma idéia de que a instituição escolar não consegue acompanhar o ritmo dessas mudanças. O novo

contexto de sociabilidades e a dificuldade do encontro entre os outros – professores, alunos, Estado, sociedade – promovem situações dilemáticas no interior deste campo de realização educacional.

Quanto ao terreno dos reconhecimentos e das formações simbólicas no sistema de troca, Bourdieu (1998) reconhece a responsabilidade deste processo iniciada na divisão social do trabalho e no discurso científico nessas ressignificações do ofício e na forma como o conhecimento é elaborado hoje, atuando decisivamente sobre as vidas sociais e individuais. Assim argumenta Bourdieu:

[...] ao consagrar um estado de divisões e da visão das divisões, o efeito simbólico exercido pelo discurso científico é tanto mais inevitável quanto, em meio às lutas simbólicas pelo conhecimento e pelo reconhecimento, os chamados critérios “objetivos” [...] são utilizados como armas: eles designam os traços sobre os quais pode fundar-se a ação simbólica de mobilização com vistas a produzir a unidade real ou a crença nessa unidade (tanto no seio dos próprio grupo como junto às demais. (BOURDIEU, 1998, p. 113).

Levantando-se todos os elementos presentes no interior da Linguagem como canal poderoso de manifestação de idéias e sentidos de mundo, ir-se-á seguir analisando os discursos realizados nas entrevistas dos professores. Num tratamento dialógico naquilo que a voz do professor trará como elementos que tornam legíveis suas relações de trabalho e o que sentem a partir da forma como estão inseridos na estrutura do ensino médio e na forma como o seu saber é reconhecido na lógica social de identificações e luta por posições. Todas essas marcações auxiliarão a identificar os dilemas e a forma como a angústia do professor é investidos nas suas falas. Elegendo seis grandes temáticas, nas quais estarão presentes os dilemas da profissão e do saber sociológico e filosófico em voga nessas discussões: a percepção da Filosofia e da Sociologia no ensino médio; os dilemas da *práxis* docente; níveis de realização e frustração dos professores quanto à profissão e ao trabalho com o saber sociológico e

filosófico; o papel do professor na fronteira intelectual e técnica; hierarquia profissional e de conhecimento; a percepção do saber sociológico e filosófico na sociedade na visão dos professores.

### **5.1.1 A percepção da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio**

Ao constituir-se a autopercepção do professor em torno das disciplinas trabalhadas e vivenciadas no dia-a-dia da profissão, todos os elementos registrados no decorrer desta dissertação estarão presentes nos discursos. Existem dois movimentos inseridos nessa localização do professor a partir das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Um desses movimentos está ancorado na história da ciência de cada uma dessas áreas especificamente. No caso da Filosofia, ancora-se na ampla constituição histórica e tradicional das contribuições teóricas e de autores clássicos envolvendo a reflexão em torno da natureza humana no mundo e a fundação de outras ciências. E a Sociologia, que se ancora no campo científico, como uma ciência recente e com uma proposta de pesquisa nova, de forte embasamento nos referenciais clássicos – Marx, Weber, Durkheim e das situações históricas e temáticas “evidentes” no plano das interações sociais, como os fenômenos sociais relacionados com o poder, revoluções, conflitos, desigualdades sociais, temáticas que, no Brasil, buscaram pela educação uma maneira de institucionalização da ciência através do ensino médio – numa proposta de transformação social –, mas que conquistou um espaço mais efetivo nos cursos superiores e de pós-graduação, como uma moeda de conhecimento de maior visibilidade.

Um segundo movimento é a história da Sociologia e da Filosofia nos currículos do ensino, convivendo num espaço de luta com as outras ciências para buscar um

lugar de afirmação e garantia de atuação. Neste mercado de trocas no ensino médio, o prestígio e a apropriação de uma espécie de capital cultural e econômico são avaliados a partir da demanda plural das escolas do município e da própria forma de percebê-las na sociedade – e as transformações ocorridas no processo do trabalho e do conhecimento – influenciando as tomadas de posição nesta reflexão. Essas localizações conformam um efeito determinado no processo de modelagem do grupo dos professores de Sociologia e Filosofia, porque, na experiência da práxis, somadas a uma formação de elevado traço reflexivo, crítico e questionador presentes nas falas, estarão impressas as situações de resistência ao mercado simbólico dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia e o seu encontro com o outro: alunos, comunidade educacional, colegas professores, pais.

Dessa produção e circulação cultural registra um paradoxo. Torna-se difícil e dilemático visualizar os impactos na vida social da elaboração discursiva dos sujeitos sociais, experimentando de alguma maneira os efeitos de um poder simbólico aplicado às disciplinas no currículo do ensino médio, qual seja o reconhecimento da importância registrada nas legislações educacionais na formação para a cidadania, porém com espaços limitados e inexpressivos de maior atuação na composição da formação dos sujeitos na escola. Isto coloca o professor sob um efeito “invisível” deste poder na forma como se concebe essa disciplina na sociedade.

A avaliação prática da relação de forças simbólicas determinante dos critérios de avaliação vigentes no mercado em questão somente leva em conta as propriedades propriamente lingüísticas do discurso na medida que elas anunciam a autoridade e a competência sociais daquelas que a pronunciam” (BOURDIEU, 1998, p. 57),

Na autopercepção dos professores será possível perceber qual a concepção dos professores quanto à contribuição das disciplinas na formação para o ensino médio e também acabam colocando qual a sua identificação com as disciplinas a partir da sua formação. Além do confronto com outras disciplinas com relação a um quadro de hierarquia de saber presente na escola – como um campo de atuação de poderes – também haverá uma expressão diferenciada a partir da experiência singular de cada professor com a disciplina e um nível de preferência entre elas:

“Olha, a Filosofia que é a área que eu mais atuo, ela provoca nos estudantes hoje no ensino médio, e nos que estão saindo da fase da adolescência e entrando na fase adulta, um pensar diferente sobre realidade né, talvez essa que seja a tarefa da Filosofia, provocar é, levantar questões que envolvem o ser humano dentro da sociedade e nem sempre tem obrigação de dar todas as respostas. Penso que a Filosofia, a tarefa é de fazer uma reflexão crítica sobre todos os aspectos da realidade, e que envolvem a vida dos jovens dentro da sua comunidade, até as questões que estão sendo discutidas a nível nacional, mundial no momento. [...] E a Sociologia, que é uma ciência mais recente vem contribuir é para que o jovem possa entender as relações de poder, como que a sociedade funciona, se organiza na sua, na sua estrutura e nas tomadas de decisões que são feitas ao nível micro e macro dentro de uma sociedade. O professor de Sociologia tem que discutir muito essa questão do, da relação de poder, da formação do Estado, e, é, e como funciona a organização social. Penso que elas as duas complementam tá, sempre tendo, respeitando os fundamentos filosóficos que vão ajudar muito também no entendimento do trabalho na área de Sociologia. [...] e nós ficamos muito tempo sem essas disciplinas estar, fora do currículo escolar e a maioria dos professores que hoje estão atuando nas disciplinas é quando passaram por sua etapa de formação escolar não tiveram contato, e mesmo na sua formação superior para o Magistério [...] nós temos uma tradição pequena, curta ainda de ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. [...]”.(Professor Hércules).

Conforme se pôde visualizar no quadro da trajetória pessoal e social dos professores<sup>59</sup>, o professor Hércules possui uma ampla experiência com a disciplina de Filosofia e leciona apenas essa matéria. Foi um dos interlocutores mais envolvidos do campo por ser um dos membros mais antigos do último concurso público do Estado do Paraná (1992) no preenchimento das vagas para essas disciplinas especificamente. O

<sup>59</sup> Vide tabela sobre a trajetória sociopessoal dos professores entrevistados na seção de apêndices desta dissertação.

grau elevado de reflexão de seus discursos será visível dada a formação específica em Filosofia e do tempo de atuação – há mais de 10 anos no quadro ocupando inclusive funções de direção. Primeiramente ele tenta demonstrar as contribuições de cada disciplina, o que ela poderia oferecer como um diferencial de contribuição para as disciplinas. Coloca as distinções de cada uma das áreas – na moeda de troca no ensino – *das questões que envolvem o ser humano, da proximidade com o espaço social numa grande totalidade de relações, e o entendimento das relações de poder e de organização dentro da sociedade*. Nestas classificações, busca aspectos decisivos para fortalecer o argumento da importância das disciplinas no currículo, ao mesmo tempo em que traça um nível de distinção entre ambas – uma mais antiga e outra mais recente – e que se complementam no quadro, deixando claro que são disciplinas diferentes entre si, porém que, na contribuição do ensino, possam estabelecer uma interlocução de temáticas na maneira práxis de formação. Na caracterização das disciplinas, coloca a pouca tradição nos currículos do ensino médio, uma maneira de, a partir do seu discurso, promover uma explicação das especificidades das disciplinas a públicos que desconhecem suas naturezas, por não terem passado pela experiência de suas formações.

Quando digo público, está recorrente aqui a idéia do discurso em Bakhtin, de que, quando os sujeitos falantes discursam, parece que há sempre um terceiro além do locutor e do emissor. É preciso considerar duas direções que levam o professor, quando convidado a esse exercício de autorreflexão em torno do ofício e da disciplina que ministra, a organizar o seu discurso. Uma, ele avalia a quem poderá estar falando. No caso da entrevista, ele sabe que, quando em interlocução com uma pesquisadora, está direcionando uma mensagem a um elemento característico e distinto da

sociedade, a universidade. Que também está localizada no âmbito educacional, e que por meio da pesquisa, poderá também estar falando a novos outros, que, através do contato com os resultados dessa pesquisa, poderão ter uma perspectiva diferente da educação, do que o professor agente falante e experiente de seu campo pode proporcionar na avaliação dos fenômenos educacionais atuais. Portanto, na linguagem vivem-se e trocam-se idéias. Apesar da excelente disponibilidade de recepção, o professor aproveita o momento de fala a ele conferido – inclusive manifestando uma necessidade muito grande de alguém escutá-lo, de ser ouvido, compreendido – e não apenas ouvido, mas percebido como alguém diferente, distinto, que sabe o que fala – para disponibilizar o que vem diagnosticando em sua práxis profissional. Então, esse terceiro não é apenas a pesquisadora ou a universidade, mas todo um público geral. Como se estivesse falando a toda uma comunidade, a necessidade de dialogização e de partilhar sua experiência.

[...] assim como a palavra não tem autor, não é de ninguém [...], sendo somente quando funciona como enunciado completo que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concreta da comunicação. (BAKHTIN, p. 308)

“eu faço duas leituras dessas duas ciências, vejo que na Sociologia surge uma contribuição mais técnica, mais específica abrangente também como, assim como a Filosofia né, mas ela é um tanto mais é, é técnica, e as vezes cai na especialização também, como qualquer outra ciência, [...] é fazer com que o sujeito né, se de conta assim como se esse sujeito, aqui mais especificamente o aluno né, em sala de aula se dê conta de que ele também é um cidadão né, [...] é essa é a parte abrangente, reflexiva da Sociologia também, porque se aproxima de Filosofia. Agora a parte é, é técnica né, assim essa é o diferencial dentro da Sociologia e Filosofia. Contribuição social assim é essa, fazer com que o aluno, reflita de que ele pertence a uma classe né ele tem um cultura específica, ele tem uma linguagem que não é por um acaso é isso é um processo é, é contingente, mas que tem um evolução né, então é ele faça essa reflexão e que nunca esse conhecimento nessa sociedade, nesse meio que ele conviva, não seja algo assim extremamente passageiro né, que fique. Com a Filosofia é, vamos refletir minha paixão, eu queria dizer qual é a contribuição, são inúmeras contribuições que acho que a primeira é provocar né, você provocar, ser provocativa, incomodar, é fazer com que o aluno sinta desconfortável com aquela coisa de tar ouvindo, que é difícil é, mas se faz necessário, e que é mãe da ciência, e que pensa qualquer outra ciência, enfim, mas acho que a contribuição maior é fazer com que o aluno é xingue ela mesmo e dizer que ela não serve pra nada, que “embromashion” como se diz..., que é enrolação né, e o mais gostoso é isso, você ir esculpindo isso pro aluno,



mostrar pra ele que não é enrolação é reflexão é outra coisa né, que ela incomoda, mas se ela incomoda é porque ela tem algo a ensinar, sem dúvida, e ela não é técnica, ela não é específica, ela é abrangente, ela vê o mundo com, com os olhos diferente, ela que pensa o mundo social é essa a contribuição”. (Professor Apolo).

Professor Apolo também trabalha as distinções dessas áreas ao currículo em nível comparativo. A construção do seu discurso acaba privilegiando mais a esfera da Filosofia, área a qual está em processo de formação, porém também leciona a disciplina de Sociologia. Em sua autopercepção, a Sociologia aparece num sentido mais técnico, por lidar com dados e resultados quantitativos, tabelas e demonstração de resultados. E por ter sido ligada, em sua origem, ao Positivismo. Embora a natureza e a leitura de mundo da Sociologia também extrapole o aspecto técnico de análise. A idéia de reflexividade e fundação são visíveis no momento de compor o discurso sobre a Filosofia, nomeando-a como ciência-mãe. Em sua autopercepção disciplinar, ela provoca, deve incomodar, e vê, na resistência do aluno, uma maneira de despertá-lo para um processo de desconstrução. Utiliza bastante a linguagem por meio de gírias, terminologias com que busca aproximar-se dos seus alunos, um público jovem, numa forma de dialogização.

“[...] ao longo da história, que ela fez parte em algumas épocas aparentemente, em outras, ela foi literalmente abandonada né e, mesmo nós tendo um Sociólogo na presidência da República, mas acho que foi justamente por isso que ele cortou, porque ele sabe que, tanto a Filosofia, quanto a Sociologia, são duas disciplinas que trabalham com o bem viver, com o bem pensar, e isso é fundamental pro nosso jovem hoje, porque, eu sempre digo, nós só fizemos perguntas e ensinamos a perguntar, responder, cada um tem que buscar, e isso é fundamental eu acho que são duas, eu penso que são duas disciplinas assim que nunca deveriam ter saído, e que elas têm que entrar como base nacional comum da grade do Ensino Médio”. (Professora Atenas).

O discurso da professora Atenas estabelece-se numa intertextualidade – “processo de incorporação de um texto em outro” – com o discurso do professor Hércules e tantos outros professores entrevistados, que apontam para o dilema da

indefinição do lugar das disciplinas no currículo e pela trajetórias interrompidas provocarem esse sentimento de perda de lugar, de não efetividade no ensino.

Quando aponta para o fato de a situação disciplinar não fazer parte da legislação educacional como disciplina obrigatória da grade do ensino médio, faz recorrência à outro interdiscurso de luta manifesto numa figura política de onde partiu o veto a disciplina: o presidente FHC. E, de certa maneira, aponta uma contradição – e na situação de interlocução ela acaba sendo irônica na minha posição de pesquisadora e cientista social, na responsabilidade e no sentido do veto – vinda de alguém formado em uma dessas áreas específicas e que tem autoridade sobre o assunto. Na verdade, o que ela tenta dizer, nesse discurso, que essa trajetória interrompida e da indefinição da Sociologia e da Filosofia no currículo pode ser motivada por uma situação extraverbal: um motivo político. E isso está presente quando diz que são disciplinas de natureza indagadora em seu princípio no processo de conscientização para um bem viver. Além de apontar a distinção das disciplinas enquanto práxis educacional, também confere às mesmas disciplinas uma interlocução com o plano das idéias e inclusive das idéias políticas, que também circulam no quadro de composição social. Isso é o que apontava Ianni, trabalhado no segundo capítulo, sobre a Sociologia e também a Filosofia, disciplinas progressistas ou conservadoras, porque lidam em sobremedida com o mundo das idéias. E aqui retoma-se Gramsci, no terceiro capítulo, da força transformadora e modeladora das idéias num contexto de ação social.

É um efeito de sentido no texto do chamado “o não-dito”, como uma forma de mensagem na possível explicação por que as disciplinas poderiam estar fora dos currículos do ensino médio, por apresentarem riscos na sua atuação de formação crítica aos jovens.

“Teoria seria essa busca de levar uma reflexão, ou a capacitação do aluno a se tornar um indivíduo reflexivo né, que ele consiga refletir o seu eu, refletir o mundo em que ele vive e a possibilidade de ele refletir o outro também. Por que que eu falo em dois níveis de teoria e prática? A prática nós não estamos conseguindo fazer, fazer isso. Por diversos fatores, as duas disciplinas elas estão voltando agora pra grade curricular, elas não são obrigatórias, então nós não temos ainda uma, uma vamos dizer assim uma identidade. Isso também nem é bom se manter uma identidade como disciplina. É então ainda são disciplinas bem estereotipadas pro Ensino Médio. Então essa tentativa de levar a reflexão por enquanto está só na tentativa né, são poucos os frutos que a gente colhe, e devido a uma sociedade pragmática, você estudou Ciências Sociais, você sabe muito bem disso. Se você for analisar a própria grade curricular das escolas você vai perceber de que o inconsciente coletivo tá impregnado do raciocínio lógico, isso quando eles conseguem fazer. [...] Mas em síntese, a tentativa é justamente essa, possibilitar uma reflexão de que esse aluno consiga deslumbrar esse pragmatismo e consiga questioná-lo nessa busca de transformação também, mas nós ainda não estamos caminhando. O próprio Estado por não ser, por não serem disciplinas obrigatórias, é ainda não estabeleceu, nós não fizemos uma discussão mais séria, do que deve ser trabalhado por que? Talvez você pergunte isso. Porque hoje instituições do Brasil, principalmente no Paraná, eles estão cobrando Filosofia no vestibular também. E analisando o que eles estão pedindo, é Filosofia pura. Então, as nossas escolas não tão preparadas pra isso. Nós não estamos conseguindo preparar esse indivíduo reflexivo, e ao mesmo tempo, nós não estamos conseguindo nem prepara pra esse aspecto secundário, ao meu ver secundário, que é o vestibular”. (Professor Rômulo).

O grau de dilemas em torno da práxis do saber sociológico e filosófico no ensino médio apontado pelo professor Rômulo é grande. A construção de seu enunciado discursivo é feita primeiro naquilo que ambas as disciplinas contribuem, que, no seu entendimento, seria um possibilidade de trabalho com os aspectos teóricos e práticos de reflexão do indivíduo sobre a sociedade.

Aponta uma série de marcas específicas desses saberes, *refletir o eu, o seu mundo, o outro*, e essa característica de reflexão exige uma desconstrução, uma desapego ao que está estabelecido e preconizado. Abandonar os preconceitos e buscar um entendimento desse eu, do mundo e do outro, como também inseridos numa trajetória de construção elaboradas socialmente. E é o desafio e a angústia que cerca o olhar do professor Rômulo. Essa reflexão, segundo ele, deveria deslumbrar o pragmatismo, o aspecto prático das ações e das coisas, para que possa ocorrer algum

tipo de transformação do aluno e da sociedade. Porém, as últimas frases do professor foram proferidas de forma bastante indignada.

Não se consegue formar para a reflexão e nem para o vestibular a partir da sua percepção. É um dado relevante e preocupante. Inclusive ele coloca um outro elemento, que, na estruturação do campo, é importante. Houve essa inserção da Filosofia no currículo de uma maneira complementar, como pressão das universidades que introduziram as disciplinas nas provas do vestibular. E que, apesar disso, não há uma discussão mais séria do que e como deve ser ensinadas enquanto conteúdo e práxis enquanto saber sociológico e filosófico numa discussão a nível de Estado. E o resultado que aponta é o fato da não-formação para a reflexão e nem ao vestibular, num quadro bem pessimista.

