

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

RAIMUNDO FÁBIO DA SILVA

**SER PROFESSOR DE FILOSOFIA NO IFRN: UMA ANÁLISE DIALÉTICA DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O ETHOS
INSTITUCIONAL**

NATAL - RN

2026

RAIMUNDO FÁBIO DA SILVA

**SER PROFESSOR DE FILOSOFIA NO IFRN: UMA ANÁLISE DIALÉTICA DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O ETHOS
INSTITUCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Mateus do Nascimento

NATAL - RN

2026

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi

Silva, Raimundo Fábio da.
S856s Ser professor de filosofia no IFRN : uma análise dialética da identidade
profissional docente e sua relação com o ethos institucional / Raimundo Fábio da
Silva. – 2026.
359 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Norte, 2026.
Orientador(a): Dr. José Mateus do Nascimento.

1. Identidade profissional docente. 2. Professor de filosofia. 3. Educação
profissional e tecnológica. 4. Materialismo histórico-dialético. 5. Ethos
institucional. I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 377.8(043.2)

RAIMUNDO FÁBIO DA SILVA

**SER PROFESSOR DE FILOSOFIA NO IFRN: UMA ANÁLISE DIALÉTICA DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O ETHOS
INSTITUCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em
cumprimento às exigências legais como requisito parcial
à obtenção do título de Doutor em Educação.

Tese apresentada e aprovada em 27 de março de 2026 pela banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JOSE MATEUS DO NASCIMENTO**
Data: 23/06/2026 23:45:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento
Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
 **AVELINO ALDO DE LIMA NETO**
Data: 24/06/2026 10:57:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Avelino Aldo de Lima Neto
Examinador interno – IFRN

Documento assinado digitalmente
 **ILANE FERREIRA CAVALCANTE**
Data: 24/06/2026 09:58:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Examinadora interna – IFRN

Documento assinado digitalmente
 **FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA**
Data: 24/06/2026 10:28:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira
Examinadora externa – UFRN

Documento assinado digitalmente
 **MARISE NOGUEIRA RAMOS**
Data: 30/06/2026 08:25:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marise Nogueira Ramos
Examinadora externa - UERJ

NATAL - RN

2026

Dedico esta tese ao meu pai Erivan José da Silva e a minha mãe Sinete Maria da Silva, em agradecimento a tudo que fizeram e fazem por mim. A vocês, meus grandes amores, o meu respeito e o meu terno amor.

Dedico também ao meu grande amigo e aluno Sávio Araújo Carvalho Alves (*in memoriam*), que partiu dessa vida no auge de sua juventude. Não houve tempo para você fazer o seu doutorado, mas compartilho com você essa conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e rico em bondade, por sua condescendência em proporcionar-me a existência e por ter sido, até hoje, a fortaleza, o ânimo e o motivo de minhas vitórias.

A meus amados pais, Erivan José da Silva, homem de caráter e pai exemplar, e Sinete Maria da Silva, mulher íntegra e mãe dedicada e amorosa, pelo dom da vida, da educação, por todo o apoio recebido e pelos esforços incontáveis para me ajudar em tudo. Também a meu irmão Thiago Rafael e às minhas irmãs Fabrícia e Fábia, pelo apoio, e às minhas sobrinhas e ao meu sobrinho: Lhauane, Lorena, Lohane, Nathália, Ana Beatriz e Apolo.

À minha querida Raquel Alves de Lima, companheira de todos os momentos nesta jornada, por todo apoio, amizade e confiança, por me fazer acreditar sempre que sou capaz e pelo exemplo constante de superação.

Ao meu caro orientador, prof. Dr. José Mateus do Nascimento, pelo acolhimento, paciência, bondade e pelas significativas trocas intelectuais. Aos professores componentes da banca avaliadora, por suas frutuosas contribuições. Aos professores do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação Profissional, por toda a instrução recebida e, principalmente, por compartilharem conosco a esperança na educação e no ato de ensinar.

Ao prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva, coordenador do curso de doutorado, professor e amigo, pelo companheirismo, pela amizade e compreensão. Às companheiras de curso Adriana Oliveira dos Santos Siqueira e Evanuzia Maria de Lucena, por compartilharem comigo os momentos felizes e difíceis dessa jornada.

Aos amigos e familiares que me ajudaram nessa caminhada, fazendo-se presentes de modo direto ou indireto: tia Jailma, tia Joanete e tia Dida; ao meu filhote do coração, Isaac Luigi; aos amigos e amigas da turma de Natal: Liana, Pâmela, Otávio, Eduardo, Marcelo, João Victor, Giuliana, Thayane e Geyslaine; ao amigo Sávio (in memoriam); aos amigos do campus Pau dos Ferros: Cláudia, Cleonildo e Daniele; aos eternos amigos Graça, Júnior Filho, Francimari, Franciene, José Carlos, Edinete, Joêlda, Edilene, Dapaz, Jailson, Maria, D. Neta, Gerça e Lucilene. Obrigado por tornarem minha vida mais especial.

O professor de Filosofia e a própria Filosofia compartilham uma mesma condição: a de provocar incômodo. Ambos não têm lugar garantido, porque sua crítica gera desconforto. São constantemente secundarizados quando prevalece um pensamento tecnicista e acrítico. Existem sem espaço verdadeiramente assegurado. O professor sofre os mesmos insultos e as mesmas desvalorizações que a filosofia enfrenta. Apesar disso, o professor e sua filosofia são responsáveis por ajudar a refletir e enxergar para além das sombras da caverna. Os professores de Filosofia são aqueles que constantemente recordam — justamente por causarem incômodo — aquilo que o IFRN se propõe enquanto conceito, mas que não concretiza plenamente em sua materialidade. O professor e a Filosofia são como uma ferida que não cicatriza, lembrando continuamente o caráter incompleto da instituição.

Raimundo Fábio da Silva

RESUMO

Esta pesquisa analisa a relação dialética entre a identidade profissional docente dos professores de Filosofia da carreira EBTT e o *ethos* institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Parte-se do pressuposto de que a identidade profissional docente constitui-se historicamente nas mediações entre trajetória pessoal, formação, prática profissional e instituições sociais. A investigação possui caráter explicativo e abordagem qualitativa, orientada pelo método materialista histórico-dialético, que possibilita compreender o fenômeno investigado a partir das categorias de totalidade, mediação e contradição. Metodologicamente, o estudo articula pesquisa bibliográfica sobre identidade, identidade profissional docente, profissão docente, educação profissional e tecnológica e *ethos* discursivo; análise documental do Projeto Político-Pedagógico e de Projetos Pedagógicos de Curso do IFRN; e entrevistas semiestruturadas com professores de Filosofia da instituição, analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados indicam que a identidade profissional docente do professor EBTT de Filosofia constitui-se em um processo dialético de identificação e desidentificação em relação ao *ethos* institucional. A identificação manifesta-se na convergência entre os objetivos formativos do exercício filosófico e os princípios institucionais de formação humana integral defendidos no discurso oficial do IFRN. Entretanto, tais princípios não se realizam plenamente na materialidade curricular e nas práticas institucionais, nas quais a Filosofia frequentemente ocupa um lugar marginal ou instável, revelando contradições entre o *ethos* prescrito e sua efetivação concreta. Nesse contexto, a identidade desses docentes tende a assumir como traço predominante a figura do filósofo-professor, comprometido com a formação crítico-reflexiva dos estudantes em uma instituição marcada por uma vocação formativa majoritariamente técnica. Conclui-se que a identidade profissional do professor EBTT de Filosofia estabelece uma relação dialética com o *ethos* institucional, sendo continuamente moldada pelas convergências e contradições que atravessam o lugar da Filosofia no interior da escola na sociedade capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional docente; professor de Filosofia EBTT; educação profissional e tecnológica; materialismo histórico-dialético; *ethos* institucional.

ABSTRACT

This research analyzes the dialectical relationship between the professional identity of Philosophy teachers in the EBTT career and the institutional ethos of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). The study is based on the assumption that professional teacher identity is historically constituted through mediations between personal trajectory, professional training, professional practice, and social institutions. The research has an explanatory nature and adopts a qualitative approach guided by the historical-dialectical materialist method, which allows the phenomenon to be understood through the analytical categories of totality, mediation, and contradiction. Methodologically, the study combines bibliographical research on identity, professional teacher identity, teaching profession, professional and technological education, and discursive ethos; documentary analysis of IFRN's Pedagogical Political Project and Course Pedagogical Projects; and semi-structured interviews with Philosophy teachers from the institution. The interview data were analyzed using Discursive Textual Analysis. The results indicate that the professional identity of EBTT Philosophy teachers is constituted through a dialectical process of identification and disidentification with the institutional ethos. Identification emerges from the convergence between the formative aims of philosophical practice and the institutional principles of integral human education defended in IFRN's official discourse. However, these principles are not fully realized in the materiality of curricular organization and institutional practices, in which Philosophy frequently occupies a marginal or unstable position, revealing contradictions between the prescribed ethos and its concrete implementation. In this context, the identity of these teachers tends to assume as its predominant feature the figure of the philosopher-teacher, committed to the critical-reflective formation of students within an institution predominantly oriented toward technical education. It is concluded that the professional identity of EBTT Philosophy teachers establishes a dialectical relationship with the institutional ethos, being continuously shaped by the convergences and contradictions that permeate the place of Philosophy within the school in capitalist society.

KEYWORDS: Professional teacher identity; EBTT Philosophy teacher; professional and technological education; historical-dialectical materialism; institutional ethos.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E CONCEITUAÇÕES FUNDAMENTAIS.....	27
2.1	2.1 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE IDENTIDADE.....	28
2.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE SI NO TRABALHO A PARTIR DA IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL.....	47
3	O <i>ETHOS</i> INSTITUCIONAL DO IFRN: A IMAGEM DA INSTITUIÇÃO VEICULADA NO DISCURSO OFICIAL.....	83
3.1	ETHOS E DISCURSO: CATEGORIAS DE MAINGUENEAU E ANÁLISES PRELIMINARES DO CORPUS.....	84
3.2	A AUTOIMAGEM INSTITUCIONAL DO IFRN: A INSTITUIÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA.....	97
4	A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO IFRN: CONTRADIÇÕES ENTRE O <i>ETHOS</i> INSTITUCIONAL E O MODELO HEGEMÔNICO DE EDUCAÇÃO.....	137
4.1	FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR NO IFRN.....	139
4.2	A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFRN.....	168
5	SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA.....	191
5.1	PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	191
5.2	A IDENTIDADE DO PROFESSOR EBTB DE FILOSOFIA.....	218
5.2.1	<i>Trajetória e Formação: do gosto pelas ideias ao filósofo-professor.....</i>	<i>219</i>
5.2.2	<i>Papel, status e autoimagem docente: entre o professor funcionário e o professor formador.....</i>	<i>240</i>
5.2.3	<i>Experiências profissionais no IFRN: o formador crítico em meio à formação técnica, o colaborador na pesquisa e extensão e o membro de uma minoria política.....</i>	<i>266</i>
6	CONCLUSÃO	297
	REFERÊNCIAS	309

APÊNDICE A – Minuta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	343
APÊNDICE B – Minuta do Termo de Autorização para uso de áudio.....	347
ANEXO A – Cópia da Carta de Anuência da Instituição.....	348
ANEXO B – Cópia do Termo de Autorização para Uso de Documentos Institucionais.....	349
ANEXO C – Cópia do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	352

1 INTRODUÇÃO

A identidade é um tema de grande complexidade, sendo amplamente investigado tanto pela Filosofia quanto pelas Ciências Sociais. Disciplinas como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia abordam essa temática sob perspectivas distintas, utilizando-se de diferentes teorias e métodos para explorá-la.

Quando os estudos se detêm, especificamente, na identidade profissional docente, o interesse se volta para as dinâmicas entre a percepção pessoal do professor, sua prática profissional e a maneira como ele compreende seu papel na sociedade e no ambiente institucional. O intuito é identificar os elementos – experiências e saberes – que moldam a construção da identidade e analisar como esses fatores influenciam a formação e a atuação do educador, pois, de acordo com Machado (2002), a análise das identidades é essencial para entender comportamentos e práticas, sejam eles individuais ou coletivos, o que ressalta sua importância para os estudos que se dedicam ao ser humano.

Estudar a identidade profissional docente é buscar compreender quem é o professor enquanto ator social inserido dentro do processo educativo institucionalizado, a partir das mediações em que ocorre o desenvolvimento de sua práxis docente nos aspectos pedagógicos, sociais, políticos e burocrático-institucionais. Assim sendo, qualquer abordagem que deseje lograr êxito precisa considerar que a docência, por ser uma profissão, possui determinações histórico-sociais tal como todas as demais profissões.

Sousa Neto (2005) destaca que a palavra profissão deriva do termo latino *officium*, que significa serviço ou sentimento de dever. A palavra latina remete a um tipo de trabalho prestado em favor de alguém, fortalecendo a característica social da profissão. A partir da análise desse termo, é possível perceber que qualquer profissão possui ao menos três componentes estruturantes: o lugar (a oficina), a práxis profissional (o ofício) e o profissional (o oficineiro).

De fato, quando se imagina um profissional em exercício, não se costuma enxergá-lo fora de seu lugar de trabalho, realizando uma tarefa teórico-prática: se é um engenheiro, em um canteiro de obras acompanhando o andamento da obra ou em um escritório elaborando projetos; se é um juiz, na sede de uma comarca ou tribunal exercendo sua magistratura; se é médico, em um consultório ou hospital exercendo a prática médica. No caso do professor não é diferente: o exercício profissional exige

uma instituição ou sala de aula (presencial ou virtual), nos quais um profissional especialista no processo de ensino executa a tarefa da docência.

Essa acepção do conceito de profissão enquanto atividade que se executa em um *locus*, por meio de uma práxis realizada por um sujeito especialista, permite compreender melhor a identidade profissional docente de forma situada e as mediações que produzem traços identitários e geram processos de identificações ou desidentificações.

Se todo ofício está ligado a um saber-fazer – pois o exercício profissional implica que o executor seja capaz de realizar uma tarefa específica compreendendo a teoria, a técnica e as particularidades presentes nela – então, o profissional é aquele que tem domínio sobre sua práxis, que é capaz de planejá-la, executá-la e avaliá-la com precisão.

Se a profissão necessita de um *locus*, porque ao exercer seu trabalho em local próprio, no qual se partilham ferramentas (materiais ou não) e práticas, os profissionais criam entre si o sentimento de identificação com o ofício e com os demaisicineiros, gerando um autorreconhecimento, que na visão de Sousa Neto (2005), proporciona a criação dos papéis sociais; infere-se que a existência do profissional possui enlaces também institucionais que medeiam sua ação na sociedade.

Em geral, a profissionalidade e o exercício docente estão vinculados a algum tipo de instituição de ensino que oferta algum tipo de formação. Tendo em vista que as instituições traçam as linhas gerais do fazer docente segundo os seus objetivos institucionais, elas tendem a influenciar a profissionalidade de seus professores. De fato, como afirma Dubar (2020), o conceito de identidade profissional passa inevitavelmente por dois polos constitutivos: as percepções do próprio indivíduo sobre si, isto é, a identidade para si; e as percepções construídas a partir da ótica dos atores sociais envolvidos no seu exercício profissional, ou seja, a identidade para o outro.

Dessa forma, local (oficina), sujeito (oficineiro) e prática (ofício) compõem a tríade básica para definição de uma profissão, pois são seus elementos constituidores. Por conseguinte, percebo que a identidade profissional docente é constituída a partir influências oriundas desses três âmbitos. No entanto, há de se ter em mente que cada um deles não produz traços identitários de modo isolado, mas estão em uma relação dialética, formando uma totalidade concreta, na qual cada um medeia o outro, ao mesmo tempo em que podem estar em contradição entre si, sendo a identidade profissional docente o resultado desses constantes movimentos.

Portanto, é por meio desse processo dialético, que não é dualista, mas mediado pelos constituintes de cada um desses âmbitos, que se forja a identidade profissional docente: o professor se percebe professor a partir desse processo dialético que envolve sua subjetividade, pela qual percepção o mundo e o modo como os outros lhe definem, suas relações institucionais e sua práxis.

Lançando o olhar para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN e buscando especificamente seus professores de filosofia, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: a partir da percepção dos professores EBTT de Filosofia do IFRN, quais relações se estabelecem dialeticamente entre a identidade profissional docente desses professores e o *ethos* institucional do IFRN?

Nesse diapasão, o objetivo desta pesquisa é analisar, dialeticamente e a partir da percepção dos professores de Filosofia EBTT do IFRN, a relação entre a identidade profissional docente desses professores e o *ethos* institucional. Para alcançá-lo, foram estabelecidos quatro objetivos específicos, que nortearam a construção de cada sessão temática deste trabalho: a) analisar a identidade profissional docente; b) Examinar o *ethos* institucional do IFRN apresentado no discurso do Projeto Político-Pedagógico; c) Identificar contradições e convergências existentes entre o *ethos* institucional e o lugar da disciplina de Filosofia no IFRN e as consequências para o professor EBTT de Filosofia.; e d) Analisar quais traços identitários foram forjados pelas experiências e saberes adquiridos nas diversas dimensões vivenciais e como eles interagem com os *ethos* institucional, moldando a relação do professor EBTT de filosofia com a instituição.

A tese aqui defendida é que a identidade profissional do professor EBTT de Filosofia possui uma relação dialética com o *ethos* institucional, sendo permeada de convergências e divergências em razão dos reflexos das contradições que a disciplina de Filosofia enfrenta dentro da escola na sociedade capitalista.

Ademais, como o foco é o professor de Filosofia, entendo que sua profissão (ofício de professor) se dá em torno das mediações que esta disciplina sofre/vem sofrendo no âmbito da escola pública brasileira. De fato, no *locus* deste estudo, é a disciplina de Filosofia – sua presença ou ausência nos cursos, sua carga horária, seus objetivos e conteúdos – que determinam em última instância a contratação de professores EBTT de Filosofia; a quantidade de vagas existente no instituto e sua disposição nos diversos campi; os tipos de conhecimentos necessários para atuação

docente; e a prática docente desse professor. Dessa forma, ao estudar dialeticamente as relações entre identidade profissional docente e o *ethos* institucional, espero encontrar as mediações e contradições presentes nessa realidade e esclarecer como a partir do lugar ocupado pela filosofia no IFRN, os professores vão (re)construindo suas identidades docentes.

Decerto, por ser a identidade profissional um tipo de identidade social, compreendo que a trajetória pessoal anterior à formação docente inicial; a formação inicial e continuada; o papel social do professor; a autoimagem de professor; e as experiências profissionais têm sua contribuição na constituição identitária do profissional docente.

Esta pesquisa se faz importante para o campo científico da educação em geral, da educação profissional e da área do ensino de Filosofia, porque o estudo sobre o professor EBTT de Filosofia poderá, de modo geral, ser um referencial para os estudiosos desses campos. Também se vislumbra a possibilidade desta pesquisa ser útil para a reflexão de professores, alunos de Filosofia nas graduações e pós-graduações, além dos sujeitos que atuam na gestão escolar, pois acredito que ela oferece esclarecimentos acerca de uma temática pouco estudada; pode contribuir com possíveis propostas de intervenções; e dialoga com a temática de forma original.

Em uma busca seletiva¹ nas plataformas *Scielo* e *Oasisbr*², a pesquisa pelo primeiro descritor: “Identidade profissional do professor de Filosofia no IFRN”, não trouxe nenhum resultado, apontando o ineditismo da pesquisa ou a sua importância diante de um tema pouco estudado no meio acadêmico. Ainda assim, foi realizada nova busca com os descritores: “*identidade profissional docente*” and “*professor de Filosofia*” e “*identidade profissional do professor de Filosofia*”, também não houve resultado em nenhuma das plataformas consultadas. Por fim, utilizou-se o descritor *Identidade profissional dos professores de Filosofia* sem utilizar aspas, mas o resultado também não logrou sucesso. No entanto, a busca com o descritor “*Identidade profissional docente*” encontrou 199 (cento e noventa e nove) artigos na plataforma *Oasisbr* e apenas 8 (oito) na *Scielo*.

¹ Pesquisa realizada nos sites: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/> e <https://www.scielo.br/>, no dia 02 de agosto de 2024. Como a pesquisa não logrou resultados específicos sobre a temática, decidiu-se por não listar os 207 artigos encontrados com o descritor “identidade profissional docente”.

² A plataforma *Oasisbr* contempla em suas buscas o banco de Teses e Dissertações da CAPES além de outros artigos de revistas indexadas. Por essa razão, não foi necessário uma pesquisa específica no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>).

Esses resultados demonstram que as pesquisas sobre identidade profissional docente estão presentes nas discussões do campo científico da educação, mas muito pouco ou nada se pesquisa sobre identidade dos professores de Filosofia. Contudo, isso não quer dizer que a literatura científica não aborde as questões de identidade profissional docente desses professores. Em todo caso, essas rápidas buscas demonstram uma lacuna científica que esta pesquisa almeja contribuir para diminuir.

Em relação às possíveis contribuições ao IFRN, esta pesquisa alcançando uma melhor compreensão do perfil identitário dos docentes EBTT de Filosofia e sua relação com *ethos* institucional poderá ajudar como subsídio para: elaborar propostas de formação continuada; repensar modelos políticos de participação; abrir novos diálogos sobre a temática; e ampliar a colaboração mútua entre docentes e Instituição.

Enquanto pesquisador, a temática ajudará a compreender melhor o papel da Filosofia e do professor de Filosofia dentro do IFRN e a estreita relação com a instituição; será de grande utilidade também para a continuidade dos estudos iniciados no curso de mestrado em ensino, cujas pesquisas foram relacionadas ao professor de filosofia e ao ensino de filosofia no ensino médio; como também será o início de novos estudos a serem desenvolvidos posteriormente em Programas de Pós-graduação, enquanto futuro professor desse nível.

Em consonância com o objeto de estudo deste trabalho, escolhi a abordagem qualitativa, porque sendo uma pesquisa que busca compreender identidades profissionais constituídas nas vivências pessoais e sociais de indivíduos, não poderia se delinear de outra forma, tendo em vista que se deseja obter resultados sérios e em conformidade com a condição humana. Assim sendo, optei por essa abordagem de pesquisa, não apenas por ser esta uma pesquisa da área das Ciências Humanas e Sociais, mas porque o objeto pesquisado solicita esta abordagem, coleta e tratamento de dados, de modo que se possa descrevê-lo adequadamente.

Conforme define Holanda (2006), os métodos qualitativos são frequentemente caracterizados como abordagens empíricas diferenciadas, especialmente direcionadas ao estudo dos fenômenos humanos. Desse modo, distanciam-se da associação tradicional com os pressupostos empírico-positivistas de medição e controle.

Assim, a escolha entre uma abordagem qualitativa ou quantitativa não depende exclusivamente da área científica à qual a pesquisa está vinculada, mas sim do objeto de estudo e da forma como ele será investigado (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014;

HOLANDA, 2006). Ademais, Garnica (1997) complementa que, nas abordagens qualitativas, o conceito de pesquisa adquire um novo significado. Ela é entendida como um percurso circular em torno daquilo que se busca compreender, com o foco voltado para a qualidade e para os elementos que se mostram significativos ao pesquisador. Nessa perspectiva, a compreensão é definida como uma capacidade inerente ao ser humano, de natureza essencialmente racional, influenciada pelo contexto em que está inserido e da qual extrai seus fundamentos.

Esse conceito concorda com os pressupostos científicos do materialismo histórico-dialético, pois para Marx, de acordo com Paulo Netto (2011), uma teoria não é um exame sistemático das formas dadas de um objeto, por meio de detalhamentos e hipóteses de causa e efeito, para explicar o movimento visível do objeto (visão empirista-positivista), nem é a construção de enunciados discursivos, cuja validade se estabelece no consenso científico da comunidade acadêmica (visão pós-moderna). A teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento entre outros, tais como a arte e o senso comum (conhecimento prático cotidiano). O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto (estrutura e dinâmica) tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente da subjetividade do pesquisador. A teoria é a representação ideal, realizada pelo sujeito-pesquisador, do movimento real do objeto estudado. Por ideal, entende-se que a teoria é a reprodução do real no plano intelectual do pesquisador e sua interpretação. Assim, o objeto, tendo caráter objetivo, cabe ao pesquisador encontrar a essência (estrutura e dinâmica) do objeto para além do fenômeno (aparência).

Desse modo, considerando que estudar um objeto exige determiná-lo a partir de concepções epistemológicas e categorias de análise, defendo que seja não apenas possível, como também necessário, analisar a profissão e a identidade profissional à luz do materialismo histórico-dialético, pois a profissão não existe de forma abstrata. Ela é uma especialização do trabalho histórico dentro das relações econômico-sociais da sociedade capitalista e as identidades, forjadas e transformadas em suas interações, participam diretamente das relações de mediação e contradição dessa organização social. Assim sendo, as profissões e as identidades profissionais precisam ser encaradas como objetos situados em uma totalidade concreta, com mediações múltiplas e contradições.

Como em todas as ciências sociais, o objeto de estudo precisa ser construído, haja vista que suas delimitações teóricas e/ou materiais são realizadas a partir de

ólicas de análise cujos pressupostos epistemológicos, escolhidos *a priori*, permitem a elaboração de categorias; neste estudo que empreendo, assumo a epistemologia e o método do materialismo histórico-dialético, cujas categorias permitem apreender o objeto dentro da totalidade, com relações de mediação e contradição.

Especificamente, esta pesquisa assume caráter não apenas explicativa e de cunho qualitativo (Marx, 1996; 2008; 2011), mas deseja compreender e explicitar o objeto em suas relações com a concretude, pois é orientada pelo método Materialista Histórico-dialético, cuja epistemologia e categorias – totalidade, mediação e contradição – permitem uma análise do movimento real do objeto e possibilita sua apreensão dentro das relações materiais da sociedade.

Segundo Marx (2008), a análise do objeto vai da aparência para a essência, tendo em conta que aquilo que a percepção humana compreende como dado não passa de uma abstração. Para apreender o movimento real de um objeto, isto é, sua essência, é necessária uma análise que parta da percepção abstrata para o pensado concreto, pois o ser existe antes da compreensão pelo sujeito, sendo assim, o objeto é determinante em relação ao indivíduo que busca conhecê-lo.

Em outras palavras, conforme Marx (2008), para compreender algo é necessário entender o objeto em suas múltiplas relações e contradições, situando-o em meio à totalidade na qual está inserido e com as quais possui estreitas relações. Após apreender as diversas mediações e contradições, que permitem perceber as relações de força e de determinação, o sujeito retorna para o objeto, que não existe mais de forma abstrata, mas é um concreto pensado e compreendido.

Nas palavras do próprio Marx (2008, p. 258):

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Assim sendo, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a compreensão de um objeto só é possível após as análises de seus condicionantes, de suas relações, situando-se historicamente seus processos de construção e reconstrução e, principalmente, analisando as relações econômicas e sociopolíticas presentes em sua construção e em suas determinações atuais.

Válido é lembrar que, para Marx (2008, p. 47):

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Por isso, ao estudar fenômenos humanos, não se pode deixar de lado a estrutura material na qual os indivíduos estão situados. O estudo de identidades profissionais docentes, à luz do materialismo histórico-dialético, não pode ser realizado de forma isolada de seu contexto sociopolítico e econômico. Caso contrário, corre-se o risco de perceber apenas as aparências do fenômeno.

A identidade profissional docente deve ser analisada como uma totalidade, pois é tomada como um objeto de estudo para o qual se volta à análise metodológica empreendida pelo sujeito pesquisador. Isso não implica que não se deva proceder à sua análise também enquanto particularidade ou totalidade menos inclusiva e de menor complexidade. A identidade também é parte de uma totalidade que é a própria profissão docente, histórico e socialmente determinada; que por sua vez, está inserida em outra totalidade ainda mais abrangente e inclusiva: a escola pública brasileira na sociedade capitalista neoliberal.

Partindo dessas premissas, elegi o materialismo histórico-dialético como método de orientação de toda esta pesquisa, pois as diversas facetas que influenciam na constituição das identidades profissionais docentes, precisam ser analisadas como partes desse todo em suas múltiplas mediações e contradições. Embora Marx não tenha se debruçado sobre a questão da identidade, seguirei seus passos metodológicos por entender que para além de um economista, Marx é, antes de tudo, um cientista social.

De acordo com Gadotti (1997), Marx inaugurou uma nova perspectiva da dialética que passou a ser considerada a ciência das leis gerais do movimento do mundo exterior e da consciência humana. Se nos sistemas filosóficos anteriores a ele, em especial no pensamento hegeliano, a dialética se baseava no pensamento, Marx (1996; 2008; 2011) aponta para a materialidade como origem da dialética. A natureza e o pensamento são *per si* dialéticos, porque esse é o modo como se originam, regulam-se, modificam-se e evoluem.

Nas palavras de Gadotti (1997, p. 21):

A dialética não é um movimento espiritual que se opera no interior do entendimento humano. Existe uma determinação recíproca entre as ideias da mente humana e as condições reais de sua existência: 'o essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social'. Marx não coloca apenas de 'cabeça para cima' a lógica hegeliana. Ele a inova profundamente, comprovando a sua veracidade, aplicando-a à realidade social, económica e política. [...] A dialética considera cada objeto com suas características próprias, o seu devir, as suas contradições. Para a dialética não existem, portanto, 'regras universais' *more mathematico*, como queria Descartes.

Sob essa perspectiva material, a dialética ganha novos contornos em seus princípios, pois não se trata de uma formulação lógico-racional cujos fundamentos são metafísicos, mas de uma forma de apreender o movimento do próprio objeto, suas relações mediadas e suas contradições inerentes. Por isso, Gadotti (1997), destaca quatro leis da dialética marxista: princípio da totalidade; princípio do movimento; princípio da mudança qualitativa; princípio da contradição.

A primeira lei implica que tudo se relaciona. Para a dialética, os objetos se apresentam como um todo coerente no qual os fenômenos estão ligados entre si, com condicionamentos recíprocos. Para a compreensão dessa rede de relações, é necessário apreender o objeto inserido dentro da totalidade, pois o sentido das coisas está na sua totalidade, haja vista que tudo está ligado em uma conexão universal. Não apenas as partes estão ligadas ao todo, mas também o todo não pode ser compreendido de forma petrificada como se fosse apenas a união de suas diversas partes.

A segunda lei é o princípio do movimento. Tudo se transforma é uma das máximas da dialética, que considera todas as coisas em seu constante devir. Dessa forma, compreende que a sociedade e a natureza não são acabadas. Em todas as coisas, está presente o movimento de contradição ou em outras palavras, o processo de negação da negação. As coisas estão em constante devir porque em seu interior as contradições produzem as mudanças em ciclo contínuo de tese-antítese-síntese (nova tese). A afirmação engendra a negação, porém a negação não prevalece. As duas são sempre superadas em um processo de síntese.

A terceira lei é o princípio da mudança qualitativa. Sob essa ótica, os objetos

se transformam a partir do acúmulo de elementos quantitativos, que em um dado momento produzem o qualitativamente novo. Desse modo, no processo de contradição novos elementos são assimilados e são eles que provocam a mudança qualitativa. Logo, a mudança é o ápice de um processo dinâmico de transformações.

A quarta lei é o princípio da luta e da unidade dos contrários ou a lei da contradição. A transformação só é possível porque coexistem no interior das coisas forças opostas que tendem simultaneamente para a contradição e para a unidade. Os contrários não se aniquilam, pois somente pode haver um lado a partir do seu oposto. É uma unidade heterógena, cujas significações são constituídas pela oposição.

Por conter esses quatro princípios ou leis, para fins de estudo dos objetos, o método materialista histórico-dialético, tal como posto em prática por Marx (1996; 2004; 2008), defende que o conhecimento teórico sobre algo exige a apreensão do movimento real do objeto em suas relações e determinações. Por isso, adota como principais três categorias: totalidade, mediação e contradição³.

De acordo com Paulo Netto (2011), por totalidade entende-se a realidade concreta, diferente do todo, pois não é constituída de partes justapostas. A totalidade do objeto é constituída de totalidades de menor complexidade que obedecem à mesma legalidade. Segundo Kosik (1986), a totalidade não é imediatamente cognoscível ao homem, mas exige um processo de abstração através da qual é percebida pelo sujeito ativo, que após compreender suas determinações, mediações e contradições, consegue alcançá-la enquanto concreto pensado.

Totalidade não significa o todo existencial, como se ao falar em analisar a totalidade, estivesse se desejando realizar uma análise de tudo quanto existe. Kosik (1986, p. 35-36 – Grifos do autor):

³ Outros autores trazem algumas outras categorias, tal historicidade para Ciavatta (2016) e práxis para Kuenzer (2013). Com as devidas vênias, compreendo que a historicidade faz parte da essência do método, daquilo que o compõe, pois as relações do objeto que implicam o aspecto de totalidade, as mediações e as contradições somente podem ser entendidas de forma material, de forma histórica e de forma dialética. Quanto à categoria práxis, compreendo ser um traço essencial do sujeito, que diz relação ao modo como o sujeito opera em meio às suas relações sociais. A práxis, enquanto ação transformadora, está relacionada, portanto, ao exercício do sujeito e está epistemologicamente ligada ao conceito basilar de trabalho. Acredito, que a práxis seja muito mais um objeto de estudo do que propriamente uma categoria. Em todo caso, compreendo que essas categorias, ao serem utilizadas pelas autoras em questão, oferecem importante contribuição para a apreensão do objeto em sua essência e dinamicidade. A opção pelas categorias, tais como são elencadas por Paulo Neto (2011), foi uma decisão metodológica por entender que essas três categorias já ofereceriam as condições necessárias para a análise desejada.

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a 'totalidade' dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades, das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade.

Desse modo, a categoria totalidade diz respeito à compreensão marxiana de que todos os fenômenos sociais não existem separadamente em si, tampouco são apenas a soma de suas partes. A totalidade implica que o fenômeno seja encarado e estudado como fruto das múltiplas relações e compreendido nessa síntese enquanto concreto pensado.

Quanto às mediações, não são apenas os meios pelas quais as relações se dão, mas como afirma Ciavatta (2016), são as compreensões de como essas relações estão interagindo da dinâmica do objeto a partir da totalidade, pois o objeto se situa em uma particularidade que é o campo das mediações. Isso significa compreendê-lo enquanto processo e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade.

Kosik (1986) explica que as mediações são as perspectivas necessárias para a compreensão do objeto como um todo concreto, pois a realidade social não existe por puro efeito da causa e da consequência, mas ela se desenvolve, cria-se e se recria, a partir das múltiplas relações. Por isso, apreender o real como um todo estruturado exige o conhecimento dos fatos da realidade e de como eles influenciam na constituição desse objeto estudado.

Nesse caso, a categoria mediação exige que o conhecimento seja visto como um processo dialético de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência de volta para os fenômenos, em um processo de correlações em espiral, no qual todos os fatores entram em movimento recíproco, implicam-se e se elucidam mutuamente. Essa interação das partes pressupõe a mediação como dispositivo metodológico para sua viabilização e compreensão real.

A aplicação teórica da categoria mediação objetiva incluir na análise do movimento real do objeto, como propriedade dele mesmo, as diversas conexões que o definem dentro de um contexto específico no tempo e no espaço. Isso permite percebê-lo em seu significado próprio dentro de sua particularidade, enquanto totalidade imersa em outras totalidades. Por isso, Paulo Netto (2011) defende que é por meio da categoria contradição que se entende que a totalidade é dinâmica, movida pelas contradições de suas totalidades menores, com ritmos, limites, controles que dependem da legalidade da totalidade inclusiva. Por fim, a categoria mediação implica a compreensão de que as relações entre totalidade constitutivas e totalidade inclusiva são dadas por sistemas de mediações, com base na estrutura peculiar de cada uma delas.

Na totalidade, segundo Barata-Moura (2012), também estão presentes as contradições. Elas são constituídas a partir do jogo de forças entre os polos da contradição, imprimindo-lhe a marca para a resolução, mas suas relações não implicam meras formações simétricas de oposição. Isso acontece porque nem sempre o polo dominante possui o poder de determinação.

Portanto, na visão de Barata-Moura (2012), dentro da totalidade existem forças dominantes que possuem a hegemonia sobre aquele processo e forças determinantes, que são capazes de modificar tais hegemonias, de acordo com a força que lhes são próprias. Por isso, a totalidade é permeada de contradições que tendenciam os polos, possibilitando a fluidez do processo dialético.

No jogo de forças, as mudanças históricas acontecem justamente pelo exercício do poder de determinação. Quando o poder de determinação coincide com os interesses dominantes, o *status quo* se mantém ou as mudanças contribuem para a manutenção do polo dominante no poder. Quando o contrário ocorre, ou seja, quando o poder de determinação não se encontra nas mãos daqueles que são o polo dominado, mudanças estruturais ou concessões são alcançadas ou podem ser alcançadas.

Considerando, pois, os pressupostos epistemológicos e metodológicos aos quais me afino nesta pesquisa em razão do objeto de estudo, compreendo que a identidade profissional docente é uma autodefinição elaborada dialeticamente por cada sujeito-professor que, por meio de seu trabalho ontocriativo e histórico, cria, percepçiona, significa e ressignifica suas características profissionais, em meio às mediações e às contradições existentes nos campos pessoal e social.

Nessa autodefinição estão envolvidos: a subjetividade, a prática profissional e as instituições sociais; e atuam como fatores influenciadores: a trajetória de vida; os princípios éticos, morais, estéticos e políticos; os diversos conhecimentos adquiridos; as concepções de ser humano e de sociedade; as representações sociais que emergem de si mesmo, das instituições e do contexto social no qual o indivíduo está inserido; as vivências profissionais; a imagem que tem de si no presente e as expectativas em relação ao futuro.

Visando, pois, alcançar o objetivo almejado, para esta pesquisa, recorri à métodos diversos, utilizando-os de forma subsumida à epistemologia e ao método do materialismo histórico-dialético. Sendo o objeto o determinante no caminho de sua apreensão, estruturei esse trabalho em seis seções, sendo esta introdução a primeira delas e a última as considerações finais deste texto. Nas seções II, III, IV e V, utilizei metodologias próprias adequadas à cada objeto analisado, no intuito de realizar os objetivos específicos deste trabalho.

Na segunda seção, intitulada *Identidade Profissional Docente: reflexões epistemológicas e conceituações fundamentais*, com o intuito de analisar a identidade profissional docente, utilizei-me de pesquisa bibliográfica (Gil, 2008) para as devidas análises dos conceitos, explicitando suas relações com a totalidade nas quais estão incluídos. A seção foi dividida em duas subseções, que tratam respectivamente da questão da identidade e da identidade profissional docente.

Na terceira seção, nomeada de *O ethos Institucional do IFRN: a imagem da instituição veiculada no discurso oficial*, buscou-se examinar o *ethos* institucional do IFRN apresentado no discurso do Projeto Político-Pedagógico. Compreendido como um elemento discursivo, o *ethos* se apresenta como a imagem de si produzida através do discurso com o objetivo de convencer o enunciário. Dessa forma, tomei como corpus de análise fragmentos do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), no qual o IFRN propõe, através de escolhas epistemológicas e princípios, uma imagem de si. Optei por fazer uso da pesquisa e análise documental (Gil, 2008). Essa seção, no entanto, exigiu um referencial de análise discursiva mais específico. Considerando que esta pesquisa se interessa pela relação dialética entre a identidade profissional docente e o *ethos* institucional do IFRN, foi necessário conceituá-lo e captá-lo na perspectiva de Maingueneau (1995; 2008a; 2008b; 2005; 2018).

A seção terceira ficou composta por duas subseções, nas quais tratei, respectivamente, do conceito de *ethos* na teoria de Maingueneau (1995; 2008a;

2008b; 2005; 2018) e da autoimagem institucional do IFRN, que se apresenta como uma instituição contra-hegemônica.

Na quarta seção, intitulada de *A filosofia no currículo do IFRN: contradições entre o ethos institucional e o modelo hegemônico de educação*, busquei identificar contradições e convergências existentes entre o ethos institucional e o lugar da disciplina de Filosofia no IFRN e as consequências para o professor EBTT de Filosofia. Para tanto, utilizei-me também da pesquisa e análise documental (Gil, 2008) para estudar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação: engenharias, tecnólogos e licenciaturas; e dos cursos de técnicos nível médio: integrados, integrado EJA e subsequentes. Essa seção possui duas subseções, na quais analisei o lugar da Filosofia, enquanto disciplina, no Ensino Superior e no Ensino Técnico de Nível Médio no IFRN.

Por fim, a quinta seção, nomeada de *Sobre a Identidade do Professor EBTT de Filosofia*, tem como objetivo analisar quais os traços identitários foram forjados pelas experiências e saberes adquiridos nas diversas dimensões vivenciais e como eles interagem com os ethos institucional, moldando a relação do professor EBTT de filosofia com a instituição.

Nesse intuito, foram selecionados 10 (dez) participantes, equivalente a 1/3 (um terço) do universo populacional estudado, para serem entrevistados pessoalmente ou de forma virtual com o auxílio do aplicativo *Google Meet*. Para a caracterização dos professores EBTT de Filosofia do IFRN participantes, foram coletadas informações na base de dados do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP/IFRN e plataforma lattes, sendo coletados os seguintes dados: nome do servidor; tempo de serviço do servidor na instituição; planos individuais de trabalho do servidor; portarias emitidas para o servidor; atividades de ensino desenvolvidas pelo servidor; projetos de extensão coordenados pelo servidor; projetos de extensão com participação do servidor como membro; núcleos de extensão com a participação do servidor; demais atividades extensionista com a participação do servidor; projetos de pesquisa coordenados pelo servidor; projetos de pesquisa com participação do servidor como membro; núcleos de pesquisa com a participação do servidor; e, demais atividades vinculadas à pesquisa com a participação do servidor. O acesso a esses dados foi autorizado pela reitoria.

Considerando que a identidade profissional docente encontra-se vinculada a fatores pessoais subjetivos e grupais, por isso, precisa ser estudada a partir das

percepções e processos de síntese pessoais, como também através da análise da materialidade social na qual o sujeito professor se encontra inserido, busquei, unir ao método materialista histórico-dialético, com suas categorias de totalidade, mediação e contradição (Marx, 1996; 2008; 2011), as categorias de análise de Dubar (2020) que privilegiam a percepção dialética e dialógica entre os processos biográficos e relacionais, realizando uma rearticulação categorial das últimas às epistemologia das primeiras.

Consequentemente, nessa quinta seção, realizei o esforço por esclarecer como essas duas epistemologias dialogam para a melhor compreensão do objeto a partir de uma rearticulação categorial (Martins, 2019), que permita a subsunção das compreensões teóricas do Dubar (2020) ao referencial teórico-metodológico do marxismo (Marx, 1996; 2008; 2011).

Os dados provenientes das entrevistas foram tratados e analisados por meio de Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016) e sua interpretação se deu na confluência das categorias do materialismo histórico-dialético auxiliado pelas categorias de Dubar (2020) acerca dos processos dialéticos de constituição identitárias.

A seção quinta ficou composta por duas subseções, nas quais tratei, respectivamente, da metodologia utilizada para coleta e análise dos dados; e identidade profissional docente do professor EBTT de filosofia do IFRN.

2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E CONCEITUAÇÕES FUNDAMENTAIS

A Identidade é um tema complexo e objeto de estudo tanto na Filosofia como nas várias Ciências Sociais. Ao seu modo, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia se interessam por essa temática e utilizam diferentes enfoques teóricos e metodológicos para abordá-la. Segundo Machado (2003), os estudos sobre identidades são importantes para a compreensão das práticas, tanto singulares como coletivas, por isso, sua relevância para os diversos campos de estudos sobre o ser humano.

Quando se trata, especificamente, de identidade profissional docente, o foco se volta para a análise das relações interativas entre a percepção individual do professor, seu exercício profissional e sua compreensão em relação ao seu papel na sociedade e na instituição, buscando entender quais fatores influenciam nos processos de constituição identitária e como os influenciam.

Certamente, por ser a identidade profissional um tipo de identidade social, devem ser considerados os saberes e as experiências provindos de suas dimensões vivenciais: a trajetória pessoal anterior à formação docente inicial; a formação docente inicial e continuada; o papel social da profissão de professor; a autoimagem de professor, em suas perspectivas motivacional, representacional e socioprofissional; e as experiências profissionais em instituições educacionais ou mesmo fora delas.

A fim de melhor compreender a questão da identidade e da identidade profissional docente, dividi esta seção, em duas partes. Na primeira delas, realizo uma reflexão sobre concepções epistemológicas e definições de identidade, realizando uma aproximação ao método materialista histórico-dialético para, ao fim, estabelecer um conceito de identidade que considero adequado a esta pesquisa.

Na segunda parte, discuto acerca da identidade profissional docente em um movimento que vai da conceituação dos tipos de identidade até a análise das dimensões vivenciais que influenciam no processo de constituição identitária, considerando em todas elas o processo dialético e dialógico entre sujeito e sociedade.

Assim sendo, esta seção tem por objetivo específico analisar a identidade profissional docente e o faço por meio de pesquisa e revisão bibliográfica sobre as temáticas relacionadas a este objeto de estudos, haja vista que para a melhor compreensão da identidade profissional docente é preciso aprofundar teoricamente

os conceitos que delimitam esse objeto. Portanto, espero que esta discussão em que ora me aventuro a tecer, possa clarificar os pressupostos teóricos fundantes deste estudo.

Para tanto, utilizei-me de pesquisa bibliográfica cujo escopo, conforme explica Gil (2008), é o levantamento sistemático de conhecimentos já produzidos sobre determinado tema. A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado realizado a partir de fontes secundárias já publicadas, como: livros, artigos, teses, trabalhos de congresso e materiais disponíveis na internet; que permitem analisar e interpretar contribuições teóricas existentes sobre um determinado problema ou tema de investigação.

Após delimitações e estudos, para as devidas análises dos conceitos basilares que envolvem diretamente a identidade profissional docente, elegeu-se o *corpus* teórico desta seção, destacando-se, principalmente, os seguintes autores conforme as temáticas: os conceitos de identidade (Machado, 2003; Hall, 2011; Maheirie, 2002; Sawaia, 2009; Ciampa, 1997); identidade pessoal, identidade social e identidade profissional (Dubar, 2020); profissão (Martins, 2019); e identidade profissional docente (Caldas, 2021; Pimenta, 1999; Tardif, 2014).

2.1 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE IDENTIDADE

O termo identidade, de acordo com Abbagnano (2007), possui várias acepções. A primeira foi utilizada por Aristóteles para designar unidade de substância, dentro das regras da lógica simbólica. Assim, o conceito de identidade para o estagirita referia-se a coisas que podem ser consideradas como unas por serem compostas de uma única substância ou compartilharem entre si essa mesma substância. Devido à sua influência nos séculos seguintes, a concepção lógica de identidade formulada por Aristóteles tornou-se fundamento para diversas correntes filosóficas que passaram a adotar essa mesma compreensão da identidade como uma categoria essencial e imutável dos seres.

Somente com o advento das ciências sociais, a identidade assumiria um caráter mais categórico, passando também a ser utilizada para exprimir a subjetividade própria, garantidora da individualização do ser pessoal. Por meio de ciências como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a identidade pessoal e grupal passou a ser objeto de estudo e recebeu diversas conceituações, de acordo com a compreensão

sobre a capacidade e níveis de influência da sociedade na constituição identitária.

Dessa forma, a fim de problematizar a questão, para depois refletir sobre os diversos conceitos e tipos de identidade, interesse-me pelas concepções que estão ligadas a esse segundo grupo de concepções identitárias, haja vista que a definição ontológico-categorial de Aristóteles não é capaz de explicar, *per si*, as múltiplas relações e modificações que fazem parte do processo de construção das identidades.

Ao analisar os conceitos modernos de identidade, Hall (2011) afirma que esse termo é complexo e polissêmico demais para que se efetue uma definição fixa dentro das ciências sociais. Contudo, em uma tentativa de síntese mínima, aponta três concepções de identidade: a do sujeito do iluminismo; a do sujeito sociológico; e, a do sujeito pós-moderno.

Segundo esse autor, a concepção de identidade do sujeito do iluminismo estava assentada em uma visão teórica que percebia o indivíduo como totalmente centrado, dotado de razão, de consciência e de ação e cujo núcleo interior surgia no nascimento e permanecia essencialmente o mesmo, apesar de seu desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo. Assim, a identidade era o centro essencial do eu.

A segunda concepção, segundo Hall (2011), a do sujeito sociológico, constituída a partir da crescente complexidade do mundo moderno, apontava para a percepção de um sujeito que não era totalmente autônomo e autossuficiente, mas que era formado nas relações com outros indivíduos. Assim, a identidade era compreendida como produção na interação entre sujeito e a sociedade, embora permanecesse a ideia de núcleo central ou essência interior (Eu real), que se modifica em um permanente diálogo com o mundo cultural no qual está inserido a partir das identidades oferecidas por esses meios, conservando, no entanto, altos níveis de autopercepções em razão da permanência de papéis sociais.

Hall (2011) explica que a identidade, dentro da concepção de sujeito sociológico, funciona como um elo entre o externo e o interno, auxiliando no processo de coesão social, pela qual o indivíduo se compreende como parte de um determinado grupo e nele se reconhece. A identidade é uma síntese do eu interior com o eu social atribuído pelas instituições garantidoras dos papéis sociais.

Por fim, de acordo com Hall (2011), a concepção de identidade atrelada às teorias do sujeito pós-moderno é produto das mudanças estruturais e institucionais da contemporaneidade. Nessa concepção teórica de sujeito, o ser humano é entendido como ser fragmentado, composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias

e mal resolvidas, haja vista, que as estruturas que lhe serviam de conformação passam por constantes e rápidas mudanças.

Desse modo, para Hall (2011), a identidade do sujeito pós-moderno só pode ser descrita como móvel, formada e transformada continuamente de acordo com os modos nos quais o indivíduo é representado nas diversas instâncias sociais ocupadas. Nessa perspectiva, a identidade não é fixa, nem pode ser essencial ou permanente, pois está sempre em construção e reconstrução.

Essas três concepções permitiram ao longo dos últimos séculos ferramentas conceituais para a compreensão da questão da identidade. Nas últimas cinco décadas, a concepção de sujeito pós-moderno ganhou destaque ancorada principalmente nas teorias filosóficas e sociológicas de base pós-moderna ou pós-estruturalista.

Contudo, mesmo tendo bases epistemológicas que não consideram a materialidade social (estrutura) como fator que em última instância oferece papéis sociais fixos para a constituição identitária, compreendo que não seria correto afirmar que a concepção de sujeito pós-moderno está de todo desassociada da realidade material em que os indivíduos produzem sua existência.

Ciente, pois, que a adoção integral de uma abordagem pós-moderna e pós-estruturalista não seja condizente com a epistemologia materialista histórico-dialética, proponho-me e defendo que as três concepções identitárias (sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno), com suas particularidades não deixam de ser fruto do desenvolvimento material da sociedade, cujas contradições permite as mudanças nas formas de organização e compreensão dos papéis sociais.

Por isso, ao realizar uma análise sob o crivo da epistemologia e do método materialista histórico-dialético, quero demonstrar como as concepções de identidade são frutos de mudanças de ordem econômica, social e cultural para, sob essa perspectiva, colher aquilo que em suas formulações contribuem para uma abordagem materialista histórico-dialética da identidade do sujeito no espaço-tempo da pós-modernidade.

Em primeiro lugar, é preciso demonstrar que existem bases conceituais na teoria marxista/marxiana para a compreensão da identidade como objeto de estudo, considerando que o próprio Marx e Engels não trataram do tema de forma particular. Ao demonstrar isso, pretendo também afastar uma crítica contumaz que vem sendo feita ao pensamento de Marx acerca de um pretenso determinismo teórico que tudo

reduz ao fator econômico.

A interpretação de Dubar (2006) quando discorre sobre a questão da identidade espelha essa crítica reducionista. Ele aponta que as condições do capitalismo industrial, as discussões teóricas com os economistas clássicos e com os socialistas utópicos, não predispueram Marx a tratar especificamente da questão da identidade. Então, não seria possível encontrar em suas obras aportes diretos a essa temática.

De acordo com Dubar (2006), tendo Marx uma visão estritamente social, a identidade dos indivíduos estaria vinculada aos modos de produção e, por isso, seria alienada no capitalismo e livre a partir da instauração de um comunismo futuro. Essa identidade estaria, de certa forma, presente no proletariado, formando uma consciência de classe por identificação grupal.

Dubar (2006) afirma que a história comprovou que a identidade de classe não é a mesma para todo o proletariado, fato que demonstraria uma limitação do pensamento marxista em entender a subjetividade e identidade pessoal do proletário, do burguês e de outras denominações.

Em minha análise, Dubar (2006) compartilha de uma interpretação dos escritos marxistas criticada por Paulo Netto (2011), que consiste em atribuir à determinação econômica o *status* de critério único de explicação para todas as relações sociais, resultando em uma visão monocausalista e economicista.

Quando adentro na teoria marxista/marxiana, percebo que o homem é um ser histórico. Não considerar isso, gera uma grande distorção interpretativa dessa teoria. Não é possível aceitar que a identidade seja vista em uma concepção fatalista de cunho apenas econômico ou, em situação extremamente oposta, defender que o estudo da identidade seja dissociado das relações sociais.

Paulo Netto (2011) se contrapõe veementemente a essa interpretação reducionista acerca do pensamento de Marx. Para ele, Marx desenvolve uma teoria social cujo lastro é a análise da sociedade de seu tempo, a saber, a sociedade burguesa, na qual o modo de produção capitalista encontrava-se na fase que hoje é conhecida como capitalismo industrial do século XIX. Ele aponta que várias distorções foram feitas no pensamento de Marx, principalmente pelos seus seguidores posteriores e por seus inimigos políticos e teóricos.

Entre essas distorções, encontra-se a ideia de que a análise do fator econômico seria capaz de fornecer explicações de todas as outras esferas sociais. Para Paulo Netto (2011), uma análise acurada dos textos de Marx e Engels é capaz de comprovar

que não existem bases para afirmar que a teoria marxista/marxiana é monocausalista, haja vista, que a história, o indivíduo, a sociedade devem sempre ser compreendidos na totalidade de suas relações, em suas mediações e contradições. Portanto, não seria a economia o fator principal de análise, mas aquilo que mais caracteriza o homem enquanto ser social: o trabalho.

De acordo com Marx (1996; 2008), o trabalho possui dois sentidos: o ontológico, enquanto realização humana própria, pela qual o ser humano transforma-se a si mesmo e ao mundo, imprimindo-lhe significado; e como prática econômica, historicamente situado, caracterizado de acordo com os modos de produção.

No primeiro sentido, para Marx (1996), o trabalho ontológico é um processo de mediação de primeira ordem no processo de produção e objetivação da vida humana. Através dele, o ser humano supre suas necessidades, produzindo para si as condições de existência material e cultural. É por meio do trabalho – uma práxis que envolve teoria e prática de forma indissociável – que o ser humano configura a sua existência no mundo, ao mesmo tempo em que intervindo na natureza, configura para si o mundo que o rodeia.

Historicamente situado, o trabalho é o produtor de riquezas. No entanto, conforme esclarece Marx (1996), a exploração econômica tem sido a tônica dada ao trabalho imposto pelas classes dominantes àqueles materialmente e intelectualmente subjugados ou alienados. Assim, o trabalho histórico nos diversos modos de produção tem configurado a sociedade em classes, cujos interesses não são os mesmos e cujas tensões produzem modificações estruturais.

Em razão disso, é sobre a perspectiva do trabalho, enquanto característica principal, que se pode afirmar que os homens são seres histórico-sociais. Segundo Paulo Netto (2011), esse debate acerca da primazia entre história e economia confundiu a muitos leitores, mas na sua visão, os escritos de Marx e Engels comprovam a defesa pela análise materialista histórico-dialética. É evidente que, se historicamente as sociedades são organizadas segundo os modos de produção e reprodução econômica da vida social, a economia é a força que move, transforma e organiza as sociedades, mas só pode ser assim entendida, porque assim o é na história. Ademais, em última instância, tanto a economia quanto a história são constituídas por meio do trabalho humano, que possui sobre elas a primazia.

Consequentemente, como defende Paulo Netto (2011), um marxismo fatorialista, cujo fator econômico goza de uma suposta onipotência, não está de acordo

com a realidade histórica, haja vista que Marx e Engels sempre defenderam a necessidade da compreensão do objeto em sua totalidade de relações. Por isso, não haveria impossibilidade de realizar análises de conceitos que não eram tidos como problemas no tempo de Marx e Engels e que se apresentem para além de uma análise meramente econômica, desde que se conserve a base materialista histórico-dialética e se proceda a análise utilizando as categorias metodológicas e conceituais do pensamento marxista.

Assim sendo, retomo a pergunta: existem bases conceituais em Marx para a definição clara do objeto de estudo em questão? É possível colher fundamentos que permitam uma abordagem sobre o indivíduo, o sujeito e a identidade na tradição marxista? Atesto que sim. Defendo que ao se compreender o conceito de homem na perspectiva marxista e, mais ainda, o conceito de indivíduo, como um sujeito ativo, é possível lançar bases para a discussão da identidade em uma perspectiva materialista histórico-dialética.

Os homens são seres histórico-sociais que produzem sua existência por meio do trabalho. Esse é o principal pressuposto antropológico do materialismo histórico-dialético de Marx. Tal pressuposto nasce da constatação de que não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas o contrário: a consciência do homem é determinada pelo seu ser social (Marx, 2008; Marx; Engels, 2007). Assim, como reforça Plekhanov (1980), os indivíduos são dependentes das condições materiais de produção, portanto, para além da natureza biofísica, o homem possui também uma natureza histórica.

É sobre esse pressuposto que Dubar (2006) tece sua crítica. Na perspectiva do autor, esse postulado aparece na sexta tese contra Feuerbach, na qual Marx e Engels afirmam que a essência do homem não é uma abstração própria do indivíduo isolado, mas é o conjunto das relações sociais.

Esse princípio foi interpretado pelos seguidores de Marx de forma diversa, gerando assim duas correntes de pensamento. Uma delas defende que, por ser determinado pelas condições materiais, o homem é fruto direto das configurações sociais e sua autonomia é limitada, não existindo assim espaço para a individualidade na teoria marxista, haja vista que, somente com o advento do comunismo, o homem seria livre.

A outra linha, no entanto, defende que, embora se tenha certa determinação histórica dependente das condições materiais, o homem é também produtor das

relações sociais, podendo incluir em seu ser relações diversas daquelas que o socializaram. Nesse caso, os que endossam essa vertente teórica defendem que o indivíduo possui mais autonomia e liberdade na constituição do seu ser.

Afiliando-me a essa segunda linha, justamente pela compreensão histórico-dialética desse processo, trago a análise de Chagas (2012) para fundamentar tal escolha teórica. Ele defende que existe uma teoria sobre o indivíduo presente nas obras de Marx e que quatro são os pressupostos que a embasam.

O primeiro pressuposto, segundo Chagas (2012), é que, em Marx, o indivíduo, enquanto ente singular, é natural corpóreo e concreto, como também naturalmente consciente. A partir das análises das obras *Ideologia Alemã*, o autor destaca que Marx e Engels entendem o indivíduo como ser concreto que, por meio do trabalho, busca satisfazer suas necessidades fisiológicas, produzindo e reproduzindo as condições materiais de sua existência. Dessa forma, o indivíduo é um ser real, concreto e vivente e não pode ser compreendido como uma abstração.