Portanto, quando cita teórico e prático, voltamos mais uma vez a Gramsci em dois aspectos. Que, por existir essa indefinição da organização dos conteúdos e práticas na introdução da disciplina em detrimento de uma preocupação pragmática em torno do vestibular, há o risco da descaracterização das distinções contributivas das disciplinas ao currículo. Há uma nítida fragmentação do teórico e do prático que Gramsci buscava unir na formação de um sujeito histórico, e na possibilidade de uma efetiva formação reflexiva ocorrer. O professor vive aqui a angústia de reconhecer as possibilidades de uma formação reflexiva pela via da Sociologia e da Filosofia e as limitações quanto a uma efetiva reinserção das disciplinas na grade. É importante lembrar que o professor Rômulo é o único dos professores com pós-graduação *stricto sensu*. Possui uma formação e um elevado grau para essa reflexividade, porém a realidade apresenta-se cruelmente limitadora de uma ação para a transformação.

Outro aspecto interessante, que também aparece no discurso do Professor Rômulo, é a questão das designações identitárias. Se elas servem no mercado simbólico para conferir lugar e falar, também servem como fórmulas de angariar poderes. Visualiza que as disciplinas de Sociologia e Filosofia não possuem uma identidade definida no ensino médio, e que, de certa maneira, pode ser considerado como um aspecto positivo em sua visão, por estar na contramão, com um olhar diferenciado do *locus* educacional e fugir de classificações estereotipadas, que também acabam limitando o espaço criativo e reflexivo das disciplinas, o que ocorre de maneira geral no quadro do ensino médio.

“[...] dilema, seria, primeiro, talvez valorizar a disciplina no sentido da instituição e até do contexto social, que os alunos vissem utilidade nessas disciplinas, vissem fundamento nessas disciplinas. Porque as vezes, parece que é algo que tá dado pra eles e eles aceitam, mas eles não buscariam se tivesse opção, livre de escolha. [...] Eu acho que tá num processo inacabado, e que ainda falta estruturar muita coisa. Que existe esse campo de trabalho que foi aberto, existem profissionais que estão se formando só que ainda não está numa situação desejada, como eu falei é necessário que as instituições se adaptem a essas disciplinas, que os alunos, a sociedade, é, corresponda a esse profissional. Acho que não tá tudo certo como deveria estar, que falta alguns pontos [...], fica assim dada a disciplina no sentido de que é uma matéria extracurricular, como se fosse quase um PCN, essa é a impressão que se passa (riso da entrevistada), e ela é uma matéria extra e que ela deve partir da questão da cidadania, mas é bem vago, no caso você diz as linhas né que você deve seguir, é muito vago”. (Professora Héstia).

A professora Héstia é formada em Ciências Sociais, leciona Sociologia e Metodologia de Pesquisa. Ela também acaba, num plano de intertextualidade, apresentando outros elementos que participam de um grande debate entre os professores, através da recursividade dos seus discursos, a maneira como cada um possui uma percepção singular e significativa a partir da sua experiência práxis na profissão. No enunciado, Héstia irá encaminhar seu discurso, não apenas à pesquisadora, mas diretamente aos outros “eus” que participam da sua formação autoperceptiva da profissão e do saber. Registra o outro-aluno, o outro-instituição e o

outro-sociedade. E a intertextualidade é colocada nos três discursos, que falta uma definição e uma tomada de posição do Estado, enquanto agente público de gestão da educação, e das leis educacionais, que tornem essa questão mais clara às instituições de ensino. A dificuldade de valorização da disciplina no mercado simbólico está condicionada a essa indefinição e à maneira como é percebida pelas escolas e pelos alunos como algo complementar, não decisivo, quando comenta o aspecto extra, conferido à propriedade da disciplina na estrutura do ensino. Inclusive os próprios alunos a cursam tendo essa concepção sobre a disciplina, e mais, explicita que o aluno não teve possibilidade de optar pela disciplina na grade, que ele a faz porque está estabelecido, revelando um grau de afastamento no envolvimento do aluno e da escola com a disciplina.

### **5.1.2 Os dilemas da práxis docente**

Nessa tematização, percebe-se um grande número de vozes unidas que se conformam na manifestações desses professores. Poder-se-ia dizer que se trata de uma superintertextualidade de encontros discursivos na sua práxis docente, revelando um quadro de ansiedade e preocupação no conjunto dos diagnósticos de como a profissão vem movendo-se para situações limites e desafiadoras, em que, tanto a escola como o próprio professor acaba estando despreparado. Os impactos são percebidos pela entonação expressiva de alto grau de emotividade ao falar e expressar a angústia, a desmotivação profissional e indignação quanto à ausência de lugar reconhecido no plano do mercado simbólico social. Tanto as tabelas como os relatos vêm descrever os novos desafios educacionais do nosso tempo.

“Eu acho a remuneração, uma delas, um dilema, né. É, acho que a desvalorização do profissional, pois já ela vem se acentuando há muito tempo

né, acredito com que com planos de carreiras o professor possa se mais valorizado na sua profissão né. Dilemas assim também esse embate que acontece todo dia hoje, que um termo específico pra isso mas a salafobia (risos) não é salafobia, tem professor que já ta assim, por exemplo, na sala de aula né, é, se escuta algumas coisas por aí que são, de certa forma, não é, profissão de risco né. [...] esse problema na mão de que como é que ele vai dar a sua aula se o aluno olha com a cara torta para ele, né. (risos)". (Professor Homero).

O enunciado do professor aponta para dois problemas e dilemas profissionais: o velho e o novo, que, conjugados criam novas situações e experiências desafiadoras no plano da educação. O primeiro apontado, em que tanto os professores de Sociologia e Filosofia, como os professores das demais áreas de saber poderiam aqui estar concordando, dado o traço histórico – e vimos isso registrado nas falas do autor Florestan Fernandes – que a categoria profissional sofre os reflexos da forma de organização do capital, dos avanços e descobertas da tecnociência e do processo intensificado no qual o professor – o sujeito que lida com a formação de uma grande demanda de aluno – vem sofrendo um processo de proletarização do ofício, em que a remuneração tem sido uma reivindicação antiga, porque fere o princípio da visibilidade e da representação desse profissional enquanto aferição de valor público do trabalho do professor.

Essa realidade é percebida em uma grande maioria dos discursos que ganham um tom dramático de lamentações e, apesar do peso simbólico do ofício, o seu valor acabou se perdendo, seja no plano da autoridade e mesmo no plano do reconhecimento pelo trabalho de envolvimento da relação aluno, conhecimento, trabalho que tramitam no interior do ofício. Dois sentidos caminham na forma como os professores buscam reverter-se em uma identidade estigmatizada para uma melhor valorização. Marcar esse princípio de condições estruturais mais comprometidas em melhor gerir a educação, e pelo valor social do ofício por lidar com um saber e com um

processo de ensino aprendizagem nos aspectos que parecem comuns no plano social, mas que, nos discursos dos professores através da expressividade de investimentos intensos realizados na práxis, são o aspecto diferencial e valorativo do ofício.

[...] o sentido social capta numa forma que constitui uma espécie de expressão simbólica de todos os traços sociologicamente pertinentes da situação de mercado é exatamente aquilo que orientou a produção do discurso, ou seja, o conjunto de características da relação social entre os interlocutores e as capacidades expressivas investidas pelo locutor no trabalho de eufemização. (BOURDIEU, 1998, p.82 ).

Somado a esse desafio antigo, crescem-se os dilemas da intensificação do mundo do trabalho, que acabam afetando grande parcela dos profissionais de maneira geral, na forma como vem exigida uma performance profissional constantemente atualizada e de critérios de excelência profissional que vêm afetando o plano das subjetividades dos trabalhadores. É o que Alves (2004) e Sennett (2003), no primeiro capítulo, contribuem na reflexão sobre as transformações do trabalho e a forma de lidar consigo mesmo, com os novos conhecimentos nesse processo intenso de transformações.

O professor Homero cita o caso das salafobias. É uma sensação de desconforto do professor ao dar aula, um medo, uma ansiedade, que acabam travando a sua práxis docente, pelos desafios que o professor encontra na realidade cotidiana do ensino. Esse tem sido um fato recorrente também em outras falas. Da formação universitária que o prepara para atuar com uma área de saber, com um dado processo de ensino aprendido, e que a realidade extrapola a dimensão do processo para o qual os professores são formados. Segundo os professores, os cursos de licenciatura não os preparam para lidar com situações limites de indisciplina, de agressões verbais e físicas e o caso de alunos em situações extremas – dependência química, alunos



assaltantes – que os amedrontam na profissão. Além do processo do não-reconhecimento social que gera frustrações profissionais e pessoais com relação ao ofício, estas frustrações são levadas para dentro da sala de aula. Há casos em que o professor teme a reação dos alunos diante dessa sensação de angústia e desgaste, provocada por intensas atividades e investimento emocional no envolvimento com esses desafios.

**“Encontra, encontra dificuldade porque muitas vezes a gente entra num conflito muito grande que a gente gostaria que as aulas da gente fluíssem de uma forma diferente [...] como que eu tenho que conviver com os conflitos [...] e um desses casos, um não, dois, que aconteceram foram muito graves para mim, me deixou com um conflito muito grande, eu trabalhei uma transparência sobre o mito da caverna, mas eu não trabalhei essa transparência pra estudar o mito da caverna como que Platão o constituiu, não, nem falei de Platão, a gente assistiu a transparência era uma história em quadrinhos tipo de um desenho animado [...] eu apaguei as luzes, que tavam apagadas pra gente assistir a transparência, eu fiquei só com a claridade da transparência conversando com eles, e falei, eu quero que vocês reportem o mito da caverna pra vocês, pras cavernas nós construímos na nossa vida, a caverna da preguiça, a caverna do comodismo, a caverna do medo, a caverna econômica, política, social com a qual nós entramos dentro ou alguém nos joga lá dentro, a caverna da enfim, aí eu não quis citar outras cavernas bem claras, que eu queria colocar né, eu falei as cavernas que nós criamos e entramos dentro e muitas delas não nos deixam sair depois. Eu tive dois casos claríssimos, um me pedindo ajuda pra sair do tráfico de droga, e outro que tem a intenção de se suicidar, no texto dele ele deixou isso bem claro, que ele tava numa caverna muito escura, e que todos o acusam de estar destruindo a família dele, e isso está acabando com a vida dele [...] e que agora ele estava buscando um outro caminho. [...] Então isso é, me deixou assim eu ainda não sei como lidar com esses dois casos, [...] toda vez que eu entro nessas salas, meu coração fica assim acelerado, porque, eu sei que os dois pediram ajuda, só que eu ainda não encontrei uma forma de ajudá-los. Então, isso é angustiante, porque a questão do tráfico, ele disse professora, nunca comente com a escola, com alguém, o que eu estou lhe falando, porque a senhora pode ser alvo de perseguição, mas se a senhora puder me tire dessa, porque dessa caverna eu não saio mais. [...] e eu não posso falar pra direção da escola, pedir ajuda pra alguém, porque foi uma, uma coisa muito entre nós dois, [...] e eu to assim sem saber como agir com ele [...] já tentei conversar com ele, daí ele disse assim: ó professora eu não sei o que fazer, e aqueles dois fins da minha vida [...] Quando eu vejo uma viatura da polícia parece que eu fico sem chão, que são os dois medos que eu carrego, porque um dos dois ainda vai me apagar, ou o traficante ou a polícia. Então são momentos aonde eu realmente não sei o que fazer, não sei”. (Professora Atenas).**

A tonalidade deste relato é bastante dramática. A forma como a professora a utiliza realmente apresenta um dilema que cerca o ofício do professor em muitos sentidos. O primeiro deles, vem revelando a situação do fenômeno da violência social que vem afetando visivelmente o âmbito escolar. Essa entrevista foi gravada em um dos colégios do município com históricos que envolvem pobreza – localizado em um bairro de periferia da cidade – e por traços de violência – física e social – que os alunos trazem das suas casas, inclusive no universo da criminalidade, conforme ela relata, e que acabam desafiando a práxis educacional<sup>60</sup> deste professor. O segundo, é a

---

<sup>60</sup> As entrevistas também provocaram-me para o plano das situações extraverbais colocadas que também poderiam estar envolvendo o ofício dos professores. Realizei várias entrevistas no colégio comentado durante o texto. Três situações chamaram-me atenção, investidas de uma caracterização banal, comum, mas decisivas quanto à expressividade daquela realidade escolar. Era um dia conturbado aquele, pois as coordenadoras pedagógicas estavam em curso e a Diretora atendia o público. Havia um pai convocado. Era evidente a realidade da pobreza material da família, na aparência sofrida e com roupas bastante simples. Havia dois alunos com cadernos conversando com a diretora. A mesma percepção da pobreza era presente. A seguir conversei comigo. Apresentei a carta e esclareci sobre a pesquisa e das entrevistas e da minha presença no estabelecimento de ensino. Ela perguntou se eu já havia dado aula. Olhou para mim, quase num tom de desabafo e relatou a situação do menino que estava em sua sala no momento anterior. Disse com pesar que aquele menino não possuía registro de nascimento e nenhum documento. Disse que ele foi adotado ou “pego para criar” e que não sabiam mais o que fazer com ele. Era indisciplinado e rebelde. Tinha aproximadamente 11 anos e ela o avisou que talvez ele fosse viver pouco (parece que ela estava querendo me dizer um algo mais, um conflito, não foi explícita nesse sentido) e o menino respondeu a ela que talvez fosse melhor assim mesmo, em atitude de resistência. E ela perguntou a mim o que se pode fazer com essas situações na escola. Era uma revelação muito forte da realidade escolar que lida com a marginalização, violência física e simbólica e o despreparo da escola com essas realidades acentuadas. Depois ela dirigiu-me à sala dos professores. Quando fui até a Biblioteca do colégio, para xerocar um material, vi que se formava uma longa fila no pátio do colégio. Percebi que se tratava do vale-leite. Muitas mães, pais, acompanhados de crianças pequenas, dirigiam-se ao colégio para receber o leite. Cada um recebia dois litros de leite. Não sei propriamente se a distribuição era diária, mas confirma-se mais uma vez a idéia da carência do bairro, em que as pessoas ali aparentavam muito sofrimento em suas fisionomias. As crianças eram nutridas, mas pareciam sem uma vitalidade, uma energia, alegria. Na Biblioteca olhei para os livros. Havia bons livros nas estantes. Literatura Brasileira, Umberto Eco (*O pêndulo de Foucault*), romances. As crianças estavam pegando livros para ler. Ali também era possível visualizar a simplicidade nos trajes das crianças, mas o olhar curioso para aquele espaço. Inclusive conversei com algumas crianças, e foi até interessante, a forma como sentem a necessidade de atenção, talvez resultado de um processo sociofamiliar em que vivem. Uma aluna queria algumas dicas de tratamento para o cabelo. Foi até engraçado. Ela achou o meu cabelo bonito (o olhar para o diferente, talvez ela não havia me visto antes no colégio) e realmente o cabelo dela estava bastante danificado e eu comentei sobre algumas coisas com ela. Outro movimento no colégio, era a presença de uma equipe de cabeleireiros. Eram aprendizes, que estavam ali para disponibilizar o corte gratuito dos cabelos às crianças. Muitas crianças foram cortar e também alguns pais que estavam na fila também aproveitaram a oportunidade. A escola estava atendendo à necessidade básica de cuidados, higiene e alimentação. O que confirma o que aparece nos discursos dos professores, que o professor recebe outras funções além de transmitir conhecimento, questões que certamente, se refletem na percepção profissional desses professores.

situação do medo. Nesse caso, revelou-se um processo de relação de confiança entre aluno e professor, e que a professora possui grande empatia na maneira de ser e desenvolver suas aulas –relata em outros momentos que é professora regente em várias classes do ensino médio (posição de prestígio entre os alunos, porque é reconhecida e admirada pela forma espontânea e divertida, numa característica pessoal como o seu diferencial no ofício) – e que a coloca numa relação de conflito consigo mesma porque não sabe como auxiliar o seu aluno – o seu outro-mesmo – gerando sentimentos de angústia e frustração, porque não consegue mudar essa trajetória. Inclusive também convive de certa maneira com uma ameaça e receio de saber desta situação e não poder tomar ações concretas que a preservem.

São situações limites nas quais a emotividade pode ser considerada uma marca lingüística presente no discurso dos grupos dos professores – está totalmente investido. Ela expõem, em outros motivos, que a disciplina de Filosofia é provocativa, indagadora. Essa pode ser uma das formas de contato, via disciplina filosófica, já que ela vinha trabalhando um conteúdo diretamente relacionado com reflexões acerca da natureza humana, que, no caso do aluno, ganha uma roupagem atualizada – nesse caso específico, a realidade da criminalidade e da dependência química.

**“[...] dificuldade é aquilo que eu já coloquei pra você né, a maioria das pessoas não querem compromissos. Então, é só participa daquilo que realmente tem que participar. Então, há pouco trabalho assim espontâneo, né., não vou falar voluntário, porque eu não gosto de falar voluntário, certo. Pouco trabalho assim de solidário, né”. (Professor Adônis).**

Esse discurso de certa maneira se correlaciona com a temática que será discutida posteriormente, na fronteira entre a localização do professor como um intelectual ou técnico no ensino médio, quando ele aponta essa ausência. Também se conjuga a idéia travada durante o terceiro capítulo, em que Gramsci e Bourdieu, num

esforço de análise socioestrutural, buscavam superar a fragmentação da teoria e da prática, e, inclusive, se localizou o professor nesse contexto, na possibilidade de unir essa rica práxis que acompanha o cotidiano do seu ofício e o conhecimento específico das disciplinas de Sociologia e da Filosofia. Nesse caso, professor Adônis aponta um novo elemento dilemático da profissão, qual seja a ausência de maior participação e envolvimento do professor com a vida da escola. É o resultado de um processo em que o professor está inserido num movimento maior, o movimento cultural moderno, que o condiciona para a vida intensiva do trabalho e das práticas sociais individualizantes, num afastamento da vida comunitária. E também pode ser resultante deste afastamento promovido por este mesmo sentimento de angústia aqui discutido, que leva o professor a evitar um maior envolvimento do que já possui. Percebe-se que a própria realidade do trabalho disposta nos gráficos acaba comprometendo, de alguma maneira, essa espontaneidade de maior comprometimento com as situações que extrapolem o espaço da sala de aula ou mesmo o espaço da escola.

“[...] uma profissão que te rende momentos maravilhosos quando um aluno aprende, aquela interação que você tem, né, com eles, enfim, vários pontos positivos, não há como negar, profissão rica em interação, em conhecimento, né, e às vezes até um certo status, porque o professor, apesar dessa crise, ainda existe como alguém que sabe muita coisa, pode-se dizer assim. Mas há um dilema, uma crise ainda com relação a esse reconhecimento, apesar desse papel, tanto em questão salarial quanto questão social tido e como ele é visto como eu falei antes, eu acho que ele não é visto tanto quanto antes, ele não é mais respeitado tanto quanto antes, em relação ao saber e à própria profissão. Eu acho que o maior dilema além, isso eu falo, quanto ao professor, agora quanto à sala de aula e à escola, eu acho que são os alunos, que vêm de casa sem uma moralização, e que a escola tem que trabalhar isso. Tem que se modernizar também, tem que corresponder às expectativas, essas exigências do mercado de trabalho, esse é o maior dilema do professor e da escola”.  
(Professora Héstia).

A fala da Professora Héstia está atravessada e entrelaçada por muitos dilemas. Inicia a construção enunciativa afirmando ser uma profissão rica em experiência,

conhecimento e relacionamentos, porém reafirma o que outros discursos também já afirmaram – uma recriação do já-dito descrito por Bakhtin, pela possibilidade da criação pela linguagem, porque ela trabalha por excelência no plano da comunicação de idéias – no fato de o professor não ter mais uma maior visibilidade social – identificando as perdas associadas à pouca remuneração e à autoridade não-reconhecida – e por não ser mais um profissional respeitado e valorizado como no passado. É interessante essa fala, pois a professora Héstia é bastante jovem, e possui dois anos de atuação no ofício. Portanto, ela entra no sistema do ensino já localizada numa situação de crise e angústias da escola. Essa afirmação não comparativa, não é uma experiência que viveu como professora. O sentido dessa elaboração talvez tenha sido configurado numa outra experiência como aluna, ou no contato com outros professores, falares e discursos, que fazem essa afirmação, que não é totalmente sua, mas recorrente de uma dialogização, o que prova o que Bakhtin vinha afirmando, de que para a palavra não há proprietários, porque ela pode retornar na dinâmica das interações e no processo de criatividade humana com a linguagem. Mas, quando ela utiliza esse padrão comparativo – passado e presente – ela revela e afirma outra tonalidade do dilema profissional. Aqui Héstia vê o professor num duplo desafio: o de que deve acompanhar o processo de modernização – que vimos vem permeando o mundo do trabalho e conhecimento, e o de que a escola é constantemente cobrada e exigida – e deve manter o tradicionalismo – por atuar em uma instituição que mantém essa bandeira na sua organização.

O resultado é confuso. Os alunos, conformados num novo formato de sociabilidades e experiências, não reconhecem a autoridade do professor na interação social – o plano da moralização – e este também possui uma visão de mundo diferente

da escola e do que ela representa a ele: talvez também uma angústia. O professor continua presente e importante na escola, porém a sua autoridade está diminuída em função das dificuldades que vive na práxis, na organização da escola e nas novas possibilidades de saber e conhecimento que interagem com o aluno e a sociedade no contexto moderno e que disputam o lugar com a escola e com o professor: por exemplo, os *mass media* em geral. Trata-se de uma nova lógica de inscrição e de lugar que afeta sua autopercepção como professor no contexto de mercado de trocas simbólicas:

[...] os agentes estão envolvidos quer individualidade e em estado de dispersão [...] coletivamente e em estado de organização, e em que está em jogo a conservação ou a transformação das relações de forças e das vantagens correlativas, tanto econômica, como simbólicas [...] a conservação ou a transformação das leis de formação dos preços materiais ou simbólicos ligados a manifestações simbólicas (objetivas ou intencionais) da identidade social. Nesta luta [...] os critérios de avaliação legítima, os agentes empenham interesses poderosos, vitais, na medida em que é o valor da pessoa enquanto reduzida socialmente à sua identidade social que está em jogo. (BOURDIEU, 1998, p. 124).

### **5.1.3 O papel do professor: afinal é intelectual ou técnico?**

Esse tópico vem configurar um lugar considerável no trabalho e na representação do dilema que o professor vive na profissão e na forma como a angústia é sentida em torno da localização do professor na vida social e educacional.

Conforme foi trabalhado no terceiro capítulo deste trabalho, a teoria do estruturamento de Gramsci e Bourdieu auxiliou na avaliação de uma conformação de campo na forma como o ensino médio é estruturado e nas relações e atividades que o professor vem ocupando no interior do ensino. As tabelas comentadas, sobre a quantidade de aulas e sobre as condições do trabalho docente nesse regime, também

as falas dos entrevistados, como expressões de aspectos cotidianos e culturais, visíveis para quem vive o fenômeno educacional por dentro.

Conforme já visualizado, o professor teria condições de desempenhar uma atividade intelectual – que envolve um conhecimento sobre um determinado fenômeno e a capacidade de investidas ideológicas, sociais, culturais que movimentem as instituições na relação idéias e ações, indivíduos e sociedade – porque conhece de perto, por meio de sua experiência pragmática, o que ocorre com a escola hoje e de quais possibilidades, visualizadas no plano do conflito e da dialética, poderiam sugerir formas de transformação social e educacional a partir de uma praxiologia do conhecimento docente.

Esse seria um desafio no qual a própria angústia seria um combustível a instigar essa busca, a de o professor assumir um lugar de produção do conhecimento e de domínio dessas idéias. Porém, vê-se que a estrutura vem a restringir dimensionar e a estagnar esse plano de ação.

Ao perguntar aos professores se eles percebem o trabalho docente hoje como mais técnico ou intelectual, houve uma grande dificuldade de localizarem as autopercepções. Ora havia uma afirmação de sim, de que o professor lida com conhecimento, transforma em alguma medida a vida do aluno, detém um material e um conteúdo de domínio e que deve adequar a um processo de organização da aula e da didática. Ora, a afirmação é inversa, de que os professores não conseguem mais ter o papel de transformação, de que a própria atividade do professor acabou se mecanizando, nas avaliações, nos planos de ensino, na intensa atividade de trabalho em função das muitas aulas e do espaço que precisa garantir como luta material da vida. Portanto, duas lógicas e visões diferenciadas confundem e criam esse espaço de

indefinição. A seguir se vê a forma como se apresenta essa tentativa de pensar o professor numa esfera técnica e/ou intelectual:

**“Nós não estamos conseguindo ainda, né, tornar isso uma rotina, tornar a reflexão como uma rotina. Então aqui nós não estamos produzindo intelectuais. Nós continuamos a produzir pessoas pra uma sociedade que exige uma imagem ideal. É claro que, dentro de uma generalização, existe partes. Então você acaba percebendo as partes, mas eu levo isso como análise do todo. É em escolas que possuem a tradição de desde a primeira série, ou mesmo até do jardim ou pré, dependendo da localidade, trabalhar com essas disciplinas, ou melhor, trabalhar com essas atitudes de mudança, atitudes de reflexão sim, isso é possível até de você já ver os primeiros, digamos assim, os primeiros traços positivos, os primeiros resultados, aí sim, mas na atualidade que vivemos a grosso modo infelizmente não, ainda não, nós apenas somos os reprodutores de conhecimento”. (Professor Rômulo).**

O professor Rômulo aponta que o professor não consegue formar produtores de conhecimento ou mesmo novos intelectuais. Porque existe uma prática sofrível de estabelecimento de uma reflexividade em torno dos elementos que compõem o próprio ensino e a sociedade na qual o professor e o aluno estão envolvidos. Sendo assim, se não se consegue formar para esse sentido, o professor também acaba não ocupando um lugar de produção decisivos. Na sua percepção, a prática está mais investida da idéia de reprodução do conhecimento, mediação e transmissão de saber.

Esse dilema de fronteira instala-se no plano do trabalho docente, elemento que Gramsci considera decisivo na constituição ontológica do homem. Trata-se da união entre a teoria e prática, através da qual professor poderia assumir com maior efetividade uma ação como uma produção intelectual. Contudo a realidade apresenta uma prática e uma teoria dilacerada pela organização estrutural e pela forma como se afasta do plano da reflexividade. A reflexibilidade existe em grande proporção nos discursos dos docentes, porém, limitada e desmotivada na práxis. A união teoria e *práxis*, na visão gramsciana, era o papel fundamental do intelectual quando operava



sobre os fatores ideológicos e de criação de novas possibilidades de intervenção na vida social:

[...] se o problema de identificar teoria e prática se coloca, isto se dá no sentido de construir, sobre uma determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, ou seja, potenciando-a ao máximo: ou, dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para sua realização. (GRAMSCI, 1991, p. 19).

“Olha, eu penso que e acredito que seja um trabalho intelectual porque, principalmente, na minha disciplina, porque ela é uma disciplina que se ela não mudar o teu comportamento enquanto indivíduo, enquanto cidadão, enquanto ser humano, não tem muita razão de ser, né. Ela tem, ela tem que fazer com que aquele aluno perceba o mundo de outra forma, comece a olhar nas laterais também, não ter uma visão só direcionada, né, que ele consiga ver o mundo em sua volta”. (Professora Atenas).

O posicionamento de Atenas demonstra outra visão. Pensa que o trabalho do professor seja um trabalho intelectual, recorrendo à natureza específica das disciplinas de Filosofia e Sociologia, que detêm um sentido de mudança bastante expressivo nos conteúdos e nas discussões que elaboram em sala de aula, na ampliação de visões e de leituras de mundo diferenciadas, como elementos importantes na forma como as idéias devam agir uma possibilidade de inovação. Nesse discurso está embutida uma localização radical dessas disciplinas, voltando para o debate travado no início do trabalho de análise com as disciplinas, da forma como a Sociologia e a Filosofia vêm sendo inseridas na grade curricular e o grau de comprometimento ocasionados na inoperação da função de provocação, despertar e mudar.

“Eu acho fundamental [...] inclusive pro aluno, que ele veja o professor dessa forma tá, não, não como uma questão de afastamento, de distanciamento, ah fulano é um intelectual e eu não consigo me misturar com ele, mas sim de ter uma pessoa que está apropriada do conhecimento, tá, que pelo menos sabe o que está falando, que tem coerência, que tem lógica naquilo que diz, que não vai ser uma pessoa que, por falhas, nesse sentido, não inspire confiança do aluno [...] Ele deveria ser mais intelectual, na prática é técnico. [...]. Na prática ele é um técnico (bem afirmativamente), é um técnico, porque além de dominar o conteúdo ele tem que, a, elaborar mecanismos pra que esse conhecimento chegue no aluno da melhor forma possível, e que ele consiga mostrar isso numa prova que ele conseguiu. Então, e sendo que, tantos conhecimentos são realizados não no momento, nem numa semana depois, as vezes anos depois,

cai a ficha, certo. E aí, não há mais como avaliar, né. Ah, então, ele acaba se transformando num técnico, disso”. (Professor Posêidon).

Posêidon percebe como importante a possibilidade de o professor ser um intelectual e ser reconhecido como um intelectual. Principalmente na relação entre professor e aluno, naquilo que o professor transmite como algo novo, interessante e confiável. Posêidon percebe a questão da autoridade naquilo que diz, porque existe uma forma de autoria, porque produziu, é instigar de certa maneira a uma ação também produtora de conhecimento do aluno. Porém, quando menciona o risco do distanciamento, quando menciona a figura do intelectual, é uma imagem que ainda está impregnada – e realmente configura-se como risco conforme aponta Ianni, no segundo capítulo deste trabalho – por lidar com idéias de dois efeitos, ou se aproxima ou afasta-se no plano da realidade. O afastamento na sua percepção, não trará um efeito positivo ao aluno, que necessita dessa relação de proximidade com o professor – que atualmente já vivencia sérios problemas de relação entre professor e aluno (choque de visões, gerações, autoridades). Portanto, o lugar do professor como intelectual lhe confere a condição de estoque de conhecimento visível, importante e reconhecido como capital cultural no mercado de trocas sociais e de linguagem. Nesse mercado, por meio das idéias, podem-se instigar mudanças na vida das pessoas diretamente ligadas à escola: professor, aluno, comunidade educacional.

Para tanto, quando analisa a situação do professor hoje, na forma como executa suas aulas e na sua relação com o conhecimento, Posêidon identifica um plano prático permeado por uma ação técnica. Não se elabora uma reflexividade em torno dos próprios mecanismos de transmissão de saber e mesmo os de avaliação dos alunos nesse processamento do saber, em razão da forma rápida, dinâmica como o

professor é “convidado” a oferecer resultados – que, na escola, é percebida nos momentos da avaliação, dos conteúdos, nas notas, nas aprovações ou reprovações, porém, não se reflete o processo de todas essas partes que compõem um sentido e uma reflexão no que esse todo reflete no âmbito da reflexão. O professor, se torna técnico porque não consegue estabelecer um relacionamento de interlocução com o próprio conhecimento que transmite, consigo mesmo e com o próprio aluno nesse debate.

“Ainda é mais técnico [...] no próprio exercício da profissão, vieram dessa formação da década de setenta, oitenta, noventa né, e que nós aprendemos tudo de forma fragmentada e pra nós desenvolvermos atividade intelectual, nós precisamos juntar esses fragmentos do conhecimento, é fazer as conexões, pra poder é também mostrar aos nossos alunos que todas as disciplinas, na verdade, têm tudo a ver entre elas e esse passo nós ainda estamos por desejá-los.[...] Mas ainda é somos muito mais transmissores de conhecimento do que pensadores da educação. Um sinal muito prático e muito evidente disso é quando temos uma problemática a enfrentar, por exemplo, a questão da avaliação escolar, nós temos o problema, o dia-a-dia, sabemos algumas dificuldades, mas quando vamos buscar uma referência teórica para entender o problema, ah não texto de novo (faz o gesto de afastar o papel, de rejeitar a discussão), vamos ler Lucáks, que tem um texto importante que vai nos ajudar na reflexão deste problema, ah não, isso eu já sei, eu já sou prático, eu já sei, o quanto eu sei é muito pouco, eu preciso da reflexão teórica para lhe dar mais suporte para enfrentar a prática [...] a muito difícil em ver o nosso problema, nos olhamos pro umbigo, olhamos pro nosso problema, esse aluno não está aprendendo, mas eu não consigo fazer interligações maiores para ver as causas desse problema, ah sim, é culpa dessa vida, é culpa do professor, não a culpa é da escola, então nós estamos atrás de um culpado e não entender como o problema está todo interrelacionado, mas para haver interação, as conexões, nós precisamos é aprofundar nosso conhecimento teórico. Então nesse caminho esse é um desafio [...] estamos há 20 anos discutindo isso, mas para dar esse passo com segurança, já demos um passo só, são vários passos, mas já estamos dando, mas muito devagar, [...] nós temos muito a senso comum, [...] nós precisamos é de mais é de, de mais fundamentação teórica e isso é um trabalho intelectual. Pra dar mais contribuição na, pra encontrar saídas com os conhecimentos práticos. Então, nesse sentido, eu penso, que o trabalho, o professor hoje, mesmo fazendo curso de especialização, mesmo com título de mestrado, é uma atividade intelectual que faz sim a atividade intelectual, mas na prática do dia-a-dia ainda não consegue colocar todo esse suporte teórico em prática, há um desvio, o grande problema é a falta de vínculo do texto, porque esse sim, se estuda e com que se faz, e isso é uma rachadura, um terremoto, que aconteceu pra nossa educação nos últimos trinta, quarenta anos. Pra essa formação toda voltada [...] no ensino de gavetas, dando prioridade [...] formação técnica, eu sou, eu falo isso porque eu sou dessa geração, fruto dessa formação, [...] me formei em 87, e uma nova visão sobre educação, só fui tendo a partir do curso de aperfeiçoamento. Eu não me sinto assim tão prejudicado, porque o curso de Filosofia ele provoca essas reflexões críticas, mas os professores como em Matemática, por que que ele estudou Filosofia, por que estudar Filosofia, só estudou, eu fico me perguntando por exemplo, pra que

serve lá um raciocínio lá sobre expressões numéricas, o professor fica batendo lá duas ou três semanas batendo sobre expressões numéricas, pra que serve? Por que que o aluno tem que dominar aquilo? Se eu não conseguir fazer a relação com algo que ele vai precisar no cotidiano, então pra que eu to ensinando isso? Essa reflexão muitas vezes o professor muitas vezes não tem, porque ele não foi preparado [...]. Tá no currículo, tem que dá. (risos). E hoje tem, por exemplo, os conteúdos aí que se cobra na universidade, [...], no vestibular, só pra passagem que cobra [...]. O professor mais técnico, faz mais do que pensa”. (Professor Hércules).

Esse discurso do professor Hércules apresenta-se bastante complexo. Muitos elementos são trazidos para dialogar nesta mensagem porque o professor, na percepção de Hércules, não apresenta um perfil intelectual por inúmeros problemas que cercam a escola e a aprendizagem. O eixo no qual constrói sua argumentação discursiva está centrado no ensino fragmentado, que o próprio grupo dos professores transitou no ensino em gaveta.

Essa desfragmentação é um proposta das próprias disciplinas de Sociologia e Filosofia, em romper as elaborações preconcebidas do mundo e da sociedade, para um entendimento dos indivíduos, das instituições, do homem e dos próprios saberes construídos num quadro social, com dilemas e conflitos, processo bastante diferencial ao que se coloca como convencional na práxis disciplinares. Nessa ação, os próprios professores poderiam driblar a fragmentação de si e para si, recuperados pela reflexão sobre si mesmos nessa atuação.

O processo que tem se instaurado na educação há muitos anos, relatado por Hércules, é também apontado por Fernandes e Ianni, mencionados no segundo capítulo desta dissertação. Porém essa interlocução com o conhecimento numa relação mais próxima – daquilo que Gramsci já propunha – da união da prática e teoria – das partes no todo do processo educativo, é também impedido por uma atitude de rejeição dos próprios professores. A ausência de uma maior dialogização entre eles

mesmos traria importantes formas de pensar o sentido da especialização técnica e prática.

Esta é uma questão comprometedora na agilização de uma forma mais eficaz da ação para a transformação. Hércules acredita que esse é um dos grandes dilemas: a dificuldade de estabelecer uma dialogização entre os intradiscursos no entendimento do fenômeno educacional atual e do próprio lugar do professor.

Acredita que situação está avançada de uma tal maneira que inclusive outros níveis de especialização docente tornam-se insuficientes. Ele usa a metáfora do texto. Para ele há uma grande margem de afastamento daquilo que se estuda sobre educação e daquilo que efetivamente se faz. E também, nesse mesmo sentido, vê os professores mergulhados no âmbito do senso comum de orientação. O que torna o processo de mudança lento e danoso à profissão e à própria educação como um todo.

Porém, acaba levando essa questão para outras dimensões disciplinas – avaliando a totalidade do mercado simbólico da educação, que, com o vestibular e as exigências de conteúdos do currículo na formação para o trabalho e tecnologias, realmente ganha ares de mercado, em que percebe a mesma dificuldade do desvínculo da questão técnica e reflexiva, que também possam esvaziar conteúdos, mas de um tempo que se passa na escola – no caso do ensino médio – e do próprio sentido dessa experiência na vida do estudante. Desenvolve uma comparação e distinção entre as áreas humanas e exatas. Nessa avaliação, a Filosofia e a Sociologia, saem numa vantagem, pela característica disciplinar de levantar e indagar sobre seu próprio processo de construção do conhecimento – uma atitude bastante visível em livros, artigos, textos que repensam o lugar da Filosofia e da Sociologia e os seus próprios dilemas enquanto disciplinas científicas. Devido a mudança de contextos e as formas

de sociabilidades e existências, oferecendo novas possibilidades na provocação dessa angústia a um olhar para si mesma investida na luta. De uma inserção mais eficaz da disciplina no ensino médio. Disciplinas como matemática, por exemplo, não são sequer questionadas quanto a essa reflexão, e que também sofrem pelo afastamento da idéia que liga suas fórmulas e o sentido cotidiano do aluno e do professor. Nessa relação torna-se deslocada no interior do ensino e da própria práxis menos inventiva.

**“Olha eu diria que o ideal se conseguisse conciliar os dois, seria, seria aí talvez teria acesso ao ensino de qualidade, voltar as origens da educação mesmo né. Eu acredito que aí, aí que teria sentido existir uma teoria existencialista, progressista, idealista e tal pra você né, conseguir conciliar todos os dois , hoje, métodos, como nós humanos progredimos, como nós humanos estamos diferentes e melhores com essa técnica, ta aí a ciência lutando pra que as células tronco sejam, enfim, permitidas, [...] na história mesmo da humanidade sempre existia essa preocupação né, a Idade Medieval vê foram revelados muito ricos né, mas rica na divindade, mostrou pro mundo que nós não éramos só seres materiais, nós éramos seres transcendentais e tudo transcendia e tal, e tinha alguma coisa no ar. Aí veio uma outra etapa, e “tsu” cortou isso né, trouxe mais, [...] como diz o homem pra terra novamente, começou com Sócrates que trouxe pra terra né, e Platão né, depois vem a Idade Medieval né, [...] aí vem um Descartes da vida, que diz que penso, logo existo, que contribuiu também né, tanto que o homem mostrando pra si mesmo, então eu acho, que o ideal seria que essa intelectualidade fosse conciliada à técnica” [...] que se usa uma linguagem que ainda quando se usa é técnica demais e quando é teórica ou humana, é só, é humana demais, eu acho que a proximidade das duas seria o ideal né, mas somos seres humanos, enfim, somos seres vulneráveis a, a, ao certo e errado, ao bem e o mal, como que existem os dois lados, mas não por conta da nossa potencialidade e fraqueza ao mesmo tempo”. (Professor Apolo).**

Nesse texto oral, Apolo resgata toda uma herança e tradição de pensamento presentes na própria constituição da História da Filosofia, que buscou os avanços do olhar sobre o homem e o mundo, essa união da teoria e da práxis e possibilitou um grande avanço do conhecimento. Também vê uma atitude similar da ciência que trabalha a teoria e prática, que, para ele, a Educação, para voltar a ganhar esse relevo e esse patamar sobre si mesma, deveria buscar as suas próprias raízes, origens para o desenvolvimento que una a técnica que se possui e a teoria que também está ligada a

essa formação. O uso indiscriminado de uma ou outra mostra a dificuldade e a vulnerabilidade ao erro própria também do ser humano, mas que também é conhecimento, e que pode ser usada para reverter o processo quando se juntar tudo, prática e teoria, conforme já anunciava Gramsci. (1991)

#### **5.1.4 Educação, hierarquia profissional e de conhecimento**

A questão da hierarquia presente no trabalho do professor e do campo de ensino em que ele transita revela um espaço de luta destes saberes e conhecimentos. Esse espaço enquanto práticas, rituais, classificações, representações, promove uma intervenção na autopercepção do professor que experimenta o conflito no interior do saber que ministra – a história da Sociologia e da Filosofia no ensino médio. Esse saber, além disso, pertence a um grande círculo de saberes com os quais se confunde e trava grandes batalhas nos espaços caracterizados pelo campo científico, em busca da legitimidade de dizer. Tudo isso transferido ao espaço escolar, cria riscos e ciladas em detrimento da lógica de conhecimentos e do reconhecimento na autoridade docente.