O segundo pressuposto evidenciado por Chagas (2012) diz relação à compreensão marxista do indivíduo humano enquanto ser histórico e que possui um desenvolvimento histórico. Assim, ele não é dado; nem perene; nem eterno. Significa dizer que, em Marx, o indivíduo não existe abstratamente, mas está inserido na história – localizado no tempo, em um determinado tipo de sociedade – que o influencia e é por ele influenciada. Os homens, portanto, enquanto seres sociais, são produtos históricos e produtores da história.

O terceiro pressuposto marxista indicado por Chagas (2012) é o entendimento sobre a condição social do indivíduo, isto é, para Marx, o homem é especificamente um produto social e participa da sociedade. Não lhe é anterior, isolado, apartado dela. O autor relata que em *A Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1843-1844)*, um dos primeiros escritos de Marx, já estava presente a ideia de que o homem é um indivíduo social-consciente, que transcende as limitações biológicas.

Para o autor, em *Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844)*, essa concepção de homem também é corroborada, pois é possível perceber que o indivíduo é definido como ser social, cuja manifestação vital aparece de forma imediata na vida comunitária, realizada conjuntamente com os outros seres humanos. Assim, o indivíduo é expressão e confirmação da vida social. Nessa dimensão social, no entanto, a individualidade não se dissolve, pois o indivíduo permanece particular, sendo essa particularidade a condição para que seja um ser comunal e

verdadeiramente individual ao mesmo tempo.

O quarto e último pressuposto dentro da perspectiva marxista, apontado por Chagas (2012), diz respeito à compreensão do indivíduo humano como um ser ativo, dinâmico, que se autoforma. Chagas (2012, p. 5, grifos nossos) nota que, nos escritos de Marx, o indivíduo não é dado imediatamente pela natureza, mas é autoconstituído através do trabalho:

O indivíduo humano não é, portanto, exclusivamente um ser natural, mas natural humano-social, dotado de consciência e liberdade, que, diferentemente do animal, tem consciência de si, de sua atividade vital, de seu trabalho, e **que não é passivo diante das condições naturais, mas ativo, que intervém a seu favor e transforma tais condições para a sua realização**. O processo de transformação, de criação das condições, ou seja, de autoprodução, autoconstituição, autodeterminação do indivíduo, se dá graças ao trabalho. **Pelo trabalho, o indivíduo se afasta das barreiras naturais e se mostra como um ser ativo, consciente, individual e genérico.**

Dessa forma, resta claro que existe uma teoria do indivíduo no pensamento marxiano/marxista, cuja compreensão aponta para um ser biológico, histórico, social e conscientemente ativo. Por conseguinte, considerar o ser humano como totalmente determinado pelas condições econômicas, sem que haja espaços para a atuação livre, criativa e consciente é uma interpretação errônea do pensamento marxiano.

Se assim é o indivíduo, então, as bases para uma teoria da identidade em conformidade com o materialismo histórico-dialético estão lançadas e a materialidade histórica, quando utilizada como lastro da análise, demonstra que as três concepções identitárias elencadas por Hall (2011), apesar de diferentes, são frutos do desenvolvimento histórico-econômico-social e, embora, tenham servido de base para compreensão das identidades em um determinado momento histórico, oferecem ainda elementos importantes para a compreensão dos diversos aspectos que formam a identidade.

Desse modo, compreendo que a constituição identitária é um processo que implica: a) uma individualidade, característica já presente na concepção do sujeito iluminista; b) uma interrelação entre o indivíduo e o grupo, como evidenciado na concepção de identidade do sujeito sociológico; c) a constante mudança diante das modificações das estruturas e das instituições, fator fulcral nas teorias do sujeito pós-moderno.

Por essas razões expostas, compreendo que apesar das diferenças que podem

ser consideradas muito mais como alargamento de compreensão do que superação total da concepção anterior, as concepções de identidade do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno são expressões conceituais que sintetizam o processo histórico da compreensão pela qual a questão da identidade tem sido assumida em diversos períodos. A partir de uma ótica materialista histórico-dialética, no entanto, essas concepções são percebidas como ligadas à materialidade social, pois suas proposições estão alicerçadas nos diversos âmbitos sociais, econômicos e culturais que constituíam/constituem as sociedades do tempo em que tais concepções foram produzidas.

De fato, nada que existe como produção cultural (artefatos e mentefatos) possui existência *per si*, mas são frutos humanos, próprios de uma estrutura material que lhe permite a existência e a configuração. De acordo com Marx (2008), na produção social da própria vida, os indivíduos contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade pessoal. Essas relações de produção correspondem sempre a um determinado modo de produção econômica. Dessa forma, todo desenvolvimento social e cultural possui na materialidade o seu arcabouço, que lhe dá forma, sentido e aplicabilidade.

Na concepção de sujeito do iluminismo, na qual a identidade era compreendida como algo fixo – concepção cuja influência hegemônica se estende até o século XVIII – a sociedade ainda estava organizada por formas culturais, econômicas e religiosas nas quais prevaleciam o caráter estamental, com pouca mobilidade social e poucas mudanças culturais, embora já sofresse modificações providas das relações do capitalismo nascente que deu novos contornos à sociedade e às classes. Nesse período, portanto, a concepção identitária ainda possuía bases metafísicas e encontrava alicerce nas reflexões de alguns filósofos modernos, como Descartes (1983) e Kant (1994).

Com o advento da sociedade industrial – cuja gênese se dá no fim do século XVIII e cuja implementação se intensifica no século XIX – as formas de organização social passam por mudanças estruturais impostas pelo modo de produção capitalista e seu modelo produtivo industrial. As revoluções industriais, as revoluções burguesas, o desenvolvimento científico e tecnológico acabaram por subverter a ordem estabelecida e permitiram a compreensão da mudança na ordem das coisas. Nesse período, nasce a sociologia, com o intuito de compreender a sociedade e o homem como objeto científico.

Embora essa ciência social inaugure, em um primeiro momento, um método de análise e uma perspectiva alicerçada nas ciências exatas, a partir do pensamento de August Comte (1798-1857), seria, posteriormente, influenciada por pensadores como Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920). Ao seu modo e com suas particularidades de análise da dinâmica social, os quatro pensadores alteraram a concepção metafísica e universal de homem presente na filosofia antropológica iluminista e evidenciaram a mútua interlocução entre o indivíduo e a sociedade na formação identitária por meio da socialização. A concepção de sujeito sociológico é, portanto, herdeira dessas mudanças materiais e das correntes filosóficas e sociológicas a elas ligadas.

Por fim, a concepção de sujeito pós-moderno está fincada nas profundas mudanças ocorridas no século passado. No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, a sociedade capitalista, cujo regime de acumulação utilizava o paradigma taylorista/fordista, já permitia perceber escancaradamente as relações de exploração naqueles países cuja revoluções econômico-políticas imprimiram os traços da sociedade burguesa liberal. As promessas não cumpridas de igualdade, liberdade e fraternidade no campo político; como também as de desenvolvimento e enriquecimento no campo econômico, demonstravam uma sociedade dividida em classes cujos discursos não se coadunavam.

Nesse período conviviam dialeticamente duas explicações mais antagônicas entre si em relação à sociedade, pois de um lado, o marxismo nascente apregoava a necessidade de uma revolução que modificasse a ordem socioeconômica estabelecida. De outro, o pensamento liberal, mesmo em meio às claras contradições, defendia que o desenvolvimento econômico previsto por Adam Smith (1983) unido ao desenvolvimento tecnológico acabariam por resolver os problemas sociais.

Nesse mesmo período, as ciências ditas humanas começam a se consolidar em novos ramos e tipificações, principalmente a psicologia, a antropologia, as diversas sociologias, a história e a psicanálise. Embora com resultados diversos, tais ciências passam a demonstrar cada vez mais o caráter mutável do homem, seja no seu percurso histórico, seja no seu desenvolvimento intrapessoal.

Essas descobertas se dão ao mesmo tempo em que as obras de alguns pensadores, que refletiam sobre a sociedade de seu tempo, apontam para uma desconstrução das principais certezas que serviram de alicerce à sociedade e ao homem, quais sejam: as críticas à metafísica, à razão, à religião e à moral

implementadas por Marx (1996, 2004; 2008), Freud (2006) e Nietzsche (1998).

Considerando-se a necessidade de explicação mais condizente com a compreensão do homem após a derrocada de tais alicerces, são inauguradas novas correntes de pensamento. São desse período, as explicações da fenomenologia, desenvolvida por Husserl (2015), ampliadas por Merleau-ponty (1999) e levadas ao extremo pelo existencialismo ateu de Sartre (2005). Tais pensadores, feitas as devidas ressalvas, compreendiam o ser humano em constante mutação, constituído por dimensões imanentes e transcendentais, cuja mutabilidade reside na liberdade pessoal de autoconstituição.

No segundo quadrante do século XX, os eventos das duas grandes guerras mundiais, cujos motivos foram majoritariamente econômicos, instauraram o sentimento e a certeza de crise, tanto no âmbito das ideias, como no âmbito material. Falava-se em mal-estar moderno, cujas consequências foram ainda mais influentes para o processo de constituição da concepção de sujeito pós-moderno.

A seu modo, segundo Galimberti (2006) e Nogare (1988), as guerras demonstraram o fracasso humano em empregar a técnica para o bem comum e puseram em xeque, pela primeira vez, a existência humana no planeta, haja vista, terem sido construídas – com ajuda da ciência e da tecnologia – bombas capazes de aniquilar a existência humana como espécie.

Após os acontecimentos das duas grandes guerras, a crise dos paradigmas tornou-se ainda mais intensa. A esse cenário somam-se os diversos estudos sobre a linguagem desenvolvidos na primeira metade do século XX, especialmente por filósofos como Wittgenstein (1994; 2014), frequentemente apontado como um dos principais responsáveis pela chamada virada linguística. Esse movimento filosófico teve início com uma compreensão analítica da linguagem e, ao longo do século XX, foi ampliado por outros pensadores que compartilhavam a ideia de que a linguagem possui uma dinâmica própria, possibilitando a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva predominantemente discursiva.

A impossibilidade de criar uma linguagem que traduza objetivamente os problemas filosóficos, abriu espaço para a compreensão da relatividade dos conceitos e signos cujas significações somente poderiam ser obtidas dentro de certo espaço-tempo e na dinâmica de seus usos. Contudo, ao reduzir as questões filosóficas da existência humana a organizações linguísticas relativizadas, o critério de verdade passou a ser substituído pelo critério linguístico que impossibilitava desde às raízes a

construção de verdades universais e necessárias. Como consequência, adveio desses pressupostos a compreensão ampla da relatividade nos diversos campos da vida social, tais como ética, política, ciência, metafísica, religião, dentre outras.

É de Lyotard (2021) a crítica das metanarrativas e a proposição de que a sociedade pós-moderna é fruto do abandono dos paradigmas e explicações universais e da descrença em suas propostas para solução dos problemas da sociedade humana. Segundo esse pensador, após os eventos das duas guerras e suas consequências científicas, econômicas, políticas e sociais, as grandes narrativas tais como: a metafísica, a ciência, a ética, a política, o próprio marxismo; perderam a significação, restando uma predisposição a abordagens e análises linguísticas e à impossibilidade de construção de verdades universais.

Por isso, segundo Lyotard (2021), a segunda metade do século XX foi palco das grandes crises das metanarrativas, seja pela derrocada do ideal iluminista-positivista de ciência após os eventos da segunda guerra mundial, quando o potencial salvador da técnica e das ciências aplicadas fora negado historicamente; seja pelas experiências de modelos sociais baseados nas ideias comunistas, que acabaram por ser implementados em forma de regimes totalitários na então União das Repúblicas Socialista Soviéticas.

Instaurada a crise acerca das grandes narrativas de cunho comunitário e paradisíaco, restou ao ser humano a sua individualidade, categoria que havia sido introduzida por Locke (2001) como fundamento antropológico na Idade Moderna para o capitalismo nascente e que, segundo Bauman (2001), no século XX ganhou traços de individualismo ainda mais radical, haja vista sua consagração como um dos fundamentos da sociedade capitalista contemporânea.

Atrelado a isso, o pensamento de Foucault (2013) acerca do poder e de sua distribuição na sociedade, permitiu uma leitura que favoreceu lutas de grupos minoritários, na busca por afirmação, espaço político, respeito social. A perspectiva da microfísica do poder considerava em última análise que era possível conquistas individuais e grupais sem que para isso a estrutura maior do capitalismo precisasse ser reformada por completo. Essa percepção propiciou também a compreensão identitária desses grupos minoritários, fazendo com que um sujeito possa se identificar com diversos contextos (classe social, etnia, orientação sexual, gênero, nacionalidade) ao mesmo tempo.

A concepção identitária do sujeito pós-moderno tem suas bases fincadas

nessas correntes filosóficas e sociais, pois compartilha das ideias de percepção fenomenológica; da perspectiva de uma existência unicamente material e fatalista; da defesa de uma luta por direitos individuais e sociais de grupos minoritários; e, principalmente, da compreensão relativista de verdade e de valores éticos, morais, políticos e científicos. Essas bases dão sustentação à ideia de mutabilidade, de individualidade e à constituição subjetiva multifatorial.

Contudo, embora possua embasamento em tantas concepções filosóficas distintas, a sua constituição enquanto concepção identitária não escapa à análise materialista histórico-dialética. Devo ressaltar que em todos esses processos de constituição da concepção identitária do sujeito pós-moderno, o contexto socioeconômico não pode ser desconsiderado. Ao contrário, uma breve análise dessa conjuntura demonstra que também existem bases materiais para essa percepção de mutabilidade e acenos a um individualismo.

A visão de sujeito pós-moderno tornou-se presente na literatura entre as décadas de 1970-1980. Nesse mesmo período, o capitalismo se reorganiza em nível mundial a partir de três fortes mudanças estruturais: o neoliberalismo, a globalização e o regime de acumulação flexível.

O neoliberalismo, segundo Harvey (2008) é uma doutrina que data da década de 1920-1930, mas que somente ganhou a força e os contornos atuais a partir da crise do petróleo de 1973, quando países como Estados Unidos e Inglaterra colocam em prática um pacote de mudanças econômicas, resgatando os principais conceitos do liberalismo clássico: liberdade econômica, propriedade privada e individualismo. O neoliberalismo trouxe um misto de controle mínimo da economia pelo Estado e uma profunda desarticulação do Estado de Bem-social, proibindo a atuação do Estado nas políticas públicas. Entre outras, no plano das ideias, fez com que o discurso que defende que os indivíduos precisam se responsabilizar pelo seu desenvolvimento e engajamento na economia retornasse ao campo econômico-político-social, reforçando a concepção de individualismo, competitividade e meritocracia.

A abertura de mercados propiciada pelo neoliberalismo foi acompanhada do processo de globalização que chegou a seu ápice com a era da informação. Esta, que foi considerada a terceira onda da revolução industrial, possibilitou a informatização de todos os ambientes da vida humana, desde o trabalho até a dimensão doméstico-

particular. A internet e as então novas tecnologias de informação e comunicação⁴ (NTIC) alteraram significativamente as relações pessoais e trabalhistas, estreitaram laços, encurtaram distâncias, criaram tantas outras em nível social.

Nesse processo de informatização, o modelo de produção iniciado no Japão, que ficou conhecido por Toyotismo, passou a ser a referência hegemônica de produção do capitalismo neoliberal. Chamado de regime de acumulação flexível por Harvey (2010), ele apoiou-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo e possibilitou a emergência de novos setores de produção, novas formas de oferta de serviços, de inovação comercial, tecnológica e organizacional; sendo acompanhado de instalação de indústrias, principalmente, em regiões subdesenvolvidas e a criação de vários nichos de emprego no setor de serviços.

Esse regime de acumulação flexível trouxe consigo, como marca essencial, o conceito de flexibilidade e adaptação para o mundo do trabalho. De acordo com Kuenzer (2017), a lógica da produção nesse regime se dá não pela produção, mas pela demanda. É por meio da demanda que toda a organização da cadeia produtiva se estrutura. Dessa forma, considerando o produto demandado (tipo e quantidade), as empresas ofertam vagas e organizam em diversos setores a produção que após a conclusão da demanda é desfeita, iniciando-se uma nova cadeia para um novo produto demandado. Isso implica que o trabalhador precisa se inserir na cadeia de acordo com as vagas ofertadas naquele momento e para aquele espaço curto de tempo.

O regime de acumulação flexível pôs em xeque o conceito de profissão, pois se antes, no regime taylorista-fordista, o trabalhador se qualificava para uma determinada profissão e nela se especializava durante sua vida produtiva, pois a exercia desde o início até o fim da carreira; no regime de acumulação flexível, não existe a necessária ligação entre formação profissional e desempenho da função.

Segundo Kuenzer (2017), no processo de formação e de atuação profissional, vale muito mais a capacidade de adaptação do que o conhecimento acumulado, exceto para um pequeno grupo altamente qualificado que ocupa o cume da cadeia produtiva. Desse modo, a vivência profissional não permite, muitas vezes, a

⁴ Atualmente, denominam-se: Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), em razão da evolução das tecnologias digitais.

configuração identitária mais estável, pois o trabalhador se vê em meio a constantes mudanças de instituição de trabalho, de colegas e de funções exercidas.

Essa tríade, no entanto, não afeta apenas o mundo do trabalho, haja vista que pelo trabalho, os indivíduos constroem para si suas significações e suas organizações sociais. Se em uma organização histórica do trabalho, capitalismo neoliberal, globalização e regime de acumulação flexível tornam-se a referência para a formação e para a execução das profissões e serviços na sociedade, posso afirmar que isso afeta também o indivíduo e sua percepção de si.

Os traços de flexibilidade presente nas constantes mudanças profissionais, nas alterações de endereço em razão dos empregos, nos níveis de qualidade de vida, nos tipos de formação profissional, nos próprios ambientes de trabalho promovem e exigem uma constante adaptação interna ao que está sendo demandado pelas diversas instituições sociais.

Ao se conjugarem esses fatores de flexibilidade à teoria do capital humano (Schultz, 1973), que prega que o indivíduo é o responsável por se qualificar para ingressar no mercado de trabalho, tem-se, então, a tríade flexibilidade, individualismo e mutabilidade que fundamentam também o sujeito pós-moderno. Portanto, é na base material que se encontram as explicações dos novos paradigmas emergentes em que a concepção de identidade do sujeito pós-moderna tem suas raízes, pautando-se na mutabilidade, na instabilidade, na incerteza e na individualidade.

Considerando essa ótica, é possível, pois, afirmar que o materialismo histórico-dialético é uma epistemologia e um método capaz de analisar a questão da identidade, haja vista, ser capaz de interpretar as diversas concepções de identidade a partir da ótica material, da historicidade de cada um e das mediações e contradições presentes na constituição identitária dos indivíduos.

Ademais, quero ressaltar que o objetivo dessa reinterpretação não é refutar as teorias do sujeito pós-moderno, da pós-modernidade e pós-estruturalismo em si, mas apenas demonstrar que é possível interpretar esse indivíduo situado nesse período histórico particular que se entende como sujeito pós-moderno e compartilha de suas determinações histórico-socioeconômico-cultural.

Em uma análise materialista histórico-dialética das três concepções identitárias pode-se colher de cada uma delas traços importantes para o estudo da questão da identidade pois, embora diversas, essas concepções, a partir de um olhar mais crítico, totalizador e dialético, ofertam elementos basilares para uma compreensão holística

da definição de identidade.

A concepção iluminista defende uma ideia de permanência identitária. De fato, se não é possível defender atualmente que a identidade seja rígida, imutável e fixa, é necessário admitir que no processo de construção identitário do sujeito existe a consciência de um *self*, que permite ao indivíduo reconhecer-se em diversas fases da vida, mesmo que seu corpo (materialidade) e mentalidade (intelectualidade) tenham sofrido modificações pertinentes e notórias.

Em meados do século passado, Erikson (1968) defendia que a identidade pessoal era muito mais do que simplesmente a definição de um indivíduo por seu nome ou posição que ocupava na sociedade, isto é, fatores sociais, pois anteriores a eles, é preciso que exista um sentimento subjetivo de continuidade da existência e uma memória coerente.

Em outro momento, Erikson (1972, p. 210) defende acerca da identidade pessoal:

Identidade, em sua acepção mais vaga, sugere, é claro, muito mais do que tem sido denominado Eu por vários investigadores, seja na forma de um conceito do eu, de um sistema do eu, seja naquela flutuante experiência do eu descrita por Schiller, Federn e outros. (...) Estamos aqui interessados, principalmente, na continuidade genética de tal representação do eu, uma continuidade que deve ser atribuída, certamente, ao trabalho do ego. Nenhuma outra agência interna poderia realizar a acentuação seletiva de identificações significativas durante toda a infância e a gradual integração de imagens do eu que culmina num sentimento de identidade.

Dessa forma, a identidade do ego, conforme Erikson (1972), é responsável pela compreensão de si enquanto sujeito individual, que embora sofra mudanças durante seu percurso histórico, conserva em si a autopercepção de continuidade individual. Por isso, que para Erikson (1968), essa identidade do ego ou identidade psicossocial possui características mais elusivas, ao mesmo tempo individuais e sociais, subjetivas e objetivas.

A necessidade de um núcleo identitário que permanece também tem sido defendida na área da filosofia da mente. Costa (2005) explica que a identidade do indivíduo não é um conceito cuja semântica remeta a uma similaridade exata de uma coisa com a outra, nem de uma identidade lógica garantida por meio de um procedimento tautológico. O conceito é de identidade numérica, de um indivíduo no tempo, isto é, a identidade de uma pessoa consigo mesma nos sucessivos estágios temporais de sua existência, pois é esse sentimento de autoidentificação garantido

pelo eu, pela memória e pela consciência que faz com que o indivíduo se reconheça como único apenas das mudanças qualitativas ocorridas durante sua história.

Por isso, embora a percepção de si, os conteúdos construídos, as vivências experienciadas estejam sempre em constante mutação – pois até mesmo a compreensão que o indivíduo possui sobre si e sobre suas experiências estão em constante ressignificação a partir do vivido atual, como defendem Henrique, Cavalcante e Nascimento (2015), – a consciência da continuidade do *self* na história pessoal demonstra a permanência de um núcleo individual.

A concepção iluminista possui a limitação de atribuir a esse núcleo uma essencialidade inalterável durante a história pessoal, mas ao estabelecer sua existência oferece bases para a construção das outras concepções identitárias, pois o processo de identificação não é possível sem o processo de diferenciação com um outro, exigindo, por isso, a dialética entre um *self* e um *alter*.

Por sua vez, a concepção de identidade do sujeito sociológico, oferece uma compreensão mais ampla, ao demonstrar como esse *self* é influenciado e influencia a sociedade que lhe rodeia. De fato, essa concepção identitária permite compreender o indivíduo em relação dialética com a sociedade da qual faz parte. É um processo dialético, pois não há como analisar a identidade individual sem o seu par, isto é, sem a identidade social, mas também não é possível analisar a identidade social sem uma identidade pessoal que a lastreie. Em uma dupla mão, a identidade individual ganha significado a partir da sua relação com o mundo social que rodeia o sujeito, em contrapartida, não existe sociedade sem os diversos indivíduos que a compõem e que exercem nela seus papéis sociais.

A limitação da concepção identitária do sujeito sociológico reside no fato de atribuir de forma determinada e determinante à influência social a capacidade de forjar identidades individuais e sociais estritamente ligadas à estrutura social. Nessa perspectiva, a liberdade de autoconstituição do sujeito individual se encontraria tolhida pela estrutura social e ao indivíduo não seria dada a capacidade para se autodeterminar. O contraponto é evidente, ao se ter em vista, que as sociedades se transformam, evoluem ou decaem, renovam-se ou perecem. Em todos os casos, a transformação é fruto de uma mudança realizada pelos indivíduos que a compõem com base na materialidade da existência. É em razão do movimento dialético entre o eu e o mundo, que tanto a compreensão da identidade (realidade intrínseca) quando a compreensão de sociedade (realidade extrínseca) se alteram em um constante fluir.

Por sua vez, a concepção pós-moderna ao defender um ser fragmentado e de múltiplas identidades não extingue por completo a concepção anterior do sujeito sociológico, pois conserva o pressuposto de que a identidade está ligada aos papéis sociais exercidos e disponíveis em uma determinada sociedade. A mutabilidade de papéis experienciadas pelo indivíduo na sociedade moderna não possui fundamentos abstratos, mas se referem também à materialidade social, ao modo como a sociedade capitalista atual está organizada e aos papéis sociais atribuídos em seu interior.

Se a identidade do sujeito pós-moderno se encontra fragmentada, composta de várias facetas que podem estar em contradição e em constante mudança, isso pode ser compreendido como fruto direto das mudanças de um mundo com novos paradigmas científicos, globalizado, cujas trocas culturais, arranjos econômicos e decisões políticas acabam por gerar constantes modificações na organização e funcionamento das sociedades.

Desse modo, a concepção identitária de sujeito pós-moderno não surge na história sem precedentes, mas partilha com suas antecessoras pressupostos basilares, seja a categoria sujeito, a qual imprime novos contornos teóricos; seja a influência da sociedade sobre o indivíduo, que permite compreender a relação indivíduo-sociedade.

Além disso, ao afirmar a mutabilidade, a fragmentação e as contradições da identidade do indivíduo inserido nas relações sociais do mundo pós-moderno, a concepção do sujeito pós-moderno oferece bases para uma compreensão da identidade que permite a apreensão dos indivíduos na atualidade.

Portanto, considerando as contribuições de cada concepção identitária e a perspectiva materialista histórico-dialética, afino-me com o pensamento de Ciampa (1997), para quem a identidade é uma totalidade, cujas diversas combinações concorrem para sua formação. Uma totalidade contraditória, múltipla, mutável, mas una. Nessa perspectiva, o indivíduo é compreendido com uma unidade de contrários, múltiplo nas mudanças e na multiplicidade. O homem é um ser histórico, por isso, não é possível aceitar que a identidade seja vista em uma concepção fatalista ou que o estudo da identidade seja dissociado do estudo da sociedade, pois as possibilidades de diferentes configurações da identidade estão em relação direta com as diferentes configurações disponíveis na ordem social.

Em específico, concordo também com o pensamento Mahaeirie (2002) ao defender que, embora mutável como um vir-a-ser sempre inacabada, a identidade une

diferença e igualdade no movimento de igualar-se e diferenciar-se ao longo da vida do indivíduo, não podendo, assim, ser compreendida jamais de forma estática e definitiva.

Percebo a ambiguidade desses processos identitários como contradições dialéticas, assim como Mahaeirie (2002, p. 41) que defende que a constituição da identidade: “tem a marca da ambiguidade, da síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, daquilo que é próprio e alheio, daquilo que é igual e diferente, sendo semelhante a uma linha que aponta ora para um polo, ora para outro”. Por isso, sempre é tensionada pelos fatores subjetivos e objetivos que lhe configuram.

Afino-me, também com a perspectiva de Sawaia (2009, p.121), ao verificar que a concepção de identidade múltipla e mutável não é contraditória, pois, “Uma concepção não anula a outra, e uma não é melhor que outra, ao contrário, a tensão entre ambas permite conceber a identidade como ‘identificações em curso’, isto é, identidade que, ao mesmo tempo que se transforma, afirma um modo de ser”. Para a autora, o uno e o múltiplo não se excluem, mas se constituem na relação interacionista com o outro. O uno contém o outro, ao mesmo tempo que supera o outro, pois é preciso garantir uma representação subjetiva, como também, as relações intrapessoal, interpessoal e intergrupai.

Posto isto, em uma síntese conceitual, entendo que a identidade é una e dialeticamente mutável, em um processo de constantes reconstruções, nas quais estão implicados os fatores subjetivos, tanto em nível de consciência intrapessoal, como de trajetória histórica pessoal; e os fatores objetivos, a partir das significações e embates estabelecidos com o outro na interação social, imersa na materialidade do real, pois cada indivíduo insere-se em um contexto social (Totalidade), no qual suas ações são realizadas por mediações e permeadas de contradições. Como resultado, a identidade é aquilo que caracteriza o ser enquanto sujeito individual e sujeito grupal em uma amálgama de suas percepções pessoais históricas sobre si mesmo, a partir da síntese dialética entre o seu interior e o meio (múltiplo de relações) que orienta suas ações na sociedade.

2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE SI NO TRABALHO A PARTIR DA IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL

A compreensão da identidade como dialética e em constantes construções e reconstruções implica os dois polos que influenciam na constituição identitária: o polo subjetivo e o polo objetivo, isto é, o entendimento subjetivo do indivíduo acerca do seu Eu e a visão pessoal acerca de como se é percebido pelo grupo social ao qual faz parte.

Essa concepção de identidade exige, portanto, como pressupõe Machado (2003), dois níveis de análise: o pessoal e o social, haja vista que a identidade pessoal está ligada a uma construção individual do conceito de si; ao passo que a identidade social trata do conceito de si a partir da vinculação com os grupos nos quais o indivíduo está inserido, orientando assim as práticas no meio social.

De acordo com Machado (2003) e Dubar (2020), a identidade pessoal é uma construção subjetivo-psicológica cuja finalidade é a explicação do conceito individual de si mesmo. Ela é construída por meio de constantes mediações entre as identidades assumidas e as identidades visadas, por meio da interação social com os outros.

Para Machado (2003), a dinâmica da identidade é sempre alimentada por uma busca individual constante pela unidade subjetiva, adequando o seu ser às expectativas do outro acerca de si mesmo. Assim, a construção identitária é sempre uma busca de equilíbrio – ou equilibração em termos piagetianos, conforme Dubar (2020) – entre aquilo que se é e aquilo que os outros esperam que o indivíduo seja, porque o outro é sempre o espelho social que permite ao indivíduo autorreconhecimento, autoavaliação e autoaprovação.

Nas palavras de Machado (2003, p. 54):

Embora exista em cada indivíduo um senso de individualidade, a construção do autoconceito é inseparável do outro; portanto, as experiências de socialização constituem o principal referencial para formação das identidades [...] Ao viver essas experiências, o indivíduo busca a noção de si, da presença subjetiva, na tentativa de definir as fronteiras de si, de preservá-las e de reencontrá-las.

Assim, a autora defende que a identidade é resultante das múltiplas identificações e está sempre em processo de construção e de reconstruções. Ciampa

(1997) corrobora esse mesmo entendimento afirmando que o conhecimento de si é sempre dado pelo reconhecimento objetivo dos outros indivíduos inseridos em determinados grupos sociais, com suas histórias, tradições, normas e interesses. Desse modo, a identidade pessoal é sempre dialética e imersa em um fluxo contínuo de mediação grupal e ação individual.

Outro processo dialético pode ser deduzido a partir daquilo que postula Machado (2003) ao afirmar que a identidade pessoal é também fruto da luta entre o consciente e o inconsciente, pois os processos inconscientes ressoam na consciência produzindo significados, ajudando a depurar o que pode/deve ser absorvido pelo meio e o que pode/deve ser descartado ou ignorado. A partir do momento que o sujeito equilibra os processos psicológicos, ele se individualiza e fortalece seu autoconceito.

Nesse processo de construção e reconstruções identitárias, segundo Machado (2003), a identidade pessoal ancora-se na memória, como função cognitiva superior capaz de garantir a percepção da continuidade de um núcleo individual, que segundo Costa (2005), é o responsável pela consciência de uma identidade numérica ou uma mesmidade ao longo do tempo. Em razão, dessa tríade: *self* (núcleo interior), memória e consciência, pode-se afirmar que a identidade pessoal é sempre reconhecida e traduzida no relato histórico pessoal, nas descrições de experiências que conformaram o sujeito e nas lembranças que garantem a sua mesmidade durante os diversos estágios de vida.

Por fim, a identidade pessoal, segundo Machado (2003), é um fenômeno que se processa ao longo da vida do indivíduo. Ainda que durante os períodos da infância e da adolescência o indivíduo tenda a um esforço mais ativo de construção e reconstruções, esse processo não desaparece na vida adulta. A identidade pessoal é sempre um processo dialético que considerará o conceito de si e a percepção do outro sobre si, como mobilizadores e definidores das modificações.

Por sua vez, a identidade social, de acordo com Machado (2003) diz respeito à representação que um indivíduo atribui a si mesmo dentro da dinâmica de um grupo, isto é, o modo como ele se concebe enquanto membro participante daquele grupo social. Assim sendo, em sua constituição estão presentes tanto fatores psicológicos subjetivos quanto fatores sociais. Tal como a identidade pessoal, a social consiste em um processo dialético dinâmico, em contínua evolução, constituído pela díade semelhança/oposição em relação aos diversos grupos com os quais os indivíduos mantêm laços de pertencimento. Nesse contexto, o grupo é de fundamental

importância.

Conceitualmente, de acordo com Braghirolli, Pereira e Rizzon (2013, p. 122-123), o termo grupo possui muitas definições, mas em uma rápida revisão de literatura eles apontam e elegem duas definições mais significativas:

Uma definição bastante conhecida é a de Olmsted (1970: p.12), que entende grupo como ‘uma pluralidade de indivíduos que estão em contato uns com os outros, que se consideram mutuamente e que estão conscientes de que têm algo significativamente importante em comum’ [...] A definição de Krech, Crutchfield e Ballachey (1975, p. 443) diz que ‘um grupo psicológico pode ser definido como duas ou mais pessoas que se reúnem e satisfazem as seguintes condições: 1) as relações entre os membros são *interdependentes* – o comportamento de cada membro influi no comportamento de todos os outros; 2) os membros aceitam uma *ideologia* – um conjunto de crenças, valores e normas que regulam a conduta mútua’. [Itálicos do texto original]

Dessa forma, destacam Braghirolli, Pereira e Rizzon (2013), que a partir da primeira definição é possível compreender que o grupo implica dois ou mais indivíduos que mantêm interação, que partilham algo em comum e estabelecem respeito mútuo. Esse conceito de grupo difere-se de classe ou de conglomerados justapostos, pois esses não implicam, necessariamente, interação e respeito entre seus componentes. Acerca da segunda definição, Braghirolli, Pereira e Rizzon (2013) evidenciam a influência mútua dos componentes do grupo entre si e a aceitação de normas, crenças e costumes.

Desse modo, partindo dessas concepções, entendo que o grupo pode ser definido como um conjunto de pessoas, cujas interações são ativas e responsivas, cujas ações e omissões dos componentes influenciam na percepção e conduta dos outros e que compartilham entre si o respeito, artefatos e mentefatos.

Braghirolli, Pereira e Rizzon (2013) falam ainda de dois tipos de grupos: os primários, caracterizado por laços afetivos íntimos e pessoais e que se constituem um fim em si mesmo, a exemplo da família e dos grupos de amigos; e o secundários, cujo objetivo está voltado para fins externos ao grupo, tais como os grupos de trabalho, religiosos, políticos. Todos os grupos contribuem para que as identidades sociais sejam forjadas, pois neles o indivíduo confronta-se com os outros membros e recebe deles aprovação ou reprovação, estabelecendo ações de continuidade ou ruptura em relação à sua identidade social.

Nesses grupos, os indivíduos desempenham papéis sociais que envolvem relações variadas. Segundo Braghirolli, Pereira e Rizzon (2013, p. 137), “o papel

designa o modelo de comportamento que caracteriza o lugar do indivíduo no grupo ou organização”, isto é, o papel social diz relação a um conjunto de determinados comportamentos que se espera do indivíduo que ocupa certa posição e *status* no grupo.

Para os autores, os conceitos de posição e *status* são essenciais para compreensão dos papéis sociais. Cada indivíduo do grupo possui uma posição ocupada no grupo ou na organização. Investido em determinada posição, o indivíduo adquire para si direitos e deveres. Assim, conforme a posição ocupada, o grupo tende a esperar comportamentos específicos do indivíduo, dentro de relações de poder estabelecida.

Contudo, posição não se confunde com *status*, cuja definição compreende a valorização de determinado membro do grupo, que ocupa certo lugar. O *status* diz relação à importância do indivíduo seja por suas capacidades, por sua influência, ou por suas atribuições e implica diretamente na relação de direitos e deveres. Por essa razão, ainda segundo Braghirolli, Pereira e Rizzon (2013), o papel social, delimitado em sua posição e *status*, fornece as linhas definidoras de conceituação acerca de comportamentos que o grupo espera de determinados indivíduos.

Porém, o processo de identificação social com os papéis nem sempre é pacífico. Quando as exigências são recebidas pelos indivíduos e assimiladas de forma harmoniosa, modificando assim sua identidade social, conflitos externos serão mínimos. Entretanto, quando há desvios ou conflitos de papéis, originados pelo choque entre a compreensão de si pelo indivíduo e a compreensão que os outros possuem e esperam dele, apresentam-se estratégias de negociação ou estratégias coercitivas, que tendem a reestabelecer o nível de harmonia para a manutenção saudável do grupo.

Na ótica de Machado (2003), a identidade de um grupo repousa sobre uma representação social construída, que permite a coletividade compreender seu papel e diferenciar-se de outros grupos, mas isso não garante por si só uma harmonização. Por isso, a identidade social é construída não apenas por identificação com o grupo, mas também por oposição a outros.

O grupo também oferece certos níveis de segurança existencial. Segundo Machado (2003), a identidade social é uma necessidade dos indivíduos para estar no mundo. Ela ajuda a diminuir as incertezas subjetivas, pois o grupo é capaz de dar significação e propiciar relações afetivas de pertencimento e de solidariedade. Além

disso, a identidade social permite também ao indivíduo escolher o campo de ação e modo de atuação, haja vista, que as características exigidas pelo grupo acerca de um referido papel social poderão ser tomadas como modelos a serem seguidos.

Em suma, como afirma Machado (2003, p. 56): “[...] o grupo constitui a imagem de uma totalidade unificada; a identidade social resulta na sua unidade e no processo de identificação e distinção, pelo qual cada um procura fundar sua coesão e marcar sua posição em relação aos outros”, ou seja, posso afirmar a partir disso que o grupo e o indivíduo estão em relação histórico-dialética, pois apresentam-se como totalidade, estão imersos em uma variada rede de mediações, nas quais as contradições forjam novas sínteses e significações.

A identidade social, portanto, junto a identidade pessoal, são as bases para a compreensão de outros tipos identitários, tais como identidade profissional dos diversos agrupamentos. Neste estudo sobre identidade profissional docente, considero a identidade profissional como um tipo peculiar de identidade social, que compartilha com essa categoria os mesmos processos formativos identitários, ao passo que, apresenta uma particularidade que lhe especifica com um subtipo próprio.

A Profissão e seus processos de profissionalização ocupam lugar primordial na vida dos indivíduos na sociedade, pois conforme Ciampa (1997), a identidade não é dada pela predicação substantiva que adjetiva o sujeito, mas pela predicação verbal, isto é, o indivíduo é aquilo que ele faz.

De acordo com Dubar (2020), o termo profissão remonta às corporações de ofício europeias no período da Idade Média, cujas cerimônias de admissão de membros comportava uma profissão de fé juramentada, na qual os neófitos prometiam observar as regras, guardar os segredos do ofício e respeitar seus superiores. Nesse tempo, profissão e ocupação não possuíam significados diferentes.

Segundo Martins (2019), o estudo das profissões surge quando novas especialidades passam a influenciar e a variar o mercado de trabalho capitalista. Essas novas especialidades, tais como médicos, engenheiros, advogados, não realizavam trabalho braçal e repetitivo, possuíam rendimentos maiores que os antigos artesãos e operários fabris e desempenhavam um papel social muito mais ativo.

Conforme esclarece Dubar (2020), esses profissionais se distinguem dos demais, principalmente pela forma como a profissão é reproduzida e o modo como o trabalho é realizado. A aprendizagem da profissão se dá por meio da formação universitária e não apenas da repetição do trabalho do mestre, acompanhada de

fundamentos conceituais e ideias abstratas, ao passo que o trabalho possui um caráter intelectual e certo grau de liberdade e autonomia.

Martins (2019) elenca três correntes de pensamento que compõem a sociologia das profissões: a funcionalista, a interacionista e a neoweberiana. Segundo Martins (2019), o funcionalismo – corrente tradicional da sociologia das profissões, cujo maior expoente é Talcott Parsons, compreende o profissionalismo em termos estáticos, isto é, independentemente da profissão, todas possuíam os mesmos elementos essenciais. O funcionalismo estruturante parsoniano definiu profissão, tomando como referência o exercício do médico, a partir de três dimensões específicas do papel do profissional: a especialização do saber; o interesse imparcial ou desprendimento afetivo; e uma especialização funcional.

Segundo Dubar (2020), o critério da especialização do saber diz relação a um saber prático que articula duas competências: o saber teórico adquirido no decorrer da formação profissional e o saber técnico a ele vinculado. Por sua vez, o interesse imparcial que alia as estratégias de neutralidade afetiva em relação aos procedimentos profissionais e o interesse empático pelo cliente e por suas expectativas. Por fim, a especialização funcional que diz respeito a uma competência especializada com dupla capacidade: autoridade para atuar somente na sua área e autoridade para diagnosticar e prescrever intervenções.

Nessa concepção, consoante Martins (2019), seriam profissionais aquelas estruturas que possuem domínio sobre um conjunto específico de saber e ações legitimadas pelo Estado e cuja reprodução se dá por meio do ensino acadêmico, garantidor de uma socialização *sui generis* daquele grupo, e cujos agentes se relacionam com os clientes com base em uma confiabilidade sustentada por uma vocação.

A segunda corrente é o interacionismo simbólico, cujo maior expoente é Everett C. Hughes. Dubar (2020) explica que o interacionismo considera o termo profissão como uma categoria da vida cotidiana, cuja função não indica uma descrição, mas apenas um juízo de valor. A profissão deve ser analisada dentro das relações de trabalho e da divisão deste.

Segundo Martins (2019), duas são as características principais do interacionismo simbólico. Primeiro, as profissões são vistas como processos, em uma articulação de práticas, identidades e instituições, cujo pano de fundo é a divisão social do trabalho. Segundo, a legitimação profissional está atrelada à certificação das

universidades, que garantem o controle do Estado. Assim, como pontua Dubar (2020) o profissional recebe um diploma e um mandato que lhe garantem os direitos do exercício profissional e o obrigam a seguir seus deveres. Martins (2019) destaca que são justamente o diploma e o mandato que garantem o monopólio do exercício profissional de um determinado grupo. Essa corrente teórica, segundo Dubar (2012), foi complexada e ampliada várias vezes, resultando em quatro principais teses.

A primeira delas nega que a profissão seja um *status* daqueles profissionais mais abastados economicamente, como defende o funcionalismo. Todos os trabalhadores, desde que exerçam uma atividade específica, com saberes e competências específicos daquele ofício, possuem uma profissão.

A segunda tese defende que a aprendizagem de uma profissão não está restrita à formação inicial, mas se prolonga durante toda a vida, assim a formação continuada é tão importante quanto a inicial.

A terceira tese afirma que o trabalho, em certas condições, pode ser formador, fonte de experiências e de novos saberes, assim sendo, é possível que alguém se forme em uma profissão por meio de estágios e aprendizagem práticas com os demais profissionais mais experientes.

Por fim, a quarta tese defende que a formação e exercício das carreiras profissionais está sujeita à imposição de rentabilidade e exigências do mercado, embora também sejam graduadas segundo níveis de prestígio social diferentes em cada país ou cultura.

De acordo com Martins (2019), o grande mérito da corrente interacionista foi romper a visão de profissões como formas homogêneas e superiores de trabalho, alicerçadas em processos controlados de socialização, como defendiam os funcionalistas.

A terceira corrente, segundo Martins (2019), é herdeira do pensamento de Eliot Freidson. Para essa linha de pensamento, a dinâmica profissional é vista como um movimento estruturado e fortemente determinado pelas relações de poder. O profissional é aquele que faz parte de uma instituição tem monopólio sobre uma determinada divisão do trabalho, dominando a atividade específica, os meios de formação dos futuros profissionais e o controle sobre o trabalho a ser realizado.

Assim, a estrutura do corpo profissional divide-se em três: a classe ocupacional, que exerce a profissão cotidianamente e cujo grupo é mais numeroso; a classe administrativa, cuja atribuições de fiscalização lhe dá a responsabilidade sobre a

defesa da atividade ocupacional; e o grupo das autoridades intelectuais, que não estão diretamente ou muito pouco inseridas no exercício profissional, resguardando para si a autoridade de formar os novos profissionais por meio do ensino.

A partir das conceituações das correntes de pensamento que influenciam a sociologia das profissões pode-se perceber que: de um lado, encontra-se o funcionalismo, isolado e mais tradicional, que defende a diferença e separação entre ocupações e profissões; de outro, os interacionistas e neoweberianos, diferenças à parte, defendem uma compreensão de profissão que não excluem as diversas ocupações, mas que é resultado do processo de legitimação dessas.

Também os neoweberianos possuem vantagens sobre o funcionalismo. Conforme explica Martins (2019), as profissões seriam vistas como uma tentativa articulada dos trabalhadores para garantir melhor *status*, renda e o domínio de suas ações. Assim, a profissão aparece como uma estrutura para a defesa e promoção do interesse daquele conjunto de indivíduos.

Tais teorias, no entanto, permitem perceber que o termo profissão, embora polissêmico, diz relação ao exercício de uma atividade específica, cuja formação inicial se dá em uma instituição capaz de atestar os conhecimentos alcançados e de garantir as prerrogativas para o exercício profissional. Além disso, toda profissão estaria ligada a conjuntos de saberes e práticas específicos daquele grupo, que detém a autorização para exercê-los.

No entanto, é preciso esclarecer que as três perspectivas não são consideradas teorias críticas, pois segundo Martins (2019), elas se limitam a analisar as relações sociais que legitimam as profissões, desconsiderando sua origem dentro das contradições materiais que formam a sociedade capitalista. Ao passo que, as análises marxistas da sociedade buscam explicar a origem e o funcionamento do objeto real, em sua totalidade, mediações e contradições. Dessa forma, nas palavras de Martins (2019, p. 46):

[...] o distanciamento entre as perspectivas está assentado não apenas nas suas diferentes orientações e ênfases, mas também na estrutura lógica dos padrões de cientificidade que as colimam. Isto é, enquanto a teoria das profissões se conforma por meio de um conjunto de coordenadas heurísticas esquematizadas (de ordem dialógica ou instrumental), ou seja, através de um modelo conceitual, visto como um ferramental de análise para expor leis, discursos ou relações significativas, o marxismo tem como alvo a verdade científica (tida como um dos meios de mudança do real), voltando-se a problemática do ser e as coisas da efetividade.

Portanto, as diferenças entre as teorias das profissões e a bases materialistas do marxismo não são apenas na orientação, mas são de ordem categorial. Isso não quer dizer, conforme defende Martins (2019), que não se possa fazer uma aproximação entre ambas, permitindo que a concepção marxista amplie a análise das teorias das profissões.

Não há, na teoria marxista, uma elaboração categorial em relação aos fenômenos das profissões, conforme esclarece Martins (2019). Essa teoria preocupa-se com a temática do trabalho, dos processos de produção e reprodução social. Assim sendo, o problema das especificidades das profissões acaba sendo tangenciado no debate marxista. Como explicitado na questão sobre identidade, já abordada nesta seção, as preocupações de Marx e Engels, durante o século XIX, era a sociedade capitalista (Paulo Netto, 2011). Dessa forma, também as profissões não são tratadas diretamente por Marx.

Compreendo, no entanto, que isso não seja um impedimento, mas, ao contrário, ao se buscar os pressupostos categoriais da teoria marxista é possível enquadrar a temática para uma análise de vertente materialista histórico-dialética. Dessa forma, alinhando-se às reflexões de Martins (2019) e tomando de empréstimo algumas ponderações de Paulo Netto (2011) acerca do pensamento de Marx, busco explicitar que tanto a análise da temática, quanto a reinterpretação das teorias sociológicas das profissões são conceitualmente viáveis, sem que haja nisso contradição de princípios epistemológicos.

De acordo com Paulo Netto (2011) e Evangelista (1992), Marx não é apenas um economista e suas análises não se limitam a essa dimensão. Antes de tudo, Marx é um cientista social e sua teoria é uma teoria social, sendo, portanto, colocado entre os clássicos da sociologia ao lado de Durkheim e Weber. Dessa forma, as análises de Marx tinham um objeto concreto: a sociedade burguesa própria ao capitalismo.

Enfatizo isso porque uma restrição do pensamento marxista apenas aos problemas existentes em seu tempo ou querer encaixar a realidade atual nas mesmas mediações que existiam no tempo de Marx, vai de encontro aos princípios epistemológicos de sua teoria e método. A teoria e o método marxista partem da história, do concreto, daquilo que está dado para buscar compreender o movimento do real, indo da aparência à essência, conforme defendem Kosik (1986), Evangelista (1992) e Paulo Netto (2011). Portanto, para problemas que tiveram sua origem posterior às vivências de Marx e Engels, o pesquisador, conforme defende Martins

(2019) deve proceder uma rearticulação categorial, que permita a abordagem do problema no padrão de cientificidade marxista.

Nas palavras de Martins (2019, p. 52):

Há que se considerar, nesse ângulo, que o pensamento marxista (como qualquer corrente científica) não é fechado e avesso ao conjunto do debate da teoria social (o que o tornaria um mero grupo sectário), contudo a abertura à descobertas e apontamentos exógenos não pode ser feita sem critério, sob o risco de comprometer tanto o pensamento incorporado como o sistema receptor (PAÇO CUNHA, 2012). O processo de rearticulação categorial aparece, assim, como a devida caracterização de conceitos e descobertas exteriores no contexto da perspectiva marxista, que após situados e ressignificados, adquirem coerência nesse campo teórico.

Portanto, a tomada de novos problemas resultantes do constante aumento de complexidade da sociedade capitalista, desde que feitas as devidas rearticulações categoriais das teorias que buscam sua compreensão, são viáveis para análise materialista histórico-dialética. Contudo, em que pressupostos Martins (2019) se ancora para afirmar tal processo? Esses pressupostos são retirados da própria teoria marxista.

De acordo com Martins (2019), a teoria marxista é, antes de tudo, um instrumento de transformação da realidade, pois as elaborações teóricas partem do esforço humano para resolver problemas, originados nas diversas dimensões da existência social. Assim, a teoria deve elucidar os nexos que configuram os objetos sociais, distinguindo a aparência da essência.

Em Marx, conforme Martins (2019), Kosik (1986) e Paulo Netto (2011), as descobertas são sempre explicitações do conteúdo dos objetos do real. Tais explicitações são idealizadas pelo sujeito em sua mente na busca de compreender o movimento próprio do objeto.

Para os mesmos autores, embora o objeto central da pesquisa de Marx fosse a sociedade burguesa do século XIX, a teoria marxista possui como base antropológica o conceito de homem que se define pelo trabalho ontológico. Dessa forma, o homem é um ser social e histórico. Sua história é construída por meio do trabalho, através do qual os homens estabelecem relações, constroem para si o mundo, produzem e reproduzem os meios de sua sobrevivência. Por isso mesmo, a maneira como os homens se organizam para produzir é a chave de interpretação, classificação e elucidação dos tempos históricos. Portanto, a teoria marxista deve ser capaz de compreender as mudanças históricas pelas quais os homens passaram.

Para os três autores Martins (2019), Kosik (1986) e Paulo Netto (2011), resta claro que, na teoria marxista, o objeto é ponto central, não o sujeito, que embora tenha a função de captar o objeto em suas múltiplas relações, permanece ativo nesse processo. Assim, é o objeto que determina a análise.

Segundo Paulo Netto (2011), o sujeito deve lançar mão de todo o seu repertório de conhecimentos e instrumentos a fim de compreender o movimento real do objeto em sua totalidade, mediações e contradições, inferindo a partir disso suas leis de funcionamento, que serão enunciadas em categorias.

Na perspectiva de Kosik (1986), essa compreensão teórica apresenta-se como abstrações, que são apreensões do objeto real, teorizadas, analisadas e compreendidas a ponto de se tornarem um concreto pensado. Essas abstrações permitem enxergar os pares contraditórios entre totalidade e particularidade e compreender o objeto concreto no seio das relações sociais históricas.

De acordo com Paulo Netto (2011), o crivo de verdade é dado pela efetividade na vida social. É a história, a concretude das relações, conforme Martins (2019) que comprovam se uma teoria acerca de um determinado objeto é realmente verdadeira, mesmo que em caráter provisório.

Assim sendo, esses pressupostos visam cimentar uma base categorial que permita analisar a profissão a partir da concepção marxista, pois uma análise fiel às categorias marxistas pode lançar mão de produções teóricas e instrumentais de análise – que *per se* são limitados por não tratarem da origem e relações desses objetos na prática social – para a compreensão aprofundada do fenômeno, desde que seu tratamento seja objetivo e permita que o objeto seja situado no âmbito da produção e reprodução das relações sociais.

Dessa forma, embora a profissão seja um conceito tangencial ao pensamento marxista, o seu enquadramento em uma análise crítica é perfeitamente possível, como defende Martins (2019, p. 57)

Analisar as profissões, portanto, é compreender a sua particularidade enquanto manifestação histórica concreta, isto é, como a afirmação e manutenção dos diversos tipos de especialização laborativa, com suas funções políticas e econômicas, colocadas por cada uma de suas trajetórias e características singulares. É também identificar as determinações constitutivas do fenômeno para além dos casos específicos, vendo-o como processo de complexificação dos sistemas laborais, como elemento da divisão do trabalho no capitalismo moderno. Ou seja, trata-se de apreender a conexão profunda entre o profissionalismo e as dinâmicas decisivas da totalidade social.

Tal afirmação implica na possibilidade de que as profissões sejam encaradas conforme conceituação das teorias sociológicas das profissões – que servirão de instrumentais de análise – e na exigência que sejam criticamente explicitadas suas conjecturas e enquadradas dentro das relações de produção atuais, a saber: no modo de produção capitalista, especificamente, no regime de acumulação flexível.

Se a profissão, em uma perspectiva crítica, deve ser encarada como um resultado da complexificação dos sistemas laborais, isso não acontece fora da dinâmica do sistema capitalista. De fato, os conceitos que serviram de base para conceituar as profissões nas diversas correntes da sociologia das profissões são apenas reflexos da forma como o trabalho histórico se caracterizou dentro daquele momento de desenvolvimento do capitalismo, que vai desde a valorização pelo regime de produção taylorista-fordista de uma profissão especializada para ocupar um posto de trabalho fixo até o seu completo oposto, no qual se valoriza a flexibilidade para ocupar lugares na cadeia produtiva e a diversidade de especialidades para ocupar os postos nos setores de serviço, tal como no regime de acumulação flexível.

Nessa mesma ótica, ilumina-se os contornos materiais que influenciam a identidade profissional. Se não há profissão desligada das relações materiais, tampouco haverá identidade profissional de forma descolada de tais relações, haja vista que no exercício do trabalho o ser humano vai criando para si as suas significações.

Sendo, portanto, um tipo de identidade social, a identidade profissional está em relação dialética com a sociedade e com a instituição em que o indivíduo está inserido, com o papel exercido e com o *status* a ele atribuído, por fim, com os sujeitos que com ele interagem nas dinâmicas profissionais e institucionais. Todas essas dimensões são objetos reais, que após investigação criteriosa e crítica, deixam de ter um caráter de pseudoconcreticidade e se tornam cientificamente concreto pensado.

A identidade profissional, entendida como a compreensão que o indivíduo constrói acerca de seu papel no trabalho, implica a concorrência de dois processos: a identidade de si no trabalho e as relações com a identidade organizacional da instituição.

A identidade de si no trabalho, segundo Sainsaulieu (1995), é definida como o modo pelo qual o indivíduo elabora para si um sentido em meio a multiplicidade dos papéis sociais e a faz reconhecida para os seus companheiros de trabalho. Dessa forma, pelo exercício dos papéis na instituição, os indivíduos constroem ativamente

suas identidades.

Para Sainsaulieu (1995), a empresa⁵ constitui um lugar primordial de socialização, sendo uma verdadeira instituição secundária nesse processo, capaz de modelar atitudes, comportamentos e produzir identidades profissionais. Dessa forma, a socialização no trabalho é influenciada pelas relações de poder presentes na instituição, através das quais as regras e normas de comportamento coletivo são oferecidas ou impostas ao indivíduo. Por isso, é possível afirmar que a instituição constrói, impõe ou transforma um determinado papel social que propõe ao indivíduo a ela pertencente.

Ainda segundo Sainsaulieu (1995), as identificações do indivíduo estão ligadas a três fatores: o trabalho que realiza, cuja imersão tende a gerar bom desempenho e abre caminhos para o reconhecimento e promoções (reforço positivo); a vinculação com a instituição, quando o indivíduo que com ela se identifica, sente-se protegido; e, com a trajetória, que une a história na instituição com os planos futuros que o indivíduo possui acerca de seu cargo ou função. Perpassando esses três fatores, incluem-se também as relações interpessoais com colegas e com os superiores, como experiências importantes para a constituição de identidade profissional naquela instituição.

Para Sainsaulieu (1995), os modos de gestão – mais autoritária ou mais participativa – influenciam a forma como os indivíduos constroem para si as identidades profissionais, pois modos arbitrários de governança podem inibir ações de cooperação, de elaboração de perspectivas futuras ou mesmo de identificação com a instituição.

Também implicam nessa constituição identitária os fatores afetivos e cognitivos do indivíduo, pois vivendo em uma estrutura coletiva, o indivíduo pode assumir a mentalidade grupal, passando a interpretar a realidade conforme a visão do grupo e estando em meio a outras pessoas também estabelece com elas laços afetivos de proximidade e imitação ou exclusão e rejeição, numa gama de sentimentos que vai desde a apreciação até a inveja.

Sainsaulieu (1995) conclui que os modelos organizacionais produzem uma pluralidade de modelos identitários, com variáveis graus de coerência identitária, cujos

⁵ O autor utiliza o termo empresa. Contudo, como a identidade no trabalho refere-se aos vínculos trabalhistas estabelecidos pelo indivíduo com a instituição e os pares, pode-se compreender essa dinâmica para além das empresas privadas.

tipos podem ser: regulamentar, comunitário, profissional, profissional do serviço público; temporário, e empreendedor. Desse modo, considerando os diversos fatores incluídos nos processos de construção e reconstruções identitárias e as relações de poder dinamizadas pelo modelo de gestão da instituição, a identidade no trabalho não é generalizada, mas é reconhecida por cada indivíduo pertencente a instituição de forma diversa. Essa diversidade de assimilação por parte dos indivíduos é responsável pelos níveis de identificação com a identidade organizacional da instituição.

A teoria da identidade organizacional, segundo Machado (2003), está lastreada na compreensão de que as organizações e seus grupos são categorias sociais e, por isso, provocam no indivíduo a compreensão de participação neles. Assim sendo, cada instituição possui também os seus traços identitários que definem suas funções sociais, seus princípios e sua forma de atuação. Consequentemente, a identidade da organização é, em diferentes graus, assimilada pelos indivíduos. Portanto, pode-se afirmar que:

A identidade organizacional compreende o processo, atividade e acontecimento por meio dos quais a organização se torna específica na mente de seus integrantes (Scott e Lane, 2000). Esse processo compreende as crenças partilhadas pelos membros da organização sobre o que é central, o que a distingue e é duradouro na organização (Albert e Whetten apud Whetten e Godfrey, 1998). Ele se constrói, dia após dia, quando o indivíduo vai internalizando a crença de que a organização na qual está inserido é a mesma que era ontem, simbolizando a sua existência temporal. [...] Albert e Whetten (apud Whetten, 1998) ressaltam que a identidade organizacional tem três dimensões: (1) a definida pelos membros da organização, que é a central; (2) o que distingue a organização de outras; e (3) o que é percebido como traço contínuo, ligando o passado ao presente. (Machado, 2003, p. 61)

Essas três dimensões permitem a compreensão que tal como o indivíduo, cada instituição também possui uma imagem que a configura segundo a percepção de seus membros, que permite diferenciá-la das outras instituições e que é reconhecida como um *continuum* apesar de suas possíveis mudanças temporais.