[...] ao consagrar um estado de divisões e da visão das divisões, o efeito simbólico exercido pelo discurso científico é tanto mais inevitável quanto, em meio a lutas simbólicas pelo conhecimento e pelo reconhecimento, os chamados critérios “objetivos” [...] são utilizados como armas: eles designam os traços sobre os quais pode fundar-se a ação simbólica de mobilização com vistas a produzir a unidade real ou a crença nessa unidade” (BOURDIEU, 1998, p. 113)

“Acho que existe uma hierarquia não só na estrutura, é entende, mas eu acho que existe entre os alunos, fica perceptível o que é mais importante, mais útil, melhor [...] Acho que acontece mais da parte da direção da escola e do aluno, do que dos colegas de trabalho. Lá nessa instituição os colegas são muito unidos [...] Eu acredito que matérias clássicas, como a Matemática, ou até outras como a Química, Física, Biologia, têm um peso maior, no caso de status ou algo parecido”. (Professora Héstia).

Héstia, quando levanta a questão da hierarquia que se confirma no interior da escola, não localiza esse sentido na atuação entre os colegas<sup>61</sup>, mas as áreas de saberes possuem uma medida e um *status* diferenciado no tratamento dado à direção e aos alunos em torno da classificação e no estabelecimento das fronteiras do conhecimento daquilo que é relevante ou não. A base para esse tipo de julgamento certamente ancora-se no reflexo em que a escola se espelha, o próprio contexto societário geral, que privilegia um discurso científico de avanços e de movimento no campo científico das produções exatas e biológicas. São áreas que apresentam resultados visíveis e que impressionam nos inventos que se produzem. Não se transfere a mesma dinâmica para o espaço de reflexão e transformação do espaço escolar de produção do conhecimento.

“Sim, culpa do Descartes de novo (irônico, risos) [...] Porque a partir do momento da estruturação e da consolidação do pensamento científico, eu acho é que se agravou este problema, ah quando se criou, quando se criaram essas especialidades, que são as disciplinas, você necessariamente vai precisar sempre especialistas para trabalhar a disciplina, você não quer um gerólogo, né, alguém que domina tudo, aliás não que domine, mas que ande por todos os campos, quem é você? Há sempre um problema da fala autorizada, ah você é professor de Matemática, portanto, você não discute História, você é professor de Filosofia, não vai discutir Português, enquanto que todas estas áreas dentro da Filosofia, aliás a Ciência surge da forma como nós acreditamos que surge, a partir da Filosofia, todos os filósofos eram cientistas, e vice-versa e não sabiam disso né (risos), ah então, este acho é o principal problema da questão da interdisciplinariedade, porque você tem cada vez mais pessoas ficando especializadas em *stricto sensu* né, sempre *stricto*, e *stricto*, *stricto* [...] É, mais universal, não só do pensamento, do conhecimento, mas também da educação,

<sup>61</sup> Com relação a essa experiência como docente de Sociologia no ensino médio, havia no cotidiano do trabalho, entre os colegas, questões engraçadas, brincadeiras e piadas – o plano da linguagem em que se dizem coisas que na prática ritualizada não se dizem, mas que surgiam revelações de como era percebida a disciplina de Sociologia no currículo por outros professores. Alguns costumavam brincar, diziam ali vem a socióloga, vamos pensar e refletir, numa ironia com relação ao espírito reflexivo da disciplina, como se ela se esgotasse apenas nesse sentido de formação. Um sentido talvez aproximado da figura do intelectual distanciado. Entre os alunos havia o interesse para a disciplina. Minha dificuldade na disciplina era o de despertá-los para o outro, a resistência ao outro, em que normalmente se privilegiava a ênfase no eu: o indivíduo. E para trabalhar Sociologia é preciso essa desconstrução que predomina na sociedade com o acento no sujeito. E perceber que a própria idéia do “eu” não é totalmente sua, é também uma construção social de longo tempo, que a escola participou disso, que os pais também participaram e que a sociedade também participou. Mas que existem outros universos e realidades diferentes e importantes porque estão intrinsecamente relacionadas ao “eu” porque também somos responsáveis por isso em certa medida. Foi um grande desafio esse despertar. Na angústia que também acabava rondando o momento especial da fase da adolescência de investidas em si mesmo como plano de descoberta e que também de certa forma acabava limitando esse olhar.



de como funciona o processo de ensino/aprendizagem para se tornar um técnico (pausa), e aí, acho que fica complicado se discutir em termos de interdisciplinariedade”. (Professor Posêidon).

Há uma elaboração bastante profunda na organização desse discurso. Mais uma vez a partida será a própria história das Ciências, que acabou desenvolvendo essa problematização, em torno da sucessiva divisão social do trabalho na organização dos espaços de trabalho e de conhecimento desenvolvidos no plano das especializações, o específico, o diferencial e o domínio simbólico de um espaço e lugar. A fala traz vários traços de ironia, porque acaba transferindo a “culpa” para Descartes, que resolveu separar o pêndulo do relógio, quando na verdade quer dizer que a culpa também pode ser nossa, quando fomos formados e continuamos formando para essa perspectiva. Inclusive Posêidon direciona uma crítica aos cursos de especialização – o *stricto sensu* – no sentido de buscar um conhecimento mais aprimorado, técnico, mas que não proporciona mudanças efetivas na prática e que trabalha com o seu material lingüístico no sentido de buscar um lugar de fala autorizada no mercado. A interdisciplinariedade, nesse discurso, parece distante da realidade escolar assentada num processo inverso de constituição, exigindo novas rupturas e conflitos para que o desenvolvimento do conhecimento e do relacionamento entre os saberes mude de direção e interação. Aqui o processo de dialogização de Bakhtin ocorre, na apreensão ideológica e de justificação de lugar, porém no sentido da arena, da disputa de poder da palavra, do saber e da atuação no interior da escola e não na troca lingüística no diálogo intra e extraverbal.

[...] relação de forças materiais ou simbólicas entre aqueles envolvidos com um ou outro modo de classificação, os quais freqüentemente invocam, á maneira do que faz a ciência a autoridade científica para fundar na realidade e na razão o recorte arbitrário do que pretende impor. (BOURDIEU, 1998, p. 110)

### **5.1.5 Níveis de realização e frustração dos professores com relação a profissão e as áreas de saber sociológico e filosófico**

Este aspecto da autopercepção dos professores irá estar dialogando com o tópico sobre os dilemas do ofício, numa discussão inter-relacionada. Aqui estarão também apontados itens com o qual o sentido da profissão e no que esbarra a ação do sujeito em uma auto-realização no interior da profissão docente. Percebeu-se, durante o desenvolvimento de ricas contribuições desses professores na auto-reflexão sobre suas disciplinas, estruturas de ensino e práxis didáticas revelando que a formação, unida à experiência cotidiana, elaboram interessantes percursos e trajetórias, ainda que realizadas num plano de limitações bastante severas no ensino e na profissão. Irá haver uma grande identificação com o ofício com relação ao ato de desempenhar um papel de ensinar. Há uma grande realização de estar inserido no plano do saber, nesse sentido de provocar o outro para a aprendizagem e também sofrer um novo processo de conhecimento, nessa troca simbólica que envolve especificamente o sentido do ofício. Porém, na intertextualidade e intratextualidades, as falas em torno da estrutura e destas conformações num contexto social geral irão ganhar novas elaborações e recorrências do que move essas angústias profissionais.

“Adoro estar em sala de aula. Adoro trabalhar com os alunos, mas, não aceito, não concordo, com essa história de que professor recebe pra tar em sala de aula, e tem que ser virar fora da sala de aula, por exemplo, sem receber pra fazer todo o resto. Elaboração, preparação de aula, formulação de provas, é, vai fazer um curso, ah, muito bem, vai fazer um curso, pague o curso e pague o substituto (ironia e indignação). Que você não pode ir fazer um curso sem deixar alguém cuidando da turma pra você, né. Ah, então o dilema, a questão salarial é isso pode passar por qualquer profissão, isso não é uma discussão exclusiva do magistério, ah o professor é mal pago porque as escolas são assim [...] a escola tá suja, a polícia é mal paga por isso há tantos bandidos, não é, qualquer profissão isso pode acontecer, isso é um fato inerente a todos. Mas eu acho que a questão de simplesmente o ver como um profissional quando ele está em sala de aula, [...] isso desencanta, né. Então, então, ah então vão dizer, mas o governo nos concedeu os 20% de hora atividade. Cê não tá 20% do tempo dentro da sala de aula, você tá como professor 100%, então pelo menos assim, metade do seu tempo você vai ter que corrigir, e é por isso que há processos de avaliação, eu acredito que seja essa coisa frustrante, que é hoje, por quê?

Porque o professor acaba tendo que elaborar uma prova que seja simples pra ele corrigir depois, porque ele não pode ficar uma, duas, três horas em cima de uma prova de um aluno, vendo o aprendizado dele, vendo as falhas do próprio processo do professor, pra tentar corrigir depois, certo. E acaba virando aquela coisa mecânica, ele faz uma prova, de marcar xizinho, de responder o certo e o errado, de responder o que tava na apostila, ah isso aqui tá certo, devolve pro aluno, não há uma reavaliação, não há uma recuperação, digamos assim, daquelas idéias não bem claras, o que não ficou [...] É você ser valorizado somente pelo trabalho que você, você ter a valorização do teu trabalho como um todo, do professor em sala de aula, organização, entrega de, cumprimento de prazos, fazer avaliações bem estruturadas e corrigi-las num tempo hábil, sendo que você só, é tem o tempo pra sala de aula, o outro você tem que fazer [...]". (Professor Posêidon).

A fala de Posêidon é desenvolvida com um elevado grau de indignação. Quase um desabafo. Percebe-se, mais uma vez, que a recorrência desta fala está se unindo à idéia da fragmentação do ensino, da formação, dos saberes. E, da mesma forma, o trabalho do professor acaba sendo avaliado de maneira estanque, porque não se visualizam processos, e sim resultados e momentos de cada uma das realizações do professor. Posêidon gosta da atividade de professor e parece ter uma grande empatia com seus alunos, por ser jovem e bastante extrovertido. Porém, quando desenvolve sua fala num sentido crítico e indignado, tem grande autoridade no que fala. E pode-se perceber que a sua própria trajetória sociopessoal contribuiu para isso, porque tem na família uma grande referência na profissão, o que o levou a vivenciar, em duplo sentido, esse esvaziamento do papel e da função do professor e o alto investimento emocional e de dedicação de tempo para desenvolver um trabalho de formação de pessoas. Observou e viveu um desempenho profissional. Essa prática da segmentação, de não visualizar o papel do professor em sua totalidade formativa e profissional, levam o professor a tornar-se uma agente social também passível de sofrer uma mecanização do próprio ofício, quando o acúmulo de tarefas e funções o

instiga à produtividade<sup>62</sup>, quantificação, desencantando-o na profissão, especialmente no aspecto subjetivo deste impacto.

“Eu trabalho com prazer, então isso pra mim é um indício assim, de que eu estou no caminho daquilo que eu escolhi. [...] se hoje eu tivesse que abrir mão, aliás não só tivesse, eu estou procurando que é uma das nossas reivindicações junto ao Estado, nós chamamos de duplicação da jornada, da carga horária né, e eu entendo que isso é um caminho de que é o professor tenha quarenta horas de Magistério, pra poder se integrar melhor no hábitat do Magistério, como hoje eu tenho dois empregos, eu tenho um concurso ta, mas o que me realiza, de fato, é o trabalho como professor [...] é que eu estou levando ao mesmo tempo Magistério, e outro emprego, e eu não estou conseguindo aprofundar nas leituras, no meu estudo em cima da profissão do Magistério, nem por isso penso que estou trabalhando de um modo superficial, é eu sinto a receptividade das aulas que os alunos acompanham, que os alunos aproveitam”. (Professor Hércules).

Aquela realidade presente na elaboração de uma parcela de professores de Sociologia e Filosofia do ensino médio do município de Toledo se aplica a esse caso. Professor Hércules tem dois vínculos de trabalho diferenciados. E está trabalhando no sentido de transferir toda a sua jornada para o magistério. Possui uma boa formação e também a experiência revela que detém um domínio da disciplina, conteúdos e empatia com os alunos e com a disciplina. Porém, sua frustração se realiza no impedimento prático. Da forma como gostaria e crescer mais com a disciplina, sendo mais pesquisador e aprofundando-se no campo da informática, que citou em outra fala citada no decorrer deste trabalho, um certo incômodo de exigir de seus alunos e não estar desenvolvendo também um trabalho de aperfeiçoamento de si próprio na

---

<sup>62</sup> Talvez esse plano da maximização de resultados, de visibilidades, também esteja sendo transferido aos próprios alunos que, em geral, são instigados para conseguir resultados positivos e de “sucesso” no desempenho escolar, abandonando o sentido reflexivo dessa construção de pessoa e de conhecimentos. O próprio aluno acaba criando frustrações subjetivas quando não consegue essa realização da exigência do desempenho – notas, resultados, produtividade – podendo visualizar essa realidade nos mais diversos níveis de ensino – do nível médio às pós-graduações. Portanto, o grau de angústia do professor é elevado – especialmente entre os profissionais de Filosofia e Sociologia, que trabalham especialmente esse processo na construção crítica e na produção de seus conhecimentos, porque formado e conscientizado desse processo, acaba injetando formas sofrimento e confronto consigo mesmo, com o seu trabalho e com a estrutura que o limita.

disciplina. Está reivindicando o lugar da ressignificação do ofício e da reflexão em torno dele.

“É muito, é muito gratificante, muito, muito bom. E eu sempre fui uma professora que tive muita paixão, porque eu sempre digo, pra dar aula o professor tem que ter tesão. Em qualquer idade que tenha o teu aluno, qualquer disciplina que você trabalhe, se você leva o teu azedume e a tua amargura pra sala de aula, fique em casa, não transfira isso pra todas aquelas crianças com as quais você vai lidar, todos aqueles adolescentes e aqueles jovens, não transfira as tuas amarguras, tuas decepções, teus azedumes [...] além de te realizar como pessoa, como ser humano, como profissional, você, de uma certa forma, tá contribuindo pra o amanhã de todos aqueles jovens [...]. A minha maior frustração é de, é saber que tem ainda gente que, profissionais, nossos, colegas de trabalho, que não conseguem fazer uma relação entre, a missão de ser professor e o trabalho remunerado. Me entristece muito quando eu ouço alguém quebrar um giz, e dizer assim: vou trabalhar só meio giz porque só ganho pra isso. Eu, mas eu já, sabe o que que é já avançar no professor, pegar o giz, e falei: você não merece nem esse meio giz, porque se você vai trabalhar na proporção do que você ganha, então você não tá no lugar certo. Se você não está contente com o que você ganha, saia desse trabalho, (bem dura na colocação), eu falei, porque o professor reclama a vida toda do seu salário, e eu ainda não vi o professor pedir a conta pra fazer outra coisa, (risos) eu falei isso, e essa é a maior decepção que eu tenho na categoria de professor”. (Professora Atenas).

Atenas expõe com muita ênfase, sua identificação com o ofício, e parece ser muito verdadeira quando coloca a sua realização como professora e no desempenho de sua função. Ela elenca atributos pessoais – dado o investimento alto e emotivo que também envolve o ofício, somado à formação teórica e técnica – que, de certa forma, vem sendo apropriada por outras áreas profissionais que “descobriram” essa condição de empregabilidade na exploração da subjetividade – conforme aponta Alves (2004) no segundo capítulo desta dissertação. Mas, para Atenas, o professor não deve levar as suas frustrações e irrealizações para a sala de aula e ter paixão pelo que faz. É interessante que ela faz referência à idéia de missão do ofício – quase uma formatação vocacional – para o fato de lecionar. Essa tem sido uma bandeira que, por outros pensamentos e críticos, tem sido um processo que também acabou prejudicando o processo de “profissionalização da profissão”, na não organização da categoria em

organizações profissionais – a exemplo da OAB, CRM e outros grupos profissionais – presos a lógica jesuítica da formação como missão. Talvez esse processo esteja se intensificando, devido à forma como a função se complexifica na atuação do professor e novos atributos de formação – para o trabalho, para a tecnologia, para os relacionamentos, para um processo civilizatório. Quando aponta para a sua frustração no interior da profissão, indica uma característica que também aparece muito forte – e que inclusive promoveu receios no interior desta mesma pesquisa no tom pessimista da angústia – na ênfase na reclamação nos discursos dos professores. A situação de trabalho e de alguns lugares do conhecimento realmente desenvolvem maior recorrência ao fato da reclamação ganhar uma cotidianidade nas falas e nas ações dos professores. Mas é bastante dura e enfática com relação à idéia das manifestações da categoria quanto aos reajustes. É um discurso que parece dialogar com a fala de Posêidon, que também coloca a remuneração como uma dificuldade inerente também a outras categorias profissionais. Ela talvez esteja querendo apontar que existem outros problemas no desempenho no interior da própria profissão e ensino que deveriam ser refletidos e também passíveis de uma maior manifestação. Também é uma maneira de trabalhar e reverter uma identidade pejorativizada dos professores – inclusive criticada pela sociedade – no histórico de greves e movimentos que cercam a profissão, no olhar de quem vive a profissão, no olhar de fora e na forma como é reproduzido em linguagem cotidiana, midiática, política esvaziando o sentido do movimento.

**“[...] essa realização ainda é limitada, ela vem acompanhada de frustrações assim [...] mas eu estaria mentindo e aí eu estaria sendo completamente contrário e contraditório na minha formação, se eu ainda me mantivesse na profissão, mas eu ainda luto, não vou falar que eu acredito, luto por essas transformações, que é o que eu tento passar em sala de aula de que a história quem a fazemos somos nós [...] Poxa a realização plena seria eu poder trabalhar 20 horas por dia, me dedicar plenamente àquelas salas de**

**aula, me dedicar aquelas pessoas e sem ao final do mês eu ter que me desdobrar para conseguir dinheiro pra sanar, pra pagar as contas, [...]. Então a realização plena me engloba num.. todo". (Professor Rômulo).**

Seu discurso é formulado levando-se em consideração aquela realidade que foi visualizada também durante as tabelas comentadas. A necessidade de grande deslocamento em turmas e níveis de ensino. Rômulo, por exemplo, leciona em três níveis de ensino, com experiências e lógicas bastante díspares. Essa realidade o leva à frustração pelo desempenho limitado quanto à dedicação ao seu próprio trabalho e ao do aluno – intertextualidade e polifonia com a fala de Hércules – que, em detrimento da questão econômica, acaba prevalecendo a lógica do acúmulo de aulas. Embora a questão do enquadramento estrutural, no qual a profissão tem sido aprisionada e banalizada, a sua formação – em Filosofia e História com formação *stricto sensu*, o motive, angustia-o realizar alguma forma de transformação no espaço particular da sala de aula com seus alunos, instigando novos posicionamentos e visões de mundo.

**[...] o poder simbólico permite exprimir o sofrimento, a decepção, a alegria, todos os sentimentos associados aos tempos fortes dos ciclo de vida de um grupo social e, num outro registro, veicular os anseios, as expectativas, as identidades e demais sinalizações pertinentes com que os grupos sociais buscam afirmar sua diferença por meio dos encantamentos instilados em sua definição dos mistérios do mundo. (MICELI, 1998, p. 14).**

#### **5.1.6 O conhecimento sociológico e filosófico com relação a sociedade: a perspectiva do professor**

Nesta tematização final, acabou desenrolando-se uma série de pontos de encontros, visualizados na afirmação de hierarquias, de dificuldades em torno da receptividade dos alunos e demais membros da comunidade escolar com a Sociologia e com a Filosofia, em imagens que não são construídas no interior da escola, mas estão interagindo num processo de interação verbal – como diria Bakhtin – com a

própria sociedade e o contexto social, responsáveis por uma forte formatação da ordem vigente com relação à idéia de trabalho e conhecimento hoje concebidos. O professor nessa localização da profissão e do saber, acaba recebendo imagens pejorativizadas, angustiadas, magoadas por aquilo que recebe de uma estrutura limitada e de uma sociedade que não o valoriza tanto quanto gostaria.

“Existe uma expressão dentro da música quando você tem instrumentistas, você tem virtuosos gravando discos, se diz que os discos é um disco de guitarrista para guitarrista, ou seja, a coisa é tão técnica, tão específica, tão especializada, que não cai no gosto geral [...] eu acho que a mesma coisa acaba acontecendo dentro da sociedade hoje em dia, certo? Você vê filósofo, especialmente a academia, você vê a produção da academia voltada para a academia, não para uso dentro da academia, mas para sim uma forma de engrandecimento perante os outros acadêmicos, certo (forma bem enfática e crítica), os outros catedráticos [...] Filosofia e Sociologia são coisas de bicho grilho, pessoas que são cursos de louco (risos), que não discutem coisas práticas, né, que ficam discutindo é espumas e fumaças, né (risos), com coisas etéreas, coisas que não têm valor nenhum real, prático, né. E aí acaba a sociedade, tendo uma... tá mudando, mas tá mudando numa forma assim meio que goela abaixo talvez, por quê? Porque se coloca, que tem que se ter, não digamos assim, aquela questão do despertar, do interesse”. (Professor Posêidon).

A fala de Posêidon é mais uma vez irônica, porém expressiva. Coloca a questão da concepção do conhecimento na sociedade atual e os impactos das disciplinas das Ciências Humanas mais especialmente nesse confronto. E aponta a problemática em duas direções. A primeira é o fato de vivermos em uma sociedade pragmática, técnica, prática. Portanto, questiona-se previamente a necessidade e a utilidade de determinadas reflexões de uma maneira bastante naturalizada. A segunda direção é o próprio movimento da academia, que acaba provocando um sentimento ou uma relação de afastamento com o plano da realidade, no plano das produções, específicas, especializadas, recortadas, que não são digeridas por um público que não se localiza nessa esfera específica do conhecimento. Produz-se para e entre os pares, na metáfora dos instrumentalistas e virtuosos. E esse sentido crítico se desdobra nas imagens que se têm dos filósofos e também sociólogos, figuras exóticas, e nas



expressões enfáticas e irônicas como “bicho grilo”, “louco”, “espumas e fumaças”. Imagem esta que acaba contribuindo para um afastamento da comunidade e de uma resistência ao que ambas as disciplinas poderiam oferecer como contribuição tanto a nível de realização prática e teórica. Persiste assim a imagem de um conhecimento banal, solto, deslocado.

**“Hoje ela está conquistando o seu canto, mas ela já foi uma, um saber que 90% da população não sabia que existia né. Não sabia dar o devido valor, não sabia trabalhar com essas questões, mas hoje a gente já vê assim, muita aceitação, muito reconhecimento e a tendência é se Deus quiser, ainda melhorar mais, a partir do momento em que ela entre como disciplina obrigatória na base nacional comum, no Brasil inteiro, na grade curricular do Ensino Médio, né. Isso não ta, isso ta pra sair agora, até o final desse ano sai, pra que no ano que vem seja obrigatória já. Dai mesmo aquela escola que não quer, ela vai ter que baixar a cabeça e colocar, claro”. (Professora Atenas).**

Atenas identifica a disciplina ainda buscando o seu espaço na escola e no âmbito social geral. O que acaba comprometendo um maior envolvimento em sua autopercepção é a ausência de informação e mesmo formação do que seja efetivamente a disciplina de Sociologia e Filosofia e de como e com que intenção está atrelada ao currículo. A ausência de uma legitimação legal da disciplina, de âmbito nacional, também acaba afetando sua localização e fala autorizada no questionamento social. E numa recorrência à fala de Posêidon. A luta é visível nas expressões “goela abaixo”, “vai ter que abaixar a cabeça”, no sentido de resistência e enfrentamento e uma certa desconfiança quanto a resultados que as disciplinas irão proporcionar.

“a sociedade ainda é muito pragmática [...] não tem um sentido nem valor, então na Sociologia somente vai fazer uma interpretação e dizer que é isso aqui, mas qual é a essa prática? Se não vem junto com uma prática, não traz resultados para a sociedade, essa é a visão da sociedade e para a própria Filosofia também não há, porque não é prático [...] os próprios pais às vezes, pra que Filosofia, vêm lá no caderno, as vezes não tem nada, o que que ficam fazendo na aula de Filosofia, né.[...] tem que ter no caderno as coisas, o professor dando vistinho lá. Aquela questão do peso da nota, então. Então precisa a sociedade ser educada nesse sentido”. (Professor Hércules).

Hércules vem enfatizar o que já aparece bastante visível. No mercado de bens e trocas simbólicas a moeda cultural de relevo é aquela que detém uma demonstração prática da sua linguagem e realização. Para Hércules, as disciplinas de Sociologia e Filosofia são questionadas previamente quanto a utilidade prática e posteriormente os mesmos pais dos alunos questionam o que o aspecto prático apresenta – o conteúdo, anotações, caderno: registro prático das aulas. Essa é uma aferição clara do impacto da cultura do desempenho e do trabalho que vem permeando a escola e o ensino. Hércules vê o desafio das disciplinas num âmbito maior deve-se educar também a sociedade e não apenas o aluno para essa nova ótica que se abre com as disciplinas no currículo.

**“ainda se tem a imagem da Sociologia (...) como algo complementar das outras Ciências, não própria, então é aquela guerra desde a institucionalização da Sociologia, eu acho que acontece ainda, aquela luta do profissional da Sociologia por mostrar que é uma Ciência própria (bem enfática), e que ela tem utilidade, sua função, seu valor, eu acho que isso ainda permanece, eu acho que a sociedade ainda não reconhece o profissional como ele (enfatizando a singularidade), parece sempre que a Sociologia vem a completar uma outra Ciência, tanto na pesquisa como na Licenciatura, é a impressão que eu tenho. Por exemplo, na sala de aula ela vem complementar a Geografia, a História, mas não que ela, ela mesma, tem a sua importância. Parece que Ah, tá lá no currículo, no sistema educacional então a escola vai empregar, mas porque, para que (...)”.**  
(Professora Héstia)

Finalizando os discursos Héstia irá retratar uma história da Sociologia, que trava uma longa luta no interior do campo acadêmico e no interior das história escolar. A luta ainda não é apenas pela inserção, mas no reconhecimento da contribuição da disciplina ao currículo e a idéia da utilidade mais pragmática de seus resultados, que não aparece na sua propriedade, talvez por duas razões: a primeira é a ausência de tradição da disciplina no currículo; e a ausência de tradição de uma produção de

conhecimento que por excelência é relacional, dialogal. Se inscreve a partir de uma trajetória inscrita na formação social, dos campos de saberes, das instituições, dos indivíduos. Aproxima-se daquilo que Bakhtin vem insistindo sobre a idéia de conhecimento, e mais especialmente do conhecimento humano. Porque ela tem a necessidade de estar dialogando com o outro e com seu contexto na qual constantemente é reatualizada. Daí provém a idéia de que ela é complementar, na verdade é interdisciplinar: uma lógica distante da formação de nível médio.

**Diante dele, há a coisa muda (...) mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo, conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 1992, p. 403)**

### **5.1.7 Análise temática, de conteúdo e formal: algumas considerações**

A análise temática dos discursos estabeleceu formas de representação social dos interlocutores nos conteúdos e temas evocados aproximados da hipótese de pesquisa. Quanto à representação dos professores acerca das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio, foram focadas na realidade na qual estão localizadas na estrutura do ensino médio. A própria trajetória histórica acaba modelando os discursos, pela ausência de tradição e acesso a essas áreas específicas de saber sociológico e filosófico. O processo discursivo foi um esforço de definir a contribuição das disciplinas, num princípio de distinção entre a Sociologia e a Filosofia, nos aspectos singular de cada área. Porém, há um predomínio da área filosófica no que podemos observar também nos dados das tabelas. Portanto, há, de certa maneira, um impasse, entre a Filosofia e a Sociologia, quanto à idéia de complementariedade

entre ambas. Inexiste um campo de discussão com maior representação de professores formados na área sociológica que pudesse auxiliar no processamento dessa discussão representando mais efetivamente a Sociologia e suas propriedades específicas, devido à sua restrição nas grades e na quantidade de aulas e atuação.

A práxis disciplinar sociológica e filosófica com visões acerca dela no engajamento cultural e político que lhe é inerente como uma condição de enfrentamento, porque questiona outros lugares e saberes nas condições de atuação e de determinados poderes simbólicos no trânsito social. A angústia toma dois sentidos: a falta de interlocução social com os outros/mesmos que participam do seu ofício (pais, comunidade educacional, alunos) e o acúmulo da atividade docente (de relação familiar, psicológica, orientação). Em contrapartida, os efeitos podem ser detectados no desgaste físico-emotivo; na sensação de desconforto pela voz da indignação; e pela ausência de comprometimento com a vida escolar extra-sala de aula, num processo de individuação do grupo.

E nisto interrelaciona-se na discussão temática seguinte. A dificuldade de localização do professor enquanto uma atividade intelectual ou técnica. Em grande medida, percebe-se a forma como os discursos, os temas e as situações vividas e discutidas tiveram um nível de articulação e reflexão satisfatórios, dados, pela formação e pelo perfil dos professores com bastante tempo de atuação no ofício. Portanto, sabem o que estão falando e relacionam positivamente as áreas de saber filosófico e sociológico. Porém, há um fator marcante – que se aproximou da hipótese – qual seja o descompasso entre a formação e a estrutura. E a hipótese se confirmou. O desconforto é visível quando o professor reconhece a forma como a técnica prevalece sobre a práxis, apesar de ser um trabalho intenso que atua no plano ideológico e de

comportamento dos alunos. Porém, a forma de organização da escola e dos processos de ensino-aprendizado o tornam técnico, não apenas na transmissão de conteúdos (num sentido rígido), mas com relação a todo um processo, que é muito mais intensificado do que se pensava antes da ida a campo.

Os professores revelam que a grande demanda de alunos, a quantidade de instituições escolares em que lecionam, apontados também nos dados das tabelas comentadas, participam de uma luta interna ao angariar disciplinas fora da área de formação e em diferentes níveis de ensino. No quesito frustração e realização, o acento foi justamente na questão relativa à dedicação mais específica ao trabalho docente e área de saber de formação – ou com o ensino médio e/ou disciplinar; e/ou aprofundamentos; atividades mais intensas de pesquisa – dedicação que é desta forma comprometida, além do fato de alguns professores atuarem também em outras atividades profissionais paralelas à profissão docente.

No que se pôde perceber, essa forma de estruturação gera um impacto tremendo na vida escolar dentro e fora da escola. Dentro, pela participação limitada das esferas escolares que atuam num sentido de realização extra-sala de aula, conforme se viu nos dados das tabelas. Uma grande parcela dos professores não atua em discussões administrativas e decisórias, embargando os processos de transformação do espaço e da atuação escolar. E fora, na ausência de participação e interlocução com os projetos sociocomunitários, promovendo um afastamento da comunidade, lugar em que o professor poderia retirar novos elementos para ativar sua práxis, já que os professores de Sociologia e Filosofia trabalham especialmente com a riqueza da diversidade social e humana. Portanto, o professor, pela maneira como está inserido no trabalho, acaba renunciando a um engajamento sociopolítico na

vivência escolar e comunitária. Mas o que revela um maior comprometimento – inclusive reconhecido pelos próprios professores – está ligado ao fato de que esse afastamento atinge mais especialmente o seu relacionamento com o conhecimento. As tabelas comentadas demonstraram um quadro de baixa produtividade artístico-científico, que viesse a contribuir para o processo de produção de conhecimento a partir do docente que experimenta e vivencia. Também, no quesito pesquisa, está claro, entre os professores, que não se produz ciência, mas sim um quadro de transmissão de saber. Essa conformação inopera novos quadros de inovação e de mudanças, e torna vulnerável a categoria profissional dos professores. A própria afirmação das disciplinas de Sociologia e Filosofia pode ser afetada com relação aos currículos, pois não se detém a posse e o controle sobre as idéias e os conhecimentos que se transmitam.

Quando os professores relatam acerca da *práxis* – até mecanizada, conforme dizia um dos professores – a carência de tempo e contato no âmbito sociocomunitário tornam as ações da *práxis* também individualizadas. Cria-se um movimento de ruptura com um processo de elaboração de grupo e de trocas cotidianas que poderiam estar alicerçadas no trabalho e no conhecimento.

O professor acaba sendo retirado do universo do processamento do conhecimento, enquanto professor-intelectual, numa perda de lugar no campo da produtividade de conhecimento. Também é importante considerar que o grupo de interlocutores deste campo de saber sociológico e filosófico ainda é pequeno e inoperante no diálogo em nosso *locus* de estudo. O que torna frágil o seu lugar e a reivindicação de posse e lugar valorativo naquilo que as disciplinas de Filosofia e

Sociologia poderiam revelar enquanto capital cultural e o alcance desta legitimidade – que é desfocada pela situação do ofício e do lugar da disciplina na grade.

Dos motivos da dificuldade de localização de cada professor enquanto técnico e/ou intelectual, apontam: uma formação docente fragmentada, a não-reflexibilidade da rotina docente de suas ações, ora demasiadamente práticas e/ou teóricas e o lugar de reprodução e transmissibilidade do saber. Embora haja um consenso de que a atividade está cercada de responsabilidades bastante significativas no plano da *práxis* educativa, há um sentido controverso de visibilidade e de reconhecimento da sociedade a essa complexificação do trabalho do professor – transmissão de saber, noções básicas de higiene, orientação psicológica, sexual, familiar – presas a uma rotina do senso comum. E aqui se volta mais uma vez à localização dilemática entre o trabalho intelectual e técnico. O saber do senso comum, prático e experiencial ainda não é tido como relevante no campo da produção do conhecimento, nem é orientado por um padrão tecnocientífico. Desta forma, a escola é afastada deste plano de dialogização produtiva. Presta-se a um serviço público de transmissão de saber e não à formação para a produção e realização crítica desta produtividade.

O nível de frustração e realização investe-se mais com relação às questões trabalhistas: remuneração precária, não-reconhecimento da totalidade do trabalho do professor – que extrapola o espaço institucional e tem continuidade no plano doméstico (na preparação de aulas, correção de trabalhos, busca de material didático alternativo), carga horária intensiva de trabalho e a limitação desta situação para uma possível transformação.

O quadro de representação se fecha, depois do encontro e os impactos com os diversos outros – colegas de profissão, de área de saber, direção, alunos e pais –

inserindo aqui uma localização geral da Sociologia e da Filosofia, da forma como os professores percebem essa visualização por parte da sociedade. O olhar vem a corroborar o desconforto sentido no currículo e na *práxis* com relação à escola e aos alunos, num reflexo dessa estrutura sociocultural maior de tendência pragmática e não interativa com essas áreas de conhecimento. A resistência é sentida pela ausência de uma legislação educacional que efetive a obrigatoriedade no currículo – o que retira, em grande medida, o signo da legitimidade às disciplinas – na busca da institucionalização e o caráter da complementariedade – a não-afirmação de lugar próprio e identidade singular do saber filosófico e sociológico – e uma representatividade que também caracteriza o sentido do distanciamento – proveniente da própria academia – de um universo especialista e desfocado do real – daí a imagem do “bicho grilo, espumas e fumaças, loucos” direcionadas aos que se dedicam a essa área de saber reflexivo. Alguns professores, até de uma maneira otimista, informam que o quadro está mudando e que essa reinserção terá que ocorrer. Porém, como viu, ela não é oferecida, e sim conquistada. Essas áreas de saber interagem num relacionamento estabelecido não no consenso, mas no conflito e no rompimento da indiferença na procura de uma maior abertura para a circulação de seus bens simbólicos de atuação.

Na análise formal feitos sobre as formas e encadeamentos dos discursos dos professores, como as expressões, o vocabulário, as frases, o estado de espírito dos locutores e as tendências ideológicas, pôde-se perceber que, em grande medida, as expressões que mais se repetiram no interior dos textos elaborados em forma enunciativas, foram expressões verbais: provocar, questionar, indagar, motivar, refletir, pensar. A representatividade formal e verbal aqui apresenta uma análise da



enunciação dialética. Aqui o discurso é concebido como um processo e uma dinâmica que é reveladora pelos ritmos e repetições. E é dialético, porque os verbos são categorias de palavras que expressam ação. E é uma ação de quem fala ou de quem sente. E, nesse sentido, volta novamente o dilema da *formação x ação, da teoria x práxis* na prática docente. As disciplinas de Filosofia e Sociologia experimentam, de forma mais radical, a limitação estrutural porque, conforme se pôde observar, são disciplinas que se voltam para a observação e o entendimento da conformação humana e social de realização do homem e de sua interatividade social, mas que são voltadas para um sentido prático e de transformação das realidades. E, portanto, orientadas para um sentido de ação. E o dilema encerra-se quando o professor sabe, reconhece, visualiza e sente a limitação estrutural sobre a sua *práxis* e os reflexos na legitimação da área de saber que opera no plano educacional e social. Quanto ao aspecto textual, o estado de espírito dos professores se revelou expressivamente pela entonação em um formato bastante emotivo, reflexivo, indignado e preocupado com os reflexos de todas essas transformações do trabalho e no conhecimento sobre a profissão e o enfoque no relevo na profissão docente no processo de ensino.

A *análise estrutural* da organização dos elementos do discurso, é possível visualizar um diagnóstico sobre a educação de ensino médio atual; há a uma fala que tenta demonstrar a importância social do profissional professor, numa revalorização e ressignificação do ofício, que privilegia o aspecto das experiências vivenciadas e a entonação emotiva nas mensagens. No apelo a um maior reconhecimento dos diversos planos e ações simbólicas que recobrem a atuação do professor. Essa elaboração de lugar é construída de duas maneiras durante o discurso dos professores: uma, quanto à posição numa relação entre os dilemas do ofício x o heroísmo da atuação; segunda o

trabalho e as contradições entre a transformação dos saberes x conservação de lugar e poder na hierarquia curricular. E nesse sentido, as falas dos professores de Sociologia e Filosofia buscam uma afirmação diferencial e distinta. Também, de certa maneira, estabelecem um princípio de hierarquia na circulação de seus bens simbólicos em sociedade e na escola.