Outro fator importante é que a identidade da instituição também está ligada a fatores externos, cujas influência se dão na disputa de poder dentro da sociedade. Toda organização social está atrelada a um tipo determinado de sociedade e mantém com ela relações mediadas por fatores econômicos, culturais e ideológicos. Assim, as instituições se configuram a partir de seu posicionamento social, auxiliando no *status quo* ou se posicionando contrária a hegemonia social. Em todo caso, sofrerá as

influências e vivenciará as contradições mediadas pelos condicionantes sociais.

Segundo Machado (2003), a representação da organização é expressa por meio dos comportamentos, comunicação e dos conjuntos de símbolos utilizados por seus membros. Nesse caso, a idealização e a fantasia são fatores determinantes para o processo de identificação do sujeito com a instituição, haja vista que o indivíduo possui identidades visadas, que lhe dizem que tipo de profissional deseja ser. Quando a instituição propicia a conexão entre o visado e o concreto institucional, a relação de identificação tende a ser mais linear e positiva. Dialeticamente falando, o oposto também é verdadeiro, o que explica os processos de não identificação, de resistências e de frustrações com a instituição.

Importante frisar que ao se falar em identidade organizacional, a identificação está sempre presente, pois, como informa Machado, (2003, p.62):

Não há identidade sem identificação. [...] Essa identificação é, por vezes, utilizada como sinônimo de compromisso, embora seja mais internalizada do que este e possa engendrar aderência a valores e normas grupais, assim como homogeneidade de atitudes e comportamentos.

Assim sendo, para concluir, a identidade profissional é construída e reconstruída a partir das percepções que cada indivíduo faz de si mesmo em relação ao seu papel social na instituição ao mesmo tempo em que se percebe como membro de uma instituição e com ela mantém relações na díade identificação / não identificação.

Em se tratando do profissional docente, pode-se questionar: afinal, quem é o professor? Que profissional é esse? Segundo Sousa Neto (2005, p. 255), a definição do profissional docente está intimamente ligada à sua função social: professor é o profissional responsável por “ensinar aos outros aquilo que eles ainda não sabem, ou ainda não sabem que sabem, ou apenas sabem de modo a-sistemático”.

Dessa forma, a identidade profissional do professor possui um núcleo central: o ensinar. Um rápido passeio na literatura sobre a docência poderia trazer à tona a quantidade de funções que aos poucos foram atreladas ao professor devido as configurações atuais da escola, tais como, atividades de gestão ou atividades sindicais. Contudo, como reforça Duarte (1998), o papel fundamental do professor é ensinar. Todas as outras atividades realizadas pelo professor, que inclusive são de alta relevância e recomendáveis que ele o faça – como ser pesquisador, ser membro

participante e ativo na gestão – compõem o campo do trabalho do docente, mas sua essência continua sendo o ensino.

Em uma síntese conceitual, Caldas (2021, p. 1671-1672) define o professor como:

um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre o que e de que maneira ensinar a alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na sistematização de saberes que dizem respeito à cultura erudita, vinculados à ciência, à arte, à filosofia, em oposição àqueles de ordem popular, cotidiano e espontâneo. É um trabalho realizado de modo intencional mediante a apropriação de um conhecimento específico que requer formação especializada e criteriosa. É uma tarefa complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação.

Em acordo com essa conceituação, entendo que o professor é o profissional especialista no processo de ensino, que executa um trabalho intencional formativo embasado em um saber praxiológico (Curado Silva, 2017), no qual teoria e prática estão intimamente imbricadas. Nas configurações atuais, esse trabalho é desenvolvido na escola que, segundo Rodrigues (2001), tem assumido cada vez mais o papel de instituição formadora da sociedade.

Essas características de saber praxiológico e de institucionalidade reforçam ainda mais a concepção de profissão. É preciso reafirmar categoricamente: a docência é uma profissão! Por isso, não é uma ação que possa ser reduzida a um fazer vocativo-missionário ou algo que deva ser exercido por qualquer pessoa com base apenas em seus conhecimentos técnicos sobre determinado assunto, desconsiderando a formação docente.

É evidente que todos os professores possuem, de alguma forma, conhecimentos didáticos, tenham sido eles aprendidos na vivência escolar com seus professores, ou aprendidos com colegas de trabalho. Por essa razão, não se pode afirmar a inexistência de algum tipo de formação docente nesses casos. Contudo, essas visões deturpadas ajudam ainda mais no processo de desvalorização profissional, dificultando o estabelecimento de uma profissionalidade.

Idealmente, o professor necessita ser aquele profissional que tenha domínio dos diversos saberes docentes, não apenas de forma tácita, mas de modo refletido. Essa exigência se aplica tanto àqueles que se formaram em cursos de licenciaturas, quanto àqueles que provêm de uma área técnica cuja formação se deu por meio de cursos superiores de tecnologia ou bacharelados.

Assumir a docência como uma profissão implica assumir também o professor como um profissional, que realiza um trabalho que lhe é próprio e socialmente importante e necessário. É também assumir que esse exercício implica saberes epistemológicos e técnicos (teórico-práticos) próprios ao exercício profissional, sem qual o fazer docente não pode ser considerado especializado. E ainda mais, é considerar a materialidade da profissão em relação ao modo como ela é exercida na sociedade, tais como prestígio social, condições salariais, condições de infraestruturas em seus locais de trabalho, entre outros.

Diante de todos os aportes teóricos já discutidos nesta pesquisa, compreendo que a identidade é um processo socialmente constituído. Segundo Santos (2005) e Dubar (2020), a identidade social de um indivíduo implica uma dualidade: o eu e os outros. Por isso, na literatura é possível encontrar conceito de identidade profissional docente que são permeados por esses dois polos.

Para Pimenta (1996), esse tipo de identidade é construído a partir dos significados que cada professor dá a sua prática docente no cotidiano, enquanto autor e ator a partir de sua história de vida, de seus saberes, valores, concepções de mundo, representações, anseios e angústias. Por isso, a autora evidencia a percepção do professor sobre si mesmo na constituição identitária profissional.

Por sua vez, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 48), entendem que a identidade profissional docente se define como:

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

Dessa forma, a identidade profissional docente, segundo esses autores, é fruto das acomodações intelectuais que o professor realiza a partir do conceito que as instituições e a sociedade possuem sobre ele e sobre sua profissão. De fato, o modo como a profissão é reconhecida socialmente e institucionalmente tendem a influenciar na prática profissional, na aceitação de si e nos processos de identificação.

As duas concepções se complementam, pois segundo Santos (2005), o autoconceito só é possível através do outro, que avalia, reforça e atribui significação ao sujeito social. Esse processo relacional é produtor de percepções individuais que

são importantes para alterar as configurações identitárias. Por isso, a identidade é sempre fruto de uma negociação subjetiva com aqueles que cercam o sujeito, embora ela continue sendo algo pessoal.

Por fim, enquanto construção pessoal e social, a identidade profissional, por ser um processo desenvolvido por meio do trabalho humano, é fruto de uma práxis (teórico-prática) do indivíduo em relação ao mundo. Assim, no seu processo de vivência, o sujeito, por meio do seu trabalho, vai tendo novas experiências, adquirindo saberes teóricos, aprimorando fazeres técnicos, firmando modos atitudinais de ser.

Entendo que a identidade profissional docente é uma autodefinição elaborada dialeticamente por cada sujeito professor que, por meio de seu trabalho ontocriativo e histórico, cria, percebe, significa e ressignifica suas características profissionais, em meio às mediações e às contradições existentes nos campos pessoal e social.

Nessa autodefinição estão implicados sua subjetividade, o exercício profissional e as instituições sociais, sendo fatores influenciadores: sua história de vida; seus valores éticos, morais, estéticos, políticos; seus diversos saberes; suas concepções de homem e sociedade; suas representações sociais advindas de si mesmo, das instituições e do meio social em que está inserido; suas experiências profissionais; sua autoimagem presente e suas perspectivas de futuro.

Dessa forma, compreendo que, estando situada no lastro concreto de uma materialidade histórica, concorrem para a constituição da identidade profissional docente de um indivíduo as seguintes dimensões vivenciais, pelas quais o sujeito tem contato com experiências e saberes: a trajetória pessoal anterior à formação docente inicial; a formação docente inicial e continuada; o papel social da profissão; a autoimagem de professor; e as experiências profissionais. Essas dimensões vivenciais influenciam a sua constituição identitária, em um processo de constante adequações e modificações.

De acordo com Dubar (2020), identidades são formas relativamente estáveis, que estão sempre em uma dinâmica evolutiva baseada nos resultados das diversas transações. Assim, reforço que as identidades não são fixas e não se transformam aleatoriamente. Ao contrário, são frutos de um processo dialógico e dialético entre o indivíduo e o social. Dialógico, pois implicam uma constante troca que exige reconhecimento e legitimidade entre as partes, já que a identidade não pode ser simplesmente imposta de modo arbitrário ou aceita contra a vontade individual sob a pena de gerar ainda mais conflitos. Sua constituição se dá em processos de diálogos

construtivos e por meio de avaliações individuais sobre o passado, o presente e o futuro. Dialético, porque esses processos implicam as mediações e contradições provindas da totalidade social em que o indivíduo está inserido e movimentos divergentes e convergentes realizados pelo próprio sujeito.

Alerto que essas dimensões vivenciais foram aqui separadas apenas a título de análise didática, haja vista não ser possível atribuir a origem de um traço identitário a uma delas em particular, de forma desarticulada das demais. O sujeito traz em si as marcas identitárias dessas dimensões de modo aglomerado e holístico, pois são marcas de origem multifatorial, regidas pela lógica da interdependência dialética.

A primeira dimensão apontada nessa análise diz relação à trajetória pessoal anterior à formação docente inicial, que é importante fator para a constituição identitária, porque, de acordo com Pimenta (1999), antes do sujeito tornar-se professor, ele traz consigo certos saberes acerca da docência, que configuram determinada imagem do profissional. São esses saberes e experiências que lhe permitem estabelecer como adequados ou inadequados alguns métodos didáticos, certas posturas atitudinais, alguns valores e contravalores.

Ainda segundo Pimenta (1999), os sujeitos antes mesmo da docência também possuem alguns conhecimentos acerca das atribuições do professor, de seu papel social, da desvalorização que a profissão enfrenta na sociedade. Como alerta a autora, eles possuem vários conhecimentos sobre a docência e sobre o ser professor, mas todos eles são constituídos a partir de um olhar de aluno, isto é, enxergam a docência pelas experiências que vivenciaram enquanto alunos, portanto, possuem um conceito ainda pouco elaborado.

Tardif (2014), ao analisar alguns resultados alcançados por ele e outros companheiros de pesquisa⁶, conclui que as experiências pré-profissionais que se relacionam à história pessoal e social produzem saberes relativos à profissão que são bastante influentes na prática dos professores. Segundo o autor, esses saberes são produzidos no processo de socialização primária no campo familiar e nas experiências dos futuros professores enquanto alunos da educação básica.

Entre os achados, Tardif (2014) aponta para as experiências da primeira socialização familiar, na qual é possível encontrar pessoas com quem os futuros professores conviveram e que influenciaram na escolha profissional pela docência ou

⁶ Raymond, Butt e Yamagishi (1993 apud Tardif, 2014); Lessard e Tardif (1996 apud Tardif, 2014) e Tardif e Lessard (2000 apud Tardif, 2014).

mesmo nas brincadeiras infantis, nas quais se performavam papéis sociais da vida adulta. Por sua vez, dos processos da socialização secundária na escola, Tardif (2014) destaca a influência das relações com outros professores nas atividades escolares ou em atividades extraclasse, tais como esporte e teatro. A partir delas, é possível criar identidades, eleger certos tipos de práticas e convicções.

Também estão presentes nas pesquisas sobre a temática, segundo Tardif (2014), as explicações para a escolha da profissão, principalmente quando alguns professores relatam a origem de sua paixão pela docência, afirmando que sentira a vontade de ser professor desde a tenra infância ou mesmo a influência de famílias em cuja composição se encontravam professores. Nesses casos, além da ideia de uma mentalidade de serviço, muito comum entre as mulheres – em razão das construções socioculturais de uma sociedade patriarcal – apresenta-se um processo de escolha da profissão por uma espécie de *habitus familiar*.

Outros professores, segundo o apanhado de Tardif (2014), também relatam a influência de certos docentes, os quais eles elegeram como exemplo a ser seguido, ou mesmo o seu papel enquanto aluno que auxiliava outros alunos, ou ainda por se sentir vocacionado à profissão, numa espécie de compreensão pessoal acerca da posse de características e elementos natos para a docência.

Em síntese, as vivências anteriores ao exercício da docência produzem marcas identitárias que podem acompanhar o professor ao longo de toda a sua trajetória. Dessa forma, é necessário considerar, em uma análise da identidade docente, aspectos relacionados a essas experiências, pois elas moldam certos modos de ser e agir do professor, constituindo uma espécie de versão pré-concebida do que venha a ser a docência.

Essas experiências são influenciadoras do imaginário acerca da profissão, muitas vezes, romantizadas e acríticas. Em uma identidade docente em que esse imaginário esteja muito enraizado, podem residir concepções de práticas pedagógicas não refletidas e condicionar ações que são mantidas apenas por pura imitação ou tradição.

Quando uma formação sólida permite a reelaboração teórica e prática desse imaginário e o estudo atento da realidade material oferece bases para a reconstrução crítica do papel social do professor, pode-se encontrar professores mais conscientes de seu papel social. Por outro lado, essas mesmas condições podem gerar professores desanimados em relação à profissão, pois o contato com a realidade

conflituosa e contraditória pode ser bastante desanimador.

Portanto, essas experiências servirão de base para prováveis conflitos entre o imaginado e o real, tendo como consequência desse confronto níveis de acomodação identitárias de diversas matizes entre a identificação e a não identificação, entre o compromisso e a decepção, entre a manutenção de uma visão romântica e a reflexão da profissionalidade docente. Tal arcabouço experiencial quando posto diante das vivências profissionais acabam por entrar na dinâmica das transações objetivas e subjetivas expressas por Dubar (2020), em um processo de mediação entre os atos de atribuição e os atos de pertencimento.

A segunda dimensão diz relação à formação inicial e continuada dos professores. A profissão docente exige conhecimentos próprios do campo da Educação e áreas afins. Diferente da ideia de vocação ou dom, o professor precisa constituir uma gama de saberes para exercer sua profissão. Segundo Ghedin (2009, p. 6):

Então, não é qualquer um que serve e pode ser professor. Ser professor não é um trabalho de vocacionados, não é uma iluminação religioso-espiritual que faz com que alguém seja professor, embora até seja possível admitir que alguém tenha uma inclinação espiritualmente para dar aulas, mas não é esta “tendência” que o torna profissional da educação e do ensino. O que os torna profissional do ensino é um processo formativo, adequado, pensado intencionalmente de uma determinada forma e ação que permite intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites históricos sociais e políticos, também da nossa própria atuação

Percebe-se que para ser um profissional qualificado exige-se do professor conhecimentos próprios de sua profissão, que são adquiridos por meio de uma sólida formação. Esses conhecimentos precisam ser construídos e refletidos; não apenas copiados. A figura do aprendiz observando o mestre não se torna adequada no processo de aquisição de saberes docentes, pois é preciso refletir sobre o que se aprende e sobre como se colocar em prática o que se aprendeu.

No caso do Brasil, por via de regra⁷, a formação inicial de professores para a educação básica se dá em nível superior por meio de cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento. Em nível de formação continuada, encontram-se desde os cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, a outros tipos de oferta tais

⁷ Excetuam-se a formação para professores da educação infantil que poderá ser realizada em nível médio e a ausência de normativas claras acerca da formação dos professores da área técnica na modalidade da Educação Profissional.

como: cursos de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos, cursos de aperfeiçoamento, cursos livres, formação em serviço durante encontros e reuniões pedagógicas para aqueles que já exercem a profissão.

Nas últimas décadas, a reflexão sobre quais são os saberes docentes necessários para uma atuação adequada tem sido objeto de estudos de alguns pensadores da educação. Tardif (2014) propõe cinco tipos de saberes: saberes pessoais dos professores, saberes da formação escolar anterior à profissão, saberes da formação profissional para o magistério, saberes didáticos e saberes experienciais.

Saviani (1996) propõe outra classificação: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico, saber didático-curricular. Por sua vez, Ghedin (2009) propõe também outra forma de os classificar: saberes da dimensão ética, saberes da dimensão estética, saberes políticos, saberes epistemológicos e saberes técnicos. Embora divergentes entre si quanto à classificação, existem pontos de diálogo entre eles.

De acordo com Ghedin (2009), os professores precisam de saberes epistemológicos, que estão relacionados aos conceitos próprios de uma área, isto é, formam as bases teóricas que dão sustentação ao processo educativo. Nesses saberes estão incluídos a compreensão das significações da prática educativa, a escolha de paradigmas teórico-conceituais (princípios) que caracterizam e direcionam a educação para um objetivo formativo.

Por meio desses conhecimentos epistemológicos, é possível optar por práticas que sejam emancipatórias e rejeitar aquelas que tendenciam à manutenção das desigualdades e injustiças sociais. Esses saberes dialogam com a compreensão de Saviani (1996) acerca de saberes crítico-contextuais, pelos quais o professor deve ser capaz de compreender a realidade concreta e nela atuar.

Os saberes éticos, conforme defendidos por Ghedin (2009), são também importantes dimensões da formação pedagógica. De acordo com o autor, saberes éticos estão relacionados à compreensão e ao respeito pelo ser humano enquanto sujeito de direitos e dignidade inviolável. Dizem respeito ao modo como o professor compreende os valores humanos, como ele os defende em sua prática docente e profissional, como ele dialoga e influencia a criação desses valores. Conforme Rios (2009), a ética é uma dimensão fundante da formação e da prática pedagógica, pois funda-se nos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que permite ao professor compreender o seu aluno como um *alter* e um igual.

Nessa mesma linha, os saberes estéticos, conforme Ghedin (2009), complementam uma formação integral do docente, pois a sala de aula não é um espaço apenas para as teorias e as práticas, mas é um lócus carregado de emoções e afetividade. O profissional docente precisa ser uma pessoa imbuída de um senso estético, de uma compreensão afetiva das relações pedagógicas, de uma abertura à contemplação das artes, das produções culturais humanas, além do respeito às diversidades por meio de ações de acolhida e respeito.

Outro conjunto de saberes importante, conforme Ghedin (2009), é aquele que compreende os saberes técnicos, relacionados aos procedimentos metodológicos implicados no ato de ensinar e os conhecimentos que lhes dão lastro teórico. Saviani (1996) elenca, entre esses saberes aqueles específicos das áreas do conhecimento, aqueles que são chamados de didático-pedagógicos e aqueles que se referem ao campo educacional (teoria, história, psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação).

São saberes essenciais para a formação e para a prática pedagógica, porque o professor precisa ter domínio dos conhecimentos teóricos e práticos de sua área específica, como também da ciência da educação. Como afirma Gramsci (1991, p. 132), “um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos”, por isso, o professor precisa possuir um conhecimento capaz de contribuir para a formação do aluno, numa troca efetiva e dialógica.

Por fim, sobre os saberes políticos, tanto Ghedin (2009), quanto clássicos como Freire (1996; 2014) e Saviani (2013) defendem que não existe uma prática pedagógica que não seja, ao mesmo tempo, política. Por isso, os saberes políticos permitem ao profissional docente a capacidade de leitura crítica de mundo, permite uma compreensão de seu trabalho como uma atividade social que contribui de alguma forma para a construção de um tipo determinado de sociedade. Os saberes políticos são necessários para que o profissional docente tenha discernimento para escolher entre os projetos hegemônicos ou contra-hegemônicos e não reproduza práticas sem a consciência de seus objetivos e fundamentos.

O tipo de acesso e apropriação desses saberes implica diretamente na constituição da identidade docente. De fato, é por meio desses conhecimentos que o professor escolhe para si os elementos que constituirão sua prática docente, forjando também sua identidade enquanto professor. Assumir uma determinada epistemologia

como base de sua prática docente acarreta configurações profissionais e pessoais que condizem com a vertente escolhida, fazendo com que o docente tenha claro seu projeto de educação. Assumir um tipo de concepção ética, estética ou política implicará em posições e atitudes que atendem a um tipo de concepção social, afetando diretamente o modo como o professor se percebe perante a sociedade e que tipo de educação ele defende.

Os saberes técnicos, sejam eles os específicos da área ou aqueles relacionados às ciências da educação e da didática, também dizem muito do professor, pois permitem escolhas acerca de como será exercido o ensino. Certamente, existirá percepções diversas entre professores que se acham bem formados em relação às suas áreas de ensino e aqueles que acham que possuem um conhecimento deficitário na sua área.

Da mesma forma, o domínio dos saberes pedagógicos e didáticos se evidencia na prática docente e nos resultados de sua atuação. Ao considerar a interação com o outro na construção da identidade, observa-se que o ambiente escolar é permeado por juízos de valor emitidos pelos alunos e pelos companheiros de profissão acerca da prática didática dos professores. Ser reconhecido — e reconhecer-se — como um bom professor passa, portanto, pelos critérios de avaliação estabelecidos pelos demais sujeitos que compõem a escola.

Outra dimensão constituinte é o papel social da profissão. De acordo com Sousa Neto (2005), toda profissão precisa ter um lugar na sociedade para que seja reconhecida como necessária. Esse lugar não é somente físico, mas social. O lugar social de uma profissão está ligado à evolução histórica da sociedade, pois as profissões são criadas, modificadas, e, às vezes, extintas. Portanto, as profissões não existem de forma isolada, mas estão ligadas às modificações no mundo do trabalho.

Ainda de acordo com Sousa Neto (2005), essa característica da profissão faz com que as pessoas se reconheçam a partir do que fazem na sociedade. Dubar (2020) destaca que a profissão é o modo como o sujeito adulto se insere na sociedade, sendo muitas vezes sua identidade predicada a partir de sua ocupação. Dessa forma, o exercício de uma profissão consiste em um dos meios pelos quais o sujeito individual assume um papel social útil na teia das relações da sociedade.

Então, qual o lugar social da profissão docente? Na sociedade, o professor é responsável pelo ensino nas instituições de educação formal e informal. Saviani (2013, p.13) define o trabalho do professor, ligando-o à natureza da educação, isto é,

a especificidade da educação ou o trabalho educativo que “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim sendo, o trabalho docente é o meio pelo qual os conteúdos culturais que foram historicamente produzidos pelos homens são repassados para as novas gerações, permitindo, assim, a continuidade da existência humana, enquanto ser cultural. Sem a educação, o ser humano estaria fadado a um eterno recomeço distante dos processos de humanização necessários ao (con)viver em sociedade.

Considerando essa dinâmica, Sousa Neto (2005) destaca a importância da docência ao ponderar que, na sociedade atual, o professor é o profissional que forma todos os outros profissionais, por isso, é uma das profissões que tem grande responsabilidade sobre o destino da sociedade. Essa compreensão pode ser reforçada pelo pensamento de Rodrigues (2001, p. 253), ao afirmar que aqueles meios de formação tradicional, tais como pais, a igreja e a comunidade, estão perdendo cada vez mais sua influência na formação integral dos novos indivíduos:

Ora, o que ocorre nos últimos tempos? Assiste-se a uma desintegração dessas unidades educativas. As famílias têm perdido sua hegemonia educativa, na medida em que desestruturam as relações tradicionais entre seus membros. E não estamos a nos referir apenas às famílias das classes pobres, mas de todas as chamadas unidades familiares. Os pais estão cada vez mais ausentes da vida dos filhos, desde os primeiros dias de suas vidas. Igualmente, a Igreja deixou de representar uma instituição unitária e hegemônica, capaz de dar direção moral às novas gerações. E as comunidades desapareceram nas formas novas de organização da vida coletiva nos tempos modernos. Cada vez mais as pessoas apenas vivem fisicamente próximas, sem qualquer unidade de projetos sociais, de princípios éticos, de trabalho, de dever, de relações. As cidades, por sua vez, se transformaram em simples aglomerações populacionais e não são formas de organização humanitária da vida coletiva. Como consequência, há enormes perdas de meios educativos na vida contemporânea. A única instituição que ainda mantém uma presença universal é a instituição escolar. Curiosamente, é ainda a única instituição para a qual se dirigem e são dirigidas todas as novas gerações, desde seu nascimento.

Portanto, o papel do professor, enquanto profissional responsável pelo ensino assume novos patamares nunca vistos antes na sociedade. Esse fato, no entanto, não deixa de ser contraditório: se tão grande se apresenta a importância de ser professor, tão ambígua tem sido a sua existência profissional.

De fato, a profissão docente sofre ainda com os mesmos problemas que vem enfrentando desde a sua origem. Em muitos casos – com as devidas ressalvas em relação aos níveis experienciados nas diversas situações e instituições – como

destacam Oliveira (2021), Hypólito (2020) e Lengert (2011) e Santos e Silva (2016), os docentes ainda estão imersos em um processo de proletarização da profissão, com condições precarizadas de trabalho, com baixos salários, com uma desvalorização social da profissão. Portanto, como sintetizam Santos e Silva (2016), a identidade profissional docente atravessa esse conflito eivado de contradições entre sua importância na manutenção e construção social e a sua desvalorização enquanto exercício profissional.

Sousa Neto (2005, p. 257) explica as motivações e consequências quando se internaliza uma percepção negativa do papel social do professor. Segundo o autor, o centro das insatisfações dos profissionais docentes são os baixos salários, que refletem a percepção social que “o professor é uma coisa menor, desqualificada e desqualificante, podendo-se exercer o ofício de qualquer modo, como se ganhar pouco justificasse ao fim e ao cabo o descompromisso e a apatia”.

Por isso, continua Sousa Neto (2005), esse olhar depreciativo acaba por gerar um processo de desidentificação com o trabalho que realiza e cria uma identidade negativa, na qual o sujeito não se enxerga naquilo que faz e naquilo que é. A identidade negativa é dolosa para a profissão como um todo, pois enfraquece os laços entre os pares, gera desinteresse pelos objetivos do trabalho docente e arrefece as lutas trabalhistas.

Por sua vez, a dinâmica de constituição identitária pode ser outra, quando, mesmo diante das agruras da profissão, o sujeito se identifica com a profissão que escolheu. Sousa Neto (2005) afirma que a escolha por ser/continuar sendo professor pode gerar uma percepção celebrativa de existência, pois o sujeito que sente prazer em exercer a profissão ressignifica cada ato, percebendo a contribuição social de sua atividade docente e inaugura processos de militância pela profissão.

Muito ligada à essa dimensão da constituição identitária, destaco a influência de outra dimensão, a saber, a autoimagem de professor, ou seja, a própria percepção acerca de si mesmo enquanto professor. Nascimento (2007) ao estudar a identidade docente na formação inicial apresenta três subdimensões⁸ relacionadas à autoimagem dos licenciandos em relação ao ser professor: a motivacional, a representativa e socioprofissional. Entendo que essas três subdimensões não estão

⁸ No texto original, Nascimento (2007) utiliza o termo dimensões. Devido à análise das diversas dimensões que este texto realiza, optei por nomeá-las como subdimensões da dimensão autopercepção enquanto professor.

ligadas apenas ao período da formação inicial, mas continuam sendo dimensões que imprimem mudanças na identidade docente.

Segundo Nascimento (2007), a dimensão motivacional diz respeito ao projeto profissional, incluindo as razões da escolha e a motivação em ser professor. As motivações da escolha profissional podem ter tanto fatores intrínsecos como extrínsecos. Entre os primeiros, destacam-se o gosto pela profissão, o sentimento de realização pessoal ou mesmo o ideal de serviço a ser prestado à sociedade. Entre aqueles fatores extrínsecos, estão os motivos socioeconômicos de renda e de vagas no mercado de trabalho.

Outro fator importante é o momento em que a escolha pela profissão docente foi realizada. A percepção individual de si tende a ser diversa quando a escolha é feita de forma voluntária, circunstancial, precoce ou tardia. Nascimento (2007), explica que escolhas precoces costumam ser encontradas em pessoas que planejaram ser docentes desde jovens; enquanto as tardias, revelam uma escolha feita por necessidades variadas.

Por sua vez, as escolhas voluntárias e circunstanciais também demonstram aspectos importantes para a identidade. Ser professor por escolha, por projeto de vida, por se sentir identificado com a docência, certamente difere da percepção de quem se fez docente de forma circunstanciada.

Não pretendo fazer julgamentos acerca de quais escolhas e motivações são mais corretas e adequadas, apenas apontar as possibilidades de autoimagem que podem ser formadas a partir delas. Tanto um tipo de escolha quanto a outra, podem gerar percepções positivas ou negativas acerca da profissão docente. O cotidiano da profissão, suas dificuldades e contradições podem ser decepcionantes para aqueles que escolheram a docência desde cedo e sonharam com ela, caso possuam uma visão romântica da profissão. Como também, pessoas que circunstancialmente tornaram-se professores, embora não fosse esse seu projeto de vida, podem encontrar realização plena no exercício da docência.

A segunda subdimensão, segundo Nascimento (2007), é a representacional que está relacionada com a percepção profissional, isto é, com as imagens da profissão docente e de si mesmo enquanto professor. Essa subdimensão assume posição central interligando as duas outras, pois é um dos fatores que mais influencia na escolha profissional. De fato, toda escolha pela profissão docente implica uma imagem do ser professor que é confrontada com a imagem de si e com seu papel

social.

Sales e Chamon (2011) defendem que a identidade profissional está relacionada ao desempenho do papel social daquela determinada profissão, existindo sempre um ideal profissional, que é constituído como um modelo do bom profissional que o indivíduo deseja ser. Esse ideal é composto por um conjunto de valores e opções adotadas que configuram um tipo de exercício e um tipo de identificação, isto é, uma imagem de um professor ideal ao qual o sujeito busca ou não se adequar.

De acordo com Nascimento (2007, p. 212), esse é um processo dinâmico, pois:

Ao longo do seu desenvolvimento profissional, os professores vão elaborando um conjunto de representações que os permite situar-se relativamente aos contextos e às situações, adequando a sua acção e construindo um sentido para o seu comportamento e desenvolvimento [...] O eu profissional, produto da interacção com os contextos, é dinâmico, evoluindo ao longo da carreira e do desenvolvimento do sujeito. A teoria educacional subjectiva resulta das experiências pessoais e profissionais e do modo como são integradas, mais ou menos reflexivamente, pelo sujeito.

Dessa forma, a mudança na percepção representacional é tão mutável quanto o é a realidade na qual o professor está inserido. Nas últimas três décadas, as constantes modificações sociais impulsionadas pelo desenvolvimento da informática, pela criação de tecnologias de informação e comunicação, pela globalização e pelo regime de acumulação flexível, provocaram um redimensionamento no fazer do professor, gerando novas exigências e constantes adequações. São modificações que afetam o campo intelectual, moral, social e técnico do professor. Essas mudanças podem colocar em xeque formas identitárias consolidadas, provocando alterações ou incitando os mecanismos de defesa dos profissionais docentes.

O papel social do professor está ligado às fases de evolução da própria história da profissão docente. Assim sendo, a dimensão representacional é imbuída daquelas grandes questões referentes à ambiguidade da profissão docente, sejam eles conflitos de classe, proletarização, desvalorização e precarização e/ou novos tipos de atuação.

Por fim, segundo Nascimento (2007), a terceira subdimensão que influencia na autoimagem do professor é a socioprofissional. Ela refere-se ao processo de socialização, no qual o docente, inserido no exercício profissional, constitui seu desenvolvimento e se integra a um grupo de vivência no trabalho.

Dois são os fatores que geram traços identitários socioprofissionais: a projeção pessoal na carreira e os processos de negociação com o grupo. O primeiro é

constituído pelos sonhos pessoais do sujeito para a carreira docente, o que se almeja ser, posições que deseja galgar, entre outros. Esse é um importante fator, porque estando ligado às dimensões motivacionais e a representacional, pode residir no imaginário do docente de forma positiva ou negativa, resultando em sonhos ou frustrações.

Por sua vez, o processo de negociação com o grupo envolve uma construção dialética de percepção de si, na medida em que provoca no docente uma resposta de identificação ou não identificação com aquele grupo social, com seus objetivos, com suas concepções. É, portanto, um fator que implica fortemente na construção identitária, pois permite modificações a partir das adequações realizadas em nível psicológico para se ajustar ao grupo ou resistir a ele.

Em suma, essas três subdimensões demonstram como a autoimagem profissional pode ser constantemente reelaborada e ressignificada a partir do confronto com o social e com as dinâmicas do exercício profissional. Elas influenciam na identidade porque são geradoras de traços identitários e de tensões que, dialeticamente, conduzem a sínteses constantes acerca da percepção de si enquanto profissional docentes.

A última dimensão diz relação às experiências profissionais dos docentes, seja na prática da própria profissão, seja em outras atividades fora do campo da escola, mas que se interligam ao ser docente. Reforço que essas experiências são, neste texto, compreendidas à luz do conceito do trabalho ontocriativo e não apenas como uma expressão histórica do trabalho, haja vista que na perspectiva marxista, o fazer humano é encarado como prática social e não apenas como uma mera profissão, no sentido de divisão social do trabalho. Nessa perspectiva, a compreensão de saberes e de práticas é ampliada e assumida como práxis.

De acordo com Curado Silva (2017), a categoria práxis implica a unidade teoria/prática e ela pressupõe uma indissociabilidade entre elas, contrapondo-a ao mero pragmatismo ou a um mero intelectualismo. A práxis não é apenas um saber fazer ou um refletir sobre o que é realizado, mas uma unidade que fundamenta todo um conjunto de saberes próprios.

Consequentemente, compreendo que o exercício profissional exige e gera saberes teórico-práticos provindos da experiência, mas não dissociados de outros saberes, nem superiores a eles. Alguns autores como Tardif (2014) defendem uma primazia desses saberes sobre os demais, por isso, o necessário recorte e

realinhamento. Se me valho das explicações de Tardif (2014) acerca dos saberes experienciais, o faço em razão de suas definições e aplicações, mesmo discordando de sua axiologia.

Segundo Tardif (2014, p. 11-12):

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...] Os saberes docentes são sociais, pois são adquiridos no contexto de socialização profissional, ou seja, ao longo de sua carreira o professor vai construindo progressivamente esses saberes, como conhecer o ambiente de trabalho ao passo que nele se insere e o interioriza para a ação docente

Desse modo, os saberes experienciais se inserem dentro de uma dinâmica social de formação. O próprio Marx (1996) compreende que o trabalho modifica não apenas a natureza, mas modifica o próprio homem. Em outra perspectiva conceitual, mas em acordo com essa ótica, Dubar (2020), defende que o trabalho não serve apenas para transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, mas transforma o homem que nele está inserido. Portanto, altera também a sua identidade a partir das trocas entre o indivíduo e a sociedade.

Segundo Tardif e Raymond (2000), é relevante considerar a trajetória profissional dos professores. Seus conhecimentos são intrinsecamente ligados ao tempo, uma vez que são aplicados e desenvolvidos ao longo de uma carreira, que se estende por um processo temporal de longa duração, no qual são colocadas em jogo dimensões identitárias, socialização de práticas e diversas fases de mudança de si e do campo de atuação.

Na visão dos autores, a carreira docente também é um processo de socialização, onde os indivíduos são assimilados e incorporados nas práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. É importante destacar que, nessas equipes, são os professores que precisam se adaptar às práticas e rotinas estabelecidas, e não o contrário. Isso significa que, ao ingressar na carreira e prosseguir em seu desenvolvimento, os professores devem assimilar também conhecimentos práticos específicos dos contextos de trabalho, incluindo suas rotinas, valores, regras e outros aspectos relevantes.

De acordo com Tardif (2014), os saberes dos professores são de natureza social, pois são compartilhados por um grupo de profissionais que fazem parte do

mesmo ambiente escolar, ou seja, os professores. Eles recebem uma formação inicial comum em suas áreas específicas, embora possa variar de acordo com os níveis ou graus de ensino.

Além disso, a validação e legitimidade dos conhecimentos docentes também têm um caráter social, uma vez que o saber profissional de um professor não é determinado de forma isolada e individual. A legitimidade dos saberes é obtida através de sistemas e estruturas que reconhecem e conferem importância aos conhecimentos adquiridos, tornando-os parte integrante do conjunto de saberes reconhecidos na profissão docente.

Acerca dos saberes profissionais, Ghedin (2009) defende que para ser considerado um profissional qualificado, o professor deve possuir domínio de um conjunto de conhecimentos que engloba práticas e experiências adquiridas ao longo de sua atuação profissional. Esses saberes iluminam e influenciam diretamente as decisões que tomam durante o processo de ensino e a prática profissional.

Sendo, portanto, o exercício profissional constituinte de saberes próprios, infere-se também a eles a capacidade de influenciar na criação e modificação de traços identitários. A aprendizagem sempre implica uma transformação qualitativa na estrutura do pensamento, por isso, ao adquirir saberes profissionais, o professor pode construir novas perspectivas sobre si, sobre sua profissão e sobre sua prática.

É válido lembrar que a identidade profissional é um tipo de identidade social e que sua constituição depende sempre das mediações existentes entre o indivíduo, seus pares e a instituição (Dubar, 2020). Dessa assertiva, retiro quatro corolários.

Primeiro, de acordo com Tardif (2014), no exercício da docência o professor aprende com seus colegas, com os conteúdos que ministra, com os métodos, com os alunos e com todos os agentes da escola. Isso significa que não apenas o tempo, como também, a diversidade de experiências, constituem elementos influenciadores para uma identidade docente. Por isso, ela não está vinculada apenas à uma instituição ou à prática docente naquela área em que o professor atua no momento. A diversidade desses fatores precisa ser considerada em uma análise de identidade profissional.

Segundo, a depender do perfil profissional exigido pela instituição a qual o docente pertence, podem ser exigidas dele outras atribuições além da docência. Professores podem assumir cargos de gestão escolar, de coordenação pedagógica, de coordenação de cursos, serem pesquisadores e/ou extensionistas. O universo

dessas possibilidades produz uma gama de elementos que influenciam na identidade docente, pois novos saberes experienciais são agregados e permitem ao professor ter compreensão sobre as dinâmicas próprias de cada atividade e a compreensão de si enquanto desempenha papéis sociais variados: coordenar e ser coordenador; estar na chefia e ser subordinado; ser professor pesquisador ou extensionista e ser apenas professor que ensina em sala de aula.

Terceiro, a dinâmica experiencial também se estende à prática desenvolvida em atividade não docentes, mas que possuem com ela certa ligação. É o caso das atividades relacionadas à representação política e/ou sindical e de profissões secundárias que o professor assume durante sua vida. Como cidadão político, com direitos à participação e eleição, o professor pode experimentar papéis sociais como agente político (cargos do executivo ou do legislativo) ou mesmo de presidente de sindicatos e associações cujos interesses estão voltados para a representação dos profissionais da classe docente.

Devido à possibilidade, tanto constitucional quanto trabalhista, de conciliar atividades profissionais, ao professor é facultado exercer outra atividade profissional junto com a docência, que embora não tenha vínculos diretos com ela, podem influenciar em traços de sua personalidade e ser acomodados ou conflitivos com a identidade docente.

O quarto e último corolário diz respeito ao papel das instituições. De caráter essencial, como anteriormente abordado na segunda seção deste texto, a vivência na instituição possibilita a criação de uma identidade de si no trabalho (Sainsaulieu, 1995). Assim sendo, as diversas relações com a instituição ou as instituições que fazem/fizeram parte da vida profissional do docente, podem gerar traços importantes para a identidade. Diante das trocas dialéticas com as instituições, o docente optará por assumir posturas de identificação ou desidentificação, criando em ambos os casos mecanismos de modificações pessoais que afetam a identidade docente.

Quadro 01: Quadro sintético das possíveis influências das dimensões vivenciais

DIMENSÃO VIVENCIAL	POSSÍVEIS EXPERIÊNCIAS E SABERES PROPOCIONADOS
Trajetória pessoal anterior à formação docente inicial	➤ Primeira imagem de docência: • Primeiro padrão de prática docente; • Eleição de certas convicções sobre a docência; • Suposições acerca do ser/fazer docente; • Influência do ambiente familiar; ➤ Influência do ambiente familiar: • Familiares docentes; • Experiências lúdicas; ➤ Influência do ambiente escolar: • Exemplo de professores admirados; • Experiência com os colegas.
A formação para a docência	➤ Saberes epistemológicos: • Saberes do campo da Educação; • Saberes da prática educativa; ➤ Saberes éticos: • Compreensão a respeito do ser humano como sujeito de direitos e dignidade inviolável; • Compreensão dos valores humanos; • Forma de dialogar com esses valores na prática educativa; ➤ Saberes estéticos: • Cultivo do senso estético e da afetividade; • Compreensão e valorização artística; • Práticas de acolhida e respeito com as diversidades culturais; ➤ Saberes técnicos: • Relacionados aos procedimentos metodológicos para ensinar: ▪ Saberes específicos de cada área científica, linguística ou artística; ▪ Saberes didático-pedagógicos; ▪ Saberes das ciências da educação; ➤ Saberes Políticos: • Compreensão da dimensão política da educação; • Capacidade de leitura crítica do mundo; • Compreensão da função da educação na manutenção/modificação da sociedade.

O papel social da profissão	➤ Compreensão do lugar social do professor: • Influência da díade: valorização/desvalorização; • O papel do ensino; ➤ Aceitação do status e posição social do professor: • Internalização das contradições: olhar depreciativo sobre o profissional docente; • Internalização do papel social: olhar esperançoso na contribuição do ser professor.
A autoimagem de professor	➤ Subdimensão motivacional • Diz respeito ao projeto profissional; • Intrinsecamente, baseia-se no gosto pela profissão, na realização pessoal e/ou no ideal de serviço; • Extrinsecamente, marcada pelos motivos socioeconômicos e vagas disponíveis no mercado de trabalho; • Momento temporal da escolha: escolha precoce x escolha madura; • Tipo de escolha: voluntária x circunstancial. ➤ Subdimensão representacional • Imagens da profissão e de si mesmo enquanto professor; • Ideal de professor a ser perseguido; • Percepção de classe: conflitos, proletarização, desvalorização, precarização. ➤ Subdimensão socioprofissional • Processo de socialização e integração ao grupo: ▪ Quando positivo: identificação com o grupo projeção na carreira, sonhos de crescimento profissional, desejo de posições a serem galgadas; ▪ Quando negativo: negociação com o grupo, desidentificação com o grupo, com os objetivos e com concepções.

Experiências profissionais	➤ Consciência pela práxis (teoria-prática); • Tipos de experiências profissionais; • Duração de experiências profissionais; • Apreensão das dinâmicas laborais nas experiências profissionais; ➤ Saberes experienciais (instituição atual e instituições anteriores): • Aprendizagem com os outros (colegas e alunos); • Saberes dos diversos perfis laborais; • Processos de identificação/desidentificação com as instituições.
--	--

Fonte: arquivo pessoal do autor

Considerando, pois, essas cinco dimensões vivenciais, posso afirmar a existência de um processo etiológico multifatorial da identidade profissional docente. No entanto, isso não é o mesmo que afirmar que tal identidade seja composta por um conjunto fragmentado de traços identitários confusos e justapostos, provindos de causas avulsas.

A identidade profissional docente é uma totalidade, que embora seja mediada por diversos fatores, apresenta-se como uma síntese realizada pelo sujeito e no sujeito. Ela é formada a partir de diversas experiências e saberes, que por sua vez, não deixam de ser influenciados pelos contextos histórico-sociais nos quais estão envolvidos. Desse modo, não sendo apenas a soma das diversas partes que a compõem, a identidade é um todo, que é mediado por outro pelos diversos fatores que a influenciam. Por ser de origem multifatorial, a presença de contradições pode ser esperada, haja vista que, o processo de constituição é um *continuum* e o sujeito tende a ir criando respostas para os seus conflitos internos e externos. Por isso, todo estudo sobre identidade precisa estar atendo à dinamicidade desse objeto, que demanda sempre uma abordagem dialética.

Neste estudo, defendo a tese de que a identidade profissional do professor EBTT de Filosofia possui uma relação dialética com o *ethos* institucional, sendo permeada de convergências e divergências em razão dos reflexos das contradições que a disciplina de Filosofia enfrenta dentro da escola na sociedade

capitalista, por isso, tendo realizado a definição conceitual de identidade, procedo na próxima seção ao exame do *ethos* institucional do IFRN.

3 O *ETHOS* INSTITUCIONAL DO IFRN: A IMAGEM DA INSTITUIÇÃO VEICULADA NO DISCURSO OFICIAL

Após discorrer sobre a questão da identidade e a identidade profissional docente e suas dimensões constitutivas, considerando o objetivo desta tese, a saber: analisar dialeticamente a relação entre identidade profissional e o *ethos* institucional na atuação docente dos professores de Filosofia no IFRN, esta seção busca analisar o *ethos* institucional do IFRN veiculado por meio do discurso oficial presente no Projeto Político-Pedagógico.

Para tanto, utilizo a pesquisa documental, um procedimento metodológico que utiliza fontes primárias para a investigação científica, caracterizando-se pela análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reinterpretados sob novas óticas. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de documentos em estado bruto, como arquivos oficiais, cartas, relatórios e regulamentos e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) reforçam que essa modalidade permite ao pesquisador examinar o objeto de estudo em seu contexto original, oferecendo uma compreensão histórica e social que muitas vezes não é captada em obras já publicadas.

Desse modo, a utilidade científica dessa metodologia é ampla, especialmente nas ciências sociais e humanas, pois possibilita a reconstrução de fenômenos passados e a análise de estruturas organizacionais, pois conforme Cellard (2008) o documento é um testemunho privilegiado que, quando submetido a um rigoroso exame crítico, permite desvelar relações de poder e nuances ideológicas presentes na produção desses registros, servindo como base sólida para a construção de novas teorias.

Em suma, a pesquisa e análise documental objetiva um percurso de descoberta, propiciando evidências empíricas de fontes diretas, pois como defendem Lima Junior *et al* (2021), ao fornecer um suporte factual que fundamenta a argumentação científica, essa técnica assegura que o conhecimento produzido não seja apenas uma repetição do que já foi dito, mas uma contribuição original baseada na análise criteriosa de vestígios da práxis humana.

Para a análise dos dados coletados, sob a perspectiva discursiva, lanço mão do pensamento e ferramentas da análise do discurso de Maingueneau (1993; 1995; 1996; 2005; 2008a; 2008b; 2008c; 2015; 2018) para identificar o modo como o IFRN

faz mostrar o seu *ethos* por meio do texto oficial. Essa perspectiva analítica de *ethos* é posta em análise também à luz das categorias do método materialista histórico-dialético, seja enquanto metodologia ou epistemologia, pois o discurso aparece sempre como o abstrato, o aparente ou o pseudoconcreto. A análise aqui proposta busca em última instância, alcançar a concretude do objeto, apontando assim as contradições e mediações existentes no discurso.

3.1 ETHOS E DISCURSO: CATEGORIAS DE MAINGUENEAU E ANÁLISES PRELIMINARES DO CORPUS

A análise do *ethos* do IFRN se faz necessária em razão do objeto desta pesquisa. De fato, como anteriormente discorri, uma das dimensões da constituição identitária profissional de um professor é a sua relação com a instituição na qual desempenha sua prática docente. Por isso, optei por compreender qual o *ethos* dessa instituição, isto é, qual a imagem de si que o IFRN constrói por meio do discurso de identidade presente no Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b) e oferece como referência a seus professores, com o objetivo de mobilizá-los em sua prática docente.

Diferentemente da categoria identidade profissional docente, escolhi captar a singularidade do IFRN por meio da noção de *ethos* e não da noção de identidade. Se identidade é aquilo que caracteriza o ser enquanto sujeito individual e sujeito grupal em uma amálgama de suas percepções pessoais históricas sobre si mesmo, a partir da síntese dialética entre o seu interior e o meio (múltiplo de relações), e que orienta suas ações na sociedade; o mesmo não pode ser dito sobre a identidade institucional, pois nem sempre o que está definido no âmbito discursivo condiz com a realidade concreta.

Dessa forma, embora o Projeto Político-Pedagógico da Instituição (IFRN, 2012b, p. 18) afirme: “A identidade institucional confere singularidade ao IFRN e traduz o que se considera o ideal pedagógico da instituição”, compreendo que esta definição de identidade está em nível discursivo-propositivo, podendo não ser a realidade concreta da vivência institucional.

Ao contrário, a categoria *ethos* promove uma análise mais acurada a essa autodefinição institucional, haja vista que ela é construída por meio do discurso, que em última instância, deseja alcançar uma adesão de seus destinatários (Maingueneau, 2008a; 2008b). Por isso, ao possibilitar a criação de um *ethos*

institucional por meio da enunciação, o IFRN se apresenta como uma singularidade dotada de determinado perfil, determinada função social, determinados compromissos pedagógicos e determinados princípios.

Porém, considerando que a instituição é composta por diversos sujeitos (gestores, docentes, servidores técnicos, estudantes) não é possível postular uma necessária identificação entre os sujeitos componentes e o discurso enunciado. Desse modo, buscando não permanecer na aparência do fenômeno, encaro o *ethos*, isto é, a imagem de si produzida pelo enunciador, como uma proposição ideal e não como uma identidade real, haja vista que somente uma pesquisa com esse objetivo pode desvelar possíveis similaridades entre discurso e prática.

Como categoria do discurso, o conceito de *ethos* foi introduzido por Aristóteles (2005) no livro I da Retórica. De acordo com o autor, persuade-se por meio de três provas: pelo *ethos*, que consistem em convencer por meio das virtudes (atribuições morais) pessoais apresentada pelo orador; pelo *páthos*, ou seja, apelando-se para os sentimentos da plateia ou identificando-se com eles; ou pelo *logos*, isto é, pelos argumentos racionais.

Em suma, o *ethos* retórico aristotélico consistia em criar uma imagem, tanto por meio do discurso quanto por meio do corpo (vestimenta, postura, entonação de voz), que pudesse facilitar a adesão da plateia ao que era proposto pelo orador. Embora, Aristóteles (2005) advirta a necessidade desse *ethos* estará vinculado ao real caráter do orador, não deixa de recomendar que o orador deva se adequar ao caráter da plateia, deixando assim, entrever que nem sempre o *ethos* criado pelo orador condiz com as características pessoais dele mesmo.

De acordo com Maingueneau (1993; 1995; 2008a), a prova pelo *ethos* em Aristóteles consistia em causar boa impressão através do modo pelo qual o orador construía o discurso e oferecia uma imagem de si capaz de convencer o auditório. Esse conceito estava vinculado à oralidade, compondo uma categoria da arte retórica, porém, nas abordagens da análise do discurso desenvolvidas no século XX, a noção de *ethos* assumiu uma conotação mais ampla.

Na perspectiva de Maingueneau (1995; 2008a; 2008b; 2005; 2018), a noção de *ethos* não está restrita ao discurso oral e ao texto argumentativo, pois mesmo em textos escritos ou imagéticos, é possível encontrar o *ethos* do enunciador. Assim, Maingueneau (2008a, p. 12) destaca: “uma análise do discurso como a que pratico não pode apreender o *ethos* da mesma maneira que uma teoria da conversação ou

uma análise do discurso de inspiração psico-sociológica”. Para além da atividade persuasiva, Maingueneau (2008b) defende que a noção de *ethos* possibilita refletir sobre o processo de adesão dos sujeitos a um discurso específico.

Maingueneau (1993) realiza, portanto, um duplo deslocamento para encaixar a noção de *ethos* em sua análise do discurso: primeiro, evitando a ênfase psicologizante, pois compreende que o processo de convencimento não está no locutor, mas no enunciador enquanto partícipe de uma formação discursiva⁹; segundo, não privilegiando a oralidade, haja vista que o *ethos* pode ser encontrado nos diversos textos, dos quais é possível extrair uma voz e um tom.

Em diversas obras, Maingueneau (1995; 2008a; 2008b; 2005; 2018) apresenta a ideia de tom do discurso como aquilo que caracteriza a imagem que o locutor quer produzir de si mesmo a partir da enunciação. É por meio desse tom que se constrói a ideia de um fiador, uma instância subjetiva que apresenta: caráter, composto de um conjunto de traços psicológicos e axiológicos; e corporalidade, isto é, modos de vestir, de se movimentar no espaço, de ser no mundo e biotipo.

A ação do *ethos* (fiador) sobre o coenunciador (destinário), segundo Maingueneau (2018, p. 322), dá-se pela constituição de um processo de incorporação, que apresenta três registros:

- a enunciação confere uma corporalidade ao fiador, ela dá *corpo* a ele;
- o destinatário *incorpora*, assimila através da enunciação um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se relacionar com o mundo;
- essas duas primeiras incorporações permitem a construção de um *corpo* da comunidade imaginária daqueles que aderem ao mesmo discurso. [grifos do autor]

Dessa forma, pela enunciação cria-se uma imagem de um enunciador que apresenta certas características que se espera que sejam as mesmas compartilhadas entre aqueles co-enunciadores a quem o texto se destina. Esse processo permite identificação/adesão ao discurso proposto, pois conforme defende Maingueneau (1993, p. 48-49):

⁹ O conceito de formação discursiva em Maingueneau (2008b; 2008c; 1993) está relacionado ao sistema de regras de produção de enunciados diversos que é compartilhado com um determinado grupo e que possui as mesmas leis de formação. Toda formação discursiva é afirmada a partir de um outro em relação ao qual as regras do discurso se estabelecem para negá-lo, incorporá-lo ou combatê-lo. Desse modo, sob o primado do interdiscurso, os enunciadores que participam de uma determinada formação discursiva sempre produzem seus discursos dentro de uma regularidade específica.

Esta perspectiva desemboca diretamente sobre a questão da *eficácia do discurso*, do poder que tem em suscitar a crença. O co-enunciador interpelado não é apenas um indivíduo para quem se propõem 'idéias' que corresponderiam aproximadamente a seus interesses; é também alguém que tem acesso ao 'dito' através de uma 'maneira de dizer' que está enraizada em uma 'maneira de ser', o imaginário de um vivido. [...] convencer consiste em atestar o que é dito na própria enunciação, permitindo a identificação com uma certa determinação do corpo. [Grifo do autor]

Desse modo, a possibilidade e o nível de reconhecimento/convencimento residem não apenas na capacidade do enunciador de convencer, mas no fato de um determinado fiador projetar-se dentro de uma determinada formação discursiva e atingir os destinatários que compartilham, em maior ou menor intensidade, os elementos daquela determinada formação discursiva. Por isso, que Maingueneau (2008c; 2015; 2008b) compreende que o *ethos* deve sempre ser analisado por meio da mesma ótica que se aplica aos discursos, a saber: a partir de uma semântica global, dentro de uma cena enunciativa e sob o primado do interdiscurso.

De acordo com Maingueneau (2008c), um procedimento orientado por uma análise semântica global não privilegia um dos planos do discurso apenas, mas os integra tanto no que se refere ao enunciado quanto à enunciação. Desse modo, o analista do discurso pode utilizar-se das várias dimensões, observando seu objeto a partir de uma ótica mais ampla e realizando os recortes que compreende como necessário. Em suma, o autor propõe que se dedique atenção a intertextualidade; ao vocabulário, tema e modos de coesão; a dêixis enunciativa, que engloba o estatuto do enunciador e do destinatário, a cronologia, a topologia; e ao modo de enunciação, isto é, o tom, a voz, o ritmo.

Todas essas dimensões de uma semântica global permitem análises eficazes quando aliadas à ideia de que um discurso é produzido dentro de uma cena de enunciação. Segundo Maingueneau (2015), o termo cena descreve melhor o processo de enunciação, pois traz consigo a ideia de quadro e de processo, haja vista que possibilita a compreensão de um espaço bem delimitado no qual o discurso é enunciado, mas também permite compreender a dinâmica dos papéis desempenhados e suas sequências dentro da enunciação. Considerada, pois, não como um bloco estático e compacto, Maingueneau (2015) defende que a cena enunciativa faz interagir três cenas e sua composição: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

Por cena englobante compreende-se o tipo de discurso utilizado, próprio de um setor de atividade social. Dentro da cena englobante, que pode ser política, literária, científica, por exemplo, o enunciador assume certos posicionamentos através dos quais exprime seus modos de enunciar, os conteúdos enunciados e a axiologia de suas enunciações.

Nela, os sujeitos se utilizam de uma variedade de gêneros de discurso, por isso, a cena genérica funciona como normas próprias de um gênero, que como tal, suscita certas expectativas. Desse modo, em meio à cena genérica é possível compreender e respeitar as finalidades da produção dos enunciados, estabelecer papéis do enunciador e do co-enunciador, determinar um lugar (físico ou social) apropriado para a enunciação, uma temporalidade, um suporte textual, uma composição própria e recursos linguísticos adequados ao gênero escolhido.

Por sua vez, a cenografia é compreendida como a encenação singular de uma enunciação, haja vista que o enunciar não está rigidamente preso ao tipo de gênero de discurso utilizado. Por meio da cenografia, o enunciador cria o seu espaço representativo, organizando sua performance enunciativa. Maingueneau (2015, p. 123) enfatiza: “a noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar”.

No entanto, as cenas da enunciação não são apreendidas de modo fechado e uma análise que utilize uma semântica global não pode o fazer sem considerar o primado do interdiscurso. De acordo com Maingueneau (2008c), todo discurso é permeado por outros discursos anteriores e constitutivos, com os quais a enunciação concorda, discorda, busca fortalecer ou superar. Todo texto está impregnado de uma dialogicidade que o coloca em ligação com o Mesmo e com o Outro, ainda que essa ligação não se apresente por um fragmento (citação) localizável materialmente no texto. Ao se considerar o primado do interdiscurso sobre o discurso, passa-se a considerar uma enunciação dentro de suas formações discursivas, o que permite, em última instância determinar seus reais significados, suas escolhas constitutivas e suas estratégias de persuasão.

Por essas razões, a noção de *ethos* em Maingueneau (2008a; 2008b) assume contornos que a difere do *ethos* retórico ao mesmo tempo em que o incorpora também enquanto estratégia de convencimento. De fato, Maingueneau (2008a, p. 17) afirma:

- o *ethos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma ‘imagem’ do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. [Grifos do autor]

Portanto, sendo discursivo, interativo e de caráter sócio-discursivo, o *ethos*, enquanto estratégia enunciativa capaz de produzir uma imagem de si, serve ao objetivo de suscitar adesão dos co-enunciadores a quem o enunciado se dirige e, nesta pesquisa, auxilia na compreensão da imagem que o IFRN produz de si e a oferece como identidade institucional através do discurso oficial do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b).

Para analisar, o *ethos* institucional do IFRN utilizo como *corpus* alguns trechos do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), nos quais o locutor apresenta a identidade e os valores da instituição. Em razão das diferenças de composição textual encontradas no *corpus*, dividi-o em fragmentos, conforme quadro abaixo:

Quadro 02: Caracterização do *corpus*: fragmentos para análise

FRAGMENTO	RECORTE TEXTUAL	ASSUNTO
Fragmento 01	Capítulo 2: subtópico 2.1 (p. 19 – 23)	Organização Institucional e perfil identitário
Fragmento 02	Capítulo 2: subtópico 2.2 (p. 23 – 27)	A história do IFRN
Fragmento 03	Capítulo 3: subtópico 3.1; subtópico 3.2; subtópico 3.3; subtópico 3.4; (p. 32-67)	Concepções institucionais de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação; Concepção de currículo integrado; Concepção de Gestão Educacional; Princípios orientadores da prática pedagógica.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Esses recortes do *corpus* se justificam em razão da própria enunciação destacada no texto. De acordo com Maingueneau (1993), o *ethos* pode estar explícito no texto ou apenas apreendido por meio da leitura, sendo o discurso indissociável da forma pela qual toma corpo. No Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b, p. 19),

afirma-se:

A **identidade institucional** confere singularidade ao IFRN e traduz o que se considera o ideal pedagógico da Instituição. **Esse ideal encontra-se representado na função social, nos compromissos pedagógicos e nos valores culturais, três aspectos demarcados neste Projeto Político-Pedagógico.** A função social define os sentidos da existência da Instituição; os compromissos pedagógicos tangibilizam a situação desejável para o presente e para o futuro institucionais; e os valores constituem o parâmetro para a circunscrição do que pode ser tomado como sensato e adequado no contexto sócio-histórico atual. [Grifo nosso]

Considerando, pois, esse trecho do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), percebe-se que a evidência de um *ethos* ao propor sua identidade, sua missão e seus princípios axiológicos. No entanto, devo esclarecer, como alerta Maingueneau (1993; 2005; 2008a; 2008b; 2018), que existe uma diferença entre *ethos* dito e *ethos* mostrado. O primeiro não precisa estar claramente expresso no texto, inclusive, pode até ser negado. Ao contrário, o segundo está sempre presente na enunciação. No caso em tela, o *ethos* dito aparece explicitamente, bastando à análise compreender se este condiz com o *ethos* que se almeja mostrar por meio dessa enunciação.

Como exposto anteriormente, o *ethos* se constrói pelo processo de incorporação em meio às três cenas enunciativas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Por razões analíticas, separei o *corpus* nos três fragmentos descritos acima, haja vista os motivos de sua caracterização e a prevalência de intertextualidades diversas. No entanto, conservarei algumas considerações que serão aplicadas para o *corpus* em sua totalidade, ao passo que outras serão atribuídas especificamente para cada um dos fragmentos.

A cena englobante aponta para um universo discursivo educacional, no qual a enunciação se projeta dentro de um campo do discurso pedagógico, em um espaço discursivo que envolve os agentes de uma instituição escolar pública de educação profissional. O tipo de discurso em tela traz as marcas das reflexões político-pedagógicas críticas como também os seus embates, pois é marcado pelo posicionamento de uma pedagogia de base marxista ou materialista histórico-dialética, denominada Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Demerval Saviani.

Busca-se no texto afirmar escolhas categoriais e axiológicas que conformem as respostas para os objetivos basilares de uma instituição de educação profissional em um país cuja história dessa modalidade educacional sempre foi marcada pela dualidade. Abordando, assim, a identidade, a função e os valores da instituição, o texto

almeja em última instância esclarecer qual o tipo de educação quer ofertar, que tipo de homem quer formar e para qual sociedade.

A cena genérica nos remete a um Projeto Político-Pedagógico, um documento específico do campo da pedagogia e que ocupa um lugar privilegiado entre os documentos que regem uma escola. O Projeto Político-Pedagógico funciona como uma espécie de Constituição no sentido mais lato da palavra. Nele, estão presentes os fundamentos primeiros para a estruturação das organizações didático-pedagógica e político-administrativa.

Conceitualmente, um Projeto Político-Pedagógico, segundo Veiga (2003; 2013), é um mecanismo de trabalho coletivo, que permite uma constituição identitária de uma escola enquanto organização com posicionamentos políticos e diretrizes de trabalho adequadas a cada realidade. De acordo com Bussmann (2013) uma organização pode ser definida como um conjunto de pessoas e recursos articulados em prol da consecução de um objetivo, por isso, sua especificidade organizacional é determinada pelo compromisso, pela missão e pelo objetivo que justificam sua existência, como também pelo público a quem suas atividades se destinam e pelo ambiente social em que está inserida. Assim sendo, uma escola demonstra por meio de seu Projeto Político-Pedagógico os seus elementos constitutivos e singularizadores.

Veiga (2013) destaca ainda que embora não se tenha uma estrutura fixa a ser seguida na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, alguns elementos são basilares e devem de algum modo estar presentes em seu texto. São eles: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, a dinâmica das relações de trabalho e a avaliação.

Considerando, pois, esses elementos básicos e os conteúdos de cada um deles, é possível induzir que, o discurso presente em um Projeto Político-Pedagógico estará perpassado por interdiscursos variados, tais como o discurso administrativo, o discurso jurídico, o discurso histórico e o discurso acadêmico-pedagógico. Analisando, especificamente, o *corpus* delimitado, percebo uma prevalência de interdiscursos com intertextualidades diversas em cada uma de suas partes, cuja compreensão permite induzir diferentes estratégias pelo qual o *ethos* mostrado confirma ou nega o *ethos* dito.

Desse modo, no fragmento 01 é possível perceber a prevalência do interdiscurso jurídico e a intertextualidade de algumas legislações brasileiras como a

Constituição Federal (Brasil, 2025a), a LDB 9.394/2006 (Brasil, 2025c) e, principalmente, a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2025d) que trata sobre a criação dos institutos federais. No fragmento 02, o interdiscurso histórico é utilizado para narrar o percurso histórico e as diversas institucionalidades presentes na Instituição que hoje existe como IFRN. Por fim, no fragmento 03 predomina o discurso acadêmico-pedagógico, com referências implícitas ou explícitas a textos de autores clássicos marxistas, textos de autores brasileiros do campo trabalho-educação de base marxista.

Essa diversidade de discursos e intertextualidades é algo a se esperar em um Projeto Político-Pedagógico, haja vista que um documento desse gênero atende a diversas funções específicas. No caso em tela: caracterizar uma instituição pública, narrar sua história e explicar a matriz epistêmica que sustenta a concepção pedagógica escolhida.

Outro ponto importante que destaco nessa cena genérica, está relacionado à autoria. Maingueneau (2015) adverte para não se confundir o autor, narrador e locutor. Embora, em alguns textos essas três instâncias sejam apreendidas como idênticas, nem sempre isso acontece. Autor, narrador e locutor operacionam papéis diversos. O autor é aquele que possui existência real e social, figura que pode ou não coincidir com o papel de narrador em determinado texto. O narrador, por sua vez, pode em um texto falar de si mesmo ou de outrem, construindo uma enunciação na qual, as descrições realizadas podem ou não coincidir com o autor. O locutor, por sua vez, é aquele que assume o papel de enunciador, aquele que fala no discurso, o sujeito do ato discursivo.

No *corpus* analisado, percebo uma separação entre autor/narrador e locutor. Na construção do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), a autoria é atribuída a um sujeito coletivo, legalmente instituído para essa função, que fala em nome de um grupo maior a quem representa e por quem fora escolhido de forma democrática e participativa. De fato, a construção do Projeto Político-Pedagógico da instituição contou com reuniões, debates, fóruns, estudos nos quais a participação democrática dos sujeitos foi requerida.

O autor é uma *persona* coletiva cuja autoridade enunciativa reside na representação democrática, embora isso não escape à crítica acerca das limitações próprias desse tipo de representação, haja vista a dificuldade em condensar os interesses e concepções de educação, mundo e sociedade desse todo populacional

representado. Raramente, a representatividade democrática abrange uma unanimidade, não sendo, por isso, uma garantia *per si* de que todo aquele grupo possui o mesmo pensamento/posicionamento acerca do escolhido/decidido.

Embora essas limitações sejam claras, a enunciação não a considera. Ao contrário, a construção do *ethos*, não se apresenta a partir de um autor/narrador coletivo, inclusive oculta a autoria coletiva por meio de uma linguagem em terceira pessoa. Esse ocultamento permite a percepção que é o próprio IFRN (um todo coeso e consciente) que fala de si mesmo no texto, definindo sua própria identidade, narrando sua história, explicando seus princípios e valores.

A dêixis enunciativa apoia-se também nessa construção. Quem fala no projeto Projeto Político-Pedagógico? A partir de que conjuntura espaço-tempo? Para quem? A resposta a essas perguntas constituem dêixis enunciativa que, para Maingueneau (2008c; 2015), não dizem relação apenas ao local físico e ao tempo cronológico em que a enunciação foi realizada. Esse espaço-tempo deve ser entendido a partir de uma percepção também social e discursiva.

O texto do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b) foi produzido dentro de um contexto político de expansão e valorização da Educação Profissional Pública. Em 2008, no segundo mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), por meio da Lei n.º 11.892/2008 (Brasil, 2025d), foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT e junto com ela, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em meio a muitas contradições e embates de forças e projetos educacionais conflitantes, o governo buscava, por meio dessa realização, promover uma educação profissional de melhor qualidade para os filhos das classes trabalhadoras.

Esses embates não eram recentes. Com o fim da Ditadura Militar em 1985, tinha ganhado impulso no Brasil a necessidade de colocar na Constituição Federal a garantia de direitos individuais, sociais e políticos, na busca de fortalecer a democracia reestabelecida. Temas como igualdade e cidadania eram discutidos na pauta dos movimentos populares e adentravam também nas discussões do Congresso Nacional, culminando na então redação e aprovação dos art. 5º e art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 2025a)

Na Carta Magna promulgada em 1988, a Educação foi inscrita como direito social subjetivo de todos os brasileiros (art. 6º), tornou-se matéria constitucional tratada em um capítulo especialmente dedicado a ela e foi assim definida: “Art. 205. A

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Abria-se, portanto, espaço jurídico para a luta mais concreta por uma educação pública, laica, universalizada.

No período de redemocratização, a corrente contra-hegemônica havia conseguido espaço para a discussão de conceitos e propostas de uma educação politécnica, tecnológica e de formação humanista, tencionando uma reforma educacional, no intuito de unir a Educação Profissional a uma educação de formação geral e integral. Esperava-se, com isso, que a futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispusesse sobre políticas educacionais que implementassem um projeto de educação para os filhos da classe trabalhadora que prezasse pela formação humana integral.

Em contrapartida, o cenário hegemônico econômico mundial adotava mais intensamente a doutrina neoliberalista e seu modelo de organização do mercado. O neoliberalismo, de acordo com Harvey (2008), foi formulado e defendido por economistas, tais como Hayek, Mises e Friedman, ganhou espaço após a crise do petróleo na década de 1970, quando o processo de inflação gerou desequilíbrio nas contas públicas de várias nações que adotaram o Estado de Bem-Estar social como modelo econômico, após a crise de 1929. Na busca por equilíbrio, países como Estados Unidos e Inglaterra, passaram a colocar em prática os princípios neoliberais elencados no Consenso de Washington, buscando implementar uma atuação mínima do Estado nos campos econômico e social. Inserido dentro da dinâmica econômica mundial, o Brasil foi pressionado também a se adequar ao modelo proposto.

As reformas neoliberais ganharam corpo com o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, quando no Brasil passou-se a adotar as recomendações do Consenso de Washington, implementando um modelo econômico, pautado na redução da atuação do Estado, em privatizações, no controle da inflação e na abertura (leia-se subserviência) ao mercado interno. O projeto neoliberal de sociedade implicava também um projeto educacional pautado em uma pedagogia das competências, com vistas à formação/capacitação para o mercado de trabalho que já se desenhava no Brasil a partir do Regime de Acumulação Flexível. Assim, com base no neoliberalismo, foram pensadas propostas para Educação Profissional opostas àquelas defendidas pelos pensadores críticos brasileiros desde a década de 1970.

Nesse percalço, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9,394, de 20 de dezembro de 1996, foi aprovada com vistas a consolidar o projeto educacional neoliberal, embora alguns avanços tenham sido alcançados por aqueles que defendiam uma pedagogia crítico-emancipadora para a Educação Profissional. Esse movimento contra-hegemônico conseguiu emplacar na LDB/1996 alguns avanços em relação à concepção de formação humana integral, tais como assegurar aos estudantes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina, entre outros. No entanto, não logrou mudanças epistemológicas, tanto que a Educação Profissional ainda figura na mencionada Lei apenas como uma modalidade de ensino, apartada do Ensino Médio e desenvolvida em articulação com esse, por exemplo.

Nesse embate de forças, o projeto neoliberal de educação profissional de formação para o mercado ganhou ainda mais força por meio do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 publicado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que consolidou a separação entre educação geral e educação profissional. Esse Decreto (Brasil, 1997) previa, para a Educação Profissional, três níveis de oferta de cursos: básico (qualificação profissional), técnico (nível médio) e tecnológico (cursos superiores de tecnologia). Para a Educação Profissional de Nível Técnico previu a organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Efetivamente, esse Decreto (Brasil, 1997), por um lado, inviabilizou a proposta de educação Integral, de base politécnica e humanística para os filhos dos trabalhadores e, por outro, deu continuidade a dualidade que sempre esteve presente na educação nacional, desde o período Colonial, pois em nenhum dos tipos de oferta haveria integração entre a educação geral e a educação profissional.

A partir de 2003, com a eleição do presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores, abriu-se novamente espaço para a discussão de projetos educacionais crítico-emancipatórios, tensionando mais uma vez o polo determinante da contradição. De acordo com Moura (2022), esse governo foi eleito com propostas de matriz contra-hegemônica, mas não realizou uma mudança estrutural na sociedade, devido à coalizão de sustentação governamental e aos apelos do capitalismo neoliberal. No entanto, em meio às contradições, alguns avanços pontuais

foram implementados, possibilitando uma abertura para um modelo educacional mais próximo dos conceitos de politécnica e integralidade.

Entre as principais ações consideradas por Moura (2013) como avanços, estão a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), que revogou o Decreto nº 2.208/199 e possibilitou a integração da Educação Profissional de Nível Médio com o Ensino Médio, mediante a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado; e própria criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

É exatamente nesse cenário, mediado pelas contradições político-econômicas no campo da educação nacional no início do século XXI, que compreendo estar a dêixis enunciativa do texto do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), pois tanto a definição de identidade baseada na nova institucionalidade de Instituto Federal, com a função social amparada nos objetivos e finalidades e mesmo os valores (concepções e princípios) são propostos por meio de um posicionamento dentro de um campo discursivo que assume a tradição crítico-emancipatória das correntes contra-hegemônicas da educação nacional.

De fato, em todo o *corpus* analisado subjaz a ideia de construção de uma nova caracterização que opere internamente a mudança exterior da institucionalidade de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN) para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Todo o discurso do *corpus* traz consigo a marca dessa topologia e dessa cronologia, pois esse novo espaço/tempo fundamenta a identidade, dá o mote da narrativa histórica e justifica a eleição da concepção epistemológica que fundamenta a prática institucional.

Esses elementos que subjazem ao discurso ou que os compõem são apresentados também na forma de cenografia, que segundo Maingueneau (2008b), é constituída a partir do modo como o discurso é produzido, ao mesmo tempo em que é validada pelo discurso, isto é, dentro de um certo gênero discursivo, o autor opta por seguir ou não certas normas prescritivas próprias àquele gênero. Optando por um modo próprio de enunciar dentro de uma cena genérica, o autor cria os efeitos que deseja ao vincular aquele discurso, ao passo que, o conteúdo do discurso enunciado reforça a validade do modo próprio (cenografia) de enunciar. Desta maneira, a forma de enunciar e o próprio discurso enunciado se validam mutuamente.

É em meio ao desenrolar da cenografia, que o *ethos* se manifesta. Ele participa dessa cena imprimindo-lhe o tom (vocalidade, ritmo, corpo, caráter), permitindo a

criação de uma imagem do enunciador que é validada pelo discurso enunciado, enquanto valida o próprio discurso. O co-enunciador é levado a perceber por meio da forma e do conteúdo discursivo a imagem do fiador, daquele que lhe dirige a palavra, que busca sua adesão e que se apresenta como um que lhe é semelhante.

A cenografia presente no *corpus*, no entanto, é realizada de modo diverso, desse modo, posso falar em cenografias, pois em cada fragmento o *ethos* se apresenta por meio de construções discursivas diversas, objetivando a construção de importantes dimensões de um fiador. Assim, no fragmento 01, a cenografia realizada aponta para a identidade forjada a partir da legislação que inaugura uma nova institucionalidade; no fragmento 02, por meio de uma narrativa histórica, busca-se reforçar a tradição e a existência centenária de uma Instituição, que mesmo possuindo várias institucionalidades, pode ser reconhecida como uma. Por sua vez, no fragmento 03, adotando uma exposição didático-pedagógica, explica-se as concepções dessa instituição centenária em sua nova institucionalidade.

3.2 A AUTOIMAGEM INSTITUCIONAL DO IFRN: A INSTITUIÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA

No fragmento 01, o locutor apresenta a identidade do IFRN, sua organização, função social, princípios, características, finalidades e objetivos. Essa construção textual é totalmente atravessada pelo interdiscurso jurídico, ao qual se impõe algumas restrições do campo discursivo das teorias pedagógicas crítico-marxistas.

De acordo com o texto do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b, p. 19), o IFRN é descrito como uma instituição que compõe a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, possuindo natureza jurídica de autarquia e detendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Enquanto instituição educacional atua na educação superior, básica e profissional, sendo especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, articulando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos aos ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica.

Sua organização estrutural é composta por meio de *campi* múltiplos e uma sede de reitoria. À época do texto, o IFRN contava com dezenove *campi*, espalhados pelas várias regiões do estado. Algo, que segundo o texto, contribui para posicionar o Instituto e seus *campus* como elos de produção de conhecimento e desenvolvimento

social e garantir sua respeitabilidade local.

Sua organização administrativa é regida pelos princípios de participação e autonomia, operando por meio de órgãos colegiados em uma perspectiva de gestão democrática. Possui equiparação às universidades federais em termos de regulamentação, avaliação e supervisão da própria instituição e de seus cursos. Legalmente, é submetida às legislações federais específicas e rege-se por meio dos próprios instrumentos normativos: estatuto; regimento geral; regimento interno do campus e demais órgãos de sua estrutura organizacional; resoluções do Conselho Superior (CONSUP); deliberações do Colégio de Dirigentes (CODIR) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX); e atos da Reitoria.

Por meio de uma organização pluricurricular, o Instituto oferta cursos em sintonia com sua função social, cujos currículos são construídos em torno dos quatro eixos principais: ciência, trabalho, cultura e tecnologia, que embasam também a prática docente. A oferta de ensino é pública, laica, gratuita e de qualidade, com 50% das vagas destinadas à educação profissional técnica de nível médio (prioritariamente na forma integrada) e 20% para a formação de professores da educação básica (sobretudo nas áreas de ciência e matemática). Também se dedica ao desenvolvimento de pesquisa e extensão voltadas para a produção, socialização e desenvolvimento dos conhecimentos. Além disso, ainda estimula a produção cultural e desenvolve processos pedagógicos que levam à geração de trabalho e renda.

Em última instância, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), o IFRN visa contribuir, por meio do ensino, pesquisa e extensão com a transformação da sociedade por meio de uma formação humana e cidadã, estimulando o desenvolvimento econômico e potencializando soluções científicas, técnicas e tecnológicas.

Nesse fragmento também é descrita a função social da Instituição. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b, p. 21):

A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social.

Percebe-se que a definição da função social traduz o apanhado das características da instituição ao mesmo tempo que afirma o objetivo de sua atuação. Nessa descrição, é possível notar a essência institucional, seu objetivo maior e seus princípios mais importantes. Desse modo, reforça-se o objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica, com base nos eixos estruturantes do trabalho pedagógico e o compromisso com uma formação humana integral, com a cidadania e com a transformação da realidade.

Ao discorrer sobre seus princípios, o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b, p. 21) lança mão de alguns conceitos como direito à educação, formação integral e visão humanística. Esse são colocados com fundantes para os princípios elencados:

- a) justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental;
- b) gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas;
- c) integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais;
- d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- e) formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo;
- f) inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade;
- g) natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União;
- h) educação como direito social e subjetivo; e
- i) democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Esses princípios basilares dizem respeito a valores e/ou concepções éticos, políticos, democráticos e pedagógicos, que apontam para uma prática institucional comprometida com um projeto educacional crítico-emancipatório. Ao mesmo tempo, esses conjuntos de princípios auxiliam na compreensão axiológica escolhida pela Instituição, pois servem como eixos orientadores, que permitem a escolha e julgamento das ações institucionais implementadas pelos seus diversos sujeitos componentes.

O texto do Fragmento 01 apresenta ainda as características e finalidades institucionais. Eles são introduzidos após uma alusão à nova institucionalidade pela qual se deu o redimensionamento estrutural e funcional para as ações de ensino, pesquisa e extensão. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b, p. 22), as características e finalidades básicas do IFRN sob a orientação dos art. 6º e 7º da Lei

11.892/2008 são:

- a) ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e em todas as modalidades, formando e qualificando cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento humano e socioeconômico;
- b) desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas que atendam às demandas sociais e às peculiaridades regionais;
- c) promover a integração e a verticalização em todos os níveis de ensino (da educação básica à educação profissional e à educação superior), otimizando a infraestrutura física e valorizando os recursos humanos;
- d) orientar a oferta formativa em benefício da consolidação, do desenvolvimento e do fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais, identificados com base no mapeamento das potencialidades locais e regionais;
- e) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, reflexivo e voltado à pesquisa;
- f) qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo formação inicial e continuada aos docentes das redes públicas de ensino;
- g) desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- h) realizar e estimular a pesquisa científica e tecnológica, a produção cultural e a inovação tecnológica;
- i) estimular o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e
- j) promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias, notadamente as voltadas à sustentabilidade ambiental e às demandas da sociedade.

Por fim, no texto do Fragmento 01, elenca-se os objetivos institucionais, que foram traçados em decorrência das características e finalidades do IFRN:

- a) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- b) ministrar cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, objetivando a formação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- c) fomentar a pesquisa como princípio educativo;
- d) realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tanto técnicas quanto tecnológicas e estendendo os benefícios à comunidade;
- e) desenvolver atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, enfatizando o desenvolvimento, a produção, a difusão e a socialização de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos;
- f) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e de renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico e socioeconômico local e regional; e
- g) ministrar, em nível de educação superior, **cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia**, visando a formação de profissionais para as diferentes áreas do conhecimento e para as demandas da sociedade; **cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica**,

com vistas à formação de professores para a atuação na educação profissional e na educação básica, sobretudo nas áreas de ciências da natureza e de matemática; **cursos de pós-graduação lato sensu** (tanto de aperfeiçoamento quanto de especialização), visando a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e **cursos de pós-graduação stricto sensu** (tanto de mestrado quanto de doutorado), visando o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia. (IFRN, 2012, p. 22-23) [Grifos do autor].

Desse modo, completa-se a descrição da organização e identidade do Instituto, realizando uma sutura entre a legislação e a epistemologia crítico-emancipatória da concepção pedagógica escolhida. Contudo, essa sutura não é realizada de maneira linear ou mesmo de forma pacífica. Considerando que a legislação educacional traz em si as marcas dos conflitos entre os dois projetos de educação contrários, isto é, entre o projeto neoliberal e o projeto contra hegemônico, o locutor precisou realizar alterações significativas no texto jurídico e inserir alguns conceitos próprios de sua formação discursiva.

Na construção do Fragmento 01 (IFRN, 2012), o enunciador realiza, na quase totalidade do texto, uma transposição do texto jurídico da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa lei é em relação ao discurso identitário do IFRN, nos termos de Maingueneau (2008c), o discurso primeiro que confere sustentação ao discurso segundo¹⁰. No entanto, essa intertextualidade não é apresentada conservando sua forma genérica de legislação. Vários trechos que tratam da organização e identidade (p. 19-20), a lista das características e finalidades (p. 22), a lista de objetivos (p. 22-23) são claros exemplos desse movimento.

De acordo Nader (2020) o conteúdo específico da norma jurídica está organizado em artigos, incisos, alíneas e parágrafos e, como explica Bittencourt (2017), o *layout* das leis tem certa estrutura disposta em subseção, seção, capítulo, título e livro, sendo o discurso jurídico caracterizado por sua redação clara, precisa com ordem lógica, com frases curtas e concisas, com orações dispostas em ordem diretas, evitando adjetivações e utilizando tempos verbais de modo uniforme, com preferência para o tempo presente e o futuro simples.

No caso em tela, o primeiro fragmento possui várias citações retiradas *ipsis litteris* da Lei n.º 11.892/2008 e conserva as características de sua tonalidade

¹⁰ Devido ao primado do interdiscurso, Maingueneau (2008c) compreende que todo discurso enunciado está em relação a um outro com o qual concorda ou discorda. Dessa forma, ao analisar um discurso, deve-se considerá-lo como discurso segundo e identificar qual discurso se coloca com primeiro em relação a ele.

discursiva. Contudo, a enunciação não foi realizada conservando sua estrutura original, nem operacionalizando regras de referência das citações diretas e indiretas. Percebo, assim, dois movimentos enunciativos: no primeiro, a enunciação consiste em realizar a transposição dos artigos da lei sem ou quase sem nenhuma alteração textual, conservando-lhes a semântica; enquanto no segundo, a enunciação além de transpor o texto da lei, opera algumas alterações pelas quais suprime ou modifica termos com os quais o discurso pedagógico crítico-marxista não coaduna e insere outros adequados a sua formação discursiva.

Por trás desses dois movimentos, nos quais o discurso se apropria do intertexto da lei de criação dos institutos federais, mas precariamente realiza a referência, compreendo que subjaz uma intenção de aceitação do modelo institucional criado pela legislação, mas o desenrolar da cenografia tenciona para a imagem de autodeterminação por parte do IFRN, realizando assim algumas transgressões pelo fato de não poder aceitar o conteúdo da legislação em sua totalidade.

Antes da análise dos dois movimentos, é necessário esclarecer dois pontos que estão latentes e influenciam na dinâmica desses movimentos. Primeiro, a proposta de criação dos Institutos Federais emanou do poder executivo federal; segundo, um Projeto Político-Pedagógico se fundamenta no princípio de autogestão da instituição educacional e na possibilidade de autodefinição (identidade, perfil, organização, função social, princípios, objetivos, currículo, modelo de gestão) por parte da comunidade, organizada de forma democrática. Dessa forma, o enunciador realiza por meio da cenografia presente no fragmento 01, uma coreografia para dar resolução a essa contradição.

A Lei n.º 11.892/2008 (Brasil, 2025d) trata da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se deu em meio à conjuntura do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo governo Lula em 2005 e teve seu processo iniciado a partir do Decreto nº 6095/2007 (Brasil, 2007b, n.p.), pelo qual o governo federal estabeleceu as “diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”.

Esse decreto foi publicado simultaneamente ao Decreto nº 6094/2007 (Brasil, 2007a), que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, considerado como o instrumento normativo que consagrou a

influência do setor privado na elaboração das políticas educacionais no Brasil. Portanto, a criação dos institutos federais se dá em meio ao jogo de forças de projetos educacionais hegemônicos e projetos contra-hegemônicos que estavam em disputa durante os governos Lula (2003-2010).

O Decreto nº 6095/2007 (Brasil, 2007b) já trazia o perfil dos institutos federais que posteriormente seriam aprovados em lei:

Art. 1º O Ministério da Educação estimulará o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente, nos termos deste Decreto.

§ 1º A reorganização referida no caput pautar-se-á pelo modelo de **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, definido por este Decreto, com natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, respeitadas as vinculações nele previstas.**

§ 2º Os projetos de lei de criação dos IFETs considerarão cada instituto como **instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas**, nos termos do modelo estabelecido neste Decreto e das respectivas leis de criação. [Grifo nosso]

Com essa definição do perfil dos novos institutos federais, ao fim do mesmo ano o MEC lançou a Chamada Pública 02/2007 (Brasil, 2007c) para acolher as propostas de constituição dos novos institutos, cujos proponentes poderia ser os CEFET, as Escolas Agrotécnicas Federais e a Escola Técnica de Palmas e a Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná. Nessa empreitada, o então CEFET-RN apresentou a sua proposta de adesão por meio do processo nº 009124.2008-16, conforme Portaria MEC/SETEC nº 116, de 31 de março de 2008 (Brasil, 2008b). Tendo recebido as propostas de adesão, a presidência da república encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 3.775/2008, que após tramitação foi aprovado como Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2025d).

Esse processo histórico testemunha que a criação dos institutos federais e do IFRN, em particular, não foi um processo que partiu das instituições que os precederam. Não foi um processo interno ou fruto de uma demanda gestada dentro das instituições públicas de educação profissional. Não houve uma proposta prévia, pela qual as instituições proporiam ao governo federal uma nova institucionalidade e que seria depois consagrada por lei.

A criação dos institutos federais, portanto, é um processo é exterior, que vem

de fora para dentro trazendo uma configuração institucional nova, a qual as instituições existentes embora tivessem a liberdade de aderir, não tiveram a oportunidade de construir a institucionalidade. Esse fato é de suma importância, pois permite perceber a origem das contradições reais existentes entre os polos dominantes e dominados na totalidade que engloba os institutos federais dentro do contexto da educação brasileira, ao qual o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), enquanto discurso segundo, busca imprimir certa determinação da marcha.

O segundo ponto diz relação ao objetivo de um Projeto Político-Pedagógico no que concerne a definição do perfil identitário da instituição que o constrói. De fato, de acordo com Veiga (2013), um documento desse tipo é regido pelo princípio da gestão democrática, que lhe permite estabelecer suas escolhas didático-pedagógicas e administrativas. Ora, no caso em tela, várias dessas definições já vieram insculpidas em lei, como por exemplo: perfil, finalidades, objetivos, formas de gestão e de eleição de dirigentes, cabendo ao IFRN definir escolhas dentro desses limites ou a partir da autonomia só lhe é conferida pela própria lei.

Por isso, compreendo que o enunciador realiza um processo de conciliação entre esses dois pontos, que não necessariamente são conflitantes, a fim de estabelecer a imagem de uma autodeterminação, sob a roupagem de nova institucionalidade por meio dos dois movimentos acima citados.

O primeiro movimento é perceptível em várias perícopes nas quais a enunciação cria um tom de autoria, se apropriando do conteúdo da lei, mas sem referenciá-la apropriadamente. O quadro abaixo traz alguns trechos, que entendo ser elucidativos:

Quadro 03: Comparativo entre a Lei nº 11.892/2008 e o Projeto Político-Pedagógico – IFRN.

LEI N.º 11.892/2008	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - IFRN
Art. 1º - Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; [...]	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), nova institucionalidade dada pelos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, faz parte da rede federal de educação profissional e tecnológica, vincula-se ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Trata-se de uma instituição de educação superior,

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Art. 2º - Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]	básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, [...](p. 19)
Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...] II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; [...] IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; [...] VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; [...] IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.	As características e as finalidades básicas do IFRN são as seguintes: [...] b) desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas que atendam às demandas sociais e às peculiaridades regionais; [...] d) orientar a oferta formativa em benefício da consolidação, do desenvolvimento e do fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais, identificados com base no mapeamento das potencialidades locais e regionais; [...] g) desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; [...] j) promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias, notadamente as voltadas à sustentabilidade ambiental e às demandas da sociedade.
Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [...] I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e	Como decorrência das características e das finalidades, o IFRN apresenta os seguintes objetivos: a) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...]

para o público da educação de jovens e adultos; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;	d) realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tanto técnicas quanto tecnológicas e estendendo os benefícios à comunidade;
--	--

Fonte: Construído a partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2025d) e do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b).

Os trechos selecionados demonstram a presença abundante de intertextualidade, mas o locutor o faz assumindo o tom autoral. O perfil e a configuração organizacional, as finalidades e os objetivos são tomados como próprios, assumidos como próprios, com vagas alusões à legislação. Ao anunciar o perfil, o locutor atesta: “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), **nova institucionalidade dada** pelos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, **faz** parte [...] **possui** natureza [...] e **detém** autonomia [...]. **Trata-se** de uma instituição [...]” (IFRN, 2012, p. 19) [Grifo nosso]. Existe, portanto, uma apropriação do que está posto na lei, não como sujeito passivo, mas como agente autodeterminador. A Lei criou os institutos e, por meio dela, eles passaram a ter características institucionais próprias. No entanto, o discurso não evidencia essa legislação específica como sujeito ativo do processo de criação e impressão de caráter.

A expressão “nova institucionalidade dada pelos termos da Lei” (IFRN, 2012, p. 19) pode prestar-se a uma interpretação diversa dos fatos históricos. Aparenta ser uma nova roupagem dada à Instituição, uma espécie de nova configuração. Se posta em confronto com a ementa da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2025d): “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, **cria** os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” [grifo nosso], percebe-se que a Lei funda um novo tipo institucional e não apenas reveste de nova institucionalidade àquelas instituições que aderiram à Chamada MEC/SETEC 02/2007 (Brasil, 2007c). De fato, a própria palavra institucionalidade não se faz nem presente no texto da lei. No entanto, esse efeito semântico causado pela expressão ‘nova institucionalidade’ serve para reforçar a imagem de instituição independente, que ao aceitar a nova institucionalidade se

autodetermina.

Essa aceitação do conteúdo junto com a negação da referenciação demonstra também um movimento necessário. O locutor ao definir a identidade do IFRN precisa lidar com aquelas prescrições legais das quais não pode se isentar, pois inscritas em lei, obriga-lhe exteriormente, restando espaço para inserir sua singularidade apenas nos âmbitos que lhe é facultado. Notadamente, esses espaços facultativos dizem respeito à orientação pedagógica a ser escolhida pela instituição, aos princípios escolhidos e ao desenho de sua função social.

De forma explícita, o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b, p. 19) anuncia seus “ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica”, fornecendo assim ao co-enunciador seu posicionamento no campo discursivo. Dentro do discurso pedagógico, a fundamentação histórico-crítica citada no Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), remete ao arcabouço teórico baseado em autores clássicos como Karl Marx, Friedrich Engels e Gramsci e a tendência pedagógica Histórico-Crítica, elaborada por Saviani (2009; 2013)

Portanto, essa fundamentação histórico-crítica remete a um espaço discursivo próprio, no qual o sistema de restrições é composto por vocábulos e semânticas peculiares, mas que obedece a uma regra geral. Na base do discurso histórico-crítico e contra-hegemônico da educação profissional reside como fundamento os conceitos centrais de trabalho ontocriativo e educação integral.

Em Marx e Engels (1998), o conceito de trabalho é a principal categoria através da qual se definem as concepções de homem, de sociedade, de historicidade e de conhecimento, que embasam os princípios para uma prática pedagógica histórico-crítica. Segundo esses autores clássicos, os homens se distinguem dos outros animais por meio do trabalho pelo qual transformam a natureza e a si mesmo. Em suas palavras:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material ((MARX, ENGELS, 1998, p. 10)

Dessa forma, o conceito de trabalho é utilizado para explicar que o homem é um ser social e histórico, que produz a sociedade e é por ela produzido, através da

ação individual e coletiva. Também pelo trabalho afirma-se que o homem é produtor de conhecimentos, haja vista que ao exercer sua ação sobre o mundo está compreendendo-o (teoria) e modificando-o (prática) em um processo contínuo de práxis.

No entanto, historicamente, devido às relações de dominação de uma classe sobre outra que se dá pelo monopólio dos meios de produção, as sociedades se organizaram com base na divisão social do trabalho, no sentido econômico, com suas mediações e contradições próprias. No estágio atual do desenvolvimento, esse modo de produção é capitalista e consiste na exploração do trabalho, com vistas ao lucro e acumulação, em troca de pagamento salarial.

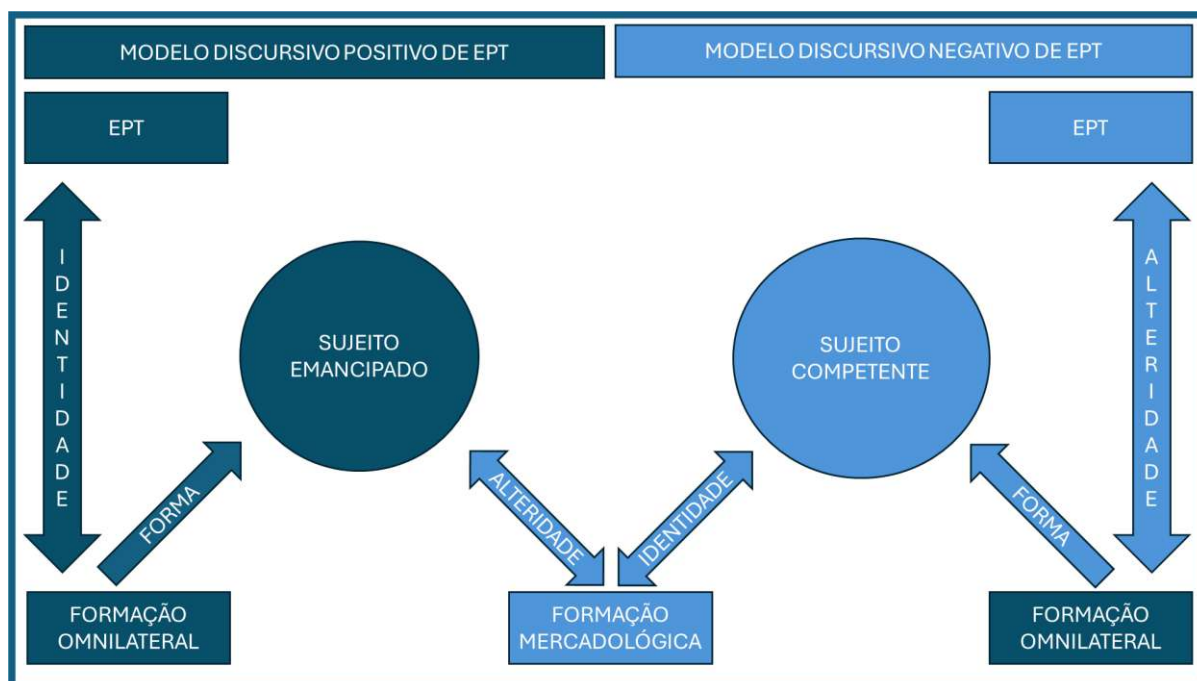
Por conseguinte, se o trabalho ontológico se constitui como produtor da própria humanidade; o trabalho na forma histórica, na sociedade capitalista, é símbolo de exploração e alienação. Em suma, a teoria marxista defende um realinhamento do trabalho em sua forma histórica ao trabalho ontológico, para que o homem recupere sua integralidade, sendo para isso necessário que se supere a sociedade capitalista e o domínio de uma classe sobre outra.

Alinhado à categoria de trabalho ontocriativo, o conceito de educação ganha seus contornos denotativos. Segundo, Ramos (2014) a educação [em uma visão histórico-crítica] mantém com o trabalho relações estreitas, pois é por meio do processo educativo que se transmite às novas gerações os conhecimentos produzidos. Por isso, todo tipo de educação implica em objetivos formativos com vistas à conformação dos indivíduos a um tipo de sociedade esperada. Dentro desse campo conceitual, a educação é considerada com uma formação omnilateral através da qual os indivíduos tenham acesso aos produtos intelectuais da ciência, da cultura e das artes, às atividades que desenvolvam seu potencial físico e ao domínio das bases das diversas técnicas produtivas (MARX, 1982). Desse modo, a educação se configura como uma formação integral do ser humano.

Por isso, o espaço discursivo de tendência contra-hegemônica de educação profissional projeta-se por meio de um modelo construído em oposição ao modelo dominante. Segundo Maingueneau (2008c), quando um campo discursivo se estabelece, ele o faz por meio de um discurso primeiro com o qual compartilha acordos ou estabelece oposições. Dessa forma, o campo discursivo oposto é sempre tomado em sua forma de simulacro, pois as restrições discursivas do campo discursivo estabelecido não permitem certos tipos de acomodação. No caso em análise, o campo

discursivo da tendência contra-hegemônica da educação profissional se estrutura a partir da lei geral, conforme quadro abaixo:

Figura 01: Modelo do discurso da Formação Omnilateral



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Por entender que somente uma formação omnilateral é capaz de formar um sujeito emancipado, sendo o modelo oposto identificado com a proposta de formação mercadológica que forma apenas um sujeito competente, o espaço discursivo de tendência contra-hegemônica passa a admitir todos os semas que estejam de acordo com a perspectiva de formação ampla, integral, crítica (discurso positivo); e rejeita todos aqueles que mantenham uma aproximação com uma formação meramente técnica (discurso negativo).

Considerando essas restrições, entende-se o segundo movimento operacionalizado na enunciação, a saber: utiliza-se do texto da lei, mas nele se insculpem algumas alterações pelas quais suprime ou modifica termos com os quais o discurso pedagógico histórico-crítico não coaduna. Esse movimento é realizado, majoritariamente na descrição das características e finalidades e no anúncio dos objetivos. O quadro abaixo ajuda a melhor visualizar:

Quadro 04: Comparativo entre as redações do texto legislativo e do Projeto Político-Pedagógico acerca do perfil institucional (IFRN, 2012b).

PERFIL INSTITUCIONAL	
<i>Lei n.º 11.892/2008</i>	<i>Projeto Político-Pedagógico - IFRN</i>
Art. 1º - [...] Art. 2º - Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.	Trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos , técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica.

Fonte: Construído a partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2025d) e do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b).

Modificando a letra da lei no art. 2º, o enunciador, ao produzir o texto do PPP, acrescenta os “conhecimentos científicos” (IFRN, 2012b, p.19) aos conhecimentos técnicos e tecnológicos, por entender que o conceito de ciência abrange outros conhecimentos além daqueles que são aplicáveis às técnicas e às tecnologias. Por sua vez, a “fundamentação histórico-crítica” (IFRN, 2012b, p.19) é acrescida, com base na autonomia institucional que lhe é facultada pela mesma lei.

Outras modificações são realizadas também no que se refere às características e finalidades, tal como é possível notar no quadro abaixo:

Quadro 05: Comparativo entre as redações do texto legislativo e do Projeto Político-Pedagógico acerca das características e finalidades institucionais (IFRN, 2012b).

CARACTERÍSTICAS E FINALIDADES	
<i>Lei n.º 11.892/2008</i>	<i>Projeto Político-Pedagógico - IFRN</i>
Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...]	As características e as finalidades básicas do IFRN são as seguintes: a) ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e em todas as modalidades, formando e qualificando cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento humano e socioeconômico; [...]

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...]	c) promover a integração e a verticalização em todos os níveis de ensino (da educação básica à educação profissional e à educação superior), otimizando a infraestrutura física e valorizando os recursos humanos;
V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; [...]	e) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, reflexivo e voltado à pesquisa;
VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; [...]	f) qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo formação inicial e continuada aos docentes das redes públicas de ensino; [...]
VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada , a produção cultural, o empreendedorismo , o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - [...]	h) realizar e estimular a pesquisa científica e tecnológica , a produção cultural e a inovação tecnológica; i) estimular o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e [...]

Fonte: Construído a partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2025d) e do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b).

O texto do art. 6º, inciso I, ao ser trazido para o discurso do PPP, ganha um acréscimo do termo “desenvolvimento humano” (IFRN, 2012b, p. 22), em contraponto ao texto legal que previa apenas o desenvolvimento socioeconômico regional e nacional. A opção pelo acréscimo coaduna com a perspectiva histórico-crítica defendida no discurso oficial da instituição, que compreende que os critérios humanos estão acima dos critérios meramente econômicos.

Há também um acréscimo realizado na transcrição do inciso III do mesmo artigo para o PPP. Acrescenta-se o verbo “valorizar” (IFRN, 2012b, p. 22), pois não é aceitável que se otimize pessoas como se fossem ferramentas. A formação discursiva não aceita um processo de reificação do sujeito humano.

Em relação ao inciso V do mesmo artigo, percebe-se a substituição de termos, em um processo de adaptação do discurso da lei à formação discursiva do enunciador do PPP. O termo “investigação empírica” (Brasil, 2025d) é substituído pelo termo “pesquisa” (IFRN, 2012b, p.22), cuja semântica é mais abrangente. Também se

acrescenta o termo “reflexivo” (IFRN, 2012b, p.22) para indicar que o objetivo não é apenas uma produção técnica. A formação discursiva compreende que existe uma diferença entre pesquisa e investigação empírica, haja vista que a segunda restringe a atividade de pesquisa apenas aos campos materiais. A adoção e/ou manutenção desse termo no texto do PPP, poderia segregar as demais áreas teóricas do campo da pesquisa.

O movimento de mudança continua na transcrição do inciso VI do artigo em questão. No texto original, está previsto que os Institutos Federais ofereçam capacitação técnica e atualização pedagógica (Brasil, 2022d), termos estes que foram substituídos no discurso do PPP. Em seu lugar, foram insculpidos os termos “formação inicial e continuada” (IFRN, 2012b, p.22), haja vista serem mais apropriados à formação discursiva crítica. Não se admite que professores sejam apenas capacitados e atualizados. Para a docência, exige-se formação inicial adequada em nível de licenciatura e continuada seja em programas de pós-graduação, seja em formações em serviço.

Por último, o inciso VIII também sofre alterações relacionadas a termos não condizentes com a formação discursiva crítica. Dessa vez, o termo “pesquisa aplicada” (Brasil, 2025d) é substituído pelo termo “pesquisa científica e tecnológica” (IFRN, 2012b, p. 22), modificação operacionalizada em razão das restrições da formação discursiva em aceitar uma compreensão de pesquisa como algo voltado apenas para aplicação, aos moldes do positivismo que é uma epistemologia contrária à que é compartilhada na formação discursiva do enunciador.

Por sua vez, o termo “empreendedorismo” (Brasil, 2025d) é retirado do texto por ser um sema próprio da formação discursiva de educação mercadológica. Nesse caso, a restrição da formação discursiva nem sequer permite substitutos por reconhecê-lo como sema nevrálgico da formação discursiva oposta.

O movimento se prolonga para a transcrição dos objetivos, nos quais várias alterações são também realizadas para adaptar o discurso, como se pode visualizar no quadro a seguir:

Quadro 06: Comparativo entre as redações do texto legislativo e do Projeto Político-Pedagógico acerca dos objetivos institucionais (IFRN, 2012b).

OBJETIVOS	
Lei n.º 11.892/2008	Projeto Político-Pedagógico - IFRN
Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [...] II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação , o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; [...]	b) ministrar cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional , objetivando a formação , o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
[Não há previsão]	c) fomentar a pesquisa como princípio educativo;
IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica , em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;	[...] e) desenvolver atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, enfatizando o desenvolvimento, a produção, a difusão e a socialização de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos;
V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e	f) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e de renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico e socioeconômico local e regional; e
VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; [...] c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; [...] e) cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.	g) ministrar, em nível de educação superior, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia, visando a formação de profissionais para as diferentes áreas do conhecimento e para as demandas da sociedade; [...] [...] cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (tanto de mestrado quanto de doutorado), visando o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia. [Retirado]

Fonte: Construído a partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2025d) e do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b).

O enunciador operacionaliza duas modificações em relação ao texto da lei, ao estabelecer o objetivo “b” no PPP. O termo “capacitação” (Brasil, 2025d) é substituído por “formação” (IFRN, 2012b, p.22), pois a intenção educacional na perspectiva integral não se destina apenas a capacitar alguém para exercer um ofício, mas a propiciar a compreensão das técnicas e dos saberes envolvidos nos processos do mundo do trabalho. Também se acrescentam a modalidade de curso de “qualificação profissional” (IFRN, 2012b, p.22), em estrita oposição àquelas propostas que ofertam o mínimo possível de capacitação para que o sujeito ingresse no mercado de trabalho.

Por sua vez, o objetivo “c” foi totalmente acrescentado, sem nenhuma correspondência direta com artigos da lei, para incluir entre os objetivos da instituição um dos pilares básicos do projeto educacional defendido. A pesquisa como princípio educativo é um dos princípios elencados no PPP, que deve ser assim compreendida tanto no âmbito da pesquisa e inovação quanto no âmbito didático-pedagógico.

As alterações também são percebidas no confronto entre o inciso IV do art. 7º com a redação do objetivo “e”. Foi retirado do texto a submissão aos “princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2025d), pois da forma como estava colocado sem definir quais seriam tais princípios e finalidades, esse registro textual estava aberto à múltiplas acepções. Em razão disso, o registro é totalmente excluído. Em contraponto, na redação do objetivo as atividades ficam sendo desenvolvidas em articulação com o “mundo do trabalho” (IFRN, 2012b, p. 23), registro já existente no texto legislativo e pertencente à formação discursiva em tela.

Além disso, atendendo às restrições é acrescido ao objetivo “e” em relação ao inciso IV do art. 7º, o termo “conhecimentos culturais” (IFRN, 2012b, p. 23), pois também esses são objeto de produção, desenvolvimento e difusão, numa perspectiva histórico-crítica. Nesta mesma linha, na redação do objetivo “f” são acrescentados os termos: “humano, cultural, científico e tecnológico” (IFRN, 2012b, p. 23) ao registro em relação ao inciso V do art. 7º, na busca de ampliar as dimensões nas quais deve-se atuar, gerando, assim, a ideia de integralidade.

Por fim, o objetivo “g” recebe acréscimos e supressões em relação ao seu similar na lei, isto é, o inciso VI do art. 7º, na mesma dinâmica dos anteriores. É retirado do registro o termo “setores da economia” (Brasil, 2025d), que é substituído por “diferentes áreas do conhecimento e para as demandas da sociedade” (IFRN, 2012b, p. 23). A formação discursiva não admite uma proposta educativa para atender diretamente e unicamente aos setores da economia, haja vista que esse é o objetivo

primordial da educação mercadológica, sua opositora. Em nenhuma hipótese, esse registro pode ser considerado válido dentro da formação discursiva em análise.

Também são extraídos do registro a oração “com vistas no processo de geração e inovação tecnológica” (Brasil, 2025d), posta como objetivo da formação de *stricto sensu*. Caso o registro permanecesse como se encontra na legislação, inviabilizaria a oferta de cursos acadêmicos na área da educação profissional e tecnológica, em nível de pós-graduação.

Após esta análise do movimento operacionalizado para adequar o perfil institucional, suas características, suas finalidades e seus objetivos à forma do discurso condizente com a formação discursiva crítica e contra-hegemônica, percebo um movimento particularmente polêmico.

Dentro da ciência jurídica, segundo Nader (2020), a interpretação da lei pode ser realizada pelas instituições que a executam. Esse modelo interpretativo denomina-se interpretação hermenêutica administrativa. Ela consiste em transpor para documentos internos à instituição, tais como decretos, portarias, regimentos, o conteúdo de uma legislação aprovada por instância superior naquela jurisdição. Essa interpretação pode ser realizada de forma extensiva, quando se compreende que o legislador disse menos do que intentava dizer quando redigiu a norma em análise. Contudo, esse processo é mais comum na interpretação hermenêutica jurídica.

Percebe-se que o autor/locutor do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b) realiza um processo de tradução da lei, ampliando seu alcance, deixando a entender que intenta executar finalidades e objetivos que vão além do que está previsto em lei. Ora, no caso em análise, percebe-se que na maioria das alterações, o registro conta com termos que são mais extensivos do que os termos originais. A título de exemplo, cito a substituição do termo ‘setores da economia’ por ‘diferentes áreas do conhecimento e demandas da sociedade’, o primeiro termo está indubitavelmente incluso no segundo, pois ao se formar os sujeitos em diferentes áreas e para as demandas da sociedade, implica-se que os diversos setores da economia (que é uma demanda da sociedade) estão inclusos nos objetivos formativos. No entanto, ‘diferentes áreas’ e ‘demandas sociais’ são mais amplas que os ‘setores da economia’. Considerando a regra lógica de que no todo encontram-se as partes, a exigência legal estaria contemplada no registro.

No entanto, se tomo como base jurídica o princípio constitucional da legalidade insculpido nos art. 5º e 37º da Constituição Federal (Brasil, 1988), conforme se

depreende da doutrina jurídica, a questão toma outros contornos. No art. 5º, é tratado o princípio da legalidade no âmbito privado, evidenciando que cada pessoa tem a liberdade de agir, desde que sua ação não seja proibida expressamente por lei.

No art. 37º, é imposto o princípio da legalidade como restrição à ação das instituições que compõem a administração pública. Segundo os doutrinadores Meirelles (2005), Carvalho (2011) e Gasparin (2001), o campo de liberdade da administração pública é muito mais restrito que o campo individual, pois a administração pública só pode agir *secundum legem*, ou seja, só pode fazer aquilo que a lei a autoriza expressamente. Nesse caso, questiona-se a suposta capacidade da administração em operacionalizar tais mudanças, baseada apenas no princípio de autonomia conferida pela mesma Lei a qual claramente se impôs alterações.

De fato, independente da licitude jurídica que envolve o caso em tela, as mudanças realizadas por meio desse segundo movimento são fruto da tentativa da construção de um *ethos* que se insinua por meio do discurso jurídico, negando-o em sua forma, por não poder aceitá-lo em sua totalidade, realizando a introdução de registros textuais com semântica adequada a seu posicionamento e subtraindo do texto aqueles outros registros que o sistema de restrição da formação discursiva não permite que sejam citados.

Assim, a enunciação constrói a imagem de um fiador crítico, revolucionário, afeito a seus princípios e valores que são irrenunciáveis. O *ethos* desse primeiro fragmento é assim corporificado: o IFRN é uma instituição de educação profissional, militante e comprometida com a formação omnilateral de seus alunos, oferecendo uma formação de cunho integral, sob uma perspectiva histórico-crítica, notadamente contra-hegemônica, por entender que a formação para o mercado subjuga o homem, aliena-o e, em última instância, reproduz e mantém o sistema capitalista. Em suma, o IFRN é a instituição que materializa o discurso pedagógico crítico-emancipatório em sua prática educacional e social, conforme descreve na sua função social.

De certa forma, esse *ethos* mostrado no fragmento 01 fundamenta o discurso compõe o fragmento 02, enquanto narrativa histórica que busca afirmar que a Instituição que recebe uma nova institucionalidade de instituto federal é centenária e possui uma tradição de luta contra-hegemônica; como também fundamenta a construção do discurso do fragmento 03, que consistem em explicar as concepções fundantes de Instituto.

No fragmento 02, o locutor narra a história centenária da Instituição, utilizando-

se das intertextualidades dos Projeto Político-Pedagógico anteriores (ETFRN e CEFET), anunciado no texto (IFRN, 2012b). O trecho possui uma dimensão intertextual do discurso histórico, conservando suas características e finalidade. Segundo White (1994), o discurso histórico é construído a partir da percepção da existência de um passado como algo do que se pode falar de maneira significativa, assim, não existe propriamente um objeto passado, mas experiências as quais a subjetividade dedica certa atenção e reconhece como válida e preñhe de fatos que podem, de algum modo, fundamentar a realidade presente.

Desse modo, o passado se torna narrativa, nunca objetiva e neutra, mas contada com o escopo de justificação de uma visão de mundo ou de uma percepção compartilhada pelo narrador-historiador. Conforme White (1994, p. 24-25)

O discurso histórico não produz, portanto, informação nova sobre o passado, já que a posse da informação sobre o passado, tanto nova como velha, é pré-condição da composição de um tal discurso [...] O que o discurso histórico produz são *interpretações* de seja qual for a informação ou conhecimento do passado de que o historiador dispõe. [Grifo do autor]

Por essa razão, White (1994) esclarece que o discurso histórico se materializa em forma de narrativa com suas características tipológico-textuais e é produzido com uma finalidade semelhante a esses textos. Para além da discussão do método científico, a preocupação desse autor é fazer uma análise de como o discurso histórico se estrutura, que ao seu ver, é sempre em forma narrativa.

Tomando como referência essa comprovação de White (1994), identificamos a cenografia do fragmento 02 como uma narração da história da Instituição, na qual utilizando-se dos elementos próprios de uma narrativa, objetiva-se construir um *ethos* semelhante ao mostrado no fragmento 01, porém com uma perspectiva de tradição institucional.

De acordo com Reales e Confortin (2011), um texto narrativo possui cinco elementos essenciais: narrador, enredo, personagens, tempo, espaço. Esses elementos permitem compreender como a história está estruturada e como subjacente a ela o próprio discurso se organiza. Dessa forma, a história contada na narrativa diz menos do que mostra, pois permite que o coenunciador, interpelado pela narrativa, possa assumir certos posicionamentos que eram, enfim, o objetivo primeiro da enunciação.

No fragmento 02, a narração é feita em terceira pessoa do singular,

evidenciando um tipo de narrador observador. Esse tipo de narrador é entendido como alguém que conhece os fatos, porém não participa da ação. A escolha desse modo de enunciação precisa ser posta em relação ao autor do texto. De fato, tem-se no Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), um autor, coletivo e legitimado pelos processos democráticos e pelo aparato legal da Instituição, que se propõem a narrar a história da instituição da qual faz parte. No entanto, o título do subtópico que compõe esse fragmento 02 é assim enunciado: *As marcas no tempo: o IFRN tecendo a sua história*. Então, ao mesmo tempo que o título encaminha a compreensão de que a Instituição contará a sua própria história, a narrativa resguarda a função do narrador observador.

Duas razões, eu pontuo nessa análise. A escolha da pessoa verbal não foi aleatória, tampouco neutra. Uma instituição é composta por pessoas e no plano da realidade não é capaz de falar por si própria, pois não é um ser animado. Por isso, é sempre alguém (uma pessoa ou um grupo delas) que fala em nome da instituição. Isto posto, o discurso poderia assumir duas formas: primeira pessoa do plural ou terceira pessoa do singular. No primeiro caso, ao optar pela primeira pessoa do plural estaria se dando ênfase à *persona* coletiva – grupo eleito e legitimado – que narraria a história sob seu ponto de vista. No segundo caso, ao escolher a terceira pessoa do singular, conhecida como ferramenta linguística para construir um discurso impessoal, a autoria não se revela de imediato e se cria a ideia de imparcialidade.

No entanto, a ênfase da adoção do discurso impessoal é desviada através do título, do qual se induz que o IFRN narra sua história. Assim, estabelece-se a imagem da Instituição que fala sobre si mesma, a partir do ponto de vista pelo qual compreende sua história, narrando sua constituição e sua existência centenária. Conforme se encontra no início desse fragmento 02:

A análise das raízes históricas, políticas e sociais do IFRN possibilita um melhor entendimento das recentes mudanças e contribui para o **fortalecimento da identidade institucional**. Enseja, assim, uma maior compreensão do perfil institucional, na perspectiva de consolidar a função social, os objetivos e os princípios orientadores do Instituto. (IFRN, 2012, p. 23)

Em resumo, localizando a narrativa no tempo e no espaço, o texto realiza uma síntese das institucionalidades: Escola de Aprendizes Artífices (1909), Liceu Industrial de Natal (1937); Escola Industrial de Natal (1942); Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (1965); Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968),

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (1999) e, por fim, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Embora o enredo se desenvolva de forma linear, descrevendo os acontecimentos em cada período, de acordo com as institucionalidades, sua totalidade permite identificar quatro ciclos, cuja delimitação se estabelece pela mudança no tipo de projeto educacional, demonstrando, assim, o jogo de forças e as contradições presentes neles. Os conceitos de polo dominante e polo determinante de Barata Moura (2012), ajuda nessa análise que vou empreender, haja vista que os autores do texto se afiliam à epistemologia materialista histórico-dialética.