Entre a estruturação mais geral, os discursos coletados durante a realização das entrevistas poderiam formar um grande discurso interlocutivo, polifônico e intertextual na produção de cada professor relacionada às idéias sobre a reflexão sobre a organização escolar. Mas, um grande porém pode aqui ser convocado. Essa interlocução no movimento da *práxis* docente não se encontra. E isso é demonstrado na ausência de diálogo e práticas interdisciplinares, na ausência de produção de conhecimento autoral dos professores num campo de formação fragmentado. Uma grande controvérsia também ocorre para as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que se colocam extremamente numa produção que é interdisciplinar em sua raiz de constituição. E também relacionando as falas localizadas quanto à formação dos professores, os docentes de Filosofia falam num processo de busca de consolidação de seus espaços. E os de Sociologia, num sentido bem restrito, numa posição ainda de luta e conquista que não se efetivou completamente.

A hipótese da angústia e do sofrimento organizacional é provocativa,

**[...] o sofrimento organizacional tem a ver com a complexificação das organizações, fenômenos que acompanham a configuração das sociedades modernas como sociedades complexas, isto é, despojadas de centros unificadores claramente estabelecidos e legitimados de modo estável. Desse ponto de vista, as organizações imitam as sociedades e tendem, elas também, a ficar progressivamente “descentradas”, pouco receptivas a esforços de unificação e fixação de sentidos. (NOGUEIRA, 2004, p. 203).**

Recoloca o problema num âmbito regional – em que o município também recebe uma conformidade recente de emancipação, em apenas 53 anos de história, muito próxima de seu passado recente de colonização, de pioneirismo e com práticas hegemônicas de preservação deste capital simbólico, cultural e econômico –, mas que se pode oferecer esta pesquisa para uma reflexão de outros registros e dificuldades que possam, de alguma maneira, encontrar-se nessa forma dilemática em que o trabalho docente e o saber sociológico e filosófico são refletidos, como desafios em sua localização e afirmação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contato com a bibliografia temática, sociológica e brasileira há um grande otimismo e investimento creditado à entidade escola como promotora de ações para uma transformação social ao mediar o plano educativo no processo mais democrático de realização social. Atitudes de pesquisa e reflexão são visíveis nas trajetórias intelectuais de Florestan Fernandes, Luiz Pereira, Anísio Teixeira, Octávio Ianni, e tantos outros pesquisadores. E, em contraposição, há também o impacto de um certo afastamento dos temas educacionais às discussões ditas mais “canônicas” na atualidade acadêmica, isto somado a um ambiente atual da escola, que vivencia momentos difíceis para os atores nela envolvidos. São poucas as expectativas de

transformação, e elas são transferidas para outras experiências e concretudes numa realização, pessoal e profissional, em outras possibilidades e níveis de ensino e/ou atividades de trabalho que não estão inclusos nos projetos do nível médio de ensino.

Com esse desafio e angústia, a pesquisa voltou-se para o entendimento da educação em sua conformação estrutural e dos impactos sobre o agente professor nela instalado enquanto sujeito trabalhador e operador de um determinado conhecimento: o saber sociológico e filosófico no ensino médio. Este foi um estudo de caso da realidade socioeducacional e profissional dos docentes de Sociologia e Filosofia do ensino médio no município de Toledo. Através das suas discursividades, foram elaboradas as autopercepções dos professores durante as entrevistas, apresentando os elementos característicos do professor, a sua relação com a instituição de trabalho, com o seu saber disciplinar e consigo mesmo. O traço da angústia mostrou-se bastante visível e relevante no entendimento desta situação peculiar e de construção social profissional.

A pesquisa atendeu a uma ordem interativa entre as diversas etapas de constituição no processo de sua construção. No encontro com as bibliografias temáticas e teóricas acerca das transformações do trabalho e do homem sob o Paradigma da Sociedade Moderna, visualizam-se duas instâncias, trabalho e conhecimento, investidas numa lógica de manutenção do capital. O ofício docente convive com uma formação capitalista, e inserido num plano de disputas que regem tanto a instituição escola, na luta entre os saberes e professores, como essa localização geral numa cultura do trabalho. Este estudo, de certa maneira, também enfatiza a nova condição humana na atualidade e a angústia como um fenômeno endógeno à profissão de professor, que também pode estar presente em outras profissões do contexto moderno. Inclusive, na educação, além da convivência com um

formato de trabalho intensivo, um dos frutos do intenso processo da divisão social do trabalho, a educação vive pejorativamente os efeitos de uma estrutura que não suscita possibilidades efetivas de mudança e isto impacta nos sujeitos em forma de sentimentos de desconforto, dúvidas e desprazer com relação ao trabalho, num aprisionamento dos sentidos, significados e a possibilidade do novo. A hipótese desta pesquisa está bastante evidente na comparação dos resultados quantitativos e qualitativos.

A pesquisa contribui no olhar diferente sobre o fenômeno da educação, a partir da voz e do lugar dos professores e seus referenciais simbólicos. Provoca a comunidade educacional docente a recuperar o sentido do ofício e a rearticulação de sua práxis que possam gerar maior expressividade de atuação e uma necessidade de ressignificação do ofício estar ancorada numa prática intelectual de realização. O plano da prática docente existe, e é rico. Porém é preciso realizar a proposta educativa de Gramsci na escola unitária, ou de uma formação unitária, que alie o plano da prática e da flexibilidade na atuação do docente também como um intelectual. E a angústia mesma pode ser um caminho de realização dessa perspectiva de transformação do lugar do professor, e, ousa-se dizer, da própria escola, porque se poderia transformar o plano cultural da escola em investida politizante e de melhor local de reconhecimento público.

É evidente que esta pesquisa é apenas uma ponta do debate. Ainda há muito o que explorar e pesquisar, em novos estudos e discussões. Entender outros vieses do processo educacional no ensino médio, outras histórias da ciência que compõem a grade curricular. Os outros lugares de conhecimento e saber endógenos da escola – no olhar do aluno, dos diretores, dos pais, da comunidade científica. A luta com os

próprios dilemas internos da Sociologia e da Filosofia do âmbito acadêmico e que são, de alguma maneira, também refletidos nesse plano de atuação no ensino médio, é uma luta de espaço entre a Sociologia e a própria Filosofia da atuação e do reconhecimento nesta divisão social do trabalho e aprofundar ainda muitos dos elementos aqui apontados como dilemas socioeducacionais que estão em interação na vida social de uma maneira muito naturalizada, porém, vulnerabilizando o ofício docente.

Também é preciso esclarecer que o sentido desta pesquisa, apesar de revelar uma estagnação pelo plano estrutural das ações, não simboliza um determinismo. As falas dos professores manifestam também uma atitude constante de busca e de luta, seja pela afirmação das disciplinas em sua relevância de saber, seja na questão do currículo, e mesmo na questão didática. Essa busca ocorre quando inoperado o seu trabalho, num sentido de autoria dos próprios professores, estes utilizam de uma imaginação e de uma criatividade. A busca ocorre quando usam textos e artigos de jornal redigidos por professores universitários da região das áreas de Sociologia e Filosofia. Ocorre também quando, no confronto com o Núcleo Regional de Ensino põem em xeque a distribuição de aulas e se denuncia o fato de que existem disciplinas com apenas uma hora aula, e quando os professores, mesmo em uma prática docente limitada, realizam trabalhos e tentam oferecer uma visão diferenciada de mundo, ainda não como produtora de conhecimento, mas de realização crítica e esclarecedora do contexto sociocultural e filosófico desses indivíduos –, alunos e professores, na sociedade. Portanto, o sujeito docente não está parado. Está angustiado, porém não totalmente inerte no processo.

[...] seus efeitos são dinâmicos e desestabilizadores, produzem angústia, ansiedade, desconforto e excitação, ainda que também capacidade de se estar sempre descobrindo coisas novas, ultrapassando limites, saturando o que está estabelecido. (NOGUEIRA, 2004, p. 200).

O tempo de realização desta pesquisa – também um aspecto institucional e estrutural de realização da pós-graduação e a questão da natureza específica dos trabalhos das humanidades – pode ser ainda considerado insuficiente, dada a dimensão e os vários aspectos que auxiliam a compor e melhor explorar o perfil dos discursos da autopercepção em aprofundamentos que ficarão abertos para novas pesquisas, pode ser colocado como um aspecto crítico com relação à composição deste trabalho e também nos quais como pesquisadora coloco-me num sentido de abertura para sugestões e dialogização. Portanto, a intencionalidade com relação a essa escolha da pesquisa foi oferecer uma problematização do trabalho docente, num contexto local, mas que acaba se conjugando interativamente com outras situações comuns de outras realidades educacionais. Esta pesquisa suscita uma reflexão maior em torno do ofício docente, seu significado, sentido e busca formas plurais de seu entendimento numa sociedade cada vez mais suscetível ao novo e, da mesma forma, às maneiras de atuar, viver e sentir os seus reflexos. Levantou também o fato de se pensar sobre o ensino de Sociologia e Filosofia como alternativas teóricas e metodológicas de utilização para melhor dinamizar tanto o ensino médio, como a própria ação e reflexão docente. Fato que exigiu muita pesquisa, busca, sensibilidade e trabalho dada a maneira significativa de localização do grupo social dos professores e a forma pela qual a angústia foi enunciada, movida por aspectos modernos e conflituos da sua condição peculiar docente. Há realidade denunciante e preocupante na qual estão inscritos tanto o professor, o ensino médio como também as disciplinas de Sociologia e Filosofia. E mais, a maneira pela qual o conhecimento é cada vez mais operado e afastado do universo escolar apagando a riqueza e o aspecto conflitual das



experiências, como ingredientes de renovação e produção de saber elaborados dentro da própria escola.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALBERTI, Verbena. “O processamento”, (1989), In: **História Oral – a experiência do CPDOC**. 2º ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALVES, Giovanni. **Material Curso Virtual Trabalho e Globalização: uma introdução**. Disponível em agosto < <http://forum.insite.com.br/3>>.

\_\_\_\_\_. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. Editora Boitempo: São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Octávio Ianni: sociólogo da globalização. **Jornal da União de Escritores (UBE)**. Junho de 2004.

\_\_\_\_\_. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, Educação e Saúde**. Vol.3, 2005.

APP Sindicatos. **Plano de Cargos e Salários dos Professores**. Curitiba: Ingra, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo: Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pg. 164-176.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Paris, 1977.

BARROS, Diana Luz Pessoa. “Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso”. In: **Dialógos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

**BERMAN, Marshall**. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BONEMY, Helena. BIRMAN, Patrícia. **As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, Relumé Dumará, 1991.

BOURDIEU, Pierre. Passeron, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **A ontologia de Martin Heidegger**. Campinas: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BURSZTYN, Marcel. "Ciência, Ética e Sustentabilidade". In: **Ciência, Ética e Sustentabilidade.** São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2001.

CAMARGO, Wander. Os novos desafios do trabalho e os intelectuais orgânicos. **Revista Varia Scientia.** Vol. 01, nº 01, agosto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dilemas do Trabalho e formação sindical.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2003

CARVALHO, Lejeune Matogrosso (org.). **Sociologia e Ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio.** Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade,** ano XXIII, nº 78, abril, 2002.

**CHAUÍ, Marilena de Souza.** Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. **São Paulo: Editora Moderna, 1981.**

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

Ciclo de debates pelo Ministério da Cultura e Educação. **O papel dos intelectuais no século XXI.** Ministério da Cultura e Educação. Disponível em< [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>

DAVIES, Nicholas. Ensino médio estatal: menos verbas para mais alunos? **Trabalho, Educação e Saúde.** Vol.2, 2004.

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional.** Cascavel: Edunioeste, 2000.

**DURKHEIM, Émile.** Da divisão do trabalho social. In: GIANOTTI, José. **Coleção Os pensadores.** São Paulo, Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Editora Nacional, 1995.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho.** São Paulo: Global, 1984.

ERAS, Lígia Wilhelms. A experiência da Licenciatura do Curso de Ciências Sociais: um laboratório social. **II Semana Acadêmica de Ciências Sociais.** Projeto Societário e Governo. Unioeste. Campus de Toledo. 2003.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a construção de uma identidade profissional: a identidade profissional dos professores de ensino médio e público na cidade de Toledo.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso Ciências Sociais. Unioeste, Campus de Toledo, 2002.

**FERNANDES, Florestan. "A formação política e o trabalho do professor". In: Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.**

\_\_\_\_\_. A escola e a sala de aula. In: Jornal de Brasília, de 23/03/1989. In: **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez e Editora Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Sociologia no Brasil.** São Paulo: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sociologia.** Coleção Grandes Cientistas Sociais.

FILHO, Enno Daggoberto Liedke. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias.** Porto Alegre. Jul/dez, 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia Brasileira: tendências institucionais e epistemológicas. **Sociologias.** Porto Alegre. jan/jun, 2003.

FIORIN, José Carlos. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática, 2003.

FREITAS, Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto.** Juiz de Fora. UFJF, 1995.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Rio de Janeiro: Imago. (mimeo).

FRIEDMAN, Georges. **O trabalho em migalhas.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

GALLO, Sílvio. CORNETTI, Gabriele. DANELON, Márcio. **Filosofia do ensino de Filosofia.** Vol. VII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GALLO, Sílvio. HOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no Ensino Médio.** Vol VI. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

GIGLIO, Adriano. **"A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50"**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1999.

**GIROUX, Henry.** Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. **Porto Alegre: Artes médicas, 1997.**

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da história.** 7ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 1987.

\_\_\_\_\_. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978<sup>a</sup>

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b

GRAMSCI, Antônio. Cadernos de Cárcere. Vol. 2. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000..

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

IANNI, Octavio. "O professor como intelectual: cultura e dependência". In: **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. A Sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP,** 1989.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Sociologia: o pensamento sociológico brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Social no Brasil.** Bauru, SP: EDUSC, 2004.

KOHAN, Walter Omar. LEAL, Bernardina. RIBEIRO, Álvaro (org.) **Filosofia na escola pública.** São Paulo: Editora Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. Três lições de Filosofia da Educação. **Educação e Saúde.** Vol.24, abril/2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade,** ano XX, nº 68, dezembro/1999.

\_\_\_\_\_. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade,** ano XXI, nº 70, abril/2000.

\_\_\_\_\_. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento no trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde.** Vol.2, 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. “Resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes. S. d. In: **O capital. Capítulo VI. Inédito**. s/d.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Lisboa: Estampa, 1974. Vols. 1 e 2.

\_\_\_\_\_. **O Manifesto Comunista**. Editorial Avante. Lisboa, 1975.

\_\_\_\_\_. Para a crítica da economia política. In: Marx. **Coleção Os Economistas**. São Paulo, Abril Cultural, 1982.

MEUCCI, Simone. “**A institucionalização no Brasil: os primeiros manuais e os cursos**”. Dissertação de Mestrado. Campinas, Unicamp, 2000.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. Argonautas do Pacífico Ocidental. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MICELI, Sérgio. Bourdieu e a renovação da Sociologia contemporânea da cultura. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**. s/d. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **História das Ciências Sociais no Brasil**. Vol. I e II. Editora Sumaré, FAPESP: 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)> Acesso em maio de 2005.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth; TOMAZI, Nelson. **PCN SOCIOLOGIA**. 2000.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. “Educação e desenvolvimento na contemporaneidade: dilema ou desafio?”. In: **Ciência, Ética e Sustentabilidade**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NOGUEIRA, Claudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril, 2002.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. “Sociedade Civil, entre o político-estatal e o universo gerencial”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, junho/2003.

\_\_\_\_\_. O sofrimento das organizações. Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <[www.gramsci.com.br](http://www.gramsci.com.br)>

\_\_\_\_\_. Os intelectuais, a política e a vida. Para pensar a crise. Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <www.gramsci.com.br>

\_\_\_\_\_. Universidade, conhecimento e opinião. Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <www.gramsci.com.br>

Núcleo Regional de Educação de Toledo. **Relatório da situação da demanda e suprimento**. Referência 18/03/2005.

OLIVEIRA, Márcio de (org.). **As ciências sociais no Paraná**. Curitiba: Prottexto, 2006.

**Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**. 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento do Ensino Médio no Brasil: uma abordagem inicial. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2004.

PIOVESAN, Américo (org.) **Filosofia e Ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. Coleção Filosofia e Debate 2.

QUINY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Portugal: Gradiva, 1998.

SALLES, João Carlos; BIRCHAL, Telma de Souza; PASCHOAL, Antonio Edmilson. **PCN FILOSOFIA**. 2000.

SANTOS, Mario Bispo. **“A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do distrito federal”**. Dissertação de Mestrado. Brasília. Unb, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. “Reflexões acerca do ensino de Sociologia no ensino médio”. **Revista Espaço Acadêmico**. out/2001.

\_\_\_\_\_. **“A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2004.

**SENNETT, Richard**. A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. **Rio de Janeiro: Record, 2003**.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com os jovens e adolescentes. (Experiências e Práticas de Ensino). **Mini-Curso. Simpósio Estadual de Sociologia**. Secretaria de Estado de Educação no Paraná – SEED. 20 a 22 de junho de 2005. Curitiba-PR.

SOBRAL, Fernanda. Desafios das Ciências Sociais no desenvolvimento técnico e tecnológico contemporâneo. **Sociologias**. Porto Alegre, jan/jun, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e o novo modo de produção do conhecimento. **Série Sociológica**, n. 171, Brasília, Unb, 1999.

TEIXEIRA, Ana (1998), Trabalho, tecnologia e educação – algumas considerações, **Revista Trabalho e Educação**, UFMG/NET, Belo Horizonte, 1998.

TOMAZI, Nelson Dácio. Júnior, Edmilson Lopes. Uma angústia e duas reflexões. In: **Sociologia e Debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio**. CARVALHO, Lejeuno Matogrosso. Inijuí: Editora Unijuí, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, s/d. (mimeo).

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADORNO. **Educação para a emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Rubem. **A Filosofia da Ciência**. São Paulo: Ars Poética, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Editora Boitempo, 2002. 6ª edição.

ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro. “Globalização e Trabalho: uma resenha da literatura”. **BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, 2001.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 5ª edição.

AZEVEDO, Fernando. **As Ciências no Brasil**. Vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1994.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Ensaio Bibliográfico. **As profissões no Brasil e a sua Sociologia**. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa. FIORIN, José Luis. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno da linguagem de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. Ensaio de Cultura.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**. Abril, 1998, vol. 19, nº 44.



BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BOLLE, Willi "A idéia de formação na modernidade". In: **Infância, escola e modernidade**. Ghiraldelli, Paulo Jr. (Org.). (mimeo).

BONELLI, Maria da Glória. Os estudos sobre profissões nas ciências sociais brasileiras. **Boletim Informativo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 41, 1º semestre de 1996. p. 109-142.

BORBA, Amândia Maria. Identidade em construção. **Investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC; Santa Catarina: Univali, 2001

BORSTEL, C. N. von (Org.) ; CATTELAN, João Carlos (Org.) . **Linguagem e produção de sentidos**. Marechal Cândido Rondon: Gráfica Escala, 2002. v. 1. 282 p.

BORSTEL, C. N. von ; BOTTEGA, Rita Maria Decarli ; CATTELAN, João Carlos . Situações enunciativas, gêneros e interferências. In: XI - **Conferência Internacional sobre Bakhtin**, 2003, Curitiba.

**BOSI, Alfredo. "O trabalho dos intelectuais, segundo Gramsci". In: Ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Ática, 1988.**

\_\_\_\_\_. Formações Ideológicas da Cultura Brasileira. **Estudos Avançados**, 1995.

\_\_\_\_\_. Os apontamentos de Gramsci. Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <[www.gramsci.com.br](http://www.gramsci.com.br)>

BOUDON, R; BOURRICAUD, F. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

BOUGNOUX, D. **Introdução às ciências da comunicação**. Bauru: EDUSC, 1999.

BRAIT, Beth. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho, Educação e Saúde**. Vol.2, 2004.