Segundo Barata-Moura (2012), a história se constrói de modo dialético, sendo a contradição sua força motriz de transformação constante. Na unidade dos contrários, encontram-se dois polos, o dominante e o dominado. O polo dominante, ainda segundo Barata-Moura (2012, p. 344) é “aquele que, num determinado momento, conserva a supremacia de um dado processo, que encarna e exerce a hegemonia que nelas verifica e que lhe desenha os traços”. No entanto, nem sempre o polo dominante determina a história.

Em meio à contradição, pode acontecer que o polo dominante não coincida com o polo determinante, que segundo Barata-Moura (2012), é aquele que dirige a marcha para a resolução da contradição e que pode ser ocupado pelo polo dominado, desde que as condições históricas o permitam. Portanto, é em razão dessa possível não coincidência entre polo dominante e polo determinante, que as transformações sociais ocorrem. Esse modelo dialético é utilizado pelo locutor para narrar a história da Instituição.

No primeiro ciclo, que vai desde a fundação 1909 até 1968, quando se dá a criação da ETFRN, o polo dominante, a saber o modelo capitalista de sociedade e de educação, determina a identidade, a função e currículo da Instituição, fazendo da dualidade e da formação unilateral o modelo de educação a ser seguido. Não há resistência contra-hegemônica e polo dominante e determinante se encontram no mesmo lugar.

No segundo ciclo, o período da ETFRN, que compreende os anos de 1968 a 1997, é marcado pela ascensão de pensamento contra-hegemônico na Instituição, que se põe como polo determinante ao instaurar um currículo integrado em 1995, mesmo sem possuir a hegemonia dentro da totalidade da contradição. Nesse período o polo dominante se mantém, mas o jogo de forças, permite ao polo dominado dirigir

a marcha dos acontecimentos.

No terceiro ciclo, o período de 1997 até 2005, o polo dominante passa a determinar a marcha, quando o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) estabelece a separação entre formação profissional e formação geral. Nesse período, o polo dominado consegue apenas resistir.

No quarto ciclo, que vai de 2005, com a publicação do Decreto nº 5.154/2004 até a data de publicação do Projeto Político-Pedagógico, o polo dominado caracterizado pela proposta contra-hegemônica retoma a direção da marcha e, como polo determinante, implementa o currículo integrado e a formação omnilateral.

Considerando, pois, essa lógica dialética, a narrativa produz sua apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. No primeiro ciclo, Da Escola de Aprendizizes Artífices (1909) até a fundação da ETFRN (1968), a narrativa privilegia apenas a mudança institucional aos sabores das legislações, sem emitir juízos de valor acerca dos tipos de oferta e currículo. A narrativa é puramente descritiva, não possui nenhum juízo de valor, deixa transparecer distanciamento. Não há relatos explícitos das práticas educativas dualistas próprias das institucionalidades desse período. Essas limitações se dão pelo fato do modelo educacional ser afiliado à educação mercadológica.

No segundo ciclo, a narrativa passa a considerar além das mudanças de institucionalidade realizadas pela legislação, os dados qualitativos que são expostos apenas quando a dimensão cultural passa a ser integrante do currículo. Esse movimento demonstra a intenção do locutor em enfatizar que as dimensões humanas e culturais que integram a perspectiva curricular do atual Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), já se faziam presentes antes mesmo da instauração da nova institucionalidade do IFRN. A Formação Discursiva que considera o discurso tecnicista como negativo, evita ao máximo apresentar sua existência, ao passo que reforça o discurso da formação omnilateral. Esse ciclo conclui-se com a narrativa que apresenta o projeto curricular inovador produzido em 1995.

No terceiro ciclo, a narrativa privilegia a interrupção da proposta curricular do Projeto Político-Pedagógico do ETFRN devido a força do Decreto nº 2.208/97 que consagrou a dualidade entre educação geral e educação profissional ao disciplinar as ofertas nas formas subsequente. Contra esse fato, é evidenciada a resistência do então CEFET, em continuar a oferta do ensino médio regular científico.

O clímax da narrativa encontra-se nesse momento: o conflito entre a visão

contra-hegemônica que prega uma formação omnilateral e a força do Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997), que produz a dicotomia e a volta dos objetivos educacionais para a formação meramente técnica conforme orientação neoliberal. O desfecho da narrativa é, pois, a retomada da possibilidade de integração com a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04 (Brasil, 2004), o retorno das ofertas integradas para os cursos técnicos de nível médio, a ampliação da rede federal e, por fim, a nova institucionalidade de instituto federal, narradas no quarto ciclo.

Portanto, a história contada não narra apenas as várias mudanças de institucionalidade, mas a luta dos projetos societários e educacionais em disputa no campo da educação profissional, principalmente, no período que se estende da década de 1970 até 2008. Nesse enredo, o IFRN aparece como herói da narrativa, enquanto institucionalidade que coroa o processo de desenvolvimento da instituição e que se apresenta como materialização concreta da proposta de educação crítico-emancipatória.

Os registros de autoria e autonomia continuam presentes na narrativa da nova institucionalidade: “ao limiar de um século de existência, a Instituição **adquiriu** nova configuração, **transformando-se** em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008” (IFRN, 2012, p. 26, grifo nosso). Novamente, a ideia de autonomia e autoria são reforçadas pelo emprego de verbos na voz ativa que indicam a instituição como agente.

Durante a narrativa também é possível perceber que algumas ações/decisões das instituições precedentes, tidos em conta como traços contra hegemônicos são evidenciados. Na década de 1970 e 1980 na então ETFRN, a criação de coral, atelier de artes plásticas, grupo de ginástica rítmica, teatro laboratório, banda de música, grupo de metais e grêmio estudantil (IFRN, 2012, p. 24); a escola direta e democrática para dirigente e junto com ela a eleição de uma mulher para o cargo de diretora geral em 1986; a proposta curricular com base na formação omnilateral e da educação politécnica em 1995, que recebe o adjetivo de proposta inovadora (IFRN, 2012, p. 24); a resistência ao Decreto 2.208/97 implementada pela então ETFRN ao decidir continuar ofertando o ensino médio (IFRN, 2012, p. 25); o protagonismo dos docentes, técnicos e especialistas em realizar a reforma do Projeto Político-Pedagógico em 2009, para que o então CEFET-RN ofertasse cursos técnicos com concomitância interna dentro da instituição; o retorno a oferta de cursos técnicos de nível médio na

forma integrada, a partir de 2005.

Todos esses elementos trazidos à narrativa e contrapostos às estruturas e reformas educacionais nacionais, criam a ideia de tradição contra-hegemônica, cujo IFRN, enquanto nova institucionalidade dessa Instituição centenária de educação profissional é o legítimo herdeiro e o modelo mais avançado.

O desfecho da narrativa é, pois, resolvido com a instalação do IFRN e com a criação de seus diversos *campi*. São reforçadas as definições do perfil e identidade da nova institucionalidade e conclui-se com expansão da abrangência da atuação da instituição que passa a estar presente nas várias regiões do estado.

O *ethos* mostrado no fragmento 02 é de uma Instituição secular que vem realizando uma luta em defesa de uma educação profissional que privilegie a formação omnilateral. Essa Instituição, agora sob nova institucionalidade de IFRN, é herdeira e guardiã de um projeto societário e educacional que começou a ser defendido em seu interior desde a década de 1970. Além disso, o IFRN constitui-se como a plenitude dessa Instituição, em razão de seu novo perfil e identidade.

Contudo, em uma análise mais acurada, esse *ethos* não deixa de ser objeto de algumas polêmicas. Conforme alerta Maingueneau (2008c; 2015), a interpretação do discurso não é monopólio do enunciador, por isso, algumas lacunas ganham relevo a partir da narrativa estabelecida. A enunciação traz à tona a ideia de uma Instituição que se modifica durante o tempo, por razões específicas do jogo de forças dos polos que compõem a contradição, porém, o que é essa Instituição? Qual é essa Instituição? O que subsiste ou permanece em meio às transformações?

Entre os gregos antigos, havia um paradoxo bem conhecido acerca da identidade e da mudança, o Navio de Teseu. Em síntese, a questão girava em torno de reformas realizadas no navio do herói Teseu ao longo do tempo e como essas mudanças afetavam a essência do navio. Inicia-se com uma pergunta: trocando-se algumas tábuas do navio, ele ainda é o navio de Teseu? Certamente, algumas tábuas retiradas e substituídas não colocariam em xeque a existência e a permanência da essência do navio de Teseu. No entanto, se com o passar dos anos, todas as tábuas forem trocadas de modo a não restar nenhuma das tábuas originais, ainda seria o navio de Teseu? Aqui se estabelece o paradoxo para o qual não há respostas definitivas.

No caso em tela, questiono se após tantas mudanças significativas, ainda existe uma Instituição ou se, de fato e de direito, essa definição se sustenta apenas

por força vinculante do discurso. Concretamente, à exceção de prédios históricos que sediaram em algum momento uma das institucionalidades, a estrutura organizacional e a identidade delas há muito se modificaram. O IFRN, no tempo do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), inaugura um formato de instituição tão diversa das anteriores, que de fato, em analogia ao Navio de Teseu, poderia se perguntar se apesar de tudo ainda é a Instituição que de alguma forma guarda os traços essenciais da Escola de Aprendizizes Artífices, fundada em 1909.

Apesar da resposta dada a esse questionamento, a enunciação não deixa de tirar proveito da ideia de tradição contra-hegemônica que se depreende da narrativa histórica da Instituição, pois em torno dela é elaborado um argumento que beira uma falácia lógica do tipo *Ad Antiquitatem*, na qual se defende que o que é antigo é melhor justamente por sua condição de antiguidade. Há de se ter em mente que não é porque em algum momento uma comunidade acadêmica elegeu certos princípios pedagógicos e tentou colocá-los em prática por determinados períodos, que esses mesmos princípios estejam fixados como cláusulas pétreas do currículo institucional.

Até mesmo a tradição é questionável, haja vista que o currículo integrado aparece na proposta do Projeto Político-Pedagógico da ETFRN de 1994, é revogado em 1998, restituído em 2005 e permanece até a confecção do Projeto Político-Pedagógico do Instituto. Mesmo considerando a resistência, a Instituição à época do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b) teve o currículo integrado como orientação da prática por apenas 17 anos, enquanto o modelo mercadológico determinou as práticas por 103 anos.

A história é importante por possibilitar sempre uma releitura de práticas e auxiliar na compreensão do presente. Em uma perspectiva materialista histórico-crítica, por meio da dialética, permite perceber esse movimento de constante mudança e superação. A história da institucionalidade precisa servir de testemunho para cimentar uma visão de instituição que avançou com o tempo, embora não esteja, no presente, livre de contradições. A história da instituição narra, pois, a passagem de uma escola voltada para a formação meramente técnica de trabalhadores para uma escola de formação humana integral.

Por essas razões, é importante criar um *ethos* de Instituição comprometida, herdeira e guardiã de uma proposta pedagógica com tendência Histórico-crítica, de base materialista histórico-dialética, com uma proposta de formação omnilateral e defensora dos princípios que envolvem um currículo integrado. O *ethos* mostrado no

Fragmento 02 fortalece aquele do Fragmento 01, mas não o consolida. O discurso continua a construção do fiador no fragmento 03, porque é preciso ainda apresentar ao coenunciador as concepções e princípios que fundamentam o currículo e as práticas institucionais.

A cenografia do fragmento 03 assume uma generalidade muito semelhante aos trabalhos acadêmicos. É possível perceber que o texto é permeado pela interdiscursividade dos discursos pedagógicos, da sociologia, antropologia e, principalmente, da tradição marxista¹¹. Por essa razão, a intertextualidade é abundante em praticamente todo o fragmento.

O tipo de discurso utilizado é o científico-acadêmico, caracterizado pelo rigor, a clareza, as estruturas léxico-gramaticais orientadas para objetivos comunicativos, conforme destaca Bolívar (2004). As concepções são tratadas em pequenos artigos, nos quais predominam o modelo dialético de construção de raciocínios: apresenta-se uma proposição (tese), contrapõe-lhe uma proposição contrária (antítese), para concluir com uma nova proposição (nova tese). Esse modo de estruturação é bastante comum nas enunciações afiliadas às formações discursivas do marxismo.

No fragmento 03 são apresentadas a concepção institucional de ser humano, de sociedade, de cultura, de ciência, de tecnologia, de trabalho e de educação; a concepção de currículo integrado; a concepção de gestão educacional; e os princípios orientadores da prática pedagógica. A apresentação se pauta no modelo de discurso da formação omnilateral em contraposição ao modelo de formação mercadológica.

A concepção de homem é exposta utilizando uma construção lógica que partindo da refutação ao primado da razão na definição antropológica de Aristóteles, vai elencando pensadores que defendem uma constituição multifacetada do conceito de homem, menos essencialista e mais existencialista. O objetivo é defender uma visão de homem baseada na multidimensionalidade e omnilateralidade, conceitos afeitos à formação discursiva marxista e defendidos pelo modelo do discurso.

Embora, o texto apresente concepções de epistemologias muito variadas, tais como o marxismo, o existencialismo heideggeriano e a teoria da complexidade de Morin, em uma tentativa de síntese dialógica, é concebido com as restrições do

¹¹ Embora os princípios e concepções sejam em sua maioria definidos e interpretados à luz da epistemologia marxista, outras correntes – kantiana, Heideggeriana, freireana, teoria da complexidade – são citadas durante o fragmento 03, demonstrando as contradições e as polifonias presentes no autor coletivo.

modelo discursivo educação omnilateral x educação mercadológica, pois evita-se ao máximo abrir brechas para uma prática educacional que privilegie apenas uma das dimensões do ser humano.

Importante também destacar uma construção que causa certo estranhamento. A concepção de omnilateralidade é trazida a partir definição de Aranha (1999) em um verbete do *Dicionário de Educação Profissional*, ao passo que os autores clássicos que embasam o conceito segundo a perspectiva pedagógica adotada e defendida na identidade institucional são citados em uma nota de rodapé:

Etimologicamente, omnilateralidade significa a educação integral (omni = todo + lateralidade = lado). Ou seja, é uma formação plena e profunda que compreende a educação dos indivíduos humanos a fim de plenamente se desenvolverem. **Marx** revelara a possibilidade de constituição do ser omnilateral como uma formação na qual seria possível o desenvolvimento das amplas capacidades do ser social, alicerçada no trabalho livre e associado. Para **Gramsci** (apud GONZALEZ, 2009), o conceito de omnilateralidade parte da formação politécnica e se fundamenta no triplice vértice educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, formando, assim, a educação unitária. (IFRN, 2012, p. 35)

Na teoria marxista (Marx, 2008; Marx; Engels, 2007), como inclusive já expus neste trabalho, existe uma concepção antropológica, mas não se faz uso dela para explicar a concepção elegida pelo Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b). Vale ressaltar que a tendência pedagógica histórico-crítica adotada pela instituição compartilha com o pensamento de Marx as mesmas compreensões sobre o homem.

A concepção de sociedade é explicada a partir de dois pontos. A sociedade é um modo moderno de vivência em grupo, no atual estágio de seu desenvolvimento histórico, permeada por suas variadas relações e, principalmente, organizada em classes. Nesse tipo de sociedade, a educação ocupa a tarefa de formar os indivíduos para ocupar postos sociais.

A exposição dos argumentos sobre a sociedade – que traz autores clássicos contrários à perspectiva marxista (Max Weber e Durkheim) e sociólogos posteriores mais ou menos afinados ao pensamento marxista (Giddens e Tönnies) embora com construções próprias – é coroada com dois parágrafos cuja intertextualidade evidencia a presença das principais obras de Marx e Engels, ao apresentar a organização da sociedade por meio do embate entre classes sociais dominante e dominada.

Como consequência desse tipo de sociedade, o papel da educação também é criticado. Apresenta-se um confronto do pensamento de Weber e de Bourdieu acerca

da função da educação, para concluir com a ideia defendida por Gramsci de que é possível uma educação formulada por e para a classe trabalhadora com a intenção de formar para a emancipação. Dessa forma, insinua-se a ideia de formação do intelectual orgânico gramsciana (GRAMSCI, 1991), sem citá-la diretamente, ao mesmo tempo que critica uma educação baseada na pedagogia do treinamento e se defende uma educação omnilateral capaz de transformar a realidade social.

O conceito de cultura é apresentado a partir de um foco antropológico, distanciando-se do conceito clássico equivalente à civilidade. Em uma perspectiva sociohistórica, a cultura é entendida como uma construção humana, própria de um determinado local e espaço, com características históricas e sociais, nas quais estão presentes mentefatos e artefatos. Desse modo, defende-se a compreensão da cultura como produto humano, valorizando-se toda a diversidade cultural.

Em relação à cultura, a educação no Instituto deve privilegiar a conscientização da diversidade cultural e combater as desigualdades e injustiças sociais. Dessa forma, deve ser pautada no respeito, na valorização e na preservação das diversas manifestações culturais.

Novamente, o modelo discursivo de formação omnilateral define a ordem do discurso. Rejeita-se uma ideia de cultura padrão para valorizar as diversas formações culturais. Não se permite um padrão cultural único, mas uma formação que privilegie o diálogo entre as culturas, entre o local e o global, entre o igual e o diferente.

A definição do conceito de ciência se inicia com uma perspectiva histórica da evolução da compreensão da ciência e do método científico. Após apresentar os principais teóricos que impetraram as críticas aos modelos clássicos, positivistas e neopositivistas, defende-se a compreensão construtivista de ciência. Nessa visão, a ciência é vista como um saber teórico-prático permeado pela imprecisão, pelo caráter aproximativo e provisório de seus postulados. Considerando que nenhum método científico é capaz de alcançar a totalidade da verdade, todas as ciências, sejam elas naturais ou sociais, compartilham as mesmas limitações.

Compreendida dessa forma, defende-se que a ciência – em suas várias áreas – seja posta a serviço da compreensão da totalidade do ser humano e da resolução dos problemas sociais, ambientais e econômicos, principalmente na realidade do Brasil. O texto sobre a ciência é concluído com uma enfática interdição:

Ante esse breve histórico sobre a concepção de ciência, pode-se inquirir sobre o papel que o IFRN deve exercer junto aos sujeitos educativos e à sociedade na qual a Instituição está inserida. Na resposta a essa inquirição, considere-se que é inadmissível qualquer defesa a favor da neutralidade da ciência, entendendo-se, ainda, que o desenvolvimento científico não pode ficar restrito a um pequeno grupo de privilegiados. Também é necessário considerar que a ciência não seja tratada como uma mercadoria vinculada a interesses hegemônicos e que o conhecimento não seja concebido fora de uma perspectiva integradora e comprometida em diluir distinções artificiais entre as chamadas ciências da natureza e as humanidades. (IFRN, 2012, p. 42-43)

Nessa perícope, as restrições da formação discursiva e do modelo discursivo de educação omnilateral são aplicadas de modo mais incisivo. São três interdições: a primeira diz respeito à questão da neutralidade da ciência, em uma tentativa de garantir um distanciamento da perspectiva positivista e neopositivista que ainda é considerado como paradigma para aquelas ciências ditas duras do campo das ciências naturais e exatas que consideram que se pode fazer ciência pela ciência de forma matematizada e com rigor científico matemático; a segunda versa sobre a mercantilização da ciência, enquanto desenvolvimento aplicado somente para os interesses do mercado; e a terceira diz relação a hierarquização da ciência, postura muito comum ao positivismo e neopositivismo que consideram as ciências humanas e sociais como ciências menores, moles ou até pseudociências.

O fundamento das três interdições reside no caráter histórico da ênfase dada à dimensão técnica e tecnológica da educação profissional. Se considerada como ciência apenas aquelas áreas do conhecimento que possam ser aplicadas, que gerem tecnologias, que sejam comercializadas, opera-se uma redução dos objetivos da educação, configurando-se como uma perspectiva unilateral de formação. As restrições da formação discursiva de formação omnilateral não poderia admitir uma perspectiva de ciência a esses moldes, mas sabe que diante do caráter provisório da própria ciência é impossível estabelecer um argumento racional e decisório para essa questão. Por isso, o tema é tratado sob a forma de restrições.

A concepção de tecnologia é apresentada a partir de uma diferenciação entre técnica e tecnologia, buscando burilar a abrangência conceitual de cada um deles. Tomadas como componentes da condição humana, a técnica e tecnologia são postas em estreita relação com a ciência e o trabalho. A título de crítica, oferece-se uma reflexão acerca da civilização da técnica, de seu alinhamento à ciência na construção do modelo humanista do conhecer para dominar, das imbricações positivistas do desenvolvimento tecnológico, culminando com os eventos das duas grandes guerras

mundiais instrumentalizadas pela pesquisa aplicada e pelos impactos do desenvolvimento tecnológico atual para o meio ambiente e para a sustentabilidade.

Como compreensão própria, o IFRN define tecnologia como um conjunto de saberes e técnicas articuladas, que não devem ser dissociados da compreensão de homem, saber e ciência. A tecnologia e o desenvolvimento tecnológico não podem estar alinhados apenas aos interesses do mercado do trabalho e precisam estar preocupados com questões humanas e ambientais, buscando soluções sustentáveis e ajudando a melhorar a vida humana.

A concepção de trabalho é definida a partir da compreensão do trabalho como categoria constituinte do ser humano. Baseada na perspectiva marxista, o trabalho é entendido no seu sentido ontológico, pois é através dele que o homem produz sua existência, transforma a natureza e se constitui enquanto homem. Essa concepção de trabalho é posta em relação antagônica ao trabalho compreendido apenas no modo como ele se realiza dentro do sistema capitalista.

No texto, realiza-se uma crítica dialética à visão capitalista de trabalho enquanto propulsor de riqueza material ligado ao processo de manutenção do sistema e executado de forma alienada por aqueles que não detém o domínio dos meios de produção. Nessa estrutura econômica, prepondera uma divisão social do trabalho que evidencia a fragmentação e a separação entre trabalho intelectual, enquanto privilégio de uma classe social dominante e exploradora; e o trabalho manual, exercido majoritariamente pelas classes dos trabalhadores.

Depreende-se desse confronto intelectual, que o IFRN, por afiliar-se à concepção de trabalho ontológico, deve primar por relações de trabalho mais humanizadas e formar os sujeitos numa perspectiva integral que permita o domínio tanto do saber intelectual, quanto do saber prático.

Quanto à concepção de educação, sua acepção é definida com base na mesma dialética utilizada nas demais concepções. Parte-se da proposição de que a educação no sistema capitalista é oferecida segundo os critérios de classe, com acesso diferenciado ao tipo de educação. Para as classes dominantes, uma educação científica, cultural e artística; para as classes trabalhadoras, uma formação técnica preparatória para o ingresso no mercado de trabalho conforme os moldes neoliberais.

O texto denuncia a influência dos projetos neoliberais de educação presentes nas reformas educacionais da década de 1990, cujos objetivos visavam a constituir profissionais individualistas, competitivos, hiperativos, adaptáveis e detentores das

técnicas necessária para ocupar postos de trabalho na economia, em detrimento da formação de sujeitos autônomos e criativos.

Conclui-se com uma defesa de uma educação politécnica, de caráter omnilateral, voltada para a formação do sujeito emancipado, crítico, reflexivo nas dimensões intelectual, psicológica, científica e cultural, recorrendo-se à função social da Instituição como baliza para a adoção dessa acepção de educação.

O currículo integrado é adotado como modelo de currículo sustentado em teorias críticas. O IFRN assume o currículo como um conjunto de atividades interligadas intencionalmente e pedagogicamente organizadas segundo uma visão crítica de ser humano, mundo, sociedade, cultura, trabalho e educação. Nessa perspectiva, o currículo integrado, conceito que remete à ideia de completude, tem por base a formação integral e a politecnia.

O currículo integrado objetiva uma formação integral na qual a formação dualista que prepara grupos diversos apenas para o trabalho intelectual ou para o trabalho manual é superada. Assim sendo, a proposta se volta para uma formação que prima pelo domínio dos conhecimentos necessários à compreensão do trabalho e dos processos científico-tecnológicos.

Tomando a politecnia como base, o currículo integrado significa uma adoção da perspectiva de uma educação voltada para o domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas envolvidas nos processos produtivos modernos. Essa educação permite a reflexão sobre a sociedade, a ciência, a cultura e suas relações com o mundo do trabalho.

Em síntese, a adoção do modelo de currículo integrado se justifica pela compreensão que tanto a formação geral quanto a formação técnico-profissional são necessárias ao público do IFRN, de modo a propiciar juntamente com os conhecimentos de uma determinada profissão, a leitura crítica do mundo, a atuação como cidadão e a emancipação humana.

Outra concepção apresentada é a de gestão educacional. Retomando o modelo dialético, são apresentadas as concepções de gestão autoritária, em que os processos decisórios são verticalizados e monopolizados pelo diretor; e a concepção democrática, na qual as relações de poder são horizontalizadas e as decisões são tomadas de forma colegiada e democrática com a participação de todos.

Dessa forma, o modelo de gestão democrático repousa sobre os princípios fundamentais de descentralização, de participação e de autonomia, a serem postos

em prática por meio dos diversos mecanismos de gestão, tais como conselhos, órgãos colegiados, grêmios, entre outros, além das consultas diretas à comunidade escolar.

Por último, no fragmento 03 são apresentados os princípios orientadores da prática pedagógica, a saber: a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade e a interdisciplinaridade....

O primeiro princípio exposto é a pesquisa como princípio pedagógico. A pesquisa é definida como uma atividade reflexiva, investigativa, produtora de conhecimentos teóricos e empíricos. Aliada ao ensino e a extensão, pode promover maior interação entre professores e alunos e se constituir como uma prática que estimula o senso crítico. Desse modo, quando posta como princípio pedagógico, pode estimular práticas que oportunizem aos envolvidos uma educação mais crítica e científica, com base na problematização e na resolução de problemas práticos e teóricos, numa perspectiva da formação integral.

A concepção de trabalho como princípio educativo é explicada a partir da delimitação conceitual de mundo do trabalho, na tentativa de evitar interpretações restritivas apenas a uma definição de preparação técnica para uma determinada profissão. Dessa forma, compreendendo mundo do trabalho como o conjunto das atividades materiais, produtivas e culturais, que permeiam as atividades da reprodução da existência humana, o trabalho assume a posição de princípio educacional enquanto formação politécnica, preparando o educando para compreender e atuar no mundo do trabalho, considerando saberes técnicos, científicos e culturais dentro de uma perspectiva histórico-crítica.

A concepção de respeito à diversidade emerge da necessidade de se estabelecer processos educativos inclusivos. A diversidade é concebida como produção histórica, cultural e social e como componente essencial do povo brasileiro. O respeito à diversidade é posto como fundamento, pois o currículo espelha práticas sociais e a escola como ambiente integrador, multicultural e sistematizador de conteúdos não pode reverberar práticas de discriminação e preconceitos. Por isso, esse princípio se materializa em práticas pedagógicas que visem garantir: o respeito à pessoa humana; a inclusão de todos; o respeito às diferenças; o respeito ao direito individual; situações de convivência e diálogo com as diversas expressões e posicionamentos; o respeito aos valores e crenças; e o exercício da tolerância, repudiando toda espécie de discriminação.

Por fim, o princípio da interdisciplinaridade pelo qual se advoga um ensino

diverso do tradicional, cujas disciplinas são tratadas de modo isolado. A interdisciplinaridade é entendida como um princípio basilar que buscar estabelecer elos de complementaridade, convergência, interconexões entre as áreas diversas do saber, em uma perspectiva na qual as disciplinas não são diluídas em áreas, mas são postas em relação para permitir uma compreensão mais global e totalizante dos conteúdos estudados.

A cenografia do fragmento 03 é, portanto, bastante diversa dos dois fragmentos, destacando-se o processo de enunciação explicativa. No desenvolvimento dos argumentos, é realizada uma explicação minuciosa dos modos de entender as concepções. Há de se ter em mente, que o discurso toma forma de enunciação para um co-enunciador que parece ser adepto a outro posicionamento ou Formação discursiva.

Quando se dialoga com componentes de uma mesma formação discursiva não é necessário que se expliquem termos nevrálgicos daquela mesma formação, no entanto, isso acontece constantemente pela própria forma que o discurso se desenvolve, ao explicar termos muito caros ao discurso histórico-crítico educacional, como por exemplo: omnilateralidade, mundo do trabalho, trabalho ontológico e politecnia.

A problemática em questão gira em torno da própria autoria e função do Projeto Político-Pedagógico. Em tese, a autoria coletiva representaria democraticamente o pensamento do grupo, expondo no documento aquilo que é a compreensão compartilhada por seus componentes. Contudo, percebe-se na construção tese-antítese-síntese uma tentativa de afirmar uma visão específica em detrimento de uma visão superada. Assim, é realizada uma explicação minuciosa, com a finalidade de evitar que se compreenda de forma errônea aqueles conceitos que foram eleitos como concepções fundamentais, mas isso não seria necessário para um grupo que compartilha as mesmas compreensões.

Por isso, a partir da leitura do fragmento 03, percebo uma preocupação com o co-enunciador a quem o texto se dirige. Um Projeto Político-Pedagógico é um documento que intenta informar tanto a comunidade interna, quanto a comunidade externa. Além disso, é preciso considerar que novos integrantes (servidores) ingressarão na instituição e precisam ter no Projeto Político-Pedagógico uma orientação para suas práticas. Assim, é um documento endereçado a públicos diversos.

Porém, a quem esse discurso realmente se dirige e por que o fragmento 03 precisa ser tão explicativo? Se a intenção comunicativa fosse apenas apresentar a identidade do IFRN à sociedade ou garantir que novos membros que se associem à Instituição possam entender a identidade institucional, então a necessidade de explicar termos técnicos e científicos deveria também estar presente nos fragmentos anteriores – o que não se comprova.

Compreendo que o co-enunciador a quem o discurso se dirige são aqueles que compartilham o mesmo posicionamento no espaço discursivo do autor coletivo, mas, principalmente, aqueles que não compartilham. A análise do texto demonstra que existe uma estratégia de convencimento mais elaborada que em outros fragmentos.

O fragmento 03 é completamente diverso do fragmento 01. Nesse último, a construção textual é objetiva e não há preocupação com a explicação dos termos. Isso resulta da garantia que subjaz ao aparato legal que lhe serve de intertextualidade. A obediência aos preceitos legais em uma democracia é fundamentada na consciência civil e, em última instância, garantida pela força coercitiva do Estado. No entanto, naquilo que a lei faculta, a adesão é voluntária e depende exclusivamente da consciência moral de cada indivíduo.

O conteúdo do Fragmento 03 encontra-se balizado na liberdade de escolha dos princípios pedagógicos pela instituição que possui uma gestão democrática, conforme depreende-se da constituição Federal, da LDB e, especificamente, da Lei nº 11892/2008. Desse modo, tendo a permissão legal para se autodefinir pedagogicamente, a Instituição o fará segundo suas escolhas. Sem a força da lei, a estratégia de convencimento precisa ser mais refinada e provocar a livre adesão.

A adesão ao discurso do fragmento 03 é buscada por meio da refutação de acepções não condizentes com a identidade expressa no fragmento 01 e atestada historicamente no fragmento 02, isto é, a construção dissertativa se estrutura nos seguintes passos lógicos:

- a. As concepções e os princípios são definidos majoritariamente conforme a compreensão epistemológica materialista histórico-dialética;
- b. A epistemologia materialista histórico-dialética é o fundamento da Pedagogia Histórico-crítica, que compõe um traço identitário do IFRN.
- c. Ao escolher esses princípios, essa epistemologia e essa tendência pedagógica, o IFRN está sendo fiel a tradição pedagógica que se firmou

desde que passou a se reger por Projeto Político-Pedagógico próprio, no tempo da então ETFRN.

- d. Portanto, as concepções e princípios não podem ser interpretadas de outra forma, mesmo não possuindo uniformidade epistemológica.

Passa-se de um discurso identitário para um discurso prescritivo e/ou proibitivo. O *ethos* se mostra ao passo que, enquanto instituição configurada à uma pedagogia histórico-crítica, o IFRN fala a partir de um locus socioinstitucional que determina certo modo de agir considerado correto, permitido e válido.

Cria-se a imagem da instituição centenária comprometida com um tipo de educação, sociedade e homem cujo modelo educacional se dá naqueles moldes e na qual não é permitido que práticas pedagógicas opostas a esse modelo sejam executadas. O *ethos* exprime uma instituição contra-hegemônica, com ideais críticos de educação, a favor da classe trabalhadora e em combate contra o modelo de educação mercadológica e neoliberal.

O caráter prescritivo e/ou proibitivo, que se faz presente ao fim das definições de praticamente todas as concepções, evidencia a existência de coenunciadores que não compartilham do mesmo posicionamento ou até mesmo de uma formação discursiva comum ao autor coletivo. No fragmento 03, as concepções precisam ser minuciosamente explicadas, evidenciando a partir de qual referencial estão sendo definidas. Se os coenunciadores partilhassem da mesma formação discursiva e o mesmo posicionamento não haveria necessidade de explicar termos próprios, cujo uso e significação são orientados pelas restrições peculiares daquela formação. Se é necessário explicar com detalhes tais concepções, então os destinatários não são sujeitos que compartilham a mesma formação discursiva.

Há de se ter em mente que um Projeto Político-Pedagógico não possui a prerrogativa de infalibilidade, como também não possui necessariamente compreensões uníssonas, pois é fruto dos embates provocados pelas mediações e contradições do processo democrático institucional e dos projetos educativos eleitos como corretos para cada membro da comunidade escolar.

No entanto, essa evidência não deixa de ser relevante, pois ela põe em xeque a própria legitimidade do autor coletivo ou o processo democrático em si. Em um Projeto Político-Pedagógico deveriam constar aquelas concepções que foram eleitas pela comunidade acadêmica de forma democrática, após aprofundamentos teóricos e epistemológicos e o debate de ideias. Se desde a confecção do Projeto Político-

Pedagógico não existem acordos sobre as concepções adotadas, corre-se o risco do que fora decidido e planejado não ser posto em prática efetivamente.

Essa evidência se materializa na quantidade de vezes que o verbo *dever* é registrado no discurso: são 64 vezes em apenas 34 páginas. Existe uma diferença entre dizer qual pedagogia foi escolhida e impor essa visão. Se o objetivo do texto era explicar quais princípios foram escolhidos pela própria comunidade, por que a necessidade de tantos verbos impositivos? Não há um acordo *a priori*?

Poder-se-ia refutar alegando que tais princípios e concepções precisavam ser explicados também para a comunidade externa ou para aqueles membros que viriam futuramente a fazer parte da comunidade escolar. Embora, tal alegação possa ser compreendida como válida, ainda fica demonstrado pelo discurso a necessidade de garantir a permanência de concepções e princípios que foram conquistados em meio à marcha da contradição.

Existe, portanto, uma dicotomia entre o nível ontológico (ato / o que é / já é) e o nível potencial (potência / o vir-a-ser), que é prescritivo, como projeto a ser alcançado ou estruturado. Se no Fragmento 01 e 02, a construção discursiva leva o co-enunciador a identificar a imagem de uma instituição autônoma, contra-hegemônica e historicamente balizada nos princípios pedagógicos de base histórico-crítica, o Fragmento 03 apenas permite visualizar uma instituição que opta por essas características, mas que ainda precisa convencer seus membros daquilo que se propõe a ser. Nesse caso, o *ethos* dito não coincide com o *ethos* mostrado na enunciação.

Nos dois casos, no entanto, vale enfatizar que o processo de convencimento por meio do *ethos*, segundo Maingueneau (2008a, 2008b; 2018), possui um mecanismo próprio, baseado na incorporação. A enunciação cria a imagem de um enunciador com características iguais às daquelas do co-enunciador ou, ao menos, capaz de gerar identificação. Sendo interpelado pelo discurso e assimilando o enunciador como semelhante a si, o coenunciador cria uma identificação com o discurso enunciado. Por último, por reconhecer aquele discurso válido para o grupo do qual faz parte, o coenunciador acata o discurso.

Contudo, esse processo de convencimento só acontece de forma efetiva quando enunciador e coenunciador participam da mesma formação discursiva e possuem igual posicionamento dentro de um espaço discursivo ou, ao menos, dentro de um campo discursivo. Se a formação discursiva é diversa ou os posicionamentos

dentro do campo discursivo são opostos, essa linearidade não tende a ser tão efetiva. Quando não há semelhança de posicionamentos ou nas formações discursivas, o coenunciador poderá assumir a posição de imparcialidade ou de antagonista em relação ao discurso do enunciador e o processo de convencimento falhará.

Considerando o tipo de documento analisado, se a comunidade acadêmica que constitui o IFRN não aceitar o discurso como válido, a identidade enunciada – com seus princípios, valores e objetivos – não será reconhecida como legítima e as práticas institucionais poderão se pautar por outras perspectivas epistemológicas e conceituais. Consequentemente, haverá uma dissociação entre o nível discursivo-prescritivo da instituição e o nível da prática institucional.

Por isso, não se pode postular uma necessária identidade entre o discurso enunciado e a realidade concreta. Ao menos não em uma perspectiva materialista histórico-dialética. Querer que o discurso possua a força de configurar a realidade concreta é compartilhar do modelo hegeliano de pensamento, no qual se defende que o pensamento forja a realidade. Ao contrário disso, a epistemologia marxista defende a materialidade forma o pensamento.

4 A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO IFRN: CONTRADIÇÕES ENTRE O ETHOS INSTITUCIONAL E O MODELO HEGEMÔNICO DE EDUCAÇÃO

O modelo educacional está sempre ligado a um projeto societário, pois a educação é um dos meios pelos quais os homens formam os seus descendentes e compartilham os conhecimentos historicamente construídos e necessários à produção da existência humana. Em consequência disso, a educação está eivada de conceitos, categorias e objetivos que são próprios a uma determinada visão de sociedade e de homem.

Segundo Saviani (2013), os indivíduos são dependentes das condições materiais de produção e possuem, para além da natureza biofísica, uma natureza histórica que precisa ser construída. É a partir dessa necessidade, que o fenômeno educativo é explicado. A educação insere-se dentro das condições materiais de produção da existência e é por elas determinado. Assim sendo, não se pode analisar a educação dissociada da sociedade e de sua estrutura econômico-social.

Em uma sociedade marcada por classes tal como se depreende no modo de produção capitalista, a educação é compreendida a partir de algumas óticas conflitantes (Saviani, 2013) e toda política educacional não possui nenhuma prerrogativa de neutralidade, pois está a serviço de alguma concepção de mundo, geralmente a da classe dominante.

Nesse sentido, concordo com Moura (2022) ao afirmar que existem, ao menos, duas concepções antagônicas entre si, constituintes de dois projetos educacionais distintos: uma delas é a favor da hegemonia capitalista de mercado; a outra, contra-hegemônica e politécnica, está alicerçada no trabalho como princípio educativo.

O projeto educacional hegemônico foi pensado para garantir a manutenção do domínio da classe burguesa e é marcado pelo predomínio dos interesses mercadológicos sobre a dimensão humana. Traduz-se em uma modalidade dualista, na qual, a educação para os filhos das elites objetiva a formação para os postos mais altos da hierarquia social; enquanto a educação oferecida aos filhos dos trabalhadores é pautada pela fragmentação, pela preparação meramente instrumental e pela dissociação entre os conhecimentos gerais (humanísticos, artísticos, físicos, filosóficos) e os específicos (técnicos).

Por sua vez, o projeto educacional contra-hegemônico, é voltado para o pleno desenvolvimento humano e se assenta na perspectiva de uma educação politécnica.

Segundo Ciavatta (2014), nesse modelo, a educação não é dualista e deve ser oferecida em uma escola unitária e descentralizada da lógica do mercado, sob a ótica do trabalho ontocriativo, como princípio educativo.

Por sua característica antissistêmica, esse projeto só será plenamente possível com o fim do modo capitalista de produção, em uma sociedade onde as classes sociais antagônicas já não mais existam. No entanto, para a realidade atual, os intelectuais dessa concepção defendem um projeto educacional que propicie uma formação a mais integral possível, com vistas à emancipação econômica e intelectual, por meio do domínio das técnicas, do enriquecimento cultural e da compreensão crítica da realidade.

Nesse campo de disputas, a disciplina de Filosofia tem vivenciado os percalços para efetivar sua presença, tanto nos cursos de ensino superior quanto nos cursos técnicos de nível médio. De fato, a presença/ausência dessa disciplina depende da concepção educacional adotada e evidencia o jogo de contradições presentes nessa dinâmica.

Nesta seção, dedico-me, em um primeiro momento, a analisar o lugar da Filosofia no ensino superior do IFRN e, em um segundo momento, a análise se volta para o lugar da Filosofia no ensino profissional de nível médio. Esses processos serão realizados por meio do confronto entre as diretrizes institucionais presentes no Projeto Político-Pedagógico e os Projetos Pedagógicos de Curso e ementas das disciplinas, fazendo a relação com o *ethos* institucional.

Serão objetos dessa pesquisa e análise documental¹² tanto os cursos de graduação: engenharias, tecnólogos e licenciaturas; quanto os cursos de técnicos nível médio: integrados e subsequentes¹³. Ao fim de cada subseção, destaco as implicações que a posição da filosofia no currículo tem sobre a identidade dos professores.

Buscar o lugar da Filosofia enquanto disciplina no currículo do IFRN exige compreendê-la dentro do jogo de forças que interferem na constituição desse mesmo

¹² Optei por não discorrer novamente sobre o conceito de pesquisa documental, que pode ser encontrado no início da seção 3, pág.: 76

¹³ Para os cursos de Pós-graduação Lato e Stricto sensu e para os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), não existe previsão nas Diretrizes para ofertas de nenhuma disciplina de Filosofia, sendo essa inserção realizada de modo discricionária. Nos cursos técnicos de nível médio integrados na modalidade EJA, ao tempo da pesquisa, as diretrizes orientavam a presença da disciplina Filosofia, Ciência e Tecnologia nos formatos (disciplina com 30h ou seminário com 10h) e ementas conforme o eixo tecnológico aos moldes dos cursos técnicos de nível médio subsequentes.

currículo institucional. Se considero a Filosofia como um objeto particular dentro da totalidade do IFRN, não posso deixar de considerar que o IFRN é também um objeto particular dentro de uma totalidade maior que é a escola pública brasileira. Tais realidades pertencem também a uma relação maior na qual o Brasil, enquanto país de capitalismo periférico, está integrado na dinâmica da sociedade capitalista. Neste caso, a análise do movimento do real exige que se compreenda as mediações e as contradições presentes nessas totalidades.

A presença da Filosofia no ensino superior e no ensino médio brasileiro sempre dependeu da concepção de educação adotada durante os diversos períodos históricos da educação brasileira. Em concepções de ensino superior com vertentes claramente pragmáticas ou naquelas propostas de ensino médio precário, fragmentado e/ou meramente tecnicista, a Filosofia não encontrou nem encontra lugar. Quando muito, está presente naquelas propostas que são defensoras de uma educação integral, embora as contradições internas nem sempre lhe permitam um lugar garantido.

No IFRN, a presença da Filosofia nos currículos se defronta com as contradições impostas pela escolha epistemológica e político-pedagógica em meio a diretrizes nacionais majoritariamente voltadas para perspectivas de formação unilateral. Além disso, a própria análise do lugar da Filosofia deixa entrever que as contradições externas não são as únicas, haja vista que, dentro da própria instituição, existe espaço para deslegitimar a presença da Filosofia nos currículos, até mesmo em clara oposição ao Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b) e as Diretrizes curriculares (IFRN, 2012a), como ficará demonstrado nesta seção.

4.1 A FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR DO IFRN

A história do ensino superior no Brasil é marcada por discontinuidades e mudanças estruturais no sistema de ensino. Ao menos três modelos influenciaram sua organização sem, no entanto, permitir que o ensino superior fosse autônomo dos interesses econômicos das elites brasileiras. Desse modo, desde a colônia até este momento – no qual vigora de forma hegemônica o modelo americano, submisso ao neoliberalismo – o ensino superior sempre foi majoritariamente orientado para as demandas mais imediatas do mercado brasileiro e internacional.

Segundo Cunha (2010), a história da educação superior no Brasil remonta ao

período colonial com os Jesuítas que em algumas de suas escolas ofertavam além do ensino secundário, os cursos de ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, que também era denominado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos e contemplava o ensino de arte, física, metafísica, ética e lógica. Enquanto o de Teologia durava quatro anos e conferia o grau de doutor.

Com a reforma pombalina (1750-1777) que realizou a expulsão dos jesuítas e o fechamento de suas escolas, Portugal também proibiu a criação de universidades em todo seu território. Segundo Martins (2002), isso se deu pela vertente pragmática proposta pela reforma que almejava libertar o ensino dos entraves conservadores que eram tidos por responsáveis pelo atraso do país em relação a seus vizinhos europeus.

É mister apontar que, como expõe Paula (2009), no final do século XVIII, a universidade iluminista sofreu uma sacudida com a Revolução Francesa de 1789. Antiuniversitária por natureza, a revolução burguesa considerava o modelo tradicional de universidade proveniente da Idade Média como aparato do Antigo Regime, portanto, cuidou de estabelecer escolas profissionais de ensino superior.

Dessa forma, consolidava-se, na Europa, duas concepções diversas de ensino superior: o modelo francês e o modelo alemão. Segundo Paula (2009), o primeiro deles, também chamado de modelo Napoleônico, considerava as faculdades isoladas como modelo adequado para formar profissionais para os quadros do Estado e era focada apenas no ensino; enquanto o modelo de Berlim dava ênfase na integração do ensino e da pesquisa e buscava autonomia intelectual diante da Igreja e do Estado.

No início do século XIX, segundo Sampaio (1991), com a chegada da Família Real ao Brasil (1808), o ensino superior no Brasil teve alguns avanços: foram criadas, em Salvador, as escolas de Cirurgia e Anatomia (1808); e no Rio de Janeiro, a Escola de Anatomia e Cirurgia (1808), a Academia da Guarda Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), o curso de Agricultura (1814) e a Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820).

O modelo francês, segundo Paula (2009), acabou por influenciar a formação tardia das primeiras faculdades profissionais do Brasil, no século XIX. Por isso, como afirma Martins (2002), até a Proclamação da República em 1889, o ensino superior se desenvolveu muito pouco, de forma lenta e seguindo o modelo estrutural de faculdades isoladas que visavam diplomar profissionais liberais, principalmente em Direito, Medicina e Engenharia.

Da independência, em 1822, até a Proclamação da República, em 1889,

segundo Sampaio (1991), as poucas alterações se deram em compasso com as parcas mudanças sociais e econômicas da sociedade brasileira. O processo de emancipação da colônia, representou apenas uma transferência formal do poder, pois a sociedade pós-colonial permaneceu escravocrata até 1988 e com uma economia baseada na agroexportação, configurando uma sociedade majoritariamente rural e com poucos assentamentos urbanos tradicionais, dos quais apenas alguns possuíam centros administrativos e exportadores.

Por isso, a educação em nível superior desse período era voltada para o ensino, que concedia um diploma de certificação profissional para garantir o prestígio social e para ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente. A elite brasileira, já naquele tempo, Segundo Martins (2002, p, 4), não tinha interesse no desenvolvimento do ensino superior:

Não houve mudança no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades. Contam-se 24 projetos propostos para criação de universidades no período 1808-1882, nenhum dos quais aprovado [...] A ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política.

Consequentemente, não havia possibilidade material de uma evolução significativa de ampliação da universidade, muito menos da discussão crítica da qualidade de uma universidade com proposta de formação ampla, com autonomia e indissociada da pesquisa. Ademais, como destaca Martins (2002), os cursos existentes nesse período destinavam-se apenas a formação técnica de profissionais; neles a pesquisa, quando existente, era incipiente, precária e possuía objetivos meramente utilitários.

Com a abolição da escravidão (1988), a queda do Império e a Proclamação da República (1989), de acordo com Sampaio (1991), o Brasil passou por mudanças econômicas e sociais que possibilitaram aumento na oferta do ensino superior. A Constituição da República descentralizou a oferta do ensino superior e possibilitou aos Estados e à iniciativa privada organizar suas próprias faculdades.

A maior expressão desse avanço foi o sistema educacional paulista, haja vista as transformações sociais ocorridas pelo fluxo econômico da atividade cafeeira. São Paulo ia se tornando aos poucos o centro comercial e a presença de uma nova classe média favoreceu a oferta de serviços que demandavam formação superior. Desse

modo, entre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas de ensino superior sendo, em sua maioria, pertencentes à iniciativa privada.

Nesse sentido, ainda de acordo com Sampaio (1991), com a diversificação do sistema paulista, a necessidade de uma formação científico-tecnológica mais robusta, influenciou na demanda pela constituição de universidades, cuja função seria abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa.

Segundo Martins (2002), o debate sobre a necessidade das universidades deixou de ser apenas político e passou a ser pautado pela demanda de centros de saber especializados e desinteressados¹⁴, em substituição ao modelo de instituições isoladas e meramente técnicas. Nessa perspectiva, como destaca Sampaio (1991), a nova proposta compreendia a universidade como um sistema único, com gestão autônoma, que integrasse faculdades profissionais (direito, medicina, engenharia), institutos técnicos especializados (farmácia, odontologia), instituições denominadas de altos estudos (faculdades de filosofia e letras, de ciências matemáticas, físicas naturais, de ciências econômicas e sociais, de educação), de forma que em unidade se pudesse desenvolver uma instituição orgânica que se destacasse pelo espírito científico, pelo alto nível de estudos, pela formação e pelo desenvolvimento da cultura nacional.

Embora nesse período, essa nova proposta de universidade ganhasse corpo, conforme observa Martins (2002), na década de 1920, havia somente 150 escolas de ensino superior isoladas e apenas duas universidades, a do Paraná e a do Rio de Janeiro, que na prática não passavam de aglutinações de escolas isoladas.

Sampaio (1991), por sua vez, destaca que a década de 1920 foi repleta de intensa atividade com amplo debate que envolveu os diversos setores da educação nacional, incluindo cursos de extensão, palestras, pesquisas, elaborações de projetos de lei, visando defender o caráter universitário para o ensino superior. Porém, apesar de toda essa efervescência de debates e as ideias gestadas nesse curto período democrático, o governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945) deu novos contornos ao ensino superior.

Em 1931, de acordo com Martins (2002), o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu, por meio da Reforma Francisco Campos, mudanças na estrutura

¹⁴ Por *desinteressado* compreende-se aqui aquele saber não apenas técnico e aplicado, que é próprio da ciência teórica.

do ensino superior, autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades. Sua principal alteração consistiu em organizar a universidade em torno de um núcleo constituído por uma escola de Filosofia, Ciências e Letras.

Segundo Sampaio (1991), a Reforma Francisco Campos não contemplou plenamente as reivindicações dos movimentos que a antecederam, tampouco se alinhou integralmente às diretrizes da política educacional do governo getulista. O ordenamento instituído pela reforma estabelecia duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário, de caráter oficial e mantido pelos governos federal ou estaduais; e o sistema livre, sustentado por instituições privadas organizadas sob a forma de institutos isolados.

Nesse sentido, embora frequentemente interpretada como um avanço no campo educacional, a reforma não atendeu à principal demanda dos movimentos da década de 1920. Isso se deve, por um lado, ao fato de não ter conferido exclusividade ao modelo de universidades públicas como estrutura hegemônica do ensino superior e, por outro, por ter permitido a continuidade do funcionamento de instituições isoladas.

De acordo com Paula (2009), esse período viu a coexistência de dois modelos de universidades, a Universidade de São Paulo (USP), recém-criada em 1934 sob a influência do modelo alemão; e a Universidade do Rio de Janeiro que sempre foi organizada aos moldes franceses. A título de exemplo, a USP contava com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em um modelo aproximativo do modelo de universidade alemã. Em Berlim, essa faculdade era considerada o centro da universidade, uma espécie de núcleo intelectual para o desenvolvimento de teorias e tecnologia e um órgão universitário por excelência que unia as diversas áreas do saber. Por sua vez, na então URJ, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras só viria a ser criada em 1937 com uma missão totalmente diferente, caracterizando-se pelo enfoque no ensino profissionalizante, sem desenvolvimento de uma tradição de pesquisa e sem exercer o papel de núcleo integrador.

Entretanto, há de se destacar que mesmo na USP, a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras não gozava do *status* e das prerrogativas do modelo alemão. De acordo com Sampaio (1991), a faculdade acabou por se destinar à formação de professores do ensino secundário, que embora seja uma nobre missão, muito destoa na concepção original. Fato é que, como menciona a autora, o ministro Francisco Campos temia a possibilidade de que os diplomas das faculdades de ciência

servissem apenas para se tornarem um adorno decorativo na casa dos mais pobres, por isso, entendia que mesmo essa faculdade precisava ter caráter pragmático: a formação de profissionais preparados para exercer a docência.

Apesar disso, segundo Paula (2009), encontra-se na fundação da USP características importantes do modelo alemão, tais como: preocupação fundamental com a pesquisa e a indissociabilidade de ensino e investigação científica; forte ênfase na formação geral e humanista, em vez da formação simplesmente profissional; autonomia relativa da universidade perante o Estado e uma concepção idealista e não-pragmática de universidade em detrimento da concepção de faculdade voltada meramente para o mercado de trabalho.

Nas duas décadas seguintes (1940-1950), segundo Sampaio (1991), não houve mudanças significativas, destacando-se apenas a elevação do número de instituições. Cada Estado passou a ter direito a, ao menos, uma universidade federal e assim a rede federal foi tomando corpo. No início da década de 1960, com a crescente industrialização, o crescimento de alguns centros urbanos e o aumento da classe média, um novo movimento em prol da universidade ganha contornos muito próximos daqueles da década de 1920.

Segundo Martins (2002), o período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores em defesa do ensino público e do modelo de universidade em detrimento das escolas isoladas, além da eliminação do setor privado e aumento das ofertas públicas, no intuito de fazer a ensino superior menos elitista e mais democrático. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 não contemplou as suas exigências e o golpe civil-militar de 1964 se impôs fortemente contra as demandas estudantis, colocando seus representantes e membros sob forte vigilância nas próprias universidades.

O período da ditadura civil-militar foi um período repleto de contradições. Em meio a um regime não democrático, em que direitos civis e políticos haviam sido suspensos e/ou cassados, ocorre a Reforma Universitária, cujo formato de ensino superior implementado continua válido ainda hoje. Martins (2002, p. 5) destaca que embora em um clima de deterioração de direitos civis, a reforma universitária:

Inspirou-se em muitas ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores, tais como: “1- instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, 2 – criou os institutos básicos, 3 – organizou o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, 4 – alterou o exame vestibular, 5 – aboliu a cátedra, 6 – tornou as decisões mais democráticas, 7 –

institucionalizou a pesquisa, 8 – centralizou decisões em órgão federais. A partir de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente (PICD).

O período da ditadura civil militar, como destaca Sampaio (1991), acabou por ser um momento de expansão e repressão, pois ao mesmo tempo em que a universidade foi vista pelos militares como instituição que necessitava de ordem e controle, o governo militar incentivou a ampliação de cursos tanto na iniciativa privada quanto na pública. Conforme os dados apresentados pela autora, em vinte anos, a matrícula no ensino superior saltou de 93.902 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo o número maior de matrículas nas instituições privadas.

A reforma universitária não foi fruto apenas de um desejo dos militares que estavam no poder, mas por meio dela, deu-se início à implementação de um ensino superior aos moldes da concepção norte-americana de universidade.

De acordo com Paula (2009), no modelo norte-americano, a universidade organiza-se de modo a articular de forma estreita as dimensões ideais — ensino e pesquisa — às dimensões funcionais — prestação de serviços. Sua estrutura é concebida para responder às exigências da massificação do ensino superior e às demandas da sociedade de consumo.

Na prática, porém, como esclarece Paula (2009), a Reforma Universitária foi fruto de uma parceria que colocaria em prática a concepção norte-americana de ensino superior no Brasil. Após o Golpe de 1964, as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas para a reformulação estrutural da universidade foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte-americanos que auxiliaram na preparação da Reforma.

Os acordos do Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (MEC/USAID), em 1965 e 1967, trouxeram para o Brasil a ampla influência da concepção norte-americana de educação superior que acabou por ser oficializada por meio da Reforma Universitária de 1968. Tanto a estrutura quanto a finalidade das universidades foram permeadas por essa concepção, destacando-se a vinculação linear entre educação e desenvolvimento econômico, na parceria educação e mercado de trabalho; no incentivo às parcerias entre universidade e setores produtivos; expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e do aumento de instituições privadas, que provocaria uma massificação do ensino; e, a ênfase nas dimensões

técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, com o intuito de despolitização das instituições.

Paula (2009) também destaca que a racionalização foi o princípio básico da Reforma Universitária de 1968, pois sob esse eixo foram colocadas as categorias próprias do tecnicismo e da linguagem empresarial: eficiência, eficácia e produtividade. Ao adotar o modelo empresarial, a universidade passa a atender diretamente os interesses do mercado, produzindo especialistas, conhecimento, tecnologias aplicadas, pesquisas com fins utilitaristas, numa tentativa de massificar a oferta e gerar mão de obra especializada. Nessa perspectiva, a racionalização instrumental e a fragmentação do trabalho intelectual foram paulatinamente substituindo a perspectiva universitária alemã de formação integral e desinteressada.

Em consequência disso, como aponta Sampaio (1991), a Reforma Universitária propiciou uma expansão a partir da década de 1980, de estabelecimento privados e não universitários governados pela lei do mercado e intimamente ligados às demandas sociais imediatas, no quais a obtenção do diploma se tornou o eixo orientativo, em detrimento da qualidade da formação oferecida e com a pesquisa como atividade irrelevante.

Paula (2009) destaca que a partir da década de 1990, o modelo norte-americano tomou ainda mais destaque à medida em que o Brasil adotava uma política de economia neoliberal nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), consagrando a redução de investimentos do Estado em políticas públicas, causando o pouco investimento em pesquisa e tecnologia e o aumento da oferta de cursos voltados para a formação apenas tecnicista (ensino com viés profissionalizante). Além disso, a falta de investimento público perante a demanda por formação superior abriu espaço para as instituições privadas, nas quais o modelo americano é claramente adotado.

Há de se destacar, no entanto, as claras contradições existentes entre as finalidades previstas para a Educação Superior na LDB (Brasil, 2025), aprovada no governo FHC e o modelo norte-americano de ensino superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia **e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;**

IV - **promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;**

V - **suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional** e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - **promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.**

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. [Grifo nosso]

Em uma análise acurada do Art. 43, é possível perceber o apelo a uma formação mais integral que implica não apenas a formação técnico-profissional, mas a formação cultural e científica e a prática da pesquisa e extensão voltada para a população. Não obstante, a lei está longe de ser cumprida, haja vista que a maior parte da oferta de educação superior está hoje nas instituições privadas, em faculdades isoladas, cuja prática de extensão e pesquisa não são incentivadas ou são até mesmo inexistentes (Martins, 2002; Paula, 2009).

Explicitadas as concepções que têm influenciado o ensino superior no Brasil, cabe perguntar: que lugar deve/deveria ocupar a Filosofia na formação superior? Entendo que fazer essa reflexão ajuda a compreender quais as mediações e contradições em que a disciplina de Filosofia está envolta no currículo do ensino superior no IFRN.

A questão da presença da Filosofia nos currículos dos cursos de ensino superior está ligada à concepção mesma de formação em sentido amplo. De fato, como afirma Severino (2010; 2012), em uma perspectiva pragmática de ensino superior, que preze por uma formação meramente técnico-profissional – como é o caso da concepção norte-americana –, a Filosofia é considerada dispensável. No entanto, se a concepção que se defende de ensino superior universitário possui os traços de formação humana integral e para ela se volta o currículo, então, a Filosofia tem muito a oferecer.

Durante sua história, o Ensino Superior brasileiro tem se mostrado majoritariamente pragmático, adepto dos modelos francês e norte-americano de formação superior. Sob a égide do neoliberalismo, essa perspectiva de formação meramente técnica, atrelada aos interesses imediatos do mercado tem se consolidado ainda mais nas últimas três décadas.

Segundo Severino (2010), o pragmatismo neoliberal tem definido as referências para a vida humana, de modo que, a todas as ciências ele tem imposto essa concepção, até mesmo àquelas ditas humanas. Daí a razão e a dificuldade em garantir a presença da Filosofia nos cursos superiores. Nas palavras desse pensador:

Afinal, o que está em causa é a concepção da formação humana que se espera da Universidade que vai justificar a necessidade da presença da filosofia nas mediações curriculares dos cursos universitários. **Se o objetivo da Universidade for o de propiciar apenas uma preparação técnica para o mundo da produção, então a filosofia torna-se mesmo dispensável, desnecessária e até mesmo prejudicial. Por isso, até para colocar em debate a simples presença da filosofia na formação universitária, impõe-se admitir como premissa básica que a Universidade se destina a algo mais que certificar profissionais tecnicamente habilitados.** Igualmente, só a partir desse pressuposto, cabe discutir mediações possíveis para que se possa realizar uma formação filosófica. (Severino, 2010, p.34) [Grifo nosso]

Somente dentro de uma perspectiva de formação integral, na qual o ensino superior seja visto como uma formação além do mero preparo técnico, o lugar da Filosofia faz sentido. Segundo Severino (2012), o ensino superior, em uma perspectiva de formação integral, deve ser uma mediação intencional e sistemática de uma educação que objetiva uma qualificação técnica e científica para os futuros profissionais.

Assim, nesse modelo de formação, a universidade prepara cientistas, técnicos, especialistas que atuarão no universo da produção material, tanto no âmbito da vida social quanto na esfera da cultura simbólica. Seu objetivo é desenvolver, ao máximo, o conhecimento científico e tecnológico em todos os campos e dimensões que auxiliem na compreensão e domínio das tecnologias e dos pressupostos teórico-práticos da práxis profissional. Porém, não se esgota nisso. O ensino superior também deve contemplar o desenvolvimento cultural – no sentido amplo do termo – nas diversas áreas do fazer humano: na política, na ética e na estética, com vista ao delineamento do *telos* da vida e da própria educação.

Como adverte Severino (2010, p. 40)

Nenhum profissional será, efetivamente em sua prática histórica, apenas um técnico; ele será necessariamente um sujeito interpelado pela história, pela sociedade, pela cultura e pela humanidade, devendo dar-lhes respostas que vão muito além de seu desempenho puramente operacional no âmbito da produção. É por isso mesmo que a concretude objetiva da vida humana é tão marcada de conflitos, violências e barbárie. Todas essas modalidades de contradições nascem da opacidade da significação que os homens enfrentam na condução de sua existência seja no plano do social ou no plano de sua subjetividade.

Por isso, a formação universitária precisa ser ministrada em uma perspectiva integral. Não pode apenas formar o técnico, sob a pena de estar unilateralmente treinando e não formando o indivíduo em sua totalidade. Conforme alerta Severino (2010), o que está em jogo é a formação humana e em questão a compreensão da realidade humana. A formação universitária tem a ver com o existir histórico das pessoas e está ligada às demandas sociais, isso inclui os três processos que estão intimamente ligados: a sobrevivência, a convivência e a consciência. Por isso, é necessário garantir com o máximo equilíbrio possível a compreensão das relações do homem com a natureza, com a sociedade e com a cultura.

O autor não está fazendo uma crítica a formação técnica, mas discorda que a formação deva ser exclusivamente para o desenvolvimento meramente técnico, porque o conhecimento da condição existencial em que o sujeito está inserido é uma necessidade da formação profissional.

É, portanto, no sentido da compreensão da realidade em uma perspectiva integral, que entendo onde está a contribuição da filosofia na formação universitária. A filosofia, na perspectiva de Severino (2012), é antes de tudo uma reflexão sobre a realidade, uma atividade racional que busca esclarecer o entendimento do homem acerca de sua existência. A filosofia é o saber que analisa o real. Filosofar é pensar o real em suas múltiplas expressões presentes na dinâmica humana: a arte, a religião, a ciência, a linguagem, o próprio ato de conhecer.

A filosofia é relevante para a formação universitária porque auxilia na compreensão da realidade concreta e sem ela corre-se o risco de oferecer aos alunos uma formação ideologizada e ideologizante. Formar privilegiando apenas a profissionalização em detrimento de uma formação integral é submeter a formação universitária aos interesses do capital e promover um tipo de educação acrítica.

Em contraposição, como defende Severino (2010; 2012), a filosofia pode contribuir para a aquisição de um pensamento crítico que possibilite ao aluno do ensino superior: explicitar as condições de existências dos seres humanos nos

diversos âmbitos (social, econômico, político, cultural, ambiental); explicitar os valores presentes na sociedade (éticos, morais, estéticos); e elucidar criticamente as ferramentas que usamos (ciência, tecnologia, conhecimento).

Tendo isso em mente, passo a análise da presença da Filosofia no currículo do ensino superior no IFRN. Compreendo que a concepção crítica de educação presente no Projeto Político-Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012b) defende uma perspectiva de formação humana integral, como já analisei na seção anterior ao tratar do *ethos* institucional. Dessa forma, em uma perspectiva ideal, a filosofia, enquanto disciplina e saber, deveria encontrar lugar seguro e estável no currículo do ensino superior desse instituto federal, mas não é isso que o movimento do real demonstra, pois é a concretude das relações está eivada de suas contradições próprias ao objeto e que as mediações materiais acabam por gerar descompassos entre o prescrito e o vivido.

O Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b, p. 113; 145) define as concepções de educação superior de graduação e de pós-graduação e os princípios para os diversos tipos de cursos (tecnologia, engenharia, licenciaturas, pós-graduação lato sensu e stricto sensu). Essas concepções são assim expressas:

O norteamento da estrutura curricular, da gestão e das finalidades da educação superior de graduação do IFRN embasa-se nas **concepções político-filosóficas (de ser humano, sociedade, educação, cultura, trabalho, ciência e tecnologia) sistematizadas neste PPP**. Por isso, os cursos de graduação oferecidos pelo Instituto devem se constituir como horizontes para a **formação superior centrada no profissionalismo e no desenvolvimento crítico-reflexivo-científico dos atores sociais**. [...] Sob a perspectiva de garantir a educação pública, laica, gratuita e com qualidade social, as ofertas do IFRN, incluindo a pós-graduação, **devem pautar-se em uma concepção humanística e tecnológica, ancorando-se em princípios institucionais, como a integração da educação profissional com a educação básica, a formação omnilateral e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**. [Grifo nosso]

A formação omnilateral ou integral é defendida para todo o ensino superior numa perspectiva de formação que engloba não apenas o mero profissionalismo, mas a formação humana crítica que envolve aqueles conhecimentos que Saviani (2013) destaca como os conteúdos que são considerados necessários para a formação do ser humano individual e social, que foram construídos e acumulados durante a história da humanidade. Nessa perspectiva, se a filosofia não é capaz de sozinha criar senso crítico-reflexivo, sua presença e função na formação é de salutar auxílio.

Para examinar a presença/ausência da Filosofia, enquanto disciplina nos

diversos cursos de ensino superior do IFRN, utilizarei uma análise comparativa entre as diretrizes orientadoras dos cursos, presentes no Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012a) – nas quais entre outras determinações, são explicitados o currículo e a matriz de referência para os diversos cursos – e os Projetos Pedagógicos Cursos (PPC) ofertados pela instituição, com ênfase em três dados: a matriz curricular e as ementas das disciplinas de filosofia (quando houver).

As Diretrizes (IFRN, 2012a), preveem para os cursos de engenharia uma disciplina de Filosofia, de caráter obrigatório com duração de 30h, cuja recomendação feita é que seja Filosofia, Ciência e Tecnologia e que componha a unidade básica do núcleo científico e tecnológico do ciclo de Ciência e Tecnologia. No entanto, na análise dos quatro cursos de engenharia ofertados na instituição, demonstram uma discordância entre os PPC e as Diretrizes (IFRN, 2012a).

No curso de Engenharia de Energia (IFRN, 2015a), consta uma disciplina denominada Ciência, Filosofia e Sociedade, com duração de 30h, de caráter obrigatório. No entanto, no curso de Engenharia de Produção (IFRN, 2021a), a disciplina Filosofia, Ciência e Tecnologia aparece apenas como optativa e não há previsão de nenhuma disciplina obrigatória na área de filosofia. A situação é ainda mais agudizada nos cursos de Engenharia Civil (IFRN, 2019b) e Engenharia Sanitária e Ambiental (IFRN, 2019c) nos quais nenhuma disciplina da área de filosofia é prevista na matriz curricular.

Considerando os períodos em questão e as diretrizes curriculares nacionais do curso de engenharia, percebe-se uma mudança relevante para a análise. Em 2012, ano da aprovação e publicação do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), estava em vigor a Resolução CNE/CES nº 11, de 11 de março 2002 (Brasil, 2002), que influenciou as diretrizes dos cursos na instituição e fundamentou a construção do PPC do curso de Engenharia de Energia (IFRN, 2015a). Porém, à época da aprovação dos três outros cursos, foram publicadas novas diretrizes curriculares por meio da Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019 (Brasil, 2019), que alterou a lista de conteúdos básicos. O quadro abaixo permite o comparativo:

Quadro 07: Quadro comparativo entre as Resoluções CNE/CES nº 11/2002 e nº2/2019

Resolução CNE/CES nº 11/2002	Resolução CNE/CES nº 2/2019
Art. 6º Todo o curso de Engenharia, independente de sua modalidade, deve possuir em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, um núcleo de conteúdos profissionalizantes e um núcleo de conteúdos específicos que caracterizem a modalidade. § 1º O núcleo de conteúdos básicos, cerca de 30% da carga horária mínima, versará sobre os tópicos que seguem: I - Metodologia Científica e Tecnológica; II - Comunicação e Expressão; III - Informática; IV - Expressão Gráfica; V - Matemática; VI - Física; VII - Fenômenos de Transporte; VIII - Mecânica dos Sólidos; IX - Eletricidade Aplicada; X - Química; XI - Ciência e Tecnologia dos Materiais; XII - Administração; XIII - Economia; XIV - Ciências do Ambiente; XV - Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania.	Art. 9º Todo curso de graduação em Engenharia deve conter, em seu Projeto Pedagógico de Curso, os conteúdos básicos, profissionais e específicos, que estejam diretamente relacionados com as competências que se propõe a desenvolver. A forma de se trabalhar esses conteúdos deve ser proposta e justificada no próprio Projeto Pedagógico do Curso. § 1º Todas as habilitações do curso de Engenharia devem contemplar os seguintes conteúdos básicos, dentre outros: Administração e Economia; Algoritmos e Programação; Ciência dos Materiais; Ciências do Ambiente; Eletricidade; Estatística. Expressão Gráfica; Fenômenos de Transporte; Física; Informática; Matemática; Mecânica dos Sólidos; Metodologia Científica e Tecnológica; e Química, e desenho universal.

Fonte: CEB/CES - MEC

Percebe-se a retirada da obrigatoriedade dos conteúdos de Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania. Resta claro que essas novas diretrizes foram utilizadas na revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso das engenharias em detrimento dos documentos oficiais do IFRN em vigor, sem que antes se realizasse uma alteração institucional, por meio dos processos legislativos próprios e adequados à dinâmica política da instituição.

Desse modo, a filosofia perde seu lugar, garantido pelas diretrizes institucionais numa efetiva adesão às novas diretrizes de âmbito nacional que claramente precarizam a concepção de formação integral e omnilateral defendida pelo Projeto Político-Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012b).

Atualmente, essa disciplina presente no curso de Engenharia de Energia (IFRN, 2015a), Ciência, Filosofia e Sociedade, busca analisar criticamente a relações entre ciência, tecnologia e sociedade a partir de uma ótica filosófica. Para isso, apresenta um debate ético, concepções de ciência e modelos científicos, reflexões sobre o uso e as consequências da tecnologia na sociedade contemporânea, com foco nas atividades de setores produtivos. Considerando um possível aproveitamento

adequado dessa disciplina por parte de alunos e professores, percebe-se que a ausência dela nos demais cursos de engenharia deixa de contribuir para uma compreensão mais crítica da própria área da engenharia enquanto ciência e da atuação dos futuros engenheiros.

Sua ausência nos demais cursos de engenharia demonstra uma contradição mais forte. O Projeto Político-Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012b) defende uma perspectiva de formação contra hegemônica, baseada em uma proposta formativa de educação superior integral, mas a retirada da obrigatoriedade das humanidades nos cursos de engenharia faz como que esses cursos se aproximem mais da perspectiva meramente tecnicista. No caso específico das engenharias no IFRN, a situação em relação à Filosofia demonstra marcha da contradição na qual polo dominante e polo determinante se alinham em favor de um projeto formativo segundo a lógica do mercado, no qual a Filosofia é considerada desnecessária enquanto disciplina, muito embora isso seja contraditório em relação ao *ethos* institucional.

Nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRN, o percurso histórico demonstra bem a constante luta de perspectivas curriculares opostas dentro do Instituto. Ao todo, são 20 cursos de diversas áreas que são oferecidos nos diversos *campi*. Nesses cursos, apresenta-se também uma espécie de antinomia jurídico-administrativa, haja vista a dificuldades em estabelecer a real validade jurídica atual das diretrizes orientadoras para os cursos Superiores de Tecnologia.

É preciso lembrar que junto com o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), foram aprovados pelo Conselho Superior – CONSUP, órgão máximo da gestão do instituto, por meio da Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26 de março de 2012, as Diretrizes orientadoras para as ofertas educacionais do IFRN (IFRN, 2012a), contendo nelas, as normativas para todos os cursos inclusive os Superiores de Tecnologia.

Contudo, em 2018-2019 foi realizado o primeiro fórum de revisão de ofertas para os cursos Superiores de Tecnologia. De forma democrática, o fórum validou novas diretrizes que serviriam para a constituição das matrizes curriculares dos cursos que estavam sendo revisados ou que seriam criados posteriormente. No entanto, por razões não esclarecidas, as diretrizes não seguiram para a aprovação nos conselhos superiores, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX) e o Conselho Superior (CONSUP), embora os novos PPC dos cursos revisados tenham tido suas referidas aprovações no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX)

mesmo sem a aprovação das diretrizes que lhes davam validação.

Esse movimento causou uma antinomia em relação à qual das diretrizes se encontravam válidas, haja vista, que uma norma jurídica só entra em vigor com ato de promulgação e na data determinada pela autoridade que a promulgou. Além disso, a norma anterior só é revogada por ato explícito em nova norma ou quando a nova norma trata exatamente da mesma matéria e a complementa ou a substitui, revogando-a de forma tácita. Em que pese o processo legislativo institucional, as diretrizes aprovadas em 2012 deveriam estar vigentes; em que pese a força democrática do fórum, as diretrizes de 2019 revogaram as anteriores e vigem sobre a matéria.

No que concerne às disciplinas de Filosofia, encontram-se diferenças importantes nas diretrizes aprovadas em 2012 (IFRN, 2012) e nas diretrizes validadas em 2019 (IFRN, 2019):

Quadro 08: Comparativo entre as Diretrizes para revisão de ofertas IFRN 2012 e 2019

DIRETRIZES 2012	DIRETRIZES 2019
Deverão ser destinadas: mínimo de 120 horas ao núcleo fundamental; mínimo de 60 horas de disciplinas de caráter humanístico, como disciplinas comuns ao eixo tecnológico na unidade tecnológica; e 400 horas para a prática profissional. [...]	Deverão ser destinadas o mínimo de: 60 horas (80 h/a) ao núcleo fundamental; 60 horas (80h/a) de disciplinas de caráter humanístico, como disciplinas comuns ao Núcleo Científico e Tecnológico na Unidade Básica; e 400 horas para a prática profissional. [...]
Para a área de psicologia, a recomendação é a disciplina de Psicologia nas Relações do Trabalho (ministrada por professores de Psicologia), com 40h/a.	Para as disciplinas de caráter humanístico, deve ser ofertada pelo menos uma das seguintes disciplinas: Sociologia do Trabalho e/ou Filosofia, Ciência e Tecnologia e/ou Psicologia das Relações do Trabalho, com carga horária mínima de 30 horas (40h/a), ministradas por docentes das respectivas áreas."
Para a área de filosofia, a recomendação é a disciplina de Filosofia, Ciência e Tecnologia (ministrada por professores de Filosofia), com 40h/a.	
Para a área de sociologia, a recomendação é a disciplina de Sociologia e Trabalho (ministrada por professores de Sociologia), com 40h/a.	

Fonte: Diretrizes para Revisão de Ofertas do IFRN, anos 2012 e 2019

Percebe-se que as diretrizes de 2019 (IFRN, 2019), na prática, retiram a obrigatoriedade da disciplina, pois se antes havia a previsão de no mínimo 60h para

as disciplinas de caráter humanístico e eram obrigatórias as disciplinas de Filosofia, Ciência e Tecnologia (30h) e a de Sociologia do Trabalho (30h) e a disciplina de Psicologia nas Relações de Trabalho constava como optativa; ao dispor que serão destinadas 60h – atente-se que não é mais o mínimo, mas a carga horária exigida – para as disciplinas de caráter humanístico e possibilita a escolha de duas entre as três disciplinas da área de Filosofia (30h), Sociologia (30h) e Psicologia (30h) tornando-as todas opcionais.

Desse modo, a Filosofia perdeu seu caráter obrigatório e passou a depender das escolhas do grupo de professores que elaboraram as propostas de curso ou revisaram as matrizes curriculares por ocasião de um processo de adaptação curricular. Isso demonstra, que naquele momento, houve uma atitude institucional de relativização da Filosofia – e não apenas dela, mas da área de humanidades – pois os conteúdos, métodos e abordagens dos objetos estudados pela Filosofia não são os mesmos da Sociologia e da Psicologia. Essa postura institucional apenas evidencia a desvalorização desses tipos de saber na formação dos alunos dos cursos superiores em tecnologia.

Entretando, a desvalorização e o desrespeito com a disciplina de Filosofia são percebidos mesmo no período em que só havia as Diretrizes (IFRN, 2012a), pois dos 20 cursos analisados¹⁵, 17 deles foram criados sob essa regulação. Nesse caso, era de se esperar que em todos, ao menos uma disciplina da área de Filosofia constasse no currículo. No entanto, 6 deles não apresentam nenhuma disciplina da área, ou seja, 35,2% dos cursos estavam em desacordo com a normativa vigente em relação à obrigatoriedade da Filosofia.

Durante o processo de revisão de ofertas dos cursos superiores em tecnologia, desses 17 cursos, 9 passaram por processo de revisão. Desses, 3 não possuíam Filosofia no currículo, mas apenas 2 passaram a prevê uma disciplina da área. Dos 8 não revisados, 5 possuíam Filosofia no currículo e 3 não possuíam e continuam assim até o momento. Quanto aos 3 novos cursos criados após a validação das novas diretrizes (IFRN, 2019), 2 deles trazem disciplinas ligadas à área de Filosofia e 1 não traz nenhuma disciplina na área.

¹⁵ Foram analisados os cursos vigentes e cujos Projetos Pedagógicos de Curso estavam disponíveis no site oficial do IFRN.

Desse modo, resta claro que ao tornar a Filosofia uma disciplina optativa, as diretrizes de 2019 consagram a relativização da presença desse componente, além de justificar a ausência dele nos cursos que estavam em desacordo com as diretrizes de 2012.

No entanto, é importante destacar que recentemente, em 23 de janeiro de 2025, foi realizado novo fórum de revisão de ofertas para os Cursos Superiores de Tecnologia (IFRN, 2025) e a disciplina de Filosofia retornou ao currículo como componente curricular obrigatório. Não sem esforço se deu esse processo, pois a votação realizada pelos representantes dos diversos campi resultou em empate de 12 votos a favor e 12 votos contra a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia. O voto de minerva coube aos cinco membros da mesa diretora, que aprovou a obrigatoriedade da disciplina por 3 votos a 2.

Embora seja uma vitória para aqueles que defendem um projeto de formação integral, não deixa de ser uma situação que comprova as grandes contradições internas do IFRN. Pelo *ethos* Institucional, a presença de conteúdos relacionados a saberes filosóficos e críticos não deveria sequer ser colocada em questão, quanto mais precisar ser decidido em uma situação tão acirrada.

Ao todo, no período em que se dá esta análise, dos 20 cursos superiores em tecnologia que estão sendo ofertados pelo IFRN, 15 preveem disciplinas da área de Filosofia enquanto 5 (cinco) deles não, conforme quadro abaixo:

Quadro 09: Disciplinas das áreas de Filosofia nos Cursos Superiores em Tecnologia

DISCIPLINA DA ÁREA DE FILOSOFIA	CURSO	PPC - ATUAL
Cidadania, ética e meio ambiente	Tecnologia em Gestão Ambiental - EaD	IFRN (2013a)
	Tecnologia em Processos Químicos	IFRN (2019j)
Epistemologia da ciência	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	IFRN (2012d)
Ética e antropologia filosófica	Tecnologia em Marketing	IFRN (2019i)
Ética e cidadania	Tecnologia em Alimentos	IFRN (2019f)
Ética, cultura e diversidade	Tecnologia em Gestão Pública	IFRN (2022c)
	Tecnologia em Gestão Pública, EaD	IFRN (2022b)
Filosofia da arte e estética	Tecnologia em Design de Moda	IFRN (2019g)
Filosofia do lazer	Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer	IFRN (2012h)
Filosofia e ética profissional	Tecnologia em Comércio Exterior	IFRN (2012e)
Filosofia, ciência e tecnologia	Tecnologia em Agroecologia	IFRN (2019e)
	Tecnologia em Energias Renováveis	IFRN (2012g)
	Tecnologia em Gestão Ambiental	IFRN (2020)
	Tecnologia em Sistemas para Internet	IFRN (2019k)

	Tecnologia em Sistemas para Internet - EaD	IFRN (2023c)
Não se aplica	Tecnologia em Agroindústria	IFRN (2022a)
	Tecnologia em Construção de Edifícios	IFRN (2012f)
	Tecnologia em Gestão de Turismo	IFRN (2019h)
	Tecnologia em Produção Cultural	IFRN (2012i)
	Tecnologia em Redes de Computadores	IFRN (2013b)

Fonte: Site oficial do IFRN: www.ifrn.edu.br/curso/buscar/

Como demonstrado no quadro acima, a filosofia não está presente em todos os cursos superiores de tecnologia e existe uma variedade de disciplinas com temáticas filosóficas nos diversos cursos. Em alguns casos, essas disciplinas estão em afinidade com o curso por meio de alguns conteúdos que dizem respeito ao eixo tecnológico, mas, na maioria dos casos, a disciplina de Filosofia aparece como uma discussão ampla acerca da ciência ou da ética. Essas grandes áreas permitem diálogos com os diversos cursos, pois propiciam a reflexão sobre o fazer científico e a aplicação prática dos produtos construídos a partir desse fazer científico. No total, 5 disciplinas são voltadas para ética, três são voltadas para a discussão epistemológica, 1 voltada para a estética e 1 para a questão do lazer.

A disciplina Cidadania, Ética e Meio Ambiente consta nas matrizes curriculares dos cursos de Tecnologia em Processos Químicos (IFRN, 2019j) e Tecnologia em Gestão Ambiental – EaD (IFRN, 2013a), com duração de 30h. A disciplina possibilita uma discussão acerca de temas como cidadania, democracia, política, ética e as questões relacionadas ao meio ambiente e às propostas de sociedades sustentáveis.

A disciplina de Ética e Antropologia Filosófica, ofertada no curso de Tecnologia em Marketing (2019i), com duração de 30h, busca refletir sobre esses dois campos filosóficos apresentando dois blocos principais: o primeiro destinado a reflexão da ética e da moral e algumas das principais concepções éticas e os problemas fundamentais da ética na contemporaneidade; o segundo bloco destina-se à reflexão sobre a antropologia filosófica que trata das questões sobre o conceito de homem, as concepções humanistas e anti-humanistas, a relação entre humanismo, técnica, consumo e multiculturalidades.

A disciplina Ética e Cidadania, ofertada no curso de Tecnologia em Alimentos (IFRN, 2019f), com duração de 30h, propicia a reflexão acerca das principais concepções éticas criadas nos diversos períodos da filosofia e acerca da multiculturalidade. Além disso, possui uma parte específica acerca da ética

empresarial e profissional e o código de ética do administrador.

Nos cursos de Tecnologia em Gestão Pública (IFRN, 2022c) e Tecnologia em Gestão Pública - EaD (IFRN, 2022b) , está prevista a disciplina de Ética, Cultura e Diversidade, com duração de 30h. Tem uma discussão voltada para a ética, a cidadania e políticas públicas, com ênfase na inclusão e na fiscalização. Também discute questões como governo eletrônico, democracia, ética no direito e limites constitucionais. Explora o Estado Laico e suas limitações no Brasil. Trata ainda da Teoria da Justiça, das teorias de Bourdieu sobre reprodução social e violência simbólica. Além disso, aborda temas como desigualdade, pobreza, e políticas públicas de renda. Analisa a gestão pública numa sociedade multicultural e o conceito de ideologia, destacando questões filosóficas, sociológicas e de gênero.

No curso de Tecnologia em Comércio Exterior (IFRN, 2012e), está prevista a disciplina de Filosofia e Ética Profissional, com duração de 30h, na qual são abordadas as principais concepções éticas presentes na história da Filosofia e os temas da ética contemporânea, sempre buscando um diálogo com questões relacionadas à dinâmica do comércio exterior.

Esse conjunto de disciplinas, do qual se extraem discussões acerca da ética e suas relações com a cultura e com a profissionalidade, podem permitir aos graduandos reflexões sobre o exercício de sua prática profissional e, de modo, mais amplo sobre aqueles conjuntos de valores que dirigem suas práxis social tanto em âmbito pessoal quanto no âmbito socioprofissional.

Quanto aos cursos que tratam sobre epistemologia, destaco que, no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema (IFRN, 2012d), está prevista a disciplina Epistemologia da Ciência, com duração de 30h, cujo objetivos e conteúdos apontam para uma discussão filosófica acerca da ciência e da tecnologia, com ênfase nas concepções de ciência e críticas ao método científico. Muito próximo a esta proposta, está a disciplina de Filosofia, Ciência e Tecnologia prevista nos cursos de Tecnologia em Energia Renováveis e de Tecnologia em Gestão Ambiental (IFRN, 2020), que abordam as mesmas temáticas com conteúdos equivalentes.

Por sua vez, nos cursos de Tecnologia em Agroecologia (IFRN, 2019e), de Tecnologia em sistemas para Internet (IFRN, 2019k) e de Tecnologia em sistemas para Internet – EaD (IFRN, 2023c), há a previsão de uma disciplina com duração de 30h, homônima de Filosofia, Ciência e Tecnologia que, no entanto, estrutura-se em dois blocos, sendo um primeiro uma abordagem sobre ética e meio ambiente; e um

segundo, sobre política, democracia e relações de poder na sociedade moderna e contemporânea. Além disso, a disciplina traz discussões acerca das relações éticas e políticas com as questões do meio ambiente e de sustentabilidade, estando, portanto, mais sintonizada com o curso de Agroecologia do que com os cursos da área de informática.

As discussões acerca da filosofia da ciência são de grande importância para aqueles que se dedicam à vivência das profissões tecnológicas. O uso da tecnologia, enquanto produto da ciência aplicada, exige uma percepção clara sobre os limites da ciência e sobre o fazer científico responsável. Em uma perspectiva humanista, a tecnologia e a ciência, enquanto criação humana e socio-historicamente localizada, estão em articulação com objetivos também econômicos e sociais. Assim, é necessária uma reflexão filosófica que auxilie na compreensão de uma visão da ciência e da tecnologia que estejam à serviço do ser humano e não contra a maioria e em favor de pequenos grupos privilegiados.

Especificamente, a disciplina de Filosofia da Arte e Estética, com duração de 30h, consta na matriz curricular do curso de Tecnologia em Design de Moda (IFRN, 2019g) e abrange discussões relacionadas às concepções de arte na história da Filosofia, o problema do belo e a questão da arte em uma cultura de Massa.

Em um curso cujo perfil egresso espera-se que seja marcado pelo fazer artístico, as reflexões filosóficas sobre o belo e os juízos estéticos serão de grande importância. A Filosofia sempre teve profundas ligações com a arte, haja vista que a atividade artística é peculiar ao homem e sempre foi vista pelos filósofos da arte como necessária a uma formação humana culta. Por essa razão, desde Platão até o nosso cotidiano, tantos filósofos se aventuraram a definir categorias para o belo e refletir sobre o papel da arte na vida humana e na sociedade.

Por último, a disciplina Filosofia do Lazer está entre as disciplinas ofertadas no curso de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer (IFRN, 2012h), com duração de 30h. A disciplina versa sobre reflexões filosóficas sobre o prazer, o tédio e o papel do jogo e do ócio na cultura contemporânea. Na primeira unidade, discute-se as ideias de Aristipo, Epicuro, Pascal, Espinosa, e a importância do jogo na cultura contemporânea. Na segunda, trata do ócio como direito, o valor do lúdico e a felicidade humana.

Em uma sociedade marcada por relações de produção e consumo em escala global, em um capitalismo neoliberal e em regime de acumulação flexível, advogar por

uma Filosofia do Lazer na formação tecnológica é, com certeza, uma válida tentativa para a formação crítica dos estudantes. Reflexões sobre as dinâmicas lúdicas do ser humano e o seu direito a uma vivência digna, numa sociedade com longos regimes de trabalho semanal ou com regimes intermitentes ou mesmo em processos de uberização, é propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica do papel do homem e da função do trabalho humano. Caso os conteúdos dessa disciplina sejam ministrados observando o nexo com os princípios e fundamentos institucionais que defendem a perspectiva do trabalho ontocriativo, então, a reflexão filosófica assume, acima de tudo, um caráter de emancipação dos sujeitos.

Percebe-se, portanto, que as disciplinas de caráter filosófico têm a possibilidade de contribuir para uma formação superior alargada e crítico-reflexiva. No entanto, nesta análise, não poderia deixar de alertar acerca de brechas nos PPC de alguns cursos que podem significar retrocessos e perdas tanto para os discentes quanto para a proposta de formação da área de Filosofia e da própria instituição.

Entre os 20 cursos analisados, 15 deles apresentam disciplinas que pelo nome da disciplina ou pelos conteúdos é possível inferir que se trata de disciplinas da área de Filosofia. Contudo, outro dado precisa ser levado em conta: a presença do professor de filosofia na lista de Pessoal Docente e Técnicos Administrativos necessários ao funcionamento do curso. Todos os PPC trazem uma lista evidenciando o currículo e a quantidade de professores por área que são necessários para ministrar as diversas disciplinas do curso. No caso em tela, apresento os dados no quadro abaixo:

Quadro 10: Perfil docente exigido para as disciplinas nas áreas de Filosofia

CURSO	PPC - ATUAL	DISCIPLINA DA ÁREA DE FILOSOFIA	PERFIL DOCENTE
Tecnologia em Design de Moda	IFRN (2019g)	Filosofia da arte e estética	Professor com pós-graduação lato ou stricto sensu e com licenciatura em Ciências Humanas
Tecnologia em Energias Renováveis	IFRN (2012g)	Filosofia, ciência e tecnologia	Não prevê professor de Filosofia.
Tecnologia em Gestão Ambiental - EaD	IFRN (2013a)	Cidadania, ética e meio ambiente	Professor com pós-graduação lato ou stricto sensu e com graduação na área de Sociologia / Filosofia

Tecnologia em Gestão Pública	IFRN (2022c)	Ética, cultura e diversidade	Professor com pós-graduação lato ou stricto sensu e com graduação na área de Administração ou Direito ou Sociologia ou Filosofia
Tecnologia em Gestão Pública - EaD	IFRN (2022b)	Ética, cultura e diversidade	Professor com pós-graduação lato ou stricto sensu e com graduação na área de Administração ou Direito ou Sociologia ou Filosofia

Fonte: Site oficial do IFRN: www.ifrn.edu.br/curso/buscar/

Como destacado, em 5 dos 15 cursos não está definido que a disciplina, aparentemente de caráter filosófico, será de responsabilidade de um professor graduado em Filosofia. Isso é problemático, principalmente por dois pontos.

Primeiro, é necessário afirmar que o saber filosófico é diverso das ciências do direito, da sociologia e da administração. Por mais que sejam ciências do campo humano, os objetos de estudos e as abordagens não são os mesmos. Afinal, um dos critérios de demarcação de uma ciência é a capacidade de delimitar seu objeto e o método de abordá-lo de forma peculiar.

No caso em análise, as disciplinas trazem objetos de estudos como ética, ética profissional, diversidade cultural e estética. Obviamente, esses temas podem ser caros a quaisquer uma das ciências acima elencadas. No entanto, é a reflexão de tipo filosófica que caracteriza o fazer da Filosofia.

Como propõe Saviani (1996), a reflexão filosófica é sempre radical, rigorosa e totalizante, no sentido de uma análise crítica que vai desde até a raiz e origem do objeto estudado até sua situação atual, utilizando para isso argumentos logicamente válidos e de forma a compreender o objeto em sua totalidade. É próprio da Filosofia esse desvendar o real, conforme Severino (2010), essa compreensão do objeto de forma crítica para além das ideologias.

A Filosofia é um saber que busca questionar o estabelecido e, julgando as diversas respostas dadas aos questionamentos, oferece ao sujeito – ser pensante e reflexivo – a oportunidade de avaliar e escolher quais respostas melhor lhe aprazem. Portanto, em caso nenhum, a abordagem filosófica dos objetos pode ser substituída validamente por outra abordagem científica, mesmo que seja de uma de suas irmãs

de área.

A Filosofia possui método próprio e abordagens próprias e deixar de ofertá-la aos estudantes sob a alegação de que essas problemáticas podem ser efetivamente trabalhadas por qualquer professor de áreas afins, apenas demonstra a incompreensão sobre o papel formativo da filosofia ou o descaso com as áreas de humanas.

Segundo, é preciso entender que a ausência de definição de competência para ministrar a disciplina no PPC dos cursos acarreta uma indefinição na quantidade de carga horária dos docentes envolvidos. Na prática, a disciplina poderia ser ministrada por um ou outro professor de acordo com as condições de cada professor naquele semestre específico.

No caso, da disciplina de Filosofia, a única disciplina que o professor pode ministrar dentro desses cursos são as que foram citadas no quadro 06. Por consequência, se o professor de Filosofia não for escolhido para ministrar a disciplina, sua presença no curso deixa de existir e sua participação nos colegiados daquele curso também se torna facultativa.

Diante do exposto, percebo, no movimento do real, claras contradições entre a proposta assumida pela instituição de ofertar uma formação integral e o lugar ocupado pela Filosofia. Evidentemente, garantir um lugar para a filosofia não realiza por si só uma formação mais ampla e humana; tão pouco defendo aqui que seja o ensino de Filosofia a solução única para a formação crítica dos alunos. No entanto, em se tratando das possibilidades de inserção dessa disciplina no currículo dos cursos, a presença da filosofia não deveria ser questionada em uma proposta de formação integral que se deseje a mais completa possível.

Nos cursos Superiores de Tecnologia, compreendo que a Filosofia perdeu espaço, seja pela total ausência em alguns deles, seja pela perda da condição de disciplina obrigatória para facultativa, seja ainda pela previsão da disciplina obrigatória alinhada à flexibilidade da obrigação de ser ministrada por um professor graduado em Filosofia. Em todos esses casos, a formação filosófica que poderia ser dada aos estudantes é ceifada. Se isso por si só, não descaracteriza uma proposta de formação integral, de certo, acaba por empobrecê-la.

Os olhares agora se voltam para o futuro, pois com a validação de Novas Diretrizes para os cursos Superiores em Tecnologia no fórum de revisão de ofertas realizado em 2025 (IFRN, 2025), o Instituto determina, novamente, a obrigatoriedade

da disciplina de Filosofia. Por isso, é de se esperar que os cursos que forem revisados ou criados obedeçam às novas normativas e não se permita que alguns dos cursos continuem em desacordo com as diretrizes.

Por último, a análise dos cursos de Licenciatura do IFRN, demonstra um movimento de conservação do lugar da Filosofia na formação dos futuros professores. Tanto as Diretrizes (IFRN, 2012a), aprovadas em 2012, quanto as Novas Diretrizes (IFRN, 2018) que foram validadas no fórum das licenciaturas em 2018¹⁶, preveem a presença de ao menos uma disciplina obrigatória na área de filosofia para os cursos de licenciatura.

Nas duas diretrizes, são propostas três disciplinas obrigatórias de filosofia a serem inseridas segundo a área do curso. Assim sendo, para as áreas de linguagem indica-se a disciplina de Filosofia da Linguagem; para as áreas de ciências humanas, ciências da natureza e matemática determina-se a disciplina de Epistemologia da Ciência; e para a área de informática, prevê-se a disciplina de Filosofia da mente. As disciplinas possuem duração de 30h e compõem junto com outras o eixo de didático-pedagógico e epistemológico que junto ao eixo específico formam o núcleo de aprofundamento e diversificação dos cursos de licenciatura. Desse modo, as disciplinas obrigatórias de filosofia encontram-se assim dispostas:

Quadro 11: Disciplinas da área de Filosofia nos cursos de Licenciaturas

DISCIPLINA DA ÁREA DE FILOSOFIA	CURSO	PPC - ATUAL
Epistemologia da Ciência	Licenciatura em Biologia	IFRN (2018b)
	Licenciatura em Educação do Campo – Matemática	IFRN (2018c)
	Licenciatura em Física	IFRN (2019d)
	Licenciatura em Geografia	IFRN (2018e)
	Licenciatura em Matemática	IFRN (2018h)
	Licenciatura em Matemática - EaD	IFRN (2023b)
	Licenciatura em Química	IFRN (2018i)
Filosofia da Linguagem	Licenciatura em Letras Espanhol	IFRN (2018g)
	Licenciatura em Letras Português / Espanhol	IFRN (2021b)
Filosofia da mente	Licenciatura em Informática	IFRN (2018f)
Fundamentos da Filosofia e Epistemologia da Ciência	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais	IFRN (2016)

¹⁶ Essas novas diretrizes, à semelhança das diretrizes para os cursos superiores de tecnologia, também não chegaram a ser aprovadas nos conselhos superiores. Foram apenas validadas no fórum de forma democrática. Apesar da não aprovação, serviram de base para a nova composição da matriz curricular dos cursos de licenciatura revisados a partir daquele fórum.

Não se aplica	Licenciatura em Formação pedagógica para Educação Básica, Profissional e Tecnológica	IFRN (2018d)
	Licenciatura em Formação pedagógica para graduados não licenciados	IFRN (2017)
	Licenciatura em Letras Espanhol - EaD	IFRN (2012c)

Fonte: Site oficial do IFRN: www.ifrn.edu.br/curso/buscar/

Como se percebe no quadro acima, dos 14 cursos, 11 ofertam ao menos uma disciplina obrigatória de filosofia no seu currículo, sendo que apenas 3 deles – cerca de 21,45% – não possuem disciplinas obrigatórias na área. O caso mais expressivo é o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol - EaD (IFRN, 2012c), que por ser um curso de formação inicial deveria seguir em tudo as diretrizes curriculares. No caso das outras duas licenciaturas, são cursos voltados para a formação de alunos licenciados ou que concluíram algum curso superior (bacharelado ou tecnólogo) com o objetivo de preparar para o exercício docente na educação profissional e tecnológica. Em relação à Licenciatura em Formação Pedagógica para Educação Básica, Profissional e Tecnológica (IFRN, 2018d), seu público provém de outras licenciaturas nas quais algum tipo de formação filosófica tende a ser oferecida. Nesse caso, a ausência da Filosofia poderia ser ainda justificada, embora isso empobreça um pouco a formação. Contudo, para o curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (IFRN, 2017) a situação é diferente, pois seu público-alvo são pessoas graduadas em cursos cuja obrigatoriedade da Filosofia não está posta, por isso, não há nenhuma garantia que tais alunos tenham tido contato com a disciplina de Filosofia e suas reflexões para a ciência e para a Educação.

Considerando a divisão por área, a disciplina de Epistemologia da Ciência é prevista como obrigatória para os cursos de Licenciatura em Química (IFRN, 2018i), Licenciatura em Física (IFRN, 2019d), Licenciatura em Biologia (IFRN, 2018b), Licenciatura em Matemática (IFRN, 2018h), Licenciatura em Matemática – EAD (IFRN, 2023b), Licenciatura em Geografia (IFRN, 2018e), Licenciatura em Educação do Campo – Matemática (IFRN, 2018c) e Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais (IFRN, 2016). Em todos esses cursos, a disciplina tem duração de 30h e contempla reflexões sobre as abordagens tradicionais do conhecimento, os problemas epistemológicos da Filosofia da Ciência e as discussões acerca das relações entre conhecimento, poder e mundo do trabalho. Além disso, em cada tipo de curso, oferece uma discussão voltada especificamente para aquela

ciência na qual os estudantes estão se graduando, fazendo do último bloco de conteúdos da disciplina um subconjunto próprio para dialogar com a especificidade do curso.

Desse modo, nos cursos de Licenciatura em Matemática (IFRN, 2018h) e Licenciatura em Matemática – EaD (IFRN, 2023b), a disciplina trata de algumas abordagens epistemológicas nas ciências formais, tais como o logicismo de Frege-Russell; o construtivismo; o formalismo de Hilbert; O intuicionismo de Brouwer; a filosofia analítica da linguagem e da matemática. Na Licenciaturas em Química (IFRN, 2018i), trata de reflexões da Filosofia da Química, como por exemplo: a dimensão filosófica da química, a natureza dos conhecimentos químicos e de suas leis e questões relacionadas à autonomia e demarcação científica. No curso de Licenciatura em Biologia (IFRN, 2018b), aborda questões relacionadas às abordagens epistemológicas na Biologia e a história dessa ciência, além de seus problemas de demarcação de objeto, conceitos e métodos, propiciando por último reflexões sobre áreas consideradas sensíveis como engenharia genética, biopoder e evolução. Por seu turno, no curso de Licenciatura em Física (IFRN, 2019d), a disciplina dedica-se a refletir sobre as abordagens epistemológicas nas ciências da natureza e como a física é considerada um paradigma do método científico por meio do modelo de ciência matemática, destinando, por fim, uma discussão sobre os modelos físicos e os processos e consequências das superações de paradigmas científicos.

No que tange a essa disciplina no curso de Licenciatura em Geografia (IFRN, 2018e), o modelo é também adotado. Aos conteúdos sobre epistemologia da ciência em geral, acrescenta-se discussões sobre a ciência geográfica, sobre a evolução do pensamento científico e sobre os grandes debates epistemológicos do século XIX e XX na área da geografia.

No que concerne aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais (IFRN, 2016) e de Licenciatura em Educação do Campo – Matemática (IFRN, 2018c), as ementas das disciplinas de Epistemologia da Ciência, trazem no último bloco de conteúdos a mesma discussão presente nos cursos de Licenciatura em Biologia (IFRN, 2018b). Conhecendo as razões do último bloco de conteúdo sempre ser específico, parece-me ser um erro de inserção de documento. Especificamente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais (IFRN, 2016), está prevista a disciplina de Fundamentos da Filosofia, que consiste em uma abordagem dos estudos sobre os fundamentos ético-

políticos do pensamento filosófico ocidental. Trata também da filosofia enquanto modo de ser, de conhecer e de existir coletivamente e a educação como fenômeno atravessado pela filosofia.

Nos cursos da área de linguagem, a saber: Licenciatura em Letras Espanhol (IFRN, 2018g) e a Licenciatura em Letras Português/Espanhol (IFRN, 2021b), a disciplina Filosofia da Linguagem aborda os aspectos filosóficos relativos à linguagem como produção humana e social. Discute também as questões da semiótica e a própria evolução da filosofia da linguagem indo desde Platão, na Grécia antiga, até Jacques Derrida na contemporaneidade.

Por último, no curso de Licenciatura em Informática (IFRN, 2018f), Filosofia da Mente está elencada como disciplina obrigatória da área de filosofia. Sua ementa trata da questão mente e corpo, da problemática da consciência e da possibilidade e das questões éticas da construção de inteligência artificial dotada de consciência.

Nas licenciaturas, a filosofia também está presente por meio de disciplinas optativas, conforme quadro abaixo:

Quadro 12: Disciplinas da área de filosofia optativas nos cursos de Licenciatura.

DISCIPLINA OPTATIVA	CURSO
Ética e Filosofia Política (60h)	Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e sociais (IFRN, 2016).
Filosofia da Educação (60h)	Licenciatura em Matemática (IFRN, 2018h); Licenciatura em Matemática - EaD (IFRN, 2023b); Licenciatura em Informática (IFRN, 2018f)
Filosofia da Matemática (60h)	Licenciatura em Matemática (IFRN, 2018h); Licenciatura em Matemática - EaD (IFRN, 2023b);
Filosofia da Técnica e da Tecnologia (60h)	Licenciatura em Matemática (IFRN, 2018h); Licenciatura em Matemática - EaD (IFRN, 2023b); Licenciatura em Biologia (IFRN, 2018b); Licenciatura em Química (IFRN, 2018i); Licenciatura em Informática (IFRN, 2018f).

Fonte: Site oficial do IFRN: www.ifrn.edu.br/curso/buscar/

As quatro disciplinas estão presentes em vários cursos, porém, por não possuírem caráter de obrigatoriedade, não há certeza de que serão ofertadas. Em seu conjunto são temáticas importantes para a formação do profissional docente. Em particular, a disciplina Filosofia da Técnica e da Tecnologia é uma possibilidade de refletir sobre as bases do trabalho e da atividade produtiva do ser humano. Com uma abordagem ligada aos princípios do Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012b), pode

se tornar uma valiosa discussão sobre os fundamentos da educação profissional.

A presente análise, permite-me lançar algumas considerações que entendo relevantes enquanto fatores de possível influência sobre a identidade profissional docente dos professores EBTT de Filosofia, pois compreendo que são essas relações concretas e materiais que se estabelecem as mediações e se demonstram as contradições.

Primeiramente, o lugar ocupado pela disciplina em um curso reflete também o lugar do professor naquele curso. Ora, se há apenas uma disciplina durante todo o curso e apenas um professor de Filosofia se fará presente durante um único semestre, significa que as relações entre o professor e aqueles determinados alunos se dará sempre de forma muito pontual. Por isso, questiona-se qual o nível de identificação adquirida pelo professor em relação a um curso e aquela turma de alunos, pois nesse caso, estão envolvidos os sentimentos de pertença e de autorreconhecimento como professor daquele curso. Ao se destinar para o professor de Filosofia uma participação tão acanhada nos cursos, acaba-se por consagrar uma espécie de grupo minoritário entre os docentes. O professor não possui outros professores de sua mesma formação, ministra uma disciplina que não é específica do curso, haja vista seu caráter obrigatório, mas complementar ao curso. É sempre um professor solitário na perspectiva de área.

Em segundo lugar, com uma participação tão tacanha nas atividades docentes daquele curso, qual espaço é proporcionado para uma imediata ou posterior inserção em projetos de pesquisa e extensão e até mesmo na gestão colegiada para que esse professor continue a desenvolver atividades docentes nesses cursos. Nesse caso, está em jogo a autocompreensão de professor pesquisador, extensionista e político.

Em terceiro lugar, mas não menos importante, a quantidade de disciplinas diversas com propostas variadas e a necessidade de fazer os conteúdos dialogarem com as áreas dos cursos nos quais estão sendo ministradas, exige do professor de filosofia uma demanda constante de formação que vai além de sua área de formação. Um determinado professor, em um determinado campus, pode ter que ministrar aulas em Licenciaturas e Tecnólogos de áreas afins, com disciplinas muito próximas, mas terá que adaptar o modo como ler a realidade e a linguagem com a qual a transmite, de acordo com o que se objetiva expressar: instrumentalizar futuros professores para o exercício docente ou futuros profissionais para a prática.

4.2 A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFRN

A presença da Filosofia nos cursos técnicos de nível médio no IFRN, assim como nos demais institutos federais, foi possível somente a partir da convergência de duas legislações educacionais: o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), de 23 de julho de 2004, que possibilitou a oferta dos cursos técnicos de nível médio em três formas: integrado, subsequente e concomitante; e a Lei n.º 11.684/2008 (Brasil, 2025e), que tornou a disciplina obrigatória com presença em todos os anos do ensino médio.

Se antes, o Decreto n.º 2.208/1997 (Brasil, 1997) previa no art. 5º que a educação profissional de nível médio teria organização curricular própria e independente do ensino médio, sendo ofertada de forma concomitante ou sequencial, foi por meio do Decreto n.º 5.154/2004 (Brasil, 2004), possibilitou novas formas de articulação ao prever a forma integrada dos cursos técnicos, que deveriam além da formação profissional contemplar a formação de nível médio, de modo que houvesse uma adição da primeira à carga horária prevista para a segunda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desse modo, a estrutura curricular e suas disciplinas puderam ser conjugadas às disciplinas específicas de cada curso técnico.

Considerando, pois, que a disciplina de Filosofia, na época da publicação do Decreto n.º 5.154/2004, não era uma disciplina obrigatória, haja vista que a Lei n.º 9394/1996 (BRASIL, 2025c) previa no art. 36º, §1º, inciso III, apenas “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, somente com a promulgação da Lei n.º 11.684/2008 (Brasil, 2025e), que revogou esse dispositivo legal e tornou obrigatória a disciplina de Filosofia no currículo do ensino médio, é que a Filosofia foi assumida dentro da Educação Profissional, nos cursos integrados, como disciplina do Currículo.

Essa curta introdução histórica, permite perceber que o lugar da Filosofia no Instituto e até mesmo na própria educação profissional traz as marcas das disputas de projetos educacionais e da história da presença/ausência da disciplina de Filosofia no ensino médio brasileiro.

O IFRN, como está insculpido no Projeto Político Pedagógico (2012b), assume uma concepção contra-hegemônica, mesmo no interior da sociedade capitalista, defendendo uma proposta de formação integral e politécnica para todos. Esse modelo é perpassado pela ideia de formação integral, na qual a educação geral se torna parte

inseparável da educação profissional em todas as áreas que estão associadas com a preparação para o trabalho, tendo o trabalho ontocriativo como princípio educativo.

Por essa razão, essa concepção deveria também ser assumida nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e nos cursos subsequentes ao Ensino Médio, nos quais se deveria primar por uma formação que fosse para além da capacitação profissional ou da preparação meramente técnica dos alunos do Instituto. Para isso, seria importante buscar garantir em suas propostas, uma formação que não apenas junte de forma justaposta os conteúdos do ensino médio regular aos conteúdos do curso profissional.

De acordo com as diretrizes (IFRN, 2012a), presentes no Projeto Político-Pedagógico, os cursos integrados possuem um núcleo fundamental, com disciplinas que objetivam fazer uma revisão das bases científicas e dos outros núcleos; um núcleo estruturante, que contempla as disciplinas do ensino médio regular, obedecendo as cargas horárias previstas em lei; um núcleo articulador que busca promover o aprofundamento dos saberes e interconectá-los com os conhecimentos técnico-profissionais; e um núcleo tecnológico, no qual se encontram as disciplinas da formação técnica específica.

Por sua vez, as mesmas diretrizes (IFRN, 2012a), estruturam os cursos subsequentes com três desses núcleos: o fundamental, o articulador e o tecnológico, haja vista que são cursos ofertados para aqueles alunos com diploma de ensino médio, isto é, os alunos ingressantes já possuem os conhecimentos que seriam ministrados em um curso de ensino médio integrado no que diz relação ao núcleo estruturante. Dessa forma, a proposta do IFRN busca ofertar uma formação integral para que também os alunos dos cursos subsequentes não sejam formados apenas considerando os conhecimentos técnico-profissionais.

No entanto, o currículo do Instituto não é isolado das contradições da educação brasileira e nela, o Ensino Médio Integrado tem enfrentado sérias barreiras para sua implementação e/ou efetiva materialização, uma vez que sua proposta educativa difere, radicalmente, do modo como a Educação Profissional, historicamente, se desenvolveu no país, influenciada pelo modo como a Educação nacional esteve/está estruturada.

Em uma análise crítica, Caires e Oliveira (2016) destacam que os projetos educacionais sempre possuíram uma característica dualista: para os filhos das elites, a educação com caráter de formação geral, pautada no desenvolvimento das

faculdades intelectuais, artes, ciências e diversas linguagens; ao passo que para os filhos das classes trabalhadoras, uma educação sempre minimalista, precarizada e com terminalidade.

Também Manfredi (2016) aponta que a Educação Profissional destinada a esse segundo público foi e ainda é marcada pelo pouco acesso aos conteúdos gerais – quando muito os conhecimentos rudimentares de leitura, escrita, aritmética e geometria – e, majoritariamente, pelos conhecimentos meramente técnicos, no intuito de formar os filhos das classes trabalhadoras dentro da lógica exploratória e deletéria do capitalismo.

Somente no período de redemocratização, após 21 anos de Regime Civil-Militar (1964-1985), a corrente contra-hegemônica conseguiu espaço para a discussão de conceitos e propostas de uma educação politécnica, tecnológica e de formação humanista, tencionando uma reforma educacional, no intuito de unir a Educação Profissional a uma educação de formação geral e integral. Esperava-se, com isso, consolidar um projeto de educação para os filhos da classe trabalhadora que prezasse pela formação humana integral.

Esse movimento contra-hegemônico conseguiu emplacar na LDB/1996, alguns avanços em relação à concepção de formação humana integral, tais como assegurar aos estudantes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina, entre outros.

No entanto, não logrou mudanças epistemológicas, tanto que a Educação Profissional figurou na mencionada Lei apenas como uma modalidade de ensino, apartada do Ensino Médio e desenvolvida em articulação com esse, sendo essa separação consolidada pelo Decreto n.º 2.208/1997 (Brasil, 2022) que, por um lado, inviabilizou a proposta de um Ensino Médio Integrado de base politécnica e humanística e, por outro, deu continuidade a dualidade que sempre esteve presente na educação nacional, desde o período Colonial.

É nesse cenário, mediado pelas políticas e interesses ligados ao Decreto nº 2.208/1997, que busco compreender as lutas travadas durante as primeiras décadas do século XXI, no âmbito das políticas educacionais para o Ensino Médio. Para tanto, concordo com Moura (2022), ao enfatizar que as primeiras décadas do referido século, podem ser divididas em duas fases: a primeira, correspondendo ao interstício de 2003

a 2016, na qual é possível notar avanços e retrocessos; e a segunda, de 2016, especificamente pós-golpe e impeachment da então Presidente da República Dilma Rousseff (2011-2016) até o fim do governo do Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), onde observa-se um claro avanço dos retrocessos e pela maximização da subserviência aos desejos do Capital ultraliberal. Acrescentamos a essas, uma nova e atual fase, o governo Lula (2023 – até o presente), em que embora as condições materiais não permitam grandes mudanças estruturais, ao menos, existem tentativas de diminuir a desigualdade.

A primeira fase, de acordo com Moura (2022), foi marcada pelas contradições de um governo eleito (governos petistas de 2003-2019) com propostas de matriz contra-hegemônica, mas que não realizou uma mudança estrutural na sociedade, devido à coalizão de sustentação governamental e aos apelos do capitalismo neoliberal. Mesmo assim, os avanços pontuais implementados, possibilitaram uma abertura para um modelo educacional mais próximo dos conceitos de politecnia e integralidade.

Entre as principais ações consideradas por Moura (2013) como avanços, estão a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e possibilitou a integração da Educação Profissional de Nível Médio com o Ensino Médio, mediante a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado; e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Entre os retrocessos, Moura (2013), destaca a separação entre Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), sendo o ensino médio regular de responsabilidade da primeira e os cursos técnicos da segunda delas; as dificuldades em publicar diretrizes e a inexistência de unidade entre elas; o financiamento público para que o capital, por meio da iniciativa privada, forme os trabalhadores, como claramente se percebe nas políticas de fomento ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, no governo Dilma Rousseff, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional.

Dessa forma, os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff implementaram projetos educacionais ambíguos, ora favorecendo uma educação na perspectiva emancipatória e de formação integral, ora fomentando uma educação estreita, vinculada ao mercado de trabalho.

A segunda fase, que buscou reconfigurar o Estado Brasileiro para se tornar ainda mais mínimo em relação ao seu papel social e mais máximo na defesa dos interesses do capital, é caracterizada por quatro medidas tomadas para esse feito: i) o próprio impeachment da Presidente Dilma Rousseff, pondo fim ao período de treze anos de governos petistas; ii) a Lei nº 13.365, de 29 de novembro de 2016, que modificou o marco regulatório do pré-sal; iii) a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui o novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, também conhecida com a PEC do Teto de Gastos; e iv) a Lei n. 13.467, de 17 de julho de 2017, chamada de Reforma Trabalhista, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para inserir vários princípios orientados de acordo com o Regime de Acumulação Flexível. (Moura; Lima Filho, 2017).

A partir de 2019, a situação se agravou mais ainda com a posse do então Presidente Jair Bolsonaro e seu projeto neoliberal, ao qual agregou a tecnocracia militarista, o conservadorismo de costumes, o negacionismo da ciência, a constituição de um governo para atacar os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora e regular o Estado segundo os interesses do grande Capital (Moura, 2022).

No âmbito educacional, a força do golpe tomou corpo pela Reforma do Ensino Médio, proposta à canetada, pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, editada pelo então Presidente da República Michel Temer (2016-2018) e depois transformada, pelo Congresso Nacional, na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2025f), a qual instituiu que o Novo Ensino Médio seria organizado por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com uma carga horária máxima de 1.800 horas, e por cinco itinerário formativos: i) Linguagens e suas Tecnologias; ii) Matemática e suas tecnologias; iii) Ciências da Natureza e suas tecnologias; iv) Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e v) Formação Técnica e Profissional. (BRASIL, 2017).

De acordo com Moura (2022), o Novo Ensino Médio traz um formato precarizado de currículo, pois a carga horária mínima de 2.400 horas até então prevista para a última etapa da Educação Básica, na qual os conteúdos ministrados a todos e que englobava todas as disciplinas, passariam a ser de, no máximo – é preciso destacar – de 1.800 horas, no qual somente Língua Portuguesa e Matemática constavam como disciplinas obrigatórias, enquanto que as demais comporiam um conjunto de saberes e competências aliadas a uma área de caráter pseudo-

interdisciplinar. O restante das horas, ou seja, 1.200 horas – a Reforma previa um total de 3.000 horas –, foi destinado a um dos itinerários formativos.

A fragmentação, disfarçada de interdisciplinaridade, facilmente transparece ao observar criticamente o formato proposto pelos itinerários: separam-se as áreas do saber, de modo que, alunos que optassem por um deles teriam apenas contato com as outras áreas dentro do máximo estabelecido de 1.800 horas. Propõe-se, em seu lugar, o acesso aos conhecimentos de área em um misto não-disciplinar, intitulado pela área e suas tecnologias que, na verdade, esconde uma abordagem generalista, rasteira e carente de conteúdos significativos.