BRANDÃO, Gildo Marçal. Idéias e intelectuais: modos de usar. Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <[www.gramsci.com.br](http://www.gramsci.com.br)>

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade Cultural e desigualdades sociais: primeiras aproximações. **Mini-Curso. Simpósio Estadual de Sociologia**. Secretaria de Estado de Educação no Paraná – SEED. 20 a 22 de junho de 2005. Curitiba-PR.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CATAPAN, Araci Hack; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. **Trabalho e Consumo: para além dos parâmetros curriculares**. Florianópolis: Insular, 1999.

CÊA, G. S. S. . A Educação **Profissional sob a Ótica da Mediação e da Ruptura: Reflexões sobre o PLANFOR**. Trabalho e Crítica Anuário do Gt Trabalho e Educação da Anped, São Leopoldo - RS, v. 2, p. 93-104, 2000.

CEPÊDA, V. A. **A importância da disciplina de Sociologia no ensino médio para a formação da cidadania 2004** (palestra).

\_\_\_\_\_. **Formação profissional em Ciências Sociais**. 2003 (palestra).

CHAMPAGNE, Patrick (org.). **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CUCHE, Denys. **A noção de Cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC,1999.

DALL'OTTO, Hilda Lea. **"Do professor técnico ao professor reflexivo"**. Dissertação de mestrado em educação. Campinas: UNICAMP, 1999. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document>>. Acesso: abril/2005.

**DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1987.

DITTRICH, Ivo José. **Linguística e Jornalismo. Dos sentidos á argumentação**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

DUMONT, Louis. **Homo aequalis: gênese e plenitude da ideologia econômica**. Bauru: EDUSC, 2000.

\_\_\_\_\_. **O valor nos modernos e nos outros. O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Rocco,1985.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Edunesp/Boitempo, 1997.

ELIAS, Norbert. Mozart. **Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

FORQUIN, Jean- Claude (org.). **Sociologia da Educação. Dez anos de pesquisa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Edições Geral, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista.** 2ª edição. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1984.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GODINHO, Vitorino Magalhães(org.). **Níveis de cultura e grupos sociais.** São Paulo: Livrarias Martins Fontes, 1967.

GOMES, Carlos Minayo (org.). **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 2002

GRESPLAN, Jorge. O contra-ataque dos intelectuais. **Folha de São Paulo.** s/d.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

HIRATA, Helena. Divisão Capitalista do Trabalho. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP,** 1989.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão.** Rio de Janeiro: Editora Labor do Brasil, 1976.

INDURSKY, Freda. **A Fala dos Quartéis e as Outras Vozes.** Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

INEP. Disponível em julho de 2005 <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio a Educação.** São Paulo: Letras & Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinariedade e Patologia do Saber.** São Paulo: Imago, 1975.

JR., Mário Cândido de Athayde. **Outras mesmas palavras. Paráfrase discursiva em redação de concursos.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

KINCHELOE, Coe L. **A formação do professor como compromisso**. s/d. (mimeo).

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

KUNH, Thomas. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LAHUERTA, Milton. Intelectuais e resistência democrática: vida acadêmica. Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <[www.gramsci.com.br](http://www.gramsci.com.br)>

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura. Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LEVINE, Donald. **Visões da Tradição Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LÜDKE, Menga. Boing, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, nº 25, setembro/dezembro, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia do Conhecimento**. Vol. I e II. Editora Rés. s.d.

MARTINS, Carlos Benedito. "Encontros e desencontros da Sociologia e Educação no Brasil". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, outubro/2003

MARTINS, Luciano. "A gênese de uma Intelligentsia: Os intelectuais e a Política no Brasil 1920 a 1940". In: **CDROOM Coleção da Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, 2002.

MICELI, Sérgio. **O que ler nas ciência social brasileira 1970-2002**. In: NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. São Paulo: ANPOCS: Editora Sumaré; Brasília, DF:CAPES, 2002

MIGUEL, Maria Elisabeth Black. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)> Acesso em maio de 2005.

MORAES, Amaury César. “Licenciaturas em ciências sociais e ensino de Sociologia : entre o balanço e o relato”. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**. Dossiê Ensino Superior. Vol. 15, São Paulo: USP:FFLCH, 1989. (abril de 2003).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Editora Bertrand, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários a educação no futuro**. Cortez Editora, 2001.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias**. Londrina: Eduel, 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. “Sociedade Civil, entre o político-estatal e o universo gerencial”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, junho/2003.  
\_\_\_\_\_. Gramsci e a escola unitária. Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <[www.gramsci.com.br](http://www.gramsci.com.br)>

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: relendo Gramsci. Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <[www.gramsci.com.br](http://www.gramsci.com.br)>

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Ricardo Costa. SALLES, Jeferson de Oliveira. KUNHAVALICK, Pedro. **A construção do Paraná moderno: políticos e política no governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004.

ORLANDI, Eni. **Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**. Sociologia da Cultura. Vol.16, nº 1, São Paulo, SP: USP, FFLCH, 1989.

OUTHWAITE, William. BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Crítico do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1967.

PEREIRA, Luiza Helena. **“Conhecendo e pensando a Sociologia no ensino médio”**. V ENCCS. Niterói, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial. **Trabalho, Educação e Saúde**. Vol.2, 2004.

QUINY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Portugal: Gradiva, 1998.

SANTOS, José Vicente Tavares (org.). A Sociologia para o século XXI. IX Congresso Brasileiro de Sociologia. **Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS**. Pelotas: Educat, 1999.

SAPELLI, Marlene Lúcia. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, Demerval (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Filosofia Contemporânea no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP; Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, Regina Coeli e Silva. Pessoa Moderna e Ética do Trabalho nas organizações industriais contemporâneas. **Revista Varia Scientia**. Vol. 2, nº 01, junho de 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. **Petrópolis/RJ: Vozes, 1996**.

SIMIONATTO, Ivete. Os cadernos de um revolucionário. Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <[www.gramsci.com.br](http://www.gramsci.com.br)>

\_\_\_\_\_. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Luiz Eduardo. A ética e o intelectual no século XXI ou a arte de cultivar desertos privados. Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <[www.gramsci.com.br](http://www.gramsci.com.br)>

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção gramsciana do estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. Escola média no Brasil: porque não unitária? Disponível em: **Gramsci e o Brasil** <[www.gramsci.com.br](http://www.gramsci.com.br)>

SORJ, Bila. Sociologia e Trabalho: mutações e desencontros. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, Vol. 15, n.º 43 junho/2000.

TADIÉ, Jean Yves. **A crítica literária do século XX**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1992.

TAVOLARO, Sérgio. Existe uma modernidade brasileira? Reflexões em torno de um dilema sociológico brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 59. São Paulo: ANPOCS, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1999.

THOMPSON, Alistair. “A maneira certa’ de fazer história oral”, (1998), In: FERREIRA, Marieta e outros (orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. 1ª ed., São Paulo, Cia das Letras, 1998.

VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: HUCITEC; Campinas. Fundação de Desenvolvimento da Unicamp, 1980. Coleção Linguagem.

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo, Cultrix. 1972.

\_\_\_\_\_. **A ética protestante e o espírito do Capitalismo**. Lisboa, Editorial. Presença, 1990.

XAVIER, Leandro Marques. “**Representações sociais dos profissionais da educação sobre o discurso oficial relativo aos valores, princípios e conceitos na LDBEN 9394/1996, diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e educação profissional de nível médio e instrumentos de sua regulamentação**”. Dissertação de Mestrado. Marília: UNESP, 2004.

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTAS

**ENTREVISTADO:**  
**LOCAL:**  
**INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

**DATA:**  
**DURAÇÃO:**  
**RECEPTIVIDADE:**

### QUESTIONÁRIO DE EXTRATIFICAÇÃO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO CULTURAL DOS PROFESSORES

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
2. Idade  
( ) 18 – 25 anos ( ) 25 – 35 anos ( ) 35 – 45 anos ( ) 45 – 50 anos ( ) 50 – 55 anos ( ) acima de 55 anos
3. Estado Civil:  
( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a) ( ) Divorciado (a) ( ) Viúvo
4. Cidade e Estado onde nasceu: \_\_\_\_\_



5. Tem filhos? ( ) Não ( ) Sim Quantos? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) mais de 4

6. Renda Familiar:

( ) até 2 salários mínimos ( ) 2 a 5 salários mínimos ( ) 6 a 10 salários mínimos  
( ) 11 a 15 salários mínimos ( ) 16 a 20 salários mínimos ( ) outro: \_\_\_\_\_

7. Seus estudos foram feitos:

Ensino	Instituição Pública	Instituição Privada	Qual Curso
Fundamental			
Médio			
Superior			
Pós-graduação			

8. Atual Vínculo Profissional:

( ) QPM ( ) Paranaeducação ( ) Prof. substituto ( ) Outro: \_\_\_\_\_

9. Tempo de atuação no Magistério: \_\_\_\_\_

10. Já fez algum curso na Universidade do Professor em Faxinal do Céu?

( ) Não ( ) Sim Qual curso? \_\_\_\_\_

11. Possui produção artístico-científica? ( ) Não ( ) Sim

( ) Artigo em Revista Científica ( ) Artigo em Jornal ( ) Peça de Teatro  
( ) Composição Musical ( ) Não possui ( ) Outro: \_\_\_\_\_

12. Exerceu atividade de Direção escolar? ( ) Não ( ) Sim

Qual: \_\_\_\_\_

Tempo: \_\_\_\_\_

13. Está envolvido em algum projeto social ou comunitário? ( ) Não ( ) Sim

Qual: \_\_\_\_\_

14. Tem algum projeto que pretende realizar como expectativa futura a nível profissional? ( ) Não ( ) Sim

Qual: \_\_\_\_\_

15. Leciona para os níveis de ensino:

Nível Ensino	S	N	Disciplina	Instituição de Ensino
Fundamental				
E. Médio				
E. Superior				

16. Turnos em que leciona?

( ) somente no período matutino ( ) somente no período vespertino ( ) somente no período noturno  
( ) dois turnos combinados ( ) em todos os turnos

17. Em que padrão está lotado?

( ) 1 padrão de 20 horas ( ) 2 padrões de 20 horas ( ) qual a carga horária: \_\_\_\_\_

18. No ensino médio, há quanto tempo o senhor leciona: \_\_\_\_\_

19. Participa do Sindicato de sua categoria profissional? ( ) Sim ( ) Não.

Se não, porque? \_\_\_\_\_

20. A atividade docente é sua atividade principal? ( ) Sim ( ) Não

21. Exerce outra atividade paralela a profissão de professor? \_\_\_\_\_

**ROTEIRO ENTREVISTA ABERTA – DADOS QUALITATIVOS**

22. Qual é a contribuição da formação das disciplinas de Sociologia e Filosofia para o Ensino Médio?*[cidadania, reflexão, pensamento e realidade, o outro, canal discussão, emancipadora, elitista, revolucionária, ciências humanas e a ciência, teoria, pesquisa, resultados, homem e sociedade]*
23. Qual o dilema da disciplina de Sociologia e Filosofia no currículo do ensino médio?*[hierarquia saberes, vestibular, mercado, escola e a sociologia/filosofia, o aluno, falta de formação (padrão), pouco espaço currículo, complexidade, trajetória disciplinas (obrigatoriedade), interdisciplinariedade, confronto entre ciências humanas]*
24. Quando o senhor vai dar aula como o senhor organiza sua aula:*[reflexiva, reprodutiva, dinâmica, exótica, teórica, prática, autonomia, extrapola o espaço escolar, ensino/pesquisa]*
25. Você acha que o trabalho que nós realizamos no ensino médio como professores é um trabalho de intelectuais?*[intelectual x técnico, exigência currículo, escola, mercado, visibilidade, responsabilidade social, conscientização, pensamento/realidade, problematização, cidadania, competitividade, formação do ensino médio]*
26. Como você percebe a crise educacional hoje?*[política educacional, Estado, M. Privado, falta de formação adequada professores, transformação tecnológica, angústia]*
27. Como você se mantém atualizado, na sua área de saber?*[curso na escola, reunião pedagógica, seminário, leitura artigos da área, livros, diálogo com produção, Universidade, Internet, curso a distância, seqüenciais, cursos Estado]*
28. Como concilia a sua formação de cientista social /filósofo e a profissão de professor?  
*[dificuldades, complexidade, pesquisa, o que produz, as omissões, preparo teórico-intelectual, ensino-pesquisa, pensamento/realidade, ciência]*
29. Quais os principais dilemas que cercam a profissão de professor hoje?*[perda de papel na esfera técnica, prestígio, visibilidade, articulação, capacidade de intervenção, ausência ação política, alunos, engessamento currículo, escola, competitividade, atualização permanente]*
30. O senhor se sente realizado na condição de professor de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio? Você se sente frustrado na sua profissão? Qual o seu grau de realização e frustração, onde você cresce e onde morre na profissão?*[realização, frustração, função, área de formação importante para ele, alunos desinteressados, falta de apoio comunidade, pressão instituição, falta de condições favoráveis de trabalho, não preparo, reconhecimento]*
31. Você acha que a área de saber de Ciências Sociais e Filosofia é reconhecida pela sociedade hoje?*[hierarquia de saberes, a sociedade moderna, era técnica, a condição da reflexão, o homem hoje]*
32. Onde é para você a separação entre o conhecimento e a profissão?*[separação saberes, especialização, intelectual x técnico, dilema, a fragmentação, tecnicidade, fragmentação saberes?]*

**APÊNDICE 2 – TABELA COM DADOS SOBRE A TRAJETÓRIA SÓCIO-CULTURAL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

<b>Professor (a)</b>	<b>TRAJETÓRIA SÓCIO-CULTURAL PROFISSIONAL</b>	<b>Formação e Atuação</b>
Atenas	A trajetória sócio profissional de Atenas é apenas em escola pública. Possui o maior tempo de atuação dentre os professores no quadro do magistério, há 28 anos na profissão, com a faixa etária de 50-55 anos. Leciona apenas a disciplina de Filosofia, com 2 padrões de 20 h no ensino médio, mas que vem atuando especificamente nesse nível de ensino há 1 ano. É professora concursada. Possui um vocabulário pedagógico interessante em seus discursos em que existe uma autopercepção expressiva da emotividade exigida no ofício e com situações da práxis altamente desafiadoras á profissão. Outro fato que aparece na trajetória profissional de Atenas, e em grande medida estará presente nas demais trajetórias dos professores, é o fato de lecionar tanto para o ensino médio como para o ensino fundamental. Possui pós-graduação <i>lato sensu</i> , não propriamente ligada a área específica da Filosofia , realizadas através de cursos a distância.	Formada em Filosofia. Atua com a disciplina de Filosofia em seis instituições de ensino público do Município.

Rômulo	<p>Rômulo leciona para três níveis diferentes de ensino. No trabalho docente no Estado ministra aulas para o ensino fundamental e médio e em instituição privada dá aulas no ensino superior em outra cidade da região, bastante distante de Toledo. Está na faixa etária dos 35-45 anos. Nota-se em sua trajetória uma migração ou interlocução com duas áreas de conhecimento, com formação de graduação em Filosofia e com mestrado em História. É o único, dentre os 13 professores com formação <i>stricto sensu</i>. Atua há 8 anos na atividade docente, inclusive com produção artístico-científica. A sua fala registra muita indignação quanto a situação da escola e da atuação do professor no processo de limitação em exercer a docência como atividade mais prazerosa e diferencial. Também aponta a questão financeira como um elemento fragilizador da profissão de professor, obrigando-o a elevar a sua carga horária de trabalho. É uma fala bastante crítica, fundamentada, reflexiva e até questionadora da própria formação universitária. A angústia é bastante visível em seu discurso.</p>	<p>Formação em Filosofia e pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em História. Atua com as disciplinas de História e Filosofia no ensino médio e fundamental em duas instituições de ensino e com as disciplinas de Filosofia da Educação e Metodologia de Pesquisa científica em uma instituição de ensino superior privada.</p>
Hércules	<p>Também apresentou um elevado nível de reflexão e discussão durante a entrevista, inclusive nas discussões que envolvem os desafios e frustrações modernas. Possui atuação há 13 anos no ensino médio. Trabalha em um padrão de 20 horas no Estado e outro de 20 horas no município com atividade paralela a docência como funcionário público. Inclusive essa é uma situação que denota muita angústia em sua percepção profissional pois gostaria de uma maior dedicação para as aulas e investir numa formação informática que lamenta não dominar. Porém, cita várias <i>práxis</i> de atuação docente no uso de material pedagógico local, jornal e revistas, de produção de professores universitários da região para dinamizar as discussões durante aulas. Possui pós-graduação <i>lato-sensu</i> não conclusivas. Foi durante muito tempo um dos poucos professores concursados do Estado a dedicar-se com a disciplina de Filosofia. É formado na PUCPR em Curitiba, no período em que permaneceu no seminário. É o único professor que trabalha apenas com o ensino médio.</p>	<p>Formação em Filosofia. Atua apenas com a disciplina de Filosofia em quatro instituições de ensino em Toledo.</p>
Adônis	<p>É historiador e leciona Sociologia, Filosofia e História. Está na faixa etária dos 45-50 anos, atuando há 23 anos no magistério Já exerceu função de direção de colégio. Migrou inúmeras vezes de instituição de ensino, durante a sua formação na graduação, ocasionado pelo seu trabalho que o obrigava a mudar-se constantemente. Possui pós-graduação <i>lato sensu</i> voltada a área de formação. Sua fala revela um tom de distanciamento e falta de envolvimento docente em outras dimensões complementares a vida do colégio e a dos alunos que extrapolem a sala de aula e a ausência de uma estrutura adequada de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Formação em História. Leciona História, Filosofia e Sociologia em três instituições do município.</p>
Cronos	<p>É professor concursado do Estado com dois padrões de 20 horas e reconhecido por várias gestões como diretor de colégio e pela atividade paralela a docência, na função de repórter policial. Também mantém interrelaciona em sua formação com duas áreas de conhecimento. Na graduação de Filosofia e na outra faculdade, em curso, de Direito. Atua há 10 anos como professor. Ministra aulas no ensino fundamental e médio. Sua fala revela especialmente as dimensões de poder dentro da escola, o quadro de reformas na escola e da realidade de violência das escolas provenientes em geral, pela situação de pobreza e precariedade de vida. Sua angústia também é bastante expressiva com relação a esses desafios.</p>	<p>Formação em Filosofia e em Direito. Trabalha com as disciplinas de História e Filosofia em cinco instituições de ensino da região.</p>

Homero	Atua tanto no ensino fundamental e médio privado e público em dois turnos combinados. Além disso desenvolve uma atividade de produção artística que o envolve em atividades paralelas a docência. Possui uma formação escolar em instituições privadas, com graduação em instituição pública. Possui pós-graduação <i>lato sensu</i> em áreas de formação diferente a da graduação, e atualmente cursa o mestrado em educação. Sua fala também apresenta um nível de reflexão e angústia profunda no sentido da falta de valorização simbólica do ofício do professor e do reconhecimento público e a ausência de investimentos públicos em áreas de formação cultural nas escolas. Atua há 15 anos na profissão.	Formação em Filosofia . Atua com as disciplinas de História, Ensino Religioso, Filosofia e projeto extracurriculares nos colégios relacionados a sexualidade, auto-estima, religião em duas instituições de ensino.
Teseu	Possui uma atuação paralela a profissão de professor, envolvido em atividades religiosas. Possui pouco tempo de atuação no ensino, há um ano no ensino médio, especificamente. Apesar do predomínio religioso de seu ofício possui uma boa análise crítica com relação ao ensino e quanto as situações que vem somar-se a angústia profissional do professor provenientes tanto do mercado público como do privado de ensino. Atua apenas em instituição de ensino privado. Em sua trajetória pessoal há um traço humilde com relação as dificuldades de concluir os estudos dadas a situação social de sua família. Durante a sua formação infanto-juvenil. Aponta a indisciplina e a desvalorização pública do professor como angústias profissionais.	Formação em Filosofia e Teologia. Atua com as disciplinas de Filosofia e Ensino religioso no ensino fundamental e médio em apenas uma instituição escolar.
Apolo	É um professor bastante jovem e possui pouca experiência docente com relação as demais professores, atuando há um ano no ensino médio. Está em período de formação de graduação. Aponta em seu discurso uma presença significativa da sua formação no seminário e que questiona essa ausência de sentido e de experiência dos alunos com relação ao ensino médio. Revela também um alto grau de reflexividade e crítica quanto ao processo de formação homogeneizado e as barreiras que o professor encontra quando se propõem a fazer algo diferente. O nível de angústia está bastante presente quanto a liberdade limitada no ofício e quanto a valorização do ofício. Atua apenas em instituição privada no ensino fundamental e médio.	Formação em Filosofia . Disciplinas que ministra: Filosofia e Sociologia em uma instituição escolar.
Posêidon	Posêidon atua tanto no ensino médio e fundamental privado e estadual. No estado seu vínculo era de professor temporário. Além dessas aulas, também lecionava para cursos privados de idiomas. Possui um alto grau de reflexividade de suas falas e da falta de visibilidade do ofício que exige uma dedicação que extrapola o plano da sala de aula e que não vem a ser considerado. Também coloca como angústia profissional os processos cada vez mais intensificados da práxis docentes durante as avaliações e a complexificação da responsabilidade e dos deveres do ofício na atualidade. Possui muita indignação com relação ao quadro de transitividade ao qual está instalado no ensino médio estadual e privado, apesar de uma excelente formação acadêmica e de pós-graduação <i>lato sensu</i> na área e de uma formação familiar em que a profissão de professor é referência. Sua carga horária de trabalho é de 68 horas.	Formação em História. Atua com as disciplinas de História, Filosofia, Inglês em sete instituições de ensino.
Cadmo	Atua como professor e diretor de escola. possui grande indignação a falta de envolvimento dos professores a vida escolar que vem a refletir em dificuldades em sua atuação como diretor. Atua há 15 anos no magistério, atuando com um padrão de 20 horas no ensino fundamental e médio e outro padrão de 20 horas como diretor. Seu discurso também apresenta uma crítica endereçada aos cursos de formação e capacitação dos professores que não refletem a dinâmica e a realidade escolar que o professor vem a enfrentar no dia-a-dia. É um professor cujo stress e irritabilidade estão bastante visíveis pelas atividades intensivas que exerce. Possui pós-graduação <i>lato sensu</i> fora da área de formação específica.	Formação Filosofia. Atua com as disciplinas de História do Paraná, Educação Artística, Ensino Religioso e Sociologia em dois colégios.