Outra consequência é a clara dissociação entre a formação geral e a Educação Profissional, que inviabilizada o Ensino Médio Integrado, uma vez que essa última passa a ser um o quinto itinerário formativo. (Moura; Lima Filho, 2017). A organização do quinto itinerário formativo – Formação Técnica e Profissional – ficou clara nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021).

As referidas diretrizes, em harmonia com a Reforma do Ensino Médio, representam a consagração do retorno da dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional, pois, embora admita como possibilidade a oferta de cursos profissionais de nível médio na forma integrada, defende uma clara separação entre os conteúdos técnicos e os da formação geral que estão vinculados à BNCC:

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas:

I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; [...]

§ 1º A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos I, II e III deste artigo.

§ 2º Os cursos desenvolvidos nas formas dos incisos I e III deste artigo, além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, devem observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à BNCC, bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2021, n.p.)

Assim, as Diretrizes afetaram diretamente a concepção de Ensino Médio Integrado, pois ao vincular a parte da formação geral à BNCC e identificar a parte técnica com o itinerário da Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio, geraram

fragmentação, precarização e dissociação entre os conteúdos.

Na quarta fase, destaco as ações de um governo de centro-esquerda, com coalisões fortes com os partidos de centro e de centro-direita, que não possuindo força o suficiente para revogar a Reforma do ensino médio, promulgou a Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2025g), que na prática não fez mais do que reestabelecer o caráter disciplinar das disciplinas que eram obrigatórias antes da reforma, mas não extinguiu os itinerários formativos, nem muito menos reunificou educação profissional e ensino médio.

A referida lei reestabelece o mínimo de 1.000 horas anuais, em 200 dias letivos. A carga horária da formação geral volta a ser de 2.400 horas, com exceção dos cursos técnicos, para os quais a previsão é de 2.100. Em ambos os casos, há a previsão de 600 horas para a oferta de ao menos dois itinerários e de 900 horas para a oferta do ensino profissionalizante.

É importante destacar que embora algumas das mudanças favoreçam uma perspectiva mais integral de formação, não se pode esquecer que as bases da reforma do ensino médio de 2017 permanecem, haja vista a submissão do ensino médio a Base Nacional Comum Curricular, a existência de itinerários formativos, a centralidade da categoria competências e a defesa de uma proposta de ensino sob a égide dos princípios do neoliberalismo.

Em suma, ao analisar esse período histórico, concordo com os autores citados ao afirmar que em meio a avanços e retrocessos, a política pública para o Ensino Médio assume na legislação vigente um projeto que dificulta a implementação de um projeto de Ensino Médio Integrado condizente com a ideia de educação integral e politécnica.

Se tantas são as dificuldades na política pública para a implementação de um ensino médio integrado de qualidade que alinhe de forma indissociável formação humana e formação técnica, também não é menor a dificuldade em se estabelecer a presença da Filosofia nos currículos do ensino médio, como demonstra a história dessa disciplina nessa etapa da educação.

A Reforma do Ensino Médio, instaurada pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2025f) pôs fim ao período de obrigatoriedade da disciplina de promovida pela Lei n.º 11.684/2008 (Brasil, 2025e), uma vez que, ao reconhecer como obrigatórias somente Português e Matemática, congregou as demais disciplinas em quatro áreas de conhecimento – Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias;

Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais aplicadas, aventando uma suposta interdisciplinaridade. Sete anos após a reforma realizada pela Lei n.º 13.415/2017, a disciplina de Filosofia retorna à categoria de disciplina de caráter obrigatório, por meio da Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2025g). Mais uma vez, a educação brasileira assiste às cenas da instabilidade da presença da Filosofia no currículo.

A Filosofia, enquanto disciplina tem um histórico complexo em relação à sua presença no currículo escolar do ensino secundário. Desde a época da colônia até a atualidade, essa disciplina passou por diversas fases, sendo ora obrigatória, ora optativa, ora totalmente excluída.

Alves (2002), ao fazer pesquisa histórica da presença/ausência da Filosofia no currículo escolar do Brasil, destacou que ela sempre esteve dependente de decisões alinhadas aos projetos elitistas, os quais, em alguns momentos, usou-a como ferramenta para manipulação e, em outros, a baniu para que não fosse incomodado por ela.

Desse modo, a Filosofia teve seu lugar garantido do período Colonial até a Proclamação da República; sofreu retiradas e reinserções durante período que se estendeu da Primeira República ao golpe militar de 1964; foi excluída no período da Ditadura Militar (1964-1985); teve uma presença incerta no período compreendido entre a redemocratização política pós-1985 e promulgação da LDB/1996; retomou à obrigatoriedade após a Lei n.º 11.684/2008; perdeu o *status* de disciplina após o golpe político impetrado em 2016 contra a então presidente Dilma Rousseff (2011-2016), consubstanciado na Reforma do Ensino Médio, em alinhamento com a BNCC. Por fim, retorna ao currículo como disciplina obrigatória pela Lei n.º 14.945/2024.

O Quadro 09 permite visualizar melhor esse processo histórico e suas constantes contradições.

Quadro 13: Histórico da situação da Filosofia no Currículo do Ensino Secundário/Médio

PERÍODO	SUBPERÍODO	SITUAÇÃO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DA ESCOLA SECUNDÁRIA
COLONIAL E IMPERIAL	Período Jesuítico	Compunha o currículo oficial do Curso de Humanidades da <i>Studia Inferiora</i>
	Período Pombalino	Compunha o currículo oficial do ensino secundário (Aulas Magnas).
	Período Imperial	Disciplina obrigatória no ensino secundário e nos exames admissionais.
PRIMEIRA REPÚBLICA	Reforma Benjamin Constant (1890)	Retirada do currículo oficial do ensino secundário pela primeira vez.
	Reforma Epitáfio Pessoa (1901)	Retorna ao currículo oficial.
	Reforma Rivadávia Corrêa (1911)	Novamente retirada.
	Reforma Carlos Maximiliano (1915)	Retorna ao currículo oficial, mas em caráter opcional.
	Reforma Rocha Vaz (1925)	Retoma o seu caráter obrigatório no currículo.
	Reforma Francisco Campos (1932)	Divide o seu lugar com outras disciplinas. Embora obrigatória, começa a perder espaço.
	Reforma Campanema (1942)	Retoma sua importância, depois volta a perder espaço nos cursos.
	Reforma – Lei 4.024/61	Perde o caráter de disciplina obrigatória, passa a figurar novamente como optativa.
DITATURA MILITAR	Golpe Militar	Retirada por completo da escola secundária.
REDEMOCRATIZAÇÃO	Período de Controle da disciplina	Retorna como optativa em alguns Estados.
LDB/1996	Lei n.º 9.394/1996	Aparece como conhecimento transversal, mas não como disciplina oficial.
	Lei n.º 11.684/2008	Retoma seu caráter obrigatório.
REFORMA DO ENSINO MÉDIO	Lei n.º 13.417/2017	Perde o caráter disciplinar. É submetida à BNCC e dissolvida na área de Ciências Humanas e suas tecnologias.
REFORMA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	Lei n.º 14.945/2024	A Filosofia é inscrita como disciplina dentro da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Fonte: Organizado pelos autores com base em: Horn (2000); Alves (2002); Mattar, Tomazetti e Danelon (2013); e Carneiro (2019).

Depreende-se do Quadro 13, que a disciplina de Filosofia sofreu sua primeira retirada do currículo secundário/médio pela Reforma de Benjamin Constant nos primeiros anos da República, motivada, segundo Horn (2000), pelo espírito liberal, a laicidade do ensino e a influência do Positivismo, que serviram de respaldo contra a Monarquia e a Igreja Católica e na consolidação do ideário republicano. Assim sendo, a educação se tornou o grande meio de difusão e implementação dos ideais republicanos e, por esta razão, sofreu várias mudanças, tendo como objetivo principal a formação de uma nova elite para um novo Estado. (Alves, 2002).

Carneiro (2019) explica que esse foi um período de articulação entre os setores liberais, os militares e a elite cafeeira, defensores do fim da escravidão, mas articulados com os ideais positivistas, refletindo as demandas que ganhavam corpo com o avanço da industrialização, da urbanização e dos novos postos de trabalho. A educação era pregada como meio de ascensão social.

Assim sendo, a disciplina de Filosofia é retirada pela primeira vez, porque os objetivos educacionais alinhados aos interesses das classes dominantes não condiziam com um modelo de ensino centrado na reflexão intelectual, tal como vinha sendo realizado durante os séculos anteriores. A disciplina perdeu seu lugar porque seu ensino não interessava aos objetivos educacionais e até mesmo os atrapalhava.

Após a primeira retirada, a disciplina passou por situações inconstantes. No período republicano até o golpe militar de 1964, a indefinição da presença ou ausência da Filosofia no currículo foi fruto das várias reformas educacionais e de seus reformistas. De acordo com Alves (2002), na Primeira República (1889-1930) o currículo da escola secundária/média esteve polarizado entre duas concepções: a que valorizava a chamada *humanidades literárias* e a outra que exaltava as *humanidades científicas*. Assim, a Filosofia, caracterizada como disciplina pertencente à primeira, apresentava-se como desnecessária à segunda, por isso sofreu mudanças em 1890, 1901, 1911, 1915 e 1925, conforme constata-se no Quadro 11.

Há de se ter em mente, que nesse período histórico, o Ensino Secundário (Médio) não era universalizado no país, e, como tal, as inserções ou retiradas da Filosofia atendiam aos interesses formativos das classes dominantes acerca da formação dos membros mais novos de seu grupo.

No Estado Novo Getulista (1930-1945), no contexto econômico pós quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, e político do Golpe de Estado, em 1930, Alves (2002) destaca que as fortes mudanças econômicas caracterizadas por um grande processo

de expansão do setor industrial, sedimentaram um conjunto de reformas nas estruturas do poder central, das quais faziam parte as reformas do campo educacional: Reforma Francisco Campos (1932) e a Reforma Capanema (1942).

Segundo Horn (2000), a Reforma Francisco Campos introduziu novas disciplinas no currículo, tais como: Psicologia, Lógica, Sociologia, História e Filosofia. Por sua vez, na Reforma Capanema, a Filosofia ganhou mais atenção, ocupando maior espaço no currículo do secundário/médio. Essa reforma representou certo avanço no que concerne à presença da Filosofia no currículo, haja vista que esta voltou a ser obrigatória.

Entretanto, essa situação não permaneceu inalterada durante muito tempo. Alves (2002) destaca que a Filosofia foi, aos poucos, perdendo espaço dentro dos currículos do ensino secundário/médio, após as sucessivas mudanças (1945, 1951, 1954). Essas mudanças, para o autor foram agudizadas pela Lei n. 4.024/1961 (Brasil, 2025b), que favoreceu a descentralização do ensino e determinou um conjunto de disciplinas de base comum, cuja lista não trazia a disciplina de Filosofia. Assim, a disciplina foi novamente relegada à condição de optativa.

Com a ascensão da Ditadura Militar (1964-1985), inaugurou-se o período da ausência definida, conforme classificação de Alves (2002), tendo em vista que o governo dos militares retirou a disciplina do currículo secundário/médio, e a substituiu, como ressaltam Mattar, Tomazetti e Danelon (2013), por disciplinas de cunho patriótico e doutrinal: Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) e Educação Para o Trabalho (EPT), esta última ministrada apenas nos cursos superiores.

A justificativa que embasava essa substituição era o discurso de que essas disciplinas teriam um conteúdo correspondente aos de Filosofia, sendo que de fato, elas foram criadas, segundo Alves (2002), à luz do ideal da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, valorizando-se a técnica, em detrimento de uma formação crítica. Na prática, retirava-se a filosofia, em razão de sua essência eminentemente crítica, pois o governo ditatorial não tinha interesse nesse tipo de formação para os cidadãos.

Dessa forma, resta claro que o processo de oscilação entre presença ou ausência da disciplina Filosofia na história da educação brasileira passa pelo interesse dos governantes e da estrutura sociopolítica do país. Nesse caso em particular, sua ausência é definida pelo caráter próprio de sua essência crítico-reflexiva e os

possíveis frutos revolucionários que o exercício filosófico pode fazer emergir na comunidade estudantil.

O período de Redemocratização, cujas lutas iniciaram na década de 1980, fomentou diversas discussões acerca de reformas educacionais à luz de um ideal de formação integral e politécnica. Dentro dos embates, os apelos pelo retorno da Filosofia ao currículo foram defendidos, principalmente por entidades como a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); a Sociedade Brasileira de Cultura (CONVÍVIO); o Conjunto de Pesquisas Filosóficas (CONPEFIL); a Associação Brasileira de Filósofos Católicos (ABFC); o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF); a Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia (CNDF); e os Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia (ENEFIL). Evidente, pois, o papel da sociedade civil organizada, que somente às custas de pressão, logrou êxito mesmo no fim do período da Ditadura (Alves, 2002).

Após Constituição Federal de 1988, a Filosofia retornou ao currículo por meio da LDB/1996 (Brasil, 2025c), mas de modo não obrigatório, pois os legisladores previram que fossem ministrados conhecimentos filosóficos e sociológicos, não regulamentando a obrigatoriedade da disciplina. A indefinição se deve à conjuntura presente nas discussões que permearam a produção da referida Lei, na qual os projetos neoliberais e suas influências obtiveram bastante êxito.

De fato, no aspecto político, o Brasil ensaiava a sua vinculação ao ideário neoliberal, primeiro com o governo Fernando Collor de Melo / Itamar Franco (1990-1994) e, depois, com o Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo no período governamental desse último que o país experimentou, na íntegra, o receituário neoliberal, implementando um amplo processo de privatizações de empresas públicas, regime de disciplina fiscal e redução dos gastos públicos, principalmente com a dimensão social, flexibilização trabalhista, entre outros.

Somente com o governo Lula da Silva (2003-2010), a Filosofia, por meio da Lei 11.684/2008 (Brasil, 2025e), ganhou *status* de disciplina obrigatória, passando a figurar em todos os cursos de Ensino Médio, inclusive nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. No entanto, em menos de uma década, o *status* de disciplina obrigatória foi subtraído pela Reforma do Ensino Médio, após o golpe de 2016. Novamente, em um triunfo dos liberais e seus interesses de mercado sobre os dos que defendem uma formação humana integral, a disciplina de Filosofia perdeu sua garantia no currículo oficial.

Nesse momento, embora tenha retornado à currículo pela Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2025g), seu lugar no ensino médio, cuja orientação ainda é dada pela BNCC é bastante contraditória. Afinal, em propostas nas quais se almeja apenas uma formação simplória e precarizada – como se depreende de uma leitura crítica da BNCC – a filosofia torna-se até mesmo dispensável.

O percurso histórico demonstra o insucesso em conseguir estabelecer consensos quanto à necessidade da disciplina Filosofia para a formação humana nos projetos societários dominantes. Nesse diapasão, quando se observa a análise histórica feita por Alves (2002) e Horn (2000), percebe-se que a situação da Filosofia enquanto disciplina escolar do currículo sempre esteve ligada a interesses dominantes. Sua condição, enquanto disciplina, nunca dependeu de sua importância *per si*, mas sempre foi dependente da arbitrária vontade dos chefes dos poderes executivos, que foram mais ou menos influenciados pelos interesses do capital.

No atual cenário, mais uma vez, a disciplina de Filosofia passa por uma situação de dependência. Considerando as Reformas do Ensino Médio e a BNCC, o lugar da Filosofia pode se tornar um não-lugar, porque sob a égide das competências, cujas finalidades são meramente práticas, a Filosofia pode ser descaracterizada e não conseguir ocupar o seu lugar de saber crítico-reflexivo do real.

Especificamente, quando se trata de Ensino Médio Integrado, a continuidade ou descontinuidade da disciplina de Filosofia nos currículos dependeu nesses últimos sete anos do nível de autonomia das instituições ofertantes e foi por meio dessa prerrogativa legal, que o IFRN manteve a disciplina de Filosofia no ensino médio como obrigatória em todos os anos dos cursos técnicos integrados e no núcleo articulador dos cursos técnicos subsequentes.

Nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFRN, a Filosofia está presente por meio de quatro disciplinas distribuídas nos quatro anos, com duração de 30h cada, e em regime semestral. Essa forma de organização e distribuição indicam dois movimentos contraditórios. Se de um lado, houve a preocupação em cumprir a alteração na LDB imposta pela Lei n.º 11.684/2008 (Brasil, 2025e), vigente à época, que dizia: “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” e, por isso, a disciplina consta em todos os anos; houve, dentro das disputas por carga horária no currículo, uma negação de espaço. A Filosofia não podendo ocupar mais do que uma aula semanal, foi condensada em disciplinas semestrais com duas aulas semanais. Dessa forma, ao mesmo tempo em

que se garante a presença em todos os anos do ensino médio integrado, não se permite nada além do que a lei obriga.

Em vista disso, nos três primeiros anos de todos os cursos integrados, a Filosofia é ministrada por meio das disciplinas: Filosofia I, Filosofia II e Filosofia III, com igual ementa para todos e mesma disposição na matriz curricular. Em Filosofia I, aborda-se uma introdução à Filosofia e ao pensamento filosófico, como também a história da Filosofia Grega. Em Filosofia II, os estudos versam em um primeiro momento, sobre a ética, a moral, as concepções éticas e os principais dilemas éticos contemporâneo; no segundo momento, abordam as questões estéticas do belo e da filosofia da arte. Por sua vez, a disciplina de Filosofia III é totalmente dedicada para os estudos de Filosofia Política, abordando desde a origem da política até os temas contemporâneos de poder, democracia, direito e cidadania.

A disciplina de Filosofia, Ciência e Tecnologia é uma disciplina que diferente das outras não ocupa o núcleo estruturante, mas o núcleo articulador, o que permite que ela não seja própria apenas dos cursos integrados, mas também se inclua nos cursos Técnicos Subsequentes. Essa disciplina possui características bem particulares e nela residem as maiores contradições das disputas por espaço no currículo dos cursos técnicos de nível médio em relação à área da filosofia.

De acordo com as Diretrizes (IFRN, 2012a), os cursos técnicos de nível médio possuem quatro núcleos que compõem sua arquitetura curricular:

Figura 02: Núcleos componentes da arquitetura curricular dos cursos técnicos de nível médio.



Fonte: IFRN (2012a, p. 11)

Dessa forma, as disciplinas presentes no núcleo articulador objetivam promover aprofundamento das bases científicas, de acordo com os eixos tecnológicos, ao mesmo tempo em que buscam estabelecer ligações entre esses conteúdos e as demais práticas interdisciplinares ligadas ao curso.

Durante a formulação das Diretrizes (IFRN, 2012a), alguns Núcleos Centrais Estruturantes - NCE conseguiram diminuir a duração da disciplina, transformando-a em um Seminário com duração de 10h, a ser ministrado no contraturno. Nesses casos, os PPC dos cursos não trazem nem mesmo os conteúdos a serem ministrados, quando muito, disponibilizam um programa de disciplina, com ementa e objetivos, mas sem conteúdos listados. Para melhor esclarecimento, apresento o quadro abaixo com os cursos Técnicos Integrados:

Quadro 14: Disciplinas e Seminários de Filosofia, Ciência e Tecnologia nos cursos Técnicos Integrados.

CURSO	TIPO DE DISCIPLINA	PPC ATUAL
Técnico Integrado em Administração	Disciplina (30h)	IFRN (2012j)
Técnico Integrado em Agricultura	Disciplina (30h)	IFRN (2012l)
Técnico Integrado em Agroecologia	Disciplina (30h)	IFRN (2012n)
Técnico Integrado em Agropecuária	Disciplina (30h)	IFRN (2014a)
Técnico Integrado em Apicultura	Disciplina (30h)	IFRN (2011c)
Técnico Integrado em Biocombustíveis	Disciplina (30h)	IFRN (2011e)
Técnico Integrado em Comércio	Disciplina (30h)	IFRN (2011f)
Técnico Integrado em Controle Ambiental	Disciplina (30h)	IFRN (2015b)
Técnico Integrado em Equipamentos Biomédicos	Disciplina (30h)	IFRN (2015c)
Técnico Integrado em Eventos	Disciplina (30h)	IFRN (2015e)
Técnico Integrado em Informática	Disciplina (30h)	IFRN (2012x)
Técnico Integrado em Informática Para Internet	Disciplina (30h)	IFRN (2013e)
Técnico Integrado em Lazer	Disciplina (30h)	IFRN (2015h)
Técnico Integrado em Logística	Disciplina (30h)	IFRN (2013f)
Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática	Disciplina (30h)	IFRN (2012aa)
Técnico Integrado em Meio Ambiente	Disciplina (30h)	IFRN (2011o)
Técnico Integrado em Multimídia	Disciplina (30h)	IFRN (2013g)
Técnico Integrado em Programação de Jogos Digitais	Disciplina (30h)	IFRN (2014f)
Técnico Integrado em Química	Disciplina (30h)	IFRN (2012ag)
Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros	Disciplina (30h)	IFRN (2012aj)
Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização	Disciplina (30h)	IFRN (2011r)
Técnico Integrado em Têxtil	Disciplina (30h)	IFRN (2013h)
Técnico Integrado em Vestuário	Disciplina (30h)	IFRN (2011v)
Técnico Integrado em Zootecnia	Disciplina (30h)	IFRN (2012ao)
Técnico Integrado em Alimentos	Seminário (10h)	IFRN (2011a)
Técnico Integrado em Edificações	Seminário (10h)	IFRN (2011h)
Técnico Integrado em Eletromecânica	Seminário (10h)	IFRN (2014c)
Técnico Integrado em Eletrônica	Seminário (10h)	IFRN (2011j)

Técnico Integrado em Eletrotécnica	Seminário (10h)	IFRN (2011k)
Técnico Integrado em Geologia	Seminário (10h)	IFRN (2015f)
Técnico Integrado em Mecânica	Seminário (10h)	IFRN (2012ac)
Técnico Integrado em Mecatrônica	Seminário (10h)	IFRN (2012ae)
Técnico Integrado em Mineração	Seminário (10h)	IFRN (2015i)

Fonte: Site oficial do IFRN: www.ifrn.edu.br/cursos/buscar/

Conforme demonstrado no quadro, dos 33 cursos técnicos integrados, em 9 deles (27,27%) a disciplina de Filosofia, Ciência e Tecnologia é ministrada de forma precária, pelo resumido tempo disponível para debater temáticas de ampla discussão e que são relevantes para a compreensão da cultura científica e da práxis profissional a ser exercida pelos futuros técnicos.

A situação é ainda mais complicada nos cursos Técnicos Subsequentes, nos quais em apenas 50% dos 36 cursos é prevista a disciplina com duração de 30h. O quadro abaixo exemplifica melhor:

Quadro 15: Disciplinas de Filosofia, Ciência e Tecnologia nos cursos Técnicos Integrados.

CURSO	PPC ATUAL	TIPO DE DISCIPLINA
Técnico Subsequente em Administração	IFRN (2012k)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Administração - EaD	IFRN (2022d)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Agropecuária	IFRN (2014b)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Apicultura	IFRN (2011d)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Comércio	IFRN (2012r)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Eletrônica	IFRN (2012u)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Equipamentos Biomédicos	IFRN (2015d)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Informática	IFRN (2012y)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Informática para Internet-EaD	IFRN (2014d)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte de Internet	IFRN (2012ab)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Meio Ambiente	IFRN (2011p)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Recursos Pesqueiros	IFRN (2012ak)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Refrigeração e Climatização	IFRN (2011s)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Secretaria Escolar	IFRN (2021d)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Segurança no Trabalho	IFRN (2011u)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Segurança no Trabalho - EaD	IFRN (2011t)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Vestuário	IFRN (2011w)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Zootecnia	IFRN (2012ap)	Disciplina (30h)
Técnico Subsequente em Alimentos	IFRN (2011b)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Biocombustível	IFRN (2012p)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Controle Ambiental	IFRN (2011g)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Edificações	IFRN (2011i)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Eletrotécnica	IFRN (2011l)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Eventos	IFRN (2013c)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Geologia	IFRN (2015g)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Guia de Turismo	IFRN (2012v)	Seminário (10h)

Técnico Subsequente em Instrumento Musical	IFRN (2021c)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Mecânica	IFRN (2012ad)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Mecatrônica	IFRN (2014e)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Mineração	IFRN (2015j)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Petróleo e Gás	IFRN (2012af)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Química	IFRN (2012ah)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Saneamento	IFRN (2012am)	Seminário (10h)
Técnico Subsequente em Estradas	IFRN (2011m)	Indefinido
Técnico Subsequente em Guia de Turismo - EaD	IFRN (2013d)	Sem disciplina
Técnico Subsequente em Redes de Computadores	IFRN (2012al)	Sem disciplina

Fonte: Site oficial do IFRN: www.ifrn.edu.br

Considerando que em 15 cursos (41,66%) está previsto um seminário de apenas 10h e, em 3 (8,33%), a disciplina simplesmente não existe, nota-se a precarização e a desvalorização quanto ao lugar da Filosofia na formação. No caso em tela, existe ainda mais um agravante. Os cursos subsequentes são destinados a alunos que já concluíram o ensino médio em outras instituições de ensino e que chegam ao instituto na busca de profissionalização. Se o IFRN não oferece também a esses a possibilidade de uma formação humana mais sólida, em pouco se diferencia de tantos outros cursos técnicos subsequentes oferecidos pela iniciativa privada, por exemplo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que esta disciplina sofre as contradições próprias da influência de concepções que priorizam a formação técnica acima da formação humana integral, a disciplina Filosofia, Ciência e Tecnologia funciona como uma genuína proposta de articulação entre os conhecimentos do núcleo estruturante e os conhecimentos do núcleo técnico. Se nos demais anos dos cursos integrados, por exemplo, as disciplinas de Filosofia possuem as mesmas ementas para todos os cursos e a articulação fica a cargo do professor e de sua capacidade de relacionar os conteúdos trabalhados com a realidade profissional ou científica da área do curso, na disciplina Filosofia, Ciência e Tecnologia, que possui dois blocos, encontram-se reflexões específicas voltadas para a área dos diversos cursos conforme os eixos tecnológicos.

Dessa forma, no primeiro bloco da disciplina, que é fixo para todos os cursos, a discussão se encaminha para a reflexão sobre a técnica, a tecnologia e ciência, a questão do método e os dilemas da demarcação científica; por sua vez, o segundo

bloco apresenta temáticas segundo o esquema no quadro abaixo¹⁷:

Quadro 16: Temáticas presentes na disciplina de Filosofia, Ciência e Tecnologia por cursos.

TEMÁTICA DO II BLOCO DA DISCIPLINA	CURSOS
Antropologia Filosófica	Eixos Tecnológicos: Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Cursos: Técnico Integrado em Administração (IFRN, 2012j); Técnico Integrado em Comércio (IFRN, 2011f); Técnico Integrado em Lazer (IFRN, 2015h); Técnico Integrado em Logística (IFRN, 2013f); Técnico Integrado em Multimídia (IFRN, 2013g); Técnico Subsequente em Administração (IFRN, 2012k); Técnico Subsequente em Administração – EaD (IFRN, 2022d); Técnico Subsequente em Comércio (IFRN, 2012r); Técnico Subsequente em Secretaria Escolar (IFRN, 2021d);
Ética Ambiental	Eixos Tecnológicos: Produção Alimentícia; Produção Industrial; Recursos Naturais; Cursos: Técnico Integrado em Agricultura (IFRN, 2012l); Técnico Integrado em Agroecologia (IFRN, 2012n); Técnico Integrado em Agropecuária (IFRN, 2014a); Técnico Integrado em Apicultura (IFRN, 2011c); Técnico Integrado em Biocombustíveis (IFRN, 2011e); Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros (IFRN, 2012aj); Técnico Integrado em Têxtil (IFRN, 2013h); Técnico Integrado em Vestuário (IFRN, 2011v); Técnico Integrado em Zootecnia (IFRN, 2012ao); Técnico Subsequente em Agropecuária (IFRN, 2014b); Técnico Subsequente em Apicultura (IFRN, 2011d); Técnico Subsequente em Recursos Pesqueiros (IFRN, 2012ak); Técnico Subsequente em Zootecnia (IFRN, 2012ap);

¹⁷ Alguns cursos não se encontram listados porque em seu PPC não trazem uma ementa para a disciplina de Filosofia, Ciência e Tecnologia. Porém, no documento Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Regular e na modalidade EJA (IFRN, 2012aq), consta o conteúdo previsto para as disciplinas de Filosofia, Ciência e Tecnologia, conforme o eixo tecnológico.

Ética Aplicada	Eixos Tecnológicos: Ambiente, Saúde e Segurança Cursos: Técnico Integrado em Controle Ambiental (IFRN, 2015b); Técnico Integrado em Meio Ambiente (IFRN, 2011o); Técnico Subsequente em Meio Ambiente (IFRN, 2011p); Técnico Subsequente em Segurança no Trabalho (IFRN, 2011u); Técnico Subsequente em Segurança no Trabalho - EaD (IFRN, 2011t);
Filosofia da Ciência	Eixos Tecnológicos: Controle e Processos Industriais Cursos: Técnico Integrado em Equipamentos Biomédicos (IFRN, 2015c); Técnico Integrado em Química (IFRN, 2012ag); Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização (IFRN, 2011r); Técnico Subsequente em Eletrônica (IFRN, 2012u); Técnico Subsequente em Equipamentos Biomédicos (IFRN, 2015d); Técnico Subsequente em Refrigeração e Climatização (IFRN, 2011s); Técnico Subsequente em Vestuário (IFRN, 2011w);
Filosofia da Mente e da Linguagem	Eixos Tecnológicos: Informação e Comunicação Cursos: Técnico Integrado em Informática (IFRN, 2012x); Técnico Integrado em Informática para Internet (IFRN, 2013e); Técnico Integrado em Manutenção e Sup. em Informática (IFRN, 2012aa); Técnico Integrado em Programação de Jogos Digitais (IFRN, 2014f); Técnico Subsequente em Informática (IFRN, 2012y); Técnico Subsequente em Informática para Internet – EaD (IFRN, 2014d); Técnico Subsequente em Manutenção e Sup. de Internet (IFRN, 2012ab);

Fonte: Site oficial do IFRN: www.ifrn.edu.br/cursos/buscar

A discussão sobre antropologia filosófica abarca temas como a relação natureza e cultura, as diferentes visões do homem (concepção marxista, concepção existencialista e concepção personalista), as problemáticas da identidade, diversidade e autonomia, e a relação trabalho e lazer. Nesse caso, a reflexão filosófica se volta para a compreensão do ser humano e oferece aos alunos dos cursos acima listados elementos críticos para agir em dinâmicas profissionais nos quais os seres humanos estão diretamente incluídos.

No debate da ética ambiental, são propostas as reflexões filosóficas sobre os princípios fundamentais da ecoética e seus dilemas contemporâneos, coroados com a perspectiva da ética da responsabilidade e a defesa da necessidade de se pensar o desenvolvimento sustentável. Como todos os cursos estão envoltos em atividades que utilizam o meio ambiente como fonte de recursos, os alunos precisam criar uma postura responsável perante o meio ambiente e à própria sociedade.

Dentro das reflexões da ética aplicada, propõem-se como conteúdos os princípios fundamentais da bioética e seus dilemas contemporâneos, também coroados a discussão a partir da proposição de uma ética da responsabilidade e da liberdade que privilegie a dignidade humana e o meio ambiente. Os cursos voltados para as áreas de meio ambiente, controle ambiental e segurança no trabalho podem ser enriquecidos com as considerações acerca das problemáticas do agir humano em relação às mudanças operacionalizadas no meio ambiente e mesmo sobre os cuidados constantes para a manutenção da integridade do ser humano.

Na discussão sobre a Filosofia da Ciência, apresenta-se as questões do método científico, os diversos modelos explicativos da ciência e as principais contribuições que os filósofos do século XX ofereceram ao debate epistemológico. A reflexão sobre a ciência, o método científico e a demarcação científica são importantes para aqueles futuros profissionais que se utilizaram da pesquisa científica para produzir tecnologia.

Por sua vez, para as áreas de informática, apresenta-se a discussão da Filosofia da mente e da linguagem, que contempla o problema da mente-corpo e da consciência, no escopo de fundamentar as análises sobre as questões de inteligência artificial e interação homem e máquina. Considerando que esta é uma das grandes questões do mundo da informática, os futuros profissionais da área poderão cultivar um espírito crítico em relação à problemática que envolve questões éticas, econômicas e políticas.

Cabe ressaltar ainda os movimentos realizados pelo Fórum de Revisão de Ofertas para os Cursos Técnicos Integrados (IFRN, 2023a) e pelo Fórum de Revisão de Ofertas para os Cursos Técnicos Subsequentes (IFRN, 2024). O primeiro, finalizado no dia 17 de outubro de 2023, aprovou a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia para os cursos integrados, conservando as três disciplinas: Filosofia I, Filosofia II e Filosofia III; extinguiu os seminários de Filosofia, Ciência e Tecnologia, com duração de 10h; aprovou a obrigatoriedade da disciplina Filosofia, Ciência e

Tecnologia, com duração de 30h, compondo o núcleo das disciplinas técnicas, tendo em vista a nova estruturação dos núcleos formativos dos cursos. Entendo que essa ação institucional pode ser vista como um aceno à proposta de formação integral presente no Projeto Político-Pedagógico, em meio às disputas políticas no currículo da instituição.

No que diz respeito ao Fórum de Revisão de Ofertas para os Cursos Técnicos Subsequentes (IFRN, 2024), realizado no dia 23 de outubro de 2024, não se pode afirmar o mesmo, pois na votação acerca da permanência da disciplina e do seminário obrigatórios de Filosofia, Ciência e Tecnologia, a maioria optou por tornar a disciplina optativa, deixando sua permanência nos cursos a critério de cada campus. Mesmo extinguindo a disciplina Seminário de Filosofia, Ciência e Tecnologia (10h) – que pode ser considerado um avanço – o caráter optativo da disciplina reflete um grande retrocesso, pois, com essa normativa, corre-se o risco de mais uma vez a história se repetir, pois todas as vezes em que a Filosofia ficou com optativa nos currículos, houve sempre na prática, um processo de ausência e/ou desvalorização.

A análise da presença da filosofia nos cursos técnicos de nível médio demonstra também alguns pontos relevantes no que concerne à possibilidade de influência na identidade profissional docente dos professores EBTT de Filosofia do IFRN. Comparado ao ensino superior, a Filosofia no ensino médio nos cursos técnicos integrados, possui uma presença bem mais significativa, pois está distribuída em quatro disciplinas em cada curso, fazendo com o que professor de Filosofia esteja em contato com as turmas durante todo o período de curso.

Isso permite algumas aproximações importantes, pois diferente do que acontece no ensino superior, o lugar da Filosofia não é de uma disciplina acessória que, embora importante e com um papel significativo a desempenhar na formação profissional, está inserida dentro do curso de forma muito pontual; nos cursos técnicos integrados, a Filosofia compõe parte dos componentes próprios daquelas disciplinas que em outras instituições de ensino médio são as disciplinas obrigatórias e oficiais dessa terceira etapa da educação básica. Por isso, existe a possibilidade – devido a um maior contato em tempo, frequência e qualidade – haver uma maior identificação com o trabalho no ensino médio.

Contudo, faço as devidas ressalvas apontando também as contradições presentes, pois embora se tenha uma maior presença da Filosofia nesses cursos, a análise histórica, tanto do passado mais remoto, quanto dos recentes acontecimentos,

demonstra a dificuldade em se assegurar no Brasil uma proposta de formação na qual a disciplina de Filosofia esteja presente de forma não questionável. Ao contrário, parece-me que sempre é muito comum questionar-se o lugar que a filosofia ocupa, interrogando-a acerca de sua função na formação e, muitas vezes, descartando-a com a alegação de que o curso é de formação profissional e técnica, como ocorreu no Fórum de revisão de ofertas para os cursos subsequentes em 2024.

Por essas razões, é necessário destacar que se os professores experienciam a insegurança relacionada à estabilidade da Filosofia enquanto disciplina nos cursos e, até mesmo, uma insegurança jurídico-administrativo, pois através dessa análise foi possível notar que nem mesmo as Diretrizes Curriculares são garantidoras do lugar da Filosofia diante do poder de aprovação dos conselhos superiores, que por vezes ignoraram as normativas e aprovaram cursos sem verificar a presença obrigatória da Filosofia; se essa situação é uma constante, então, como esperar que os professores se identifiquem ao *ethos* institucional em meio a tantas contradições? Conforme já analisado nas primeiras seções, a identidade é resultado dessas aproximações que podem gerar tanto identificações quanto desidentificações.

5 SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Tendo discutido nas seções anteriores aqueles temas que entendo ser relevantes para a compreensão da identidade profissional docente e realizadas as análises necessárias para dar suporte à realidade material na qual os professores de Filosofia do IFRN encontram-se inseridos, a saber: o *ethos* institucional e o lugar da Filosofia, dedico-me, nesta seção, a analisar quais os traços identitários foram forjados pelas experiências e saberes adquiridos nas diversas dimensões vivenciais e como eles interagem com os *ethos* institucional, moldando a relação do professor EBTT de filosofia com a instituição.

Para tanto, descrevo na primeira subseção, a metodologia utilizada para coleta, sistematização e análise dos dados e, na segunda subseção, apresento os resultados alcançados e as devidas análises do *corpus* constituído a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes desta pesquisa.

5.1 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa empírica, desenvolvida também a partir da abordagem qualitativa que orienta essa tese, foi realizada com professores de filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. No momento do delineamento da pesquisa, o IFRN contava com 30 (trinta) professores efetivos de Filosofia, mas considerando a viabilidade e o caráter qualitativo, optei por tomar 1/3 (um terço) dessa quantidade como amostra para a realização de entrevistas¹⁸.

Nesta pesquisa, embora o tamanho da amostra não tenha sido definido por cálculo estatístico próprio – algo permitido pela abordagem qualitativa – para a escolha dos participantes foram utilizados métodos estatísticos, garantindo ao máximo

¹⁸ Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi submetido projeto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRN. O projeto aprovado encontra-se no site: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf?jsessionid=1-SchikQy4ZMA+joeMIHpZgF>

possível o afastamento do pesquisador em relação à seleção dos participantes¹⁹.

Em termos estatísticos, essa amostra foi não probabilística e intencional, na qual a quantidade de participantes é escolhida conforme o objetivo da pesquisa. Acredito que esse total de sujeitos foi representativo para uma análise qualitativa, cujo objetivo não é a generalização de dados, mas a explicação de um fenômeno que permita compreender melhor e explicar o objeto estudado (Richardson, 1999).

Dessa forma, a fim de compreender e analisar as percepções dos participantes acerca de sua identidade profissional docente e a relação com o *ethos* institucional, foram selecionados 10 (dez) participantes para serem entrevistados pessoalmente ou de forma virtual com o auxílio do aplicativo Google Meet. Eles foram recrutados via telefone ou *e-mail*, momento no qual também foram informados acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deveria ser assinado antes da concessão da entrevista.

Para escolha dos sujeitos participantes, foram utilizados os seguintes critérios gerais de inclusão:

- a) Ser professor de Filosofia no IFRN;
- b) Estar em atividade no campus ou em gozo de licença capacitação (Lei nº 8112/1990, Art. 81º, Inciso V) ou em gozo de Afastamento para Participação em Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu no País (Lei nº 8112/1990, art.º 96-A);

E como critérios gerais de exclusão foram dispostos:

- a) Não ser professor concursado para ensinar Filosofia no IFRN;
- b) Ser professor substituto ou visitante de Filosofia no IFRN;
- c) Estar em gozo de outras licenças ou afastamentos que não as previstas na Lei n.º 8112/1990, art.º 96-A e art. 81º, Inciso V;
- d) Estar diretamente envolvido nesta pesquisa.

Considerando a necessidade de alcançar dados provenientes de diversas experiências em *campi* também diversos, foram estabelecidos três critérios gerais

¹⁹ A decisão pelos instrumentos estatísticos para seleção dos participantes se justifica, em última instância, pela proximidade deste pesquisador com o objeto pesquisado. Considerando que estou incluso entre aqueles que compõem o quadro de docentes de filosofia, ativos e permanentes, da instituição e possuo relações institucionais com os demais professores. Embora a neutralidade não seja totalmente possível em uma pesquisa social, pois o pesquisador sempre está implícito, a opção pelo máximo possível de neutralidade, pareceu-me necessária.

para seleção:

- a) a amostra deveria conter professores com diversos tempos de serviço no cargo;
- b) a amostra deveria ser selecionada considerando a multiplicidade de *campi* de lotação, de modo cada professor escolhido estivesse em um campus diferente;
- c) na escolha dos *campi*, deveria se priorizar aqueles que permitiam um número maior de experiências para o exercício docente, isto é, tinham primazia aqueles que ofertassem mais tipos de curso (Ensino Técnico e Ensino Superior) e com maior quantidade de cursos ofertados, conforme critério de preferência: técnicos integrados, técnicos subsequentes, Técnicos Integrados – EJA, Licenciaturas, Bacharelados, Tecnólogos, Pós-graduações.

Dessa forma, a seleção dos participantes para a entrevista obedeceu aos seguintes passos:

- I. A partir do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP/IFRN, orientado pelos critérios de inclusão, foram listados 30 (trinta) professores, contabilizado o tempo de serviço de cada um deles no cargo e organizado o rol de professores segundo uma listagem crescente.
- II. Após a organização do rol, realizou-se a filtragem segundo os critérios de exclusão: 1 (um) professor foi retirado da lista por estar afastado sem ser o tipo de afastamento previsto na Lei n.º 8112/1990, art.º 96-A e art. 81º, Inciso V; 1 (um) professor tinha concluído o processo de redistribuição para outra instituição de ensino, não fazendo mais parte do quadro efetivo do instituto; 1 (um) professor impossibilitado de participar por estar diretamente envolvido na pesquisa²⁰.

Abaixo apresento a listagem dos professores por tempo de serviço:

²⁰ Importante frisar a exclusão do pesquisador da lista de possíveis entrevistados, pois ao trazer dados quantitativos referente ao exercício dos professores de forma geral nos últimos cinco anos, serão considerados os 30 (trinta) professores.

Tabela 01: Lista de Professores por tempo de serviço em dias.

PROFESSOR DE FILOSOFIA	TEMPO DE SERVIÇO NO CARGO EM DIAS ²¹
Professor 01	214
Professor 02	2222
Professor 03	2301
Professor 04	3050
Professor 05	3083
Professor 06	3097
Professor 07	3380
Professor 08	3492
Professor 09	3492
Professor 10	3793
Professor 11	3799
Professor 12	3821
Professor 13	3853
Professor 14	3854
Professor 15	3856
Professor 16	3862
Professor 17	3989
Professor 18	4554
Professor 19	4561
Professor 20	5058
Professor 21	5134
Professor 22	5535
Professor 23	5535
Professor 24	5535
Professor 25	5535
Professor 26	5695
Professor 27	7894

Fonte: Dados coletados do Suap/IFRN

III. Com a lista organizada, aplicou-se tratamento estatístico visando à criação de classes de acordo com o número dos elementos do rol. Como primeiro passo, seguindo as orientações de Piana, Machado e Selau (2013), os dados foram submetidos à análise de dispersão, a fim de garantir que o rol não possuísse valores discrepantes (*outliers*).

²¹ Dados colhidos do Suap/IFRN, no dia 26 de outubro de 2024.

Quadro 17: Cálculo de valores discrepantes

Fórmula:

$$VD = x: (x < Q_1 - 1,5a_q) \mid (x > Q_3 + 1,5a_q)$$

Onde:

$VD = \text{Valor discrepante}$

$Q_1 = \text{Quartil 1}$

$Q_3 = \text{Quartil 3}$

$1,5 = \text{Constante}$

$a_q = Q_3 - Q_1 = \text{distância inter quartil}$

Cálculo

$$VD = x: (x < Q_1 - 1,5a_q) \mid (x > Q_3 + 1,5a_q)$$

$$VD = x: [x < Q_1 - 1,5 \cdot (Q_3 - Q_1)] \mid [x > Q_3 + 1,5 \cdot (Q_3 - Q_1)]$$

$$VD = x: [x < 3380 - 1,5 \cdot (5134 - 3380)] \mid [x > 5134 + 1,5 \cdot (5134 - 3380)]$$

$$VD = x: (x < 3380 - 1,5 \cdot 1754) \mid (x > 5134 + 1,5 \cdot 1754)$$

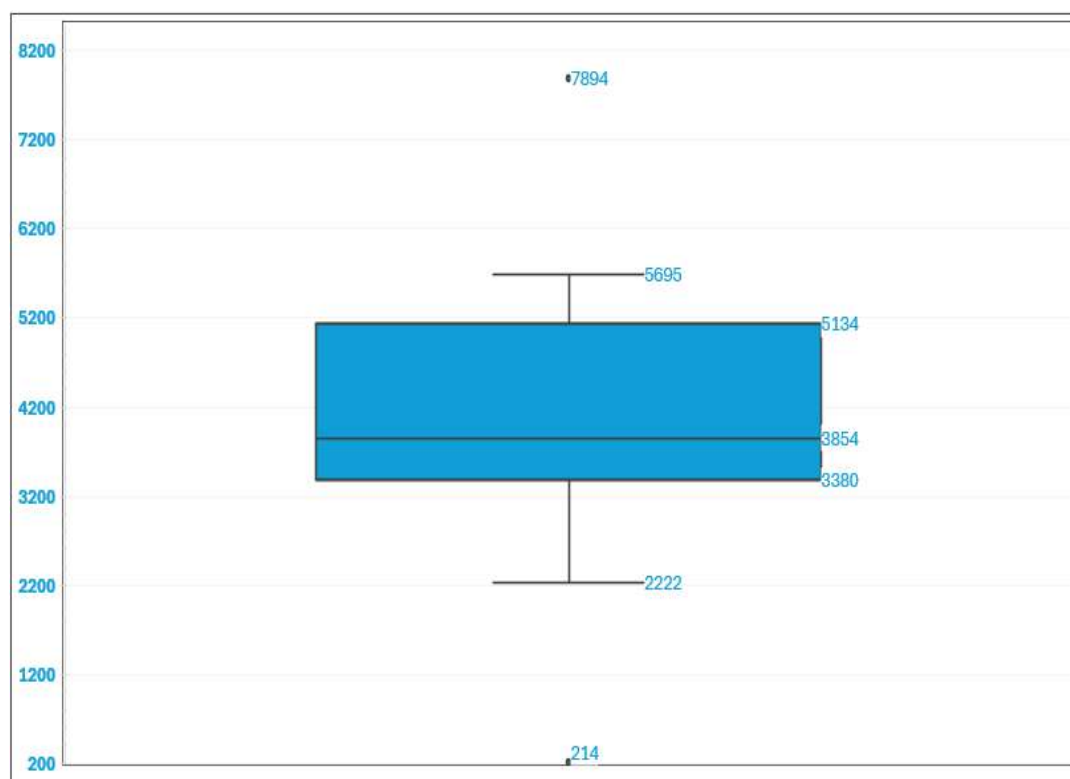
$$VD = x: (x < 3380 - 2631) \mid (x > 5134 + 2631)$$

$$VD = x: (x < 746) \mid (x > 7765)$$

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

IV. Em um gráfico de caixa, a distribuição dos dados foi assim especificada:

Gráfico 01: Gráfico de caixa: distribuição de frequências.



Fonte: Construído pelo autor com base nos dados do SUAP.

V. Dessa forma, após a elaboração do gráfico de caixa (*box plot*), foi percebido que seria importante desconsiderar 2 (dois) professores da amostra, por apresentar, na data da coleta de dados, tempo de serviço (valor) discrepante dos demais: 214 (duzentos e catorze dia) dias e 7984 (sete mil novecentos e oitenta e quatro) dias, respectivamente. Assim sendo, permaneceram no rol 25 (vinte e cinco) professores aptos a serem entrevistados, conforme lista abaixo:

Tabela 02: Lista de professores por tempo de serviço apto para a entrevista

PROFESSOR DE FILOSOFIA	TEMPO DE SERVIÇO NO CARGO ²²
Professor Filósofo 01	2222
Professor Filósofo 02	2301
Professor Filósofo 03	3050
Professor Filósofo 04	3083
Professor Filósofo 05	3097

²² Dados colhidos do Suap/IFRN, no dia 26 de outubro de 2024.

Professor Filósofo 06	3380
Professor Filósofo 07	3492
Professor Filósofo 08	3492
Professor Filósofo 09	3793
Professor Filósofo 10	3799
Professor Filósofo 11	3821
Professor Filósofo 12	3853
Professor Filósofo 13	3854
Professor Filósofo 14	3856
Professor Filósofo 15	3862
Professor Filósofo 16	3989
Professor Filósofo 17	4554
Professor Filósofo 18	4561
Professor Filósofo 19	5058
Professor Filósofo 20	5134
Professor Filósofo 21	5535
Professor Filósofo 22	5535
Professor Filósofo 23	5535
Professor Filósofo 24	5535
Professor Filósofo 25	5695

Fonte: Dados do Suap/IFRN

VI. Seguindo ainda as etapas do tratamento estatístico, conforme Piana, Machado e Selau (2013), foi realizado o cálculo estatístico para estabelecer as quantidades de classes de intervalo, conforme o quantitativo de elementos do rol. Considerando que apenas 25 (vinte e cinco) professores estavam aptos, foi possível aplicar a regra da raiz quadrada, resultando em 5 (cinco) classes de intervalos iguais.

Quadro 18: Cálculo de quantidade de classes para análise do rol

Fórmula: $k = \sqrt{n}$ onde: k = número de classes n = número de elementos	Cálculo: $k = \sqrt{n}$ $k = \sqrt{25}$ $k = 5$
---	---

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

- VII. Para o cálculo dos intervalos de cada classe, foi seguida a regra exposta por Piana, Machado e Selau (2013):

Quadro 19: Cálculo para intervalo das classes

Fórmula: $i = \frac{a_t}{k}$ Onde: i = intervalo de classes $a_t = ES - EI$ ES – extremo superior EI – extremo inferior k = número de elementos	Cálculo: $i = \frac{a_t}{k}$ $i = \frac{ES - EI}{k}$ $i = \frac{5695 - 2222}{5}$ $i = \frac{3473}{5}$ $i = 694,6$ $i = 695$
--	--

Fonte: arquivo pessoal do autor

- VIII. A partir desse valor, a divisão do rol em classes de intervalo, com suas devidas frequências, é apresentada na tabela abaixo:

Tabela 03: distribuição de frequências por classe do universo estatístico

CLASSE	INTERVALOS	FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA RELATIVA
I	2222 — 2917	2	8%
II	2917 — 3612	6	24%
III	3612 — 4307	8	32%
IV	4307 — 5002	2	8%
V	5002 — 5697	7	28%

Fonte: arquivo pessoal do autor

- IX. De cada intervalo, selecionou-se o número de professores proporcional à porcentagem da amostra em relação ao universo estatístico, fazendo os arredondamentos necessários, totalizando 10 professores, conforme quadro abaixo:

Tabela 04: Distribuição das frequências da amostra

CLASSES	UNIVERSO (f)	F(r)	AMOSTRA (f)	F(r)
I	2	8%	1	10%
II	6	24%	2	20%
III	8	32%	3	30%
IV	2	8%	1	10%
V	7	28%	3	30%

Fonte: arquivo pessoal do autor

- X. Em posse do total de sujeitos participantes a serem colhidos em cada classe, eles foram designados pelo código P_n , sequenciados de 1 a 10, sendo o 10º aquele com menor tempo de serviço na instituição entre os escolhidos e o 1º, aquele com o maior tempo. Desse modo, a organização dos sujeitos de pesquisa ficou assim estabelecida:

Tabela 04: Codificação dos sujeitos participantes

CLASSE	INTERVALOS	AMOSTRA (f)	CÓDIGOS
I	2222 — 2917	1	P10
II	2917 — 3612	2	P9 e P8
III	3612 — 4307	3	P7, P6 e P5
IV	4307 — 5002	1	P4
V	5002 — 5697	3	P3, P2 e P1

- XI. A seleção individual dos sujeitos participantes, de acordo com as quantidades estabelecidas para cada intervalo, foi realizada a partir de um cálculo, considerando as variáveis para hierarquização:
- a) Critério de seleção dos *campi*²³: *campi* com maiores tipos de oferta, sendo aplicados pesos diferentes conforme a presença da filosofia nessas ofertas. Não podendo ser eleito outro professor de mesmo campus em outras classes de intervalo, para que se conserve o critério geral de diversidade de campus.

²³ Por motivos de proteção da identidade dos sujeitos participantes, não será disponibilizada a tabela com a seleção dos *campi* em questão, pois vários deles contam apenas com um professor de Filosofia, permitindo o imediato reconhecimento dos professores em questão.

- b) Critério de desempate entre *campus*: *campus* com maior quantidade de cursos ofertados tiveram precedência sobre os de menor quantidade de cursos. Para isso, foram aplicados pesos diferentes segundo a presença da filosofia nesses cursos.
- c) Critério de escolha do professor em caso de empate: havendo mais de um professor naquela classe que esteja lotado em mesmo *campus* selecionado, tem precedência aquele com maior tempo de serviço. Persistindo o empate, será selecionado aquele com maior tempo de habilitado (professor licenciado) em Filosofia. Os pesos atribuídos são descritos no quadro abaixo:

Tabela 05: Peso por tipologia de cursos

TIPO DE OFERTA / CURSOS	PESO
Técnico Integrados ao Ensino Médio	6
Superior – Licenciatura	5
Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA	4
Técnico Subsequente	3
Superior – Engenharia ou Tecnologia	2
Superior – Pós-graduação	1

Fonte: arquivo pessoal do autor

Após selecionados e contactados²⁴, os sujeitos participantes da pesquisa empírica deram uma entrevista em sessão única, de tipo aberta e semiestruturada com questões disponibilizadas com alguns dias de antecedência para a devida reflexão. Segundo Richardson (1999, p. 13), “a melhor situação para participar da mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos”. Desse modo, considerando o objetivo específico desta seção é analisar como os traços identitários, a entrevista, enquanto instrumento de coleta de dados, se alinha de maneira adequada a esse propósito.

²⁴ A amostra não conta com nenhuma mulher. Embora, algumas professoras tenham sido selecionadas dentro dos critérios ou não aceitaram realizar a entrevista ou não possuíam disponibilidade para tal, conforme justificativas próprias. Ademais, essa pesquisa não se destinou a realizar análises cruzadas com comparação entre gêneros, etnias, perfis formativos, entre outros. Considero que são recortes relevantes, mas reconheço nisso, um limite desta pesquisa.

Richardson (1999) explica que o termo entrevista deriva etimologicamente das palavras entre e vista, sendo que o segundo termo está relacionado ao ato de ver, enquanto o primeiro refere-se ao espaço que separa pessoas ou coisas. Assim, a entrevista pode ser entendida como o ato de perceber, realizado entre duas pessoas. É por meio dela que o entrevistador pode acessar o pensamento e a compreensão do entrevistado, já que esses elementos precisam ser exteriorizados para se tornarem compreensíveis.

De acordo com Michel (2005), a entrevista consiste em um encontro entre duas pessoas, no qual uma delas busca obter informações sobre um tema específico por meio de uma conversa profissional. May (2004) define a entrevista como um método para gerar e manter diálogos com indivíduos sobre um assunto ou uma variedade de temas, uma vez que ela permite compreender de forma rica as biografias, experiências, valores, aspirações, opiniões, atitudes e sentimentos das pessoas.

Michel (2005) define a entrevista do tipo semiestruturada como aquela em que o entrevistado possui a liberdade para desenvolver sua resposta segundo o modo que melhor lhe aprouver, permitindo-o desenvolver cada explicação de modo mais subjetivo. Por isso, nesse formato de entrevista, as perguntas são abertas, e o entrevistador pode, com base nas respostas, formular questionamentos adicionais que não estavam previamente planejados. Segundo May (2004), essa flexibilidade é a característica mais marcante desse tipo de entrevista, posicionando-a entre os métodos estruturados, que limitam as respostas a opções pré-definidas, e os não estruturados, que priorizam a livre expressão do entrevistado.

No entanto, para que essa técnica seja aplicada de forma eficaz, é essencial conhecer as prescrições básicas e as técnicas necessárias para o planejamento, execução e avaliação das entrevistas. May (2004) propõe que o entrevistador esteja atento à dualidade presente nas entrevistas, equilibrando a subjetividade do pesquisador com a objetividade da pesquisa. Ou seja, na entrevista semiestruturada, o entrevistador deve manter um vínculo de escuta e abertura com o entrevistado, interferindo apenas quando necessário para alcançar os objetivos da pesquisa, evitando que seus pré-conceitos influenciem as respostas.

May (2004) elenca três condições essenciais para uma boa prática de entrevista. A primeira é a acessibilidade, que se refere à capacidade do entrevistado de fornecer as informações desejadas. O entrevistador deve verificar se o entrevistado compreendeu a pergunta e estar atento a possíveis recusas em responder, que podem

ocorrer por razões pessoais, éticas ou políticas. Nesses casos, o pesquisador deve avaliar se vale a pena continuar a entrevista.

A segunda condição é a cognição, ou seja, a compreensão do entrevistado sobre os objetivos da entrevista. Como as entrevistas são interações sociais, é fundamental que o entrevistado saiba o que se espera dele e qual o propósito da conversa. A terceira condição é a motivação. O entrevistador deve demonstrar interesse genuíno pelas respostas, interagindo com o entrevistado e fazendo perguntas complementares para garantir a compreensão mútua. Isso cria um clima de cooperação e cumplicidade, essencial para o sucesso da entrevista.

A formulação das perguntas é outro aspecto crucial, segundo Richardson (1999). Ele aconselha que o entrevistador proponha questões mais neutras possível e evite influenciar as respostas do entrevistado com dados presentes nas questões. Embora, a abordagem desta pesquisa seja qualitativa e, em ciências humanas, a neutralidade total seja algo impossível de realizar, as questões foram elaboradas considerando o arcabouço teórico produzido nesta tese nos capítulos anteriores, o que denota uma clara influência do pesquisador ao elaborá-las, mas foram tomados os devidos cuidados para não direcionar os sujeitos respondentes, permitindo-os expressar suas compreensões acerca de suas identidades.

Como dantes evidenciado neste texto, optei por fazer uma análise da identidade profissional docente a partir da epistemologia marxista, utilizando o método materialista histórico-dialético e suas categorias como orientação para a execução dessa tarefa. Desse feito, é importante extrair algumas implicações metódicas que se fizeram necessárias para o estudo da identidade na perspectiva assumida.

Em todas as pesquisas de abordagem qualitativa é preciso construir o objeto de estudo e, para isso, o pesquisador deve lançar mão de teorias e métodos capazes de defini-lo, delimitá-lo e compreendê-lo (processo de análise e síntese). No materialismo histórico-dialético, essa premissa obrigatória se torna ainda mais essencial, pois o método é centrado no objeto. É o objeto que determina como o sujeito – em uma atitude ativa – deve se aproximar dele. Por isso, para que se construa o objeto de estudos, o sujeito precisa lançar mão dos conhecimentos multifacetados que o permita compreender o objeto em seu movimento real, em uma análise que vai do pseudoconcreto para o concreto pensado. Nessa perspectiva, é preciso destacar dois pontos relevantes para essa escolha.

Primeiro, a identidade por ser de foro íntimo do sujeito precisa ser abordada a

partir da percepção individual acerca de si, haja vista, ser ela o modo pelo qual o indivíduo compreende a si mesmo enquanto ser individual e social. Esse objeto, embora de foro interno (que exige uma percepção fenomênica individual) está em constante relação com as situações concretas da existência social. Dessa forma, a teoria e as categorias de Dubar (2020), embora não sejam embasadas em uma epistemologia marxista, permitem uma compreensão da identidade profissional muito próximo ao referencial que é utilizado nesta tese e pode ser rearticulado por subsunção ao materialismo histórico-dialético.