Hermes	<p>É o único professor concursado do município com formação em Ciências Sociais – outros professores concursados e formados em Ciências Sociais lecionam em outras cidades. Possui um padrão de 20 horas, reunindo praticamente a maior parcela da carga horária da disciplina de Sociologia do município no vínculo estatal. Apresenta uma boa formação e utilização da empatia e do humor na práxis docente. Possui uma carga horária de complementação também em Matemática. Iniciou vários cursos de formação em Economia, Química não concluídos. Formou-se em Licenciatura em Ciências Sociais. Coloca em suas falas a dificuldade da resistência da disciplina por parte dos alunos, no desinteresse e medo da desconstrução que a disciplina proporciona e a falta de reconhecimento público e familiar a disciplina. Atua há 13 anos no magistério mas especificamente com a Sociologia e o ensino médio há dois anos. Possui outra atividade comercial paralela a docência.</p>	<p>Formação em Licenciatura em Ciências Sociais. Atua no ensino fundamental e médio público como disciplina de Sociologia e uma carga horária de 5 horas em Matemática. Atua em seis instituições de ensino.</p>
Héstia	<p>É uma professora bastante jovem e também formada Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais. Atua apenas no ensino privado há dois anos. Apresenta bom nível de reflexividade apontando as dimensões da angústia para uma maior expressividade da pesquisa na escola, pois tinha uma atuação bastante forte com a pesquisa durante a graduação, falta de respeito e reconhecimento do professor por parte dos alunos e o dilema de atuar em instituição privada que caminha nas duas esferas – o tradicionalismo do colégio e as exigências de atualização e modernização. Está cursando uma pós-graduação <i>lato sensu</i> não diretamente ligada a formação da graduação. Sua carga horária é de 15 horas.</p>	<p>Formação Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais. Atua com as disciplinas de História, Metodologia de Pesquisa e Sociologia no ensino fundamental e média em apenas uma instituição escolar.</p>
Pã	<p>Atua há 12 anos como professora e há cinco anos no ensino médio. Tem uma formação voltada a Pedagogia e também a Música em sala de aula. Possui uma carga horária bastante ampla com 40 horas no ensino privado e oito horas na coordenação de ensino médio. Atua desde o ensino fundamental ao ensino médio (maternal ao ensino médio). Também coloca que atua a distância como docente em uma instituição eletrônica. Sua fala quanto a sua angústia profissional está acentuada na falta de prazer dos alunos da escola e a ausência de dinâmica dos colégios e dos conteúdos. A música vem a ser um projeto que tenta institucionaliza no currículo onde atua. Coloca que utiliza muito a música como didática pedagógica em sala de aula.</p>	<p>Formação Pedagogia e Música. Atua com as disciplinas de Música (coral e atividades musicais do maternal a 4ª série), Filosofia, Ensino Religioso, Sociologia, Coordenação de Ensino Médio e Arte Música em ensino superior. Atua em um colégio público na coordenação e como docente em um colégio privado. O ensino superior em que atua é privado.</p>

Fonte: Dados coletados durante entrevista e aplicação de questionário semi-aberto durante o período de maio e junho de 2005.

**APÊNDICE 3 – DADOS QUANTITATIVOS DA DEMANDA DISCENTE DOS COLÉGIOS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE TOLEDO**

<b>COLÉGIOS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE TOLEDO - NÚMEROS DE ALUNOS</b>					
<b>Instituições de ensino médio</b>	<b>SÉRIES</b>	<b>TURNOS</b>			<b>Total</b>
		<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	
Colégio Estadual Presidente Castelo Branco	1º ano	195	147	78	<b>420</b>
	2º ano	159	105	97	<b>361</b>
	3º ano	142	63	144	<b>349</b>
	<b>Total</b>	<b>496</b>	<b>315</b>	<b>319</b>	<b>1130</b>
Colégio Estadual Luiz Augusto Moraes Rego	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	71	68	0	<b>139</b>
	2º ano	31	21	0	<b>52</b>
	3º ano	11	16	0	<b>27</b>
	<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>105</b>	<b>0</b>	<b>218</b>

Colégio Estadual Dario Vellozo	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	55	22	39	<b>116</b>
	2º ano	38	20	44	<b>102</b>
	3º ano	35	15	57	<b>107</b>
	<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>57</b>	<b>140</b>	<b>325</b>
Colégio Estadual João Cândido Ferreira	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	0	0	17	<b>17</b>
	2º ano	0	0	26	<b>26</b>
	3º ano	0	0	21	<b>21</b>
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>64</b>	<b>64</b>
Colégio Estadual Senador Atilio Fontana	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	68	0	40	<b>108</b>
	2º ano	69	0	78	<b>147</b>
	3º ano	38	0	76	<b>114</b>
	<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>0</b>	<b>194</b>	<b>369</b>
Colégio Estadual Jardim Porto Alegre	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	110	0	53	<b>163</b>
	2º ano	101	0	71	<b>172</b>
	3º ano	58	0	103	<b>161</b>
	<b>Total</b>	<b>269</b>	<b>0</b>	<b>227</b>	<b>496</b>
Colégio Estadual Antônio José Reis	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	65	0	51	<b>116</b>
	2º ano	55	0	76	<b>131</b>
	3º ano	30	0	67	<b>97</b>
	<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>0</b>	<b>194</b>	<b>344</b>
Colégio Estadual Jardim Europa	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	35	0	32	<b>67</b>
	2º ano	39	0	72	<b>111</b>
	3º ano	20	0	61	<b>81</b>
	<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>0</b>	<b>165</b>	<b>259</b>
Colégio Estadual Vereador Francisco Galdino de Lima	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	0	0	24	<b>24</b>
	2º ano	0	0	19	<b>19</b>
	3º ano	0	0	20	<b>20</b>
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>63</b>	<b>63</b>
Colégio Estadual Jardim Maracanã	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	71	0	74	<b>145</b>
	2º ano	37	0	82	<b>119</b>
	3º ano	35	0	90	<b>125</b>
	<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>0</b>	<b>246</b>	<b>389</b>

Colégio Estadual Esperança Favareto Covatti	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	0	0	29	<b>29</b>
	2º ano	0	0	22	<b>22</b>
	3º ano	0	0	23	<b>23</b>
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>74</b>	<b>74</b>
Colégio Estadual Jardim Gisele	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	32	0	32	<b>64</b>
	2º ano	18	0	22	<b>40</b>
	3º ano	0	0	22	<b>22</b>
	<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>76</b>	<b>126</b>
Colégio Estadual Novo Horizonte	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	74	0	42	<b>116</b>
	2º ano	20	0	49	<b>69</b>
	3º ano	23	0	49	<b>72</b>
	<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>0</b>	<b>140</b>	<b>257</b>
Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	31	0	27	<b>58</b>
	2º ano	11	0	23	<b>34</b>
	3º ano	0	0	37	<b>37</b>
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>0</b>	<b>87</b>	<b>129</b>
Colégio La Salle	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	35		0	<b>35</b>
	1º ano	36		0	<b>36</b>
	2º ano	33		0	<b>33</b>
	2º ano	27		0	<b>27</b>
	Terceirão	48		0	<b>48</b>
	<b>Total</b>	<b>179</b>		<b>0</b>	<b>179</b>
Colégio Imaculado Coração de Maria - Incomar	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	33		0	<b>33</b>
	1º ano	32		0	<b>32</b>
	1º ano	35		0	<b>35</b>
	2º ano	33		0	<b>33</b>
	2º ano	46		0	<b>46</b>
	Terceirão	106		0	<b>106</b>
	<b>Total</b>	<b>285</b>		<b>0</b>	<b>285</b>
Fundação Educacional de Toledo - FUNET	<b>SÉRIES</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
	1º ano	20		0	<b>20</b>
	2º ano	32		0	<b>32</b>
	3º ano	38		0	<b>38</b>
	<b>Total</b>	<b>90</b>		<b>0</b>	<b>90</b>



17 COLÉGIOS DO MUNICÍPIO – NÚMEROS GERAIS	Matutino	Vespertino	Noturno	Total
	1777	477	1989	4243
	554			554
				<b>4797</b>

Fonte: Dados fornecidos pelos colégios de ensino médio do município de Toledo, no período de novembro a dezembro de 2005.

#### APÊNDICE 4 – TABELA DE ELABORAÇÃO DA TRAJETÓRIA SÓCIOGEOGRÁFICA DOS COLÉGIOS DE ENSINO MÉDIO MUNICÍPIO DE TOLEDO

Colégio	Localização	Dados Sociogeográficos
Colégio Estadual Presidente Castelo Branco – PREMEN	Jardim La Salle.	É um dos colégios próximos das universidades. Sua estrutura física é bastante invejável. Foi construído durante o período da ditadura militar. Considerado socialmente nobre, pois pertence a localização espacial e geográfica privilegiada entre as universidades. Há muita disputa por aulas nesse colégio, gerando, de alguma forma, um prestígio profissional aos professores pela tradição e por trabalhar apenas com o ensino médio. Abriga uma grande parcela de turmas e alunos. A demanda dos alunos atendidos são de classe média a alta.

<b>Colégio Estadual Luiz Augusto Moraes Rego</b>	Centro	Possui apenas um turno de trabalho com o ensino médio regular. Trabalha também com o ensino fundamental de 5ª a 8ª série. A noite recebe muitos alunos trabalhadores, como a maioria dos colégios de ensino médio. Trabalha também com uma formação supletiva com adultos. A localização espacial é privilegiada, no coração do centro da cidade, porém com relação à aspectos sociais, não é um colégio de prestígio social. Os alunos em geral são de classe média.
<b>COLÉGIO ESTADUAL DARIO VELLOZO</b>	Vila Industrial	<b>Também é uma área considerada de prestígio quanto a localização espacial, próxima do Lago Municipal, do Teatro e do Shopping, áreas de entretenimento. Trabalha com o ensino fundamental. Colégio bastante disputado pelos professores durante o período de distribuição de aulas. A população atendida é de classe média.</b>
Colégio Estadual João Cândido Ferreira	Jardim La Salle	A área de localização também é nobre, porém com relação ao ensino médio não possui muito prestígio pois atua apenas com um período com nesse nível de ensino. Detém maior demanda no ensino fundamental. É um colégio disputado mais quanto a localização geográfica, mas não atrativo com relação a localização social nesse caso. Atende uma demanda de alunos de bairros próximos, como o Jardim Filadélfia, a Vila Becker, o Jardim Pancera. Localizações de populações de classe média.
<b>Colégio Estadual Senador Atilio Fontana</b>	Vila Pioneira	<b>Colégio de grande expressão de alunos atendidos. É um colégio localizado na Vila Pioneira. Está localizado em uma região de emergência populacional e crescimento do comércio local. Bairro da região que reservava pretensões de conquistar uma emancipação política. É próximo do Mini-Hospital. Recebe muitos alunos que também são funcionários da Empresa Sadia. Recebe alunos provenientes da classe operária a média.</b>
<b>Colégio Estadual Jardim Porto Alegre</b>	Jardim Porto Alegre	<b>Localizado num bairro de visibilidade e prestígio da região. Costuma ser bem disputado entre os professores e atende alunos de classe média a alta.</b>
<b>Colégio Estadual Antônio José Reis</b>		<b>Localizado numa região considerada de periferia. A própria estrutura do colégio já revela esse traço. Recebe alunos de classe proletária. Pais e alunos em geral funcionários da Sadia. Convive de perto com as dificuldades de sobrevivência. Em geral, esse colégio, vem a completar a carga horária padrão dos professores.</b>
Colégio Estadual Jardim Europa	Jardim Europa	Este colégio também está localizado numa região de periferia. Também próximo a Sadia com situações similares ao colégio descrito anteriormente.
Colégio Estadual Vereador Francisco Galdino Lima	Vila Industrial	<b>Região socialmente nobre da cidade, embora atue pouco com o ensino médio, com apenas um turno de oferta. Atende uma população de classe média e arredores periféricos como o Jardim Planalto, por exemplo.</b>
<b>Colégio Jardim Maracanã</b>	Jardim Maracanã	<b>Colégio vizinho a Sadia, empresa de grande expressão e porte da cidade. Atende em grande medida, filhos de operários. É considerada uma localidade periférica e de pouco prestígio. Atende apenas em dois turnos, trabalhando mais com o ensino fundamental.</b>

Colégio Estadual Esperança Covatti	Jardim Panorama	Próximo ao Jardim Maracanã, também possui um grande demanda de filhos de operários, localizada em área periférica. Atua apenas em um turno com o ensino médio, de maior predominância de trabalho com o ensino fundamental.
<b>Colégio Estadual Jardim Gisele</b>	Jardim Gisele	Este colégio está numa zona intermediária. Entre duas áreas nobres, como o Jardim Porto Alegre e a Vila Industrial. Atende especialmente alunos dos novos loteamentos como Jardim Pascoali e mesmo os de localização local. Atende alunos de classe média a baixa. Apesar da localização, não é considerado um colégio de prestígio social.
<b>COLÉGIO ESTADUAL NOVO HORIZONTE</b>	Jardim Coopagro	<b>Área periférica, caracterizada por um público operário por excelência. Trabalhadores da área farmacêutica e empresas têxteis. Região bastante carente e marcada pela criminalidade e violência. Atende especialmente alunos deste bairro e dos novos loteamentos como o Jardim Cosmo, Santa Clara I e Fachhini.</b>
<b>Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva</b>	Jardim São Francisco	Colégio de periferia e um dos mais distantes do centro da cidade. Também é marcado pela violência e a pobreza. Está próximo da Sadia e atende uma população bastante pobre e carente.
<b>Colégio La Salle</b>	Jardim La Salle	<b>É um dos colégios do mercado privado do município. Recebe filhos de empresários, médicos e de funcionários públicos. Possui prestígio tradicional e social. Está localizado em uma área bastante nobre da cidade. Com uma estrutura física bastante privilegiada, disputa muito espaço com o Colégio Incomar. Sua direção é da ordem religiosa dos irmãos Lassalistas. É bastante voltado à atividades vocacionais com os alunos. Possui educação do maternal ao ensino médio. O último ano do ensino médio possui um formato combinado de ensino e cursinho, no chamado terceirão com um trabalho especificamente voltado aos vestibulares. Existem alguns alunos carentes que recebem bolsa.</b>
Colégio Imaculado Coração de Maria – INCOMAR	Centro	Também de mercado privado vive uma situação similar ao do Colégio La Salle, quanto demanda discente e quanto ao prestígio. É de direção das religiosas do Imaculado Coração de Maria. Trabalha paralelamente com projetos sociais e vocacionais. O último ano do ensino médio possui um formato combinado de ensino e cursinho, no chamado terceirão, num trabalho especificamente voltado aos vestibulares. Também atende do maternal a formação do ensino médio. também há alunos carentes com bolsa. As bolsas, em geral, são em forma de desconto, ou um pagamento maiores prazos e parcelas de pagamento.
Colégio Fundação Educacional de Toledo – FUNET	Jardim La Salle	<b>Área nobre da cidade. O ensino médio e fundamental possuem direções diferenciadas. De mercado privado, o ensino médio foi terceirizado, num formato de cursinho, desde os primeiros anos. De prestígio, porém a disputa entre os colégios do mercado privado está mais acirrada entre o Incomar e o La Salle. O colégio atende alunos de classe média a alta. Também há alunos bolsistas.</b>



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Criada pela Lei n.º 8680, de 30/10/87; Decreto n.º 2352, de 27/01/88.

Reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 2784 - A, de 23/12/94.

PROGRAMA DO MESTRADO EM LETRAS COM CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE.  
CAMPUS DE CASCAVEL. FONE: 0XX45 32203176.

### **Prezados Profissionais Professores**

Estou em um momento importante da elaboração da dissertação de Mestrado. Estudo no Programa de Mestrado em Letras com concentração em Linguagem e Sociedade da UNIOESTE, com um projeto que visa a interdisciplinariedade entre as Linhas de Pesquisa do Programa, com inserção na Linha de Pesquisa Linguagem e Cultura, sob orientação do Prof. Dr. Wander Amaral Camargo e co-orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vera Alves Cepêda. Desenvolvo minha pesquisa na temática educacional acerca da Identidade Profissional dos Professores de Ensino Médio em Toledo.

Contando com sua colaboração, gostaria que me auxiliassem no desenvolvimento dessa pesquisa concedendo uma entrevista acerca da profissão e do mundo do trabalho do professor. Solicito a vocês a gentileza em participar da pesquisa cujo objetivo é a contextualização da educação contribuindo para a elaboração de novos conhecimentos para a comunidade educacional.

Os dados serão analisados com o respeito e a seriedade que merecem, dispondo-me para qualquer esclarecimento com relação a elaboração da pesquisa, em que comprometo-me a utilizar os dados orais recolhidos durante a entrevista apenas com a finalidade de pesquisa. Os dados serão publicizados em forma de dados agregados, no cuidado de preservar as entrevistas em caráter sigiloso, preservando a identidade pessoal e profissional do entrevistado. A priori o nome dos entrevistados não será divulgado no trabalho (parcial ou final), porém, se houver permissão, gostaria de incluí-lo na lista de agradecimentos.

Grata pela colaboração  
Atenciosamente

---

**LÍGIA WILHELMS ERAS**

Mestranda do Programa de Mestrado em Letras.  
Concentração em Linguagem e Sociedade - UNIOESTE

E-mail: [ligiaweras@hotmail.com](mailto:ligiaweras@hotmail.com). Fone para contato: 0XX 45 32776461