Segundo, se a pesquisa deve ser centrada no objeto significa que o pesquisador precisa compreender as características próprias desse objeto. A identidade não é um objeto que possa ser experimentado de forma externa ou a partir de uma implicação lógica com base em métodos indutivos. A identidade, sendo experiência privativa do indivíduo, reconhecida apenas em seu foro íntimo, só pode ser conhecida a partir do movimento expressivo do sujeito. O indivíduo precisa expressar e externar por meio de discurso a sua própria percepção acerca de si.

Por isso, é necessária uma metodologia de análise discursiva que permita evidenciar as percepções do sujeito acerca de si, porque busca os sentidos atribuídos ao fenômeno social estudado. Nesse caso, utilizo a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), como instrumento para tratamento e análise dos dados coletados nas entrevistas, considerando também que ao analisar os dados discursivos dos sujeitos não perco de vista o materialismo histórico-dialético enquanto método.

Para Dubar (2020), a identidade profissional é um tipo de identidade social de grande importância, haja vista que a organização e divisão social do trabalho dirige os jovens e adultos para a imersão na esfera profissional, pois é o trabalho que dá sentido à existência individual e organiza a vida coletiva. Dessa forma, a identidade profissional que alinha educação, trabalho e carreira é um processo específico de socialização.

A noção de identidade em Dubar (2020) contrapõe-se à clássica separação entre identidade individual e identidade coletiva, para em vez disso, propor uma identidade social, constituída por meio de uma relação dialética entre ambas para as quais o autor propõe categorias analíticas.

De acordo com Dubar (2020), as identidades sociais são fruto de uma conexão entre dois tipos de transações: uma interna e outra externa. As transações internas dizem respeito aos processos individuais que o sujeito realiza dentro de si; ao passo

que as transações externas se dão no campo dialético entre o indivíduo e as instituições. Dessa forma, na produção das identidades sociais, estão presentes os processos de formação de identidade individual e de identidade coletiva, considerando-se essencial as dimensões pessoais, culturais e econômicas.

Ainda segundo Dubar (2020), a divisão do Eu (pessoal e social) é a forma primordial de manifestação da identidade, pois sua constituição implica uma identidade para si e uma identidade para o outro, sendo essas inseparáveis. A identidade para si está sempre correlacionada com outro e com seu reconhecimento, isto é, só é possível estabelecer o modo como o indivíduo se compreende a partir das trocas com o outro.

Essa condição peculiar é dialógica e dialética, pois define a condição básica para os processos de interiorização da visão externa sobre si, gerando atitudes de aceitação ou repulsa daquilo que é atribuído ao indivíduo pelo meio social. A identidade é sempre um processo contínuo de construção e reconstrução a partir dessa díade relacional.

Além disso, esse processo nunca é totalmente linear e claro, pois cada indivíduo forma sua identidade em relação dialética e dialógica com o outro, mas não pode ter certeza de que o modo como ele se reconhece é o mesmo modo pelo qual é reconhecido por outrem. Portanto, só é possível compreender a identidade, ou melhor, os processos identitários numa perspectiva social a partir dos relatos individuais de autopercepção e de reconhecimento de percepções externas.

Assim sendo, conclui Dubar (2020, p. 136 – Grifos do autor), a identidade social é *“o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”*. Essa concepção social da identidade, portanto, permite dialogar com as dimensões macrossociais – tais como classe, grupo, papéis sociais – e categorias individuais, como subjetividade e vivências.

Consequentemente, essa abordagem permite compreender as identidades e suas possíveis modificações como produto das tensões e contradições internas, experienciadas pelo indivíduo no confronto dialético com mundo social e suas facetas econômicas, culturais, societárias, entre outras.

Considerando, pois, a divisão do Eu enquanto expressão subjetiva da dualidade social como cerne de sua teoria, Dubar (2020) utiliza duas categorias

centrais para análise das construções identitárias: os atos de atribuição e os atos de pertencimento. Os primeiros dizem respeito às tentativas de definir a identidade para o outro; enquanto os segundos estão relacionados à constituição da identidade para si. Dessa forma, permite compreender o processo identitário envolvido no mundo social: o indivíduo recebe sempre rotulações exteriores com base em categorizações existentes – como profissão, gênero, etnia – e, por meio de uma avaliação subjetiva, assume ou recusa para si as categorizações dadas, confrontando o que lhe fora atribuído.

Por isso, não se pode falar em perfeita correspondência entre a identidade para si e a identidade para o outro, pois a subjetividade reage às categorizações objetivantes de forma diversa, mas é válido defender que a identidade para si é fruto da história de vida pessoal, cujas escolhas e assimilações são assumidas a partir da dimensão social durante todo o processo de socialização. Assim como é válido defender que embora não haja sempre uma total adesão às categorias impostas pelo outro, a identidade para o outro é o que permite o reconhecimento social de um indivíduo dentro de um grupo, classe ou categoria.

Consequentemente, propõe Dubar (2020), a categoria de atos de pertencimento para analisar a identidade predicativa de si ou identidade social real, pela qual o indivíduo exprime sua singularidade respondendo à questão acerca de qual tipo de homem/mulher deseja ser. Como também, a categoria de atos de atribuição, que são aqueles responsáveis pela criação da identidade social virtual, que atribui ao indivíduo uma expectativa identitária, sintetizada na resposta ao questionamento sobre qual tipo de homem/mulher dizem que ele/ela é.

Os atos de pertencimento somente podem ser captados por meio da análise das trajetórias pessoais, que exprimem o modo como os indivíduos se percebem durante a sua história de vida. Por sua vez, os atos de atribuição devem ser encontrados em meio aos sistemas de ação nos quais o indivíduo está inserido, considerando para tal as relações de força e as categorias legitimamente reconhecidas por ele.

Ainda segundo Dubar (2020), os processos dialéticos entre a identidade social real e a identidade social virtual não são necessariamente coincidentes e quando há desacordo entre a identidade social real (pertencimento) e a identidade social virtual (atribuída), o indivíduo recorre a estratégias identitárias objetivando reduzir a tensão e a distância entre as duas. Essas estratégias podem ser de dois tipos, a saber:

transações objetivas e transações subjetivas.

As transações objetivas atuam no ambiente externo no intuito de adaptar a identidade social virtual à realidade compreendida como identidade para si. Portanto, são processos de embate entre as perspectivas do outro sobre o indivíduo e a resistência ou negação do indivíduo em se adequar às expectativas do grupo social. Em tais processos, o indivíduo busca por estratégias variadas uma modificação do seu entorno com base em sua identidade autorreconhecida.

Nas transações subjetivas, o conflito se dá de forma interna, na busca de modificar-se intimamente para se adequar às expectativas e exigências da identidade social virtual atribuída ao indivíduo pelo grupo social no qual está inserido. Por meio delas, o indivíduo atua para se transformar-se naquilo que é esperado para ele, realizando um processo de conformação balizado no reconhecimento das forças atuantes sobre ele ou no reconhecimento da validade e legitimidade dos padrões que deverá assumir.

Para Dubar (2020), essas duas transações constituem o mecanismo central para a construção das identidades sociais, estando nelas implicado também o desejo de conservar características de suas identificações anteriores (identidade herdadas) ou construir identidades futuras (identidades visadas).

De acordo com a perspectiva de Dubar (2020), a articulação entre essas duas transações é a chave do processo de construção identitária, pois a transação subjetiva depende da relação com os outros, porque se dá em meio a relações sociais na qual o indivíduo está inserido. Ao passo em que as transações objetivas, cujo intuito pode ser a continuidade das identidades herdadas ou sua modificação, dependem do reconhecimento legítimo das instituições e atores sociais envolvidos.

Nas palavras de Dubar (2020, p. 140-141):

A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as 'trajetórias vividas', no interior das quais se forjam as identidades 'reais' às quais os indivíduos aderem. Ela pode ser analisada em termos tanto de continuidade entre identidade herdada e identidade visada como de ruptura implicando conversões subjetivas [...] Pode ser traduzida tanto por acordos quanto por desacordos entre a identidade 'virtual', proposta ou imposta por outrem, e identidade 'real', interiorizada ou projetada pelo indivíduo.

O choque do desacordo entre identidade para si e identidade para o outro é essencialmente dialético, pois por meio das transações subjetivas e objetivas é possível dialogar com o estabelecido, compreender sua antítese e alcançar uma síntese, em um processo de reconstrução identitária.

Sob a perspectiva de Dubar (2020), a construção das identidades envolve uma negociação identitária entre os demandantes de identidade e os fornecedores delas dentro de um espectro de identidade possíveis naquele tempo e naquele espaço. Não se pode falar em imposição, mas sempre em diálogo, que exclui a simples rotulação, ao passo em que abre os horizontes para se compreender as negociações identitárias dentro de relações de sujeitos ativos.

Há de se ter em mente que nessa construção, o indivíduo define graus diversos de ação, rejeição e recepção, cujas incidências dependem da construção conjunta, das relações de força e de categorias legitimadas. Por isso, o resultado é sempre incerto, como também mutável. Não há como calcular antecipadamente quais fatores influenciaram mais ou menos no processo de constituição e modificação de identidades sociais.

Apesar disso, como frisa Dubar (2020), nessa dinâmica dual própria das construções identitárias, existe um mecanismo comum a elas denominado de tipificação. As diversas conjunturas acabam por obedecer a esquemas de tipificações, isto é, categorias particulares que servem para se autoidentificar e identificar o outro e utilizam um número limitado de modelos socialmente significativos em diversos campos, tais como: familiar, religioso, trabalhista, político, social, escolar, dentre outros.

Considerando, no entanto, que as identidades são mutáveis ao longo da trajetória individual, essas tipologias também podem se alterar na constituição individual, de modo que, um indivíduo que se compreendia e/ou era compreendido dentro de uma tipologia específica, pode deixar de sê-lo parcial ou inteiramente.

Desse modo, as tipificações devem ser analisadas a partir da identidade real do indivíduo, pois “É na maneira como eles utilizam, pervertem, aceitam ou recusam as categorias oficiais que devem ser lidos os processos de identificação futura que implicam rearranjos permanentes tanto das áreas quanto das categorias identitárias” (Dubar, 2020, p. 146).

Isso acontece porque, conforme Dubar (2020), a identidade de uma pessoa não é forjada à sua revelia, nem pode prescindir dos outros sujeitos sociais. Assim, não há

garantias que trajetórias pessoais ou estratégias grupais e institucionais resultem em uma determinada configuração identitária esperada. Nem os mecanismos macrossociais, nem os individuais são totalmente determinantes nesse processo, pois a assimilação do meio, depende da atividade do sujeito, ao passo que a modificação do meio com vistas a adaptá-lo às compreensões individuais passa por mecanismos externos de aceitação ou rejeição.

Dessa forma, os dois processos coexistem, pois a identidade social é fruto tanto de um processo biográfico (identidade para si) quanto de um processo relacional (identidade para o outro), que embora sejam heterógenos, estão sempre imbricados. Analiso-os separadamente apenas por questões didáticas.

O processo identitário biográfico, segundo Dubar (2020), inicia-se com a socialização primária no seio familiar, no qual a identidade individual vai ser formada. Nesse período, são fundamentais as categorias próprias da família, como identidade étnica e de classe social, adquiridas por espelhamento com os pais ou com quem faça-lhes as vezes.

Após a socialização primária, o indivíduo ingressa na escola, onde o contato com os outros tende a gerar novas modificações identitárias, configurando assim a primeira identidade social, que a partir de então, estará sempre em processo de (re)construção de acordo com as interações e exigências que tendem a se apresentar. Dentro dessa dinâmica, a socialização secundária promove sempre uma análise das identidades herdadas e das identidades visadas, que podem gerar continuidades ou rupturas de vários graus.

Ainda segundo Dubar (2020), após a saída da escola, o ingresso no mundo do trabalho permite ao indivíduo uma nova reconstrução identitária, pois é na profissionalização que as expectativas identitárias, os projetos de si, as aspirações tomam corpo e concretude.

Por sua vez, o processo identitário relacional, segundo Dubar (2020) acompanha todo o processo biográfico. Todas as percepções e construções identitárias dependem da relação como o outro e/ou com o grupo, de quem provém as ações de acolhimento ou recusa. É sempre em face ao outro que se afirmam ou se negam identidades herdadas ou visadas. A família, a escola, o grupo de amigos, o mundo do trabalho, todos impõem fortes pressões que são assimiladas sendo graus diversos pelo indivíduo na construção de sua identidade.

Assim, apoiado na perspectiva dubariana, é possível afirmar que:

Se o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadoras (transação 'subjéctiva'), o processo relacional concerne ao reconhecimento, *em um momento dado e no interior de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas a saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos no sistema de ação (Dubar, 2020, p. 155-156, grifos do autor).

Em suma, a identidade social é sempre fruto desses dois processos, vivenciados sempre em forma dialética, nos quais estão presentes dois sujeitos ativos: o indivíduo e outro (pessoa individual ou grupo social). Assim, qualquer análise de construções ou reconstruções identitárias necessita debruçar-se sobre esses processos, verificando as possíveis relações de força, as categorias legitimadoras, os processos de enfrentamento e aceitação, as significações e ressignificações subjetivas, isto é, a compreensão da díade transação objetiva e transação subjéctiva.

Por isso, Dubar (2020, p. 142) propõe um quadro, no qual ele sintetiza as categorias de análise de identidade sociais, tendo em vista seus processos de formação e mecanismos de negociação, considerando a trajetória histórico-social de cada pessoa.

Quadro 20: Categorias analíticas de Dubar (2020)

CATEGORIAS DE ANÁLISE DA IDENTIDADE	
Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de Atribuição “Que tipo de homem ou de mulher você é” = dizem que é	Atos de pertencimento “Que tipo de homem ou de mulher você quer ser” = você diz que você é
Identidade – numérica (nome atribuído) – genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa de si (Pertencimento reivindicado)

Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transação Objetiva entre – identidades atribuídas/propostas – identidades assumidas/incorporadas	Transação subjetiva entre – identidades herdadas – identidades visadas
Alternativa entre – cooperação – reconhecimento – conflitos – não-reconhecimento	Alternativa entre – continuidades → reprodução – rupturas → produção
“Experiência relacional e social de PODER”	“Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais”
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar (2020, p. 142)

No quadro acima, é possível perceber a estruturação das categorias dentro dos processos relacional e biográfico, que formam a identidade para outro e a identidade para si, respectivamente. Esses processos devem ser analisados considerando as transações objetivas e subjetivas, apoiadas nas estratégias identitárias de cooperação ou conflito e de continuidades ou rupturas, considerando as relações de poder e as categorias legitimadoras dentro desse processo dual.

Assim sendo, a teoria dubariana oferece tanto os conceitos dos processos envolvidos na construção da identidade social, quanto as categorias analíticas que permitem compreender tais processos. Considerando, as cinco dimensões que influenciam na constituição da identidade profissional docente e suas relações com o ethos institucional: a trajetória pessoal anterior à formação docente inicial; a formação docente inicial e continuada; o papel social da profissão de professor; a autoimagem de professor, em suas perspectivas motivacional, representacional e socioprofissional; e as experiências profissionais em instituições educacionais ou mesmo fora delas.

Considerando tais dimensões, foi construído um quadro matriz alinhando-as às

questões para a entrevista por meio de categorias *a priori* extraídas de cada dimensão. Essa organização permitiu que as perguntas realizadas nas entrevistas estivessem diretamente relacionadas aos objetivos e em coerência com as categorias de análise dubarianas.

Quadro 21: Matriz de pesquisa

DIMENSÕES VIVENCIAS	CATEGORIAS	QUESTÕES PARA ENTREVISTA
Trajetória pessoal anterior à formação docente inicial	<i>Experiências familiares e/ou escolares</i>	Q1. Como sua trajetória de vida antes da graduação em Filosofia o levou à docência e quais foram suas motivações para escolher essa área e tornar-se professor de Filosofia?
Formação inicial e continuada	<i>Adequação da formação inicial</i>	Q2. Sua formação inicial preparou você adequadamente para a docência em Filosofia? E especificamente na Educação Profissional e Tecnológica?
	<i>Desenvolvimento de Saberes Docente</i>	Q3. Quais saberes docentes foram desenvolvidos nessa formação? Como você os tem utilizado na sua prática docente no IFRN?
Papel Social do Professor	<i>Percepção subjetiva do Papel social e status</i>	Q4. Como você percebe o seu papel e status de professor EBTT de Filosofia do IFRN?
	<i>Percepção objetiva do Papel social e status</i>	Q5. Como você acredita que a comunidade do IFRN percebe seu papel e status como professor EBTT de Filosofia?
Autoimagem de professor	<i>Âmbito Motivacional e Socioprofissional</i>	Q6. O que te motiva a continuar sendo professor EBTT de Filosofia?
	<i>Âmbito Representativo</i>	Q7. Que tipo de professor você pensa que a instituição espera que você seja? Esse modelo esperado concorda com o que você almeja ser/continuar sendo?
Experiências Profissionais	<i>Vivência na instituição</i>	Q8. A vivência na instituição tem influenciado na sua identidade docente? Se sim, como tem influenciado e quais principais modificações você tem percebido?

Experiências Profissionais	Experiências como professor EBTT na instituição	Q9. Ser professor EBTT, implica o desempenho de funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Como você percebe essas exigências? Você sente que existe um lugar para o professor de filosofia nessas quatro dimensões da prática?
	<i>Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico</i>	Q10. Você se considera alinhado à corrente epistemológica marxista que orienta o projeto da instituição? Se não, a qual (is) epistemologia(s) está mais ligado? Em ambos os casos, como suas afiliações epistemológicas se refletem nas suas aulas?

Fonte: arquivo pessoal do autor

Além dessas questões, foram planejadas e acrescentadas no questionário mais duas questões que objetivavam alcançar uma síntese conceitual. Elas não são fruto direto das categorias *a priori* criadas a partir das dimensões vivenciais, mas emergem da proposição da tese. São elas:

Quadro 22: Questões extras para matriz da pesquisa

DIMENSÕES VIVENCIAS	CATEGORIAS	QUESTÕES PARA ENTREVISTA
Experiências profissionais	Reconhecimento do papel da Filosofia na Instituição	Q11. Há um lugar para o ensino de Filosofia no IFRN? Qual?
	Autorreconhecimento como professor EBTT da instituição	Q12. O que te faz ser um professor de filosofia da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica?

Fonte: arquivo pessoal do autor

Os dados coletados por meio dessa entrevista, geraram o *corpus* a ser analisado pela metodologia da Análise Textual Discursiva – ATD, assim como proposta pelos autores Moraes e Galiazzi (2016). Segundo eles, a análise textual discursiva pode ser compreendida como:

Um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução do ‘*corpus*’, a unitarização; o

estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Desse modo, a ATD é um processo de análise que busca alcançar uma compreensão sistematizadas daqueles dados coletados que formam o *corpus* de uma pesquisa, pois segundo esses autores, a ATD, estando inserida no movimento da pesquisa qualitativa, não tem por objetivo testar hipóteses a fim de comprová-las ou refutá-las; sua intenção é a compreensão e a reconstrução sistemática de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

O primeiro elemento do ciclo de análise é a desmontagem do texto com vistas a unitarização, isto é, a retirada de partes significativas do texto, unidades de sentido, encontradas a partir de uma leitura atenta e interpretativa. Por isso, segundo os autores, é preciso considerar dois conceitos básicos: a relação entre a leitura e a significação e o *corpus*.

A ATD, Segundo Moraes e Galiazzi (2016), implica um conjunto de pressupostos em relação à leitura. Admite que o processo de leitura é guiado pela busca de interpretação e que todo texto é essencialmente polissêmico, sendo os sentidos captados pelo pesquisador a partir de suas próprias teorias, sejam elas explícitas e conscientes ou implícitas e não conscientes, que lhe servem de instrumento para interpretação discursiva. Dessa forma, não há que se falar em neutralidade, pois todo texto possui intenções comunicativas e pode gerar diversas interpretações.

Na ATD, o conjunto de documentos, isto é, as produções, compõem o *corpus* para a análise. Esses textos são compreendidos como produções linguísticas referentes a um determinado fenômeno e situados em determinado tempo e espaço. Por sua característica linguística, permitem ser lidos, descritos e interpretados de variadas formas.

O *corpus* é delimitado segundo as intenções de pesquisa e a partir do recorte teórico que o pesquisador realiza na busca de alcançar seus objetivos de pesquisa. No caso em tela, o *corpus* é composto pelos textos transcritos das entrevistas com os 10 (dez) professores selecionados. Atente-se, no entanto, para o fato de que todo *corpus* textual é aglomerado de informações mais ou menos concisas, que precisam ser organizados, dissecados, compreendidos e interpretados. Por isso, o ciclo exige a desconstrução e a unitarização desse *corpus* textual.

Segundo Moraes e Galianzi (2016), a desconstrução e a unitarização do *corpus* são processos de desmontagem dos textos nos quais se destacam seus elementos constituintes. A partir dessa fragmentação, as unidades de análise são constituídas pela delimitação do pesquisador em perícopes de maior ou menor extensão textual. Sendo um processo de análise que envolve a subjetividade do pesquisador, a decisão acerca da amplitude dos fragmentos é definida por ele, considerando sempre a teoria que utiliza para interpretar os dados.

Para que se tenha o controle da origem dos dados, é preciso que se faça a identificação utilizando-se de códigos padronizados, criados a critério do pesquisador. Em todo caso, as unidades de análise são identificadas em função dos objetivos da pesquisa e podem ser agrupadas segundo categorias *a priori*, que podem ser construídas por meio dos estudos sobre o tema que antecederam o processo de análise; ou categorias emergentes, que serão construídas durante o processo de análise a partir da leitura e análise do texto.

Ainda de acordo com Moraes e Galianzi (2016, p. 41), a prática da unitarização é composta por três etapas: “1 – fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; 2 – reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma; 3 – atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida”. Dessa forma, ao final do processo de desconstrução as unidades de análises ofereceram títulos para o processo de categorização.

O segundo elemento do ciclo de análise, segundo Moraes e Galianzi (2016), é a categorização, que consiste em um processo de comparação e agrupamento das unidades de análise escolhidas na unitarização. Nesse processo, é importante nomear e definir as categorias criadas com a precisão necessária, considerando que cada categoria representa um conjunto de elementos com significação própria.

Entre as possibilidades de construção de categorias, Moraes e Galianzi (2016) preveem a concorrência de dois métodos, a saber: dedutivo e indutivo. Nesse caso, a análise inicial se baseia nas categorias provindas do referencial teórico (categorias *à priori*) e vai sendo refinada por meio do método indutivo, partindo das significações individuais à uma significação geral, denominada de categoria emergente. Por entender que esse caminho é mais frutífero, utilizei-o para realizar esta análise.

As categorias também devem possuir algumas propriedades. Em primeiro lugar, elas devem ser válidas ou pertinentes, isto é, serem capazes de propiciar uma nova compreensão acerca dos fenômenos pesquisados. Além disso, devem possuir

homogeneidade, ou seja, devem ser construídas a partir de um mesmo princípio. Por fim, devem permitir uma compreensão holística e globalizada, situações em que o princípio de exclusão mútua pode ser desconsiderado, pois, uma mesma unidade de análise pode ser compreendida a partir de várias categorias, devido às várias possibilidades de leitura e interpretação textual.

O objetivo da categorização é permitir o processo de argumentação. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), o primeiro passo da categorização é realizar a aglutinação das diversas unidades de sentido colhidas nos processos de unitarização. Em posse dessas aglutinações é possível construir categorias iniciais – caso ainda não tenham sido elaboradas *a priori* –, intermediárias e finais. É necessário, nessa fase, que se explique e se descreva a categoria construída e que se proceda às explicitações das relações entre as categorias na busca da compreensão do fenômeno. Essa é a fase que permite as bases para a construção do metatexto ou fase da textualização.

O terceiro elemento do ciclo de análise é a captação do novo emergente. Pela análise das categorias e proposição de argumentos, o pesquisador apresenta seus resultados por meio de um metatexto no qual os novos sentidos são expressos. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 54-55):

Todo processo de Análise Textual Discursiva volta-se à produção do metatexto. A partir da unitarização e categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as intuições e compreensões atingidas.

Dessa forma, as novas teorias (enquanto resultados alcançados da pesquisa) sobre o objeto são apresentadas em um texto que combina descrição e interpretação, promovendo a discussão dos resultados. Esse procedimento de construção teórica que começa na construção de uma estrutura de categorias que expressam os elementos constituintes do fenômeno estudado, servirá para ampliar teorias já existentes naqueles casos em que o objeto se encaixa em uma explicação generalizada sobre ele ou para criar explicações novas quando a análise de tais categorias destacam novas facetas do objeto estudado.

Nesta pesquisa, defendo que as análises não se limitem às interpretações meramente fenomenológicas. Compreendo que é necessário que as percepções individuais e/ou grupais acerca da identidade profissional docente sejam conectadas

com a materialidade social na qual os indivíduos estão inseridos. Por isso, busco estabelecer um diálogo entre a teoria de Dubar (2020), a interpretação da ATD de Moraes e Galiazzi (2016) e os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Defendo que é possível a realização de uma rearticulação categorial, haja vista que considerando os conceitos dubarianos e a necessidade de interpretação requerida pela ATD, pode-se operacionalizar uma incorporação por subordinação dessas teorias à epistemologia marxista e categorias metodológicas: totalidade, mediação e contradição e conforme às leis da dialética: princípio da totalidade; princípio do movimento; princípio da mudança qualitativa; princípio da contradição.

Quando tomo a identidade profissional docente como objeto de estudo sob à luz do materialismo histórico-dialético, situo esse objeto dentro das leis da dialética e das categorias metodológicas, conservando aquilo que é próprio ao objeto, a saber: seu caráter subjetivo e fenomênico cuja apreensão mais profunda só pode ser dada a partir da autopercepção dos sujeitos, por isso a proposta de um referencial misto de análise no qual utilizo as leis da dialética e as categorias do método materialista histórico-dialético e as categorias de análise dubarianas, em uma análise subsidiada pela ATD.

De fato, os processos relacionais e processos biográficos definidos por Dubar (2020), que trazem a identidade para o outro e a identidade para si, respectivamente são processos que devem ser entendidos em uma dinâmica totalmente relacional (1ª lei – princípio da totalidade), inclusive para fora da díade indivíduo-outros, pois tanto o indivíduo quanto o grupo estão situados historicamente (espaço-tempo) em realidade concretas e sofrem influências e experimentam mediações dessa mesma realidade.

Conjuntamente, os processos de transações objetivas e subjetivas e os atos de atribuição e de pertencimento são fluídos, constantemente em possibilidade de mutação, exemplos claros de que tudo se transforma, conforme defendo o princípio do movimento (2ª lei – princípio do movimento). Nesses processos se operacionam as sínteses dialéticas na dinâmica constante da negação da negação.

Ademais, quando se trata de identidade as mudanças são sempre qualitativas (3ª lei – princípio da mudança qualitativa) e são realizadas pelo acúmulo de experiências vividas. São no desenrolar de vivências e de relacionamentos com pessoas, grupos, instituições que é alimentado o processo de constituição dos atos de pertencimento e de atribuição, que gera as identidades para si e para o outro.

Por fim, todo processo de (re)constituição identitária é um exemplo perfeito de unidade e luta dos contrários (4ª lei – princípio da contradição). Não existe identidade numérica sem identidade predicativa e vice-versa; não existe o eu sem o outrem e vice-versa; não existe a identidade social virtual sem a identidade social real e vice-versa. Essas dinâmicas expressam a dialética luta dos contrários: nas experiências de atribuição-assunção/incorporação de identidades; nos processos de identificação/desidentificação permeada de conflitos, de cooperação, reconhecimentos, continuidade, rupturas; na dualidade própria da essência da identidade.

Assim sendo, em uma análise materialista histórico-dialética pode-se enquadrar a identidade profissional docente associada à sua realidade material, pois o objeto de estudo é o professor historicamente situado e datado, no âmbito de uma instituição de educação profissional, em um país de capitalismo emergente. São totalidades inclusivas, que dialogam dialeticamente entre si e cujas influências mediadas permeiam as relações mais basilares.

Se, portanto, as identidades profissionais são forjadas no processo dialógico e dialético entre sujeito e instituição, considerando os processos de enfrentamento e aceitação, construções e reconstruções, as relações de forças, as categorias legitimadas e legitimadoras e os processos de significação e ressignificação, por meio de trocas subjetivas e objetivas; não se pode perder de vista que tanto o profissional docente quanto a instituição de ensino são influenciadas por instâncias e estruturas superiores a eles que, em certos graus e sob certas dimensões, obrigam comportamentos, organizações e atuações.

Dessa forma, embora Dubar (2020), proponha categorias de análise da identidade social que entendo ser eficazes para a realização de um estudo da temática, recorro ao pensamento marxista para ampliar a análise, considerando a influência da materialidade nas relações dialéticas dos processos relacionais e bibliográficos, ou seja, considerando a identidade profissional docente como uma totalidade inclusa em uma totalidade mais abrangente

Como o processo constitutivo de identidade não é linear, pode ser concebido como mutável, mediado e, muitas vezes, contraditórios; assim, quando se analisa os polos produtores de identidade, isto é, o sujeito e o social, resta claro que essa relação se dá de forma dialética, apresentando contradições entre o prescrito e o vivido, entre o imposto e o assimilado, entre o desejado e o alcançado. As transações objetivas e

subjetivas dubarianas estão envoltas por mediações e contradições.

Diante de todo o arcabouço teórico exposto nesta tese, é inegável que essas categorias só podem ser conhecidas por meio da linguagem, em um movimento de autoanálise dos sujeitos participantes acerca de si mesmos e de suas identidades profissionais. Por isso, a análise textual discursiva é uma ferramenta teórica eficiente para esse fim. Contudo, nenhum discurso escapa às determinações e mediações da materialidade histórica da sociedade. Todo discurso é proferido a partir de um contexto social e seria imprudente não considerar tais contextos ao realizar uma interpretação dos discursos dos sujeitos participantes, a partir de uma perspectiva sócio-histórica.

Por fim, compreendo que o materialismo histórico-dialético incorpora por subordinação as categorias dubarianas e auxilia na melhor interpretação dos discursos submetidos à ATD, porque é possível relacionar essas teorias com as categorias metodológicas de totalidade, mediação e contradição, enquanto o movimento inverso não pode ser realizado sem perdas para a compreensão efetiva do objeto. Assim, ao analisar o discurso dos professores, em conformidade com o método materialista histórico-dialético, lancei mão dos instrumentais teóricos necessários à compreensão do objeto de pesquisa em suas múltiplas relações a fim de alcançá-lo não mais em sua pseudo-concreticidade, mas enquanto um concreto pensado.

5.2 A IDENTIDADE DO PROFESSOR EBTT DE FILOSOFIA

Nesta subseção, apresento o resultado das análises dos relatos dos professores, sujeitos participantes desta pesquisa. Ela se organizará em três subtópicos que englobam as cinco categorias *a priori* referentes às dimensões vivenciais: Trajetória e Formação, na qual serão descritas e analisadas as respostas dadas para as questões 01, 02 e 03; Papel, status e autoimagem do professor EBTT de Filosofia, que engloba a descrição e análise das respostas obtidas para as questões 04, 05, 06, 07 e a questão 11; e, experiências profissionais, que diz respeito à descrição e análise dos relatos apresentados em relação às questões 08, 09, 10 e questão 12 da entrevista.

5.2.1 Trajetória e Formação: do gosto pelas ideias ao filósofo-professor

A busca pelas experiências e/ou saberes na dimensão vivencial da trajetória de vida antes da formação inicial, que fora o objetivo da questão 01, teve como resultado poucos relatos sobre a influência da família e da escola. Nesse ponto, é importante destacar que enquanto, apenas um professor relatou uma experiência que o fez sonhar em ser docente, outros trouxeram experiências que os levaram a se encantar com a filosofia:

Quadro 23: Análise da Dimensão vivencial: Trajetória Pessoal antes da Formação inicial. Categoria: Experiências familiares e/ou escolar. Subcategoria: Escolha da docência.

DIMENSÃO VIVENCIAL	
TRAJETÓRIA PESSOAL ANTERIOR À FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	
CATEGORIA	Experiências familiares e/ou escolares
SUBCATEGORIA	Escolha da docência
QUESTÃO 01	<i>Como sua trajetória de vida antes da graduação em Filosofia o levou à docência e quais foram suas motivações para escolher essa área e tornar-se professor de Filosofia?</i>
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P9	A primeira vez que eu refleti sobre a minha profissão, acho que foi talvez na primeira série ainda, com a minha professora. Eu a via dando aula, muito divertida, fazendo toda aquela festa e os alunos ali em torno dela [...] eu lembro que eu pensei: “deve ser legal fazer isso aí; ser professor deve ser legal”.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

O professor P9 apresenta um relato da infância em um ambiente escolar divertido e feliz. Esse relato demonstra mais ainda sua importância quando compreendido como um relato eivado de afetividade provindo do início do período da segunda infância, pois como ensinam Henrique, Cavalcante e Nascimento (2015), as impressões mais importantes são guardadas na memória e utilizadas para demonstrar a importância dos fatos.

Há que se destacar, portanto, esse desejo prematuro pela profissão docente, que embora carecesse de reflexão crítica naquele momento, alicerça a compreensão acerca da escolha profissional do professor P9 e deixa marcada a característica de afetividade, de importância, de relação amigável entre professor-aluno. Como destaca Pimenta (2005), essas experiências geram as primeiras imagens de docência, por isso, tal traço identitário do autorreconhecimento como professor logo na infância se apresenta como importante na identidade desse professor.

Dentre as vivências antes da formação docente inicial, P9 e mais outros três

professores relatam experiências do ensino médio que foram determinantes para o encantar-se com a filosofia. As unidades de análise se encontram no quadro abaixo:

Quadro 24: Análise da Dimensão vivencial: Trajetória Pessoal antes da Formação inicial. Categoria: Experiências familiares e/ou escolar. Subcategoria Escolha da filosofia.

DIMENSÃO VIVENCIAL	
TRAJETÓRIA PESSOAL ANTERIOR À FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	
CATEGORIA	<i>Experiências familiares e/ou escolares</i>
SUBCATEGORIA	<i>Escolha da Filosofia</i>
QUESTÃO 01	<i>Como sua trajetória de vida antes da graduação em Filosofia o levou à docência e quais foram suas motivações para escolher essa área e tornar-se professor de Filosofia?</i>
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P3	Minha família tem professores de Filosofia [...] Livros de Filosofia sempre estavam por ali. Então, isso também me incentivou a entrar na área de Filosofia. [...] Também por causa dos professores que eu tive. Tive bons professores no ensino médio [...] o Professor de História, por exemplo.
P4	O que me levou à Filosofia, nesse sentido, a optar pela Filosofia, foram essas experiências do ensino médio, principalmente na literatura. Eu tinha um professor de literatura muito bom [...] ele falava das influências conceituais dos filósofos naquela literatura. Antes disso, ele fazia uma biografia do filósofo, fazia uma contextualização histórica do filósofo e isso foi me fascinando.
P9	Sim, já pensava [quando entrou na faculdade] em ser professor [de filosofia]. A experiência que eu tive no ensino médio [...] não foi boa. [...] mas eu sempre pensava: ‘acho que é possível fazer de uma forma diferente’.
P10	No ensino médio, eu tive uma disciplina de filosofia [...] na época, ela não seguia esse currículo que a gente tem hoje [...] o professor não era formado na área. [...] se eu não tivesse tido uma aula de filosofia, mesmo que não fosse aquilo que a gente encontra hoje no ensino médio, eu não teria entrado no curso, com certeza. Então, isso foi um elemento bem significativo.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Os relatos apresentam disciplinas e professores no Ensino Médio como fonte de experiência que geraram o gosto pela filosofia. Vale ressaltar, no entanto, que nos relatos dos quatro professores, não consta o professor de Filosofia do ensino médio como um propiciador dessas experiências, mas professores de outras formações que ou ministravam aulas de Filosofia ou acrescentavam conteúdos filosóficos às temáticas de suas disciplinas.

Esse tipo de experiência, encontrada também por Tardif (2014) em seus estudos, tende a gerar a percepção do professor como um profissional a ser imitado ou como um exemplo a não ser seguido, de acordo com o tipo de compreensão acerca das práticas desses professores. Contudo, nesse caso específico, os professores

tiveram um papel de apresentar os sujeitos participantes à dinâmica do pensamento filosófico, gerando assim, a primeira identificação com a área.

Em todo caso, o convívio no ensino médio com os conteúdos e abordagem filosóficas permitiu aos quatro professores iniciar seu discernimento acerca de sua escolha profissional de abraçar a filosofia como meio de vida. Opção essa que segundo todos os professores se consolidou antes da formação em filosofia ou no seu início, de modo que todos escolheram o curso de Filosofia como opção livre, baseado em seus interesses pela leitura e pela compreensão das ideias, em outras palavras, pela atitude filosófica diante do mundo.

No quadro abaixo, estão dispostos nos extratos dos relatos:

Quadro 25: Análise da Dimensão vivencial: Trajetória Pessoal antes da Formação inicial. Categoria: Experiências familiares e/ou escolar. Subcategoria: Identificação com a Filosofia.

DIMENSÃO VIVENCIAL	
TRAJETÓRIA PESSOAL ANTERIOR À FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	
CATEGORIA	Experiências familiares e/ou escolares
SUBCATEGORIA	Identificação com a Filosofia
QUESTÃO 01	Como sua trajetória de vida antes da graduação em Filosofia o levou à docência e quais foram suas motivações para escolher essa área e tornar-se professor de Filosofia?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Eu gostava de ler, de fazer filosofia, eu gostava de ler filosofia.
P2	Eu sempre me interessei muito por filosofia e eu gosto dessa área. Eu entrei no curso de filosofia, mas eu não entrei com a pretensão de ser professor [...] Se tivesse um bacharelado em filosofia, provavelmente, eu teria feito um bacharelado, porque a minha ideia era estudar Filosofia, porque aquilo me estimulava profundamente.
P3	Eu já tinha uma disposição para a área de ciências humanas. Sempre gostei, quando eu era adolescente mesmo, [...] Então, isso me motivou, porque eu já gostava da área de Ciências Humanas, de História, Geografia, Filosofia [...] eu já tinha um hábito [de leitura], eu já presenciava o hábito da leitura da Filosofia na minha família.
P4	Eu estudava tudo. Na verdade, eu gostava de estudar tudo. [...] eu fui procurando sozinho quem eram os filósofos. [...] Quando o professor de literatura me disse que os filósofos estavam em todas as ciências, fui procurando os filósofos da ciência que eu gostava, procurando os biólogos que eram filósofos naturais antes do século XVIII e fui cada vez mais me fascinando.
P5	Eu sempre tive um interesse pelas ideias, por trás das coisas [...] eu percebi com o tempo que o que me interessava nessas disciplinas, nesses assuntos, não era o conteúdo propriamente dito, [...] mas sim os conceitos e as reflexões. [...] eu comecei a notar que o que me interessava era a Filosofia por trás dessas disciplinas.
P6	Queria fazer outro [mais um] curso superior [...] e tinha iniciado letras [em outra cidade] [...] Aqui não tinha letras. Então, o mais aproximado foi filosofia, que eu também sempre quis fazer.

P7	Eu fiz o ENEM, consegui passar [...] para cursar Filosofia [...]. Fiz toda a minha graduação [...] eu fiquei tão apaixonado pela Filosofia [...] que não tive interesse em voltar mais para o seminário.
P8	Eu tive a formação de filosofia no Seminário, com 18 anos. Depois, vi que também não era para mim o caminho ali e saí. Mas a paixão pela filosofia ficou. Então, eu voltei e fiz de novo do começo.
P9	O meu interesse é grande pelo comportamento humano, gostava sempre de ler e analisar coisas sobre comportamento humano, sobre a mente humana, mas outras questões também sobre religião, sobre espiritualidade. Estavam sempre comigo, devorava livros sobre isso. Chegou o momento em que eu tive que escolher. Então, eu pensei: “eu vou fazer aqui uma delimitação: sociologia, filosofia, psicologia”. Fiz aquela delimitação, coloquei filosofia.
P10	Eu não sabia que eu ia fazer filosofia [...]. No ensino médio, eu tive uma disciplina de filosofia [...] eu tinha alguns artigos de filosofia, mas eram sempre questões muito pontuais. Geralmente, alguns debates éticos, algumas questões, esses dilemas que a gente hoje trabalha muito [...] Mas a gente foi pegar o Platão na perspectiva da filosofia propriamente. Aquilo despertou um interesse. Inclusive, li outras coisas também no período, no ensino médio. [...] Deu aquele estopim: “Eu vou fazer filosofia”. [...] Já tinha aquele interesse anterior, já lia, lia muita literatura antes. [...] Li muito autor que tinha toda essa pegada filosófica [...] E entrei no curso. A identificação veio muito rápida.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Pelos relatos acima, percebe-se que os professores se identificam como pensadores, no sentido filosófico do termo. São pessoas afeitas à leitura e à reflexão filosófica. Existe uma tradição entre os filósofos acerca desse perfil crítico-reflexivo, baseada na clássica definição da palavra filósofo, cunhada a partir da união dos termos gregos *philos* (φίλος) e *sophia* (σοφία), cuja tradução literal alude à uma pessoa que seja amigo da sabedoria. Esse vocábulo teria sido usado por Pitágoras em resposta à pergunta que lhe fora feita acerca de ser ele ou não um sábio. Humilde e honestamente, Pitágoras haveria respondido ao questionamento afirmando ser apenas um filósofo, isto é, um amante da sabedoria, um amigo que lhe acompanha, não porque a possui, mas porque está sempre em sua busca.

Segundo Morais (2010, p. 2), a definição do filósofo está atrelada à própria definição de filosofia:

Falar dessa natureza do filósofo, por conseguinte, pressupõe abordar a natureza mesma filosofia. No caso de um filósofo grego antigo e, mais particularmente, de Platão, filosofia e vida estão tão imbricadas, sobretudo se levarmos em conta o registro do testemunho socrático, que se torna quase impossível distingui-las.

Na perspectiva da autora, ao analisar as diversas concepções de filósofo e de filosofia nas obras platônicas, a natureza do filósofo está ligada ao modelo de vida de Sócrates, considerado como um estereótipo daquilo que todo filósofo deveria ser. Dessa forma, destaca-se a preocupação constante com o saber, que engloba pensar de um modo diferente e prescrutar as grandes questões humanas com um olhar crítico e desinteressado.

De acordo com Platão (2010), no diálogo *Teeteto*, o filósofo é aquele que lança um olhar diferenciado para a realidade que sempre esteve presente à sua frente, mas que agora se torna totalmente nova, isto é, o filósofo deve ser tomado pela atitude filosófica da admiração, do querer saber mais, em um processo de que parte da dúvida para chegar à compreensão crítica.

Morais (2010) defende também que filósofo deve ser capaz de comunicar suas reflexões, mesmo que isso gere desconforto aos ouvintes e perigos à sua própria existência. Isso porque, no filósofo, filosofia e vida estão imbricados de tal forma, que o agir seria a materialização do pensar. Nesse caso, a figura de Sócrates em seu julgamento, como narrado por Platão (2015) em *Apologia de Sócrates*, assume um papel importante, senão de exemplo a ser seguido de forma estrita, ao menos, como um ideal que deve ser perseguido.

Em todo caso, apreende-se dessas definições difusas, o gosto pelas ideias e o compromisso com o saber como características principais da identidade dos filósofos, que, por sua vez, é também partilhada pelos professores entrevistados. De acordo com seus relatos, percebe-se uma identidade herdada, nos termos de Dubar (2020), que vai se consolidando a partir do papel social do filósofo, da tradição filosófica e da identidade para si construída no processo bibliográfico de cada sujeito participante.

Se em relação à filosofia, os relatos apontam para uma unanimidade, a percepção é diferente em relação à docência. Apenas três professores afirmaram ter pensado na docência como profissão antes da formação em Filosofia. Ao passo que sete deles não tinham claro essa escolha no mesmo período.

Quadro 26: Análise da Dimensão vivencial: Trajetória Pessoal antes da Formação inicial. Categoria: Experiências familiares e/ou escolar. Subcategoria: Não pensava em ser professor.

DIMENSÃO VIVENCIAL	
TRAJETÓRIA PESSOAL ANTERIOR À FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	
CATEGORIA	Experiências familiares e/ou escolares
SUBCATEGORIA	Não pensava em ser professor
QUESTÃO 01	Como sua trajetória de vida antes da graduação em Filosofia o levou à docência e quais foram suas motivações para escolher essa área e tornar-se professor de Filosofia?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Eu me tornei professor de Filosofia meio que acidentalmente. As coisas me levaram a isso. [...] Não foi nada projetado, porque eu sempre gostei de ler e gostava da área de filosofia. Entrei na área e me tornei Licenciado em Filosofia.
P2	A questão da docência é muito presente na minha família [...] uma parte muito substancial da família, segue a área de educação [...] minha mãe, apesar de ser formada em Direito, ela trabalhou com educação praticamente a vida toda. [...] Apesar disso, eu nunca tinha me imaginado ser professor.
P3	É [já pensava em ser professor], eu acho que é difícil ter outra coisa que eu sei fazer.
P4	[...] até que me vejo na situação de quase finalizando o curso de Filosofia e sendo encaminhado para uma escola para um estágio. Coisa que eu nunca pensei na minha vida. Eu estava fazendo o curso e eu queria fazer filosofia. Eu queria viver a filosofia nesse período, queria viver a filosofia social que eu estava lendo, queria viver a filosofia epistemológica, a teoria do conhecimento que eu estava compreendendo.
P5	Eu acabei me tornando professor como uma consequência. Não era uma coisa planejada, embora fosse uma coisa esperada.
P6	Considero que eu sempre fui professor. Eu considero que depois é que eu vim saber, mas não é que tenha me tornado [...] Eu sou graduado em Direito. [...] Mas percebia que eu sempre tinha esse interesse em fazer cartilhas, em fazer algum material didático.
P7	Bem, inicialmente eu não pensava em ser professor de Filosofia, não. Eu pensava em ser sacerdote [...] Essas foram as minhas motivações para me tornar professor de Filosofia. Meu amor pela Filosofia e a formação que eu tive.
P8	Ser professor caiu como de paraquedas e eu vim me tornando. [Não foi] uma coisa que eu escolhi desde sempre não. Apesar de eu ter feito licenciatura, porque eu acho que abarca mais condições de pesquisa, de trabalho até de fazer concurso. Mas eu vim decidir ser professor me tornando
P9	A primeira vez que eu refleti sobre a minha profissão, acho que foi talvez na primeira série ainda, com a minha professora. Eu a via dando aula, muito divertida, fazendo toda aquela festa, e os alunos ali em torno dela [...] eu lembro que eu pensei, deve ser legal fazer isso aí, ser professor deve ser legal.
P10	Eu descobri que ia ser professor de filosofia no meio do curso [...] mais ou menos na metade para o final do curso, que a gente começa a ter os estágios, ter todo esse envolvimento maior. Foi, então, que caiu a ficha que eu ia ser professor, mas acabou sendo uma surpresa muito agradável.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Quando observados os relatos dos professores P1, P2, P4, P5, P7, P8 e P10 percebe-se uma dissociação entre a escolha por ser filósofo e a escolha por ser professor. Se para os professores P3, P6 e P9, a decisão de se tornar professor já estava manifesta antes mesmo da graduação em Filosofia, para o restante dos professores entrevistados, o exercício da docência apareceu primeiro como exigência do currículo formativo da Licenciatura.

Essa dissociação entre filósofo e professor demonstra que a maior parte dos sujeitos entrevistados foram se reconhecendo como professores durante o processo formativo. Entretanto, é relevante apontar que as condições materiais influenciam também nesse processo de escolha, pois as vagas do mundo do trabalho – ou nesse caso, do mercado mesmo – funcionam como demandantes de perfis formativos.

No caso dos professores P6 e P9, a visualização do ser professor de Filosofia concorda com suas aspirações anteriores, mas são escolhas feitas em um momento histórico em que a Lei nº 11.684/2008 (Brasil, 2025e) já previa como obrigatório o ensino de Filosofia em todos os anos do Ensino Médio. Os dois professores iniciaram e concluíram a licenciatura em Filosofia na vigência dessa lei. No caso do professor P3, sua clara decisão está alinhada aos interesses pela filosofia e pelo desejo de ser professor cultivados desde a adolescência e à grande influência familiar.

No caso dos demais professores, todos concluíram a Licenciatura anos antes da promulgação da Lei nº 11.684/2008. Estava em vigor, à época, de suas conclusões de curso, o inciso III do §1º do art. 36º da LDB original, no qual eram previstos o domínio de conhecimentos de filosofia, mas a disciplina não era obrigatória. Desse modo, não há razões para crer que houvesse uma perspectiva ampliada, tanto dos professores em questão, quanto dos currículos e dos formadores acerca de docência no Ensino Médio, salvo casos isolados de iniciativas docentes²⁵.

Apesar disso, a docência se fez oportuna, segundo relato dos professores P1, P2, P3, P5, P8 e P9, na perspectiva de empregabilidade. Ao se considerar que o modelo capitalista permite a uma pequena minoria a possibilidade do ócio criativo para o exercício exclusivo do filosofar; a maior parte dos filósofos que conseguem concluir o curso precisam sobreviver, ainda que atuando profissionalmente em áreas afins ou áreas diferentes de sua formação inicial. Considerando, as necessidades de classe trabalhadora, as vagas de emprego para o filósofo se concentram majoritariamente

²⁵ Essa questão será mais bem aprofundada na análise acerca da formação docente.

no âmbito educacional. Essa perspectiva é ratificada pelo relato desses professores, no quadro a seguir:

Quadro 27: Análise da Dimensão vivencial: Trajetória Pessoal antes da Formação inicial. Categoria: Experiências familiares e/ou escolar. Subcategoria: Docência e Empregabilidade.

DIMENSÃO VIVENCIAL	
TRAJETÓRIA PESSOAL ANTERIOR À FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	
CATEGORIA	<i>Experiências familiares e/ou escolares</i>
SUBCATEGORIA	<i>Docência e empregabilidade</i>
QUESTÃO 01	Como sua trajetória de vida antes da graduação em Filosofia o levou à docência e quais foram suas motivações para escolher essa área e tornar-se professor de Filosofia?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Naquela época, você só tinha algum futuro como professor de ensino superior, porque você só ensinava Filosofia para as graduações, para os cursos superiores de Filosofia. [...]Entrei na área e me tornei Licenciado em Filosofia. É o futuro do licenciado em Filosofia – não que todos façam isso – mas é ser professor de Filosofia.
P2	Eu acabei entrando [na docência] Fui dar aula para ganhar um salário a mais. Eu já tinha um filho, eu estava trabalhando e comecei a dar aula.
P3	Eu não via sentido também entrar apenas no bacharelado. Então, aí eu ingressei na docência, na licenciatura.
P5	Eu entrei no curso porque eu gostava da disciplina, entrei no curso porque eu gostava das ideias e a questão de me tornar professor acabou sendo uma consequência natural.
P8	A docência veio como um processo natural da questão da tentativa de se empregar.
P9	Então, quando eu pensava em ser professor, eu realmente tinha como um paralelo: mesmo dentro daquela situação que eu via professores bastante estressados, aquilo não tinha comparação com a minha vida, que era mais extremamente pesada.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Como exposto na seção II, Nascimento (2007) atenta para o fato de se observar em qual fase da vida e por quais razões a opção pela docência foi tomada. No caso dos sete professores para quem a docência veio por necessidade, a escolha é feita durante ou depois da formação inicial. Em si, isso não é um ponto negativo, como se a escolha secundária pela profissão docente fosse algo acidental ou forçado. Ao contrário, esse tipo de escolha profissional, tomada já com certa maturidade, pode gerar traços identitários mais maduros e conscientes.

Contudo, é importante salientar o fato de que, a imagem percebida, o traço identitário principal é o ser filósofo. Antes de ser professor, os sujeitos se identificavam, no período da formação inicial, como pensadores. São, portanto, filósofos ensinando

ou filósofos-professores. Não apenas professores de filosofia, como se houvesse uma dissociação entre o ser professor e o objeto ensinado. No caso em tela, o professor – que é antes de tudo um filósofo – ensina a filosofia, objeto com o qual se identifica e pelo qual mantém laços afetivos.

Esse identificar-se posterior com a docência, pode ser compreendido por meio de uma análise da formação inicial e continuada desses professores. Nesse caso, as questões 2 e 3 da entrevista foram elaboradas a fim de captar a percepção dos sujeitos participantes acerca do tipo de formação e de quais saberes teriam sido desenvolvidos durante esse período formativo.

As respostas para a questão 2 foram agrupadas em três grupos: sete professores afirmam que a sua formação inicial não preparou nem para a docência em filosofia, nem para a docência na EPT; dois professores relatam ter sido preparados para a docência em filosofia, mas não para EPT; e, um professor entende que foi formado para a docência em filosofia e que os conteúdos estudados durante o curso possibilitam a compreensão e o trabalho docente na EPT. No quadro abaixo, apresento os trechos dos relatos daqueles do primeiro grupo:

Quadro 28: Análise da Dimensão vivencial: Formação inicial e continuada. Categoria: Adequação da formação inicial. Subcategoria: Não formou para docência, nem para EPT.

DIMENSÃO VIVENCIAL FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	
CATEGORIA	<i>Adequação da formação inicial</i>
SUBCATEGORIA	<i>Não formou para docência, nem para EPT</i>
QUESTÃO 02	Sua formação inicial preparou você adequadamente para a docência em Filosofia? E, especificamente, na Educação Profissional e Tecnológica?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Não me preparou para a docência em Filosofia, porque a forma como a gente assiste às aulas de Filosofia é fazendo leitura de texto, cotejando os textos, outras fontes. Não tem como você dar aula para outras áreas que não a Filosofia, dessa forma. [...] Para a Educação Profissional Tecnológica, de forma nenhuma.
P2	Não [...] porque a gente não tinha nenhuma experiência prática. A gente só entrava em sala de aula no final, fazia um estágio. [...] Então, a gente não tinha contato nenhum com a sala de aula até o último semestre. [...] Nada, zero. Nenhuma discussão sobre esse assunto [EPT]. Talvez, se eu não me engano, em alguma disciplina, uma leitura da LDB, mas não tinha essa preocupação.

P3	Eu acho que não preparou nem para um, nem para outro [...] não me preparou nem para a docência em Filosofia, para encarar a sala de aula em Filosofia e muito menos para a Educação Profissional Tecnológica.
P5	Nada prepara para a docência a não ser a própria docência [...] Claro, teve disciplinas pedagógicas no curso de licenciatura, mas elas ou eram muito teóricas ou não eram realistas sobre o desafio que a gente acaba enfrentando na sala de aula. Então, eu aprendi sobre a docência apenas a partir do momento em que eu comecei a ensinar. [...] imagino que a resposta [negativa] também é válida em se tratando da Educação Profissional [...] eu comecei a aprender sobre Educação Profissional quando eu comecei a ensinar.
P6	Não. A nossa formação, eu considero que pecou muito nesse sentido. [...] Não só para formação tecnológica e para trabalhar no Instituto, com cursos tecnológicos, mas também, por exemplo, para EJA.
P8	De forma alguma. As duas respostas aqui são negativas [...] a [formação para] prática da docente teve uma série de entraves no sentido de que as disciplinas específicas para a filosofia não tinham muito o caráter de formação específica para a sala de aula. [...] No caso da formação tecnológica e profissional, de forma alguma. Eu só vim descobrir o que era a formação profissional e tecnológica, quando eu passei no concurso do IFRN, quando eu assumi o concurso.
P9	No que diz respeito ao estágio, que é a parte final para quem faz a licenciatura, [...] eu não vi de uma maneira muito produtiva não. [...] Não. Eu lembro de, no estágio, isso [educação profissional e tecnológica] ser mencionado, mas muito rapidamente. Talvez, ele [o professor] tenha mencionado, ou talvez ele tenha colocado algum texto para a gente ler, mas muito curto.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

No relato dos professores a formação para o ensino de filosofia foi considerada inadequada e para a educação profissional e tecnológica, inexistente. No primeiro caso, os professores alegam que a formação no curso de licenciatura em Filosofia não foi efetiva seja porque as disciplinas de caráter pedagógico ou não dialogavam com a realidade do chão da escola; ou eram apenas teóricas e generalistas; ou a única oportunidade de ter contato com a prática docente em uma escola se deu por meio de um ou poucos estágios nos semestres finais do curso.

De fato, nos relatos de quatro desses professores, percebe-se a denúncia de um curso cuja formação específica não dialogava com a formação didático-pedagógica. A organização do curso e o modo como eram ofertadas as disciplinas de cada área não permitia o diálogo entre as duas áreas. Observe os discursos abaixo:

Quadro 29: Análise da Dimensão vivencial: Formação inicial e continuada. Categoria: Adequação da formação inicial. Subcategoria: Formação específica dissociada da formação pedagógica.

DIMENSÃO VIVENCIAL FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	
CATEGORIA	<i>Adequação da formação inicial</i>
SUBCATEGORIA	<i>Formação específica dissociada da formação pedagógica</i>
QUESTÃO 02	Sua formação inicial preparou você adequadamente para a docência em Filosofia? E especificamente na Educação Profissional e Tecnológica?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Eu lembro que na época em que a gente fazia Licenciatura em Filosofia, a parte da docência, meio que a gente marginalizava. A gente tinha um certo preconceito com relação a essas disciplinas [...] Meu foco foi muito mais no estudo de filósofos, mas não para a docência em Filosofia. [...] Nosso foco fundamental era sempre o estudo das correntes filosóficas, da história da filosofia.
P2	Existia uma fissura entre a pedagogia e a formação básica do curso. Tinha os professores dando aula de Filosofia como eles aprenderam, que era análise de texto, leitura de texto, produção de artigo acadêmico; todos pensando em produzir base para criar um mestrado em Filosofia. [...] E as disciplinas de licenciatura eram ministradas por profissionais da pedagogia, que não tinham nenhum diálogo com o professor da Filosofia. Eles vinham dar aula e pronto. Eram de outro departamento.
P3	Ele [o curso de filosofia] me deu um preparo em conhecimento enciclopédico-filosófico [...] Os professores de Filosofia mesmo, eles não faziam um <i>link</i> , eles não dialogavam com a questão do ensino. [...] Você tinha uma formação acadêmica e você tinha a formação docente. Elas não se articulavam de forma alguma
P5	No curso que eu fiz [...] tinha esse núcleo de disciplinas filosóficas propriamente ditas que eram oferecidas pelo Departamento de Filosofia. E nós tínhamos as disciplinas pedagógicas que eram oferecidas, em sua maioria, por professores de outros departamentos. [...] no que diz respeito à Filosofia, ao ensino de Filosofia em especial, eles eram um pouco distantes. Eles eram indiferentes.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

A não articulação entre formação específica e formação didático-pedagógica é notória no discurso desses quatro professores, permitindo visualizar uma proposta de formação que privilegiou os conteúdos específicos de filosofia, tal como um bacharelado deveria fazer e negligenciou saberes didático-pedagógicos e das ciências da educação. Esse modelo de formação presente no Brasil, desde o advento das licenciaturas na década de 1940, ainda demonstra atualmente a desvalorização da parte pedagógica da formação. Conforme esclarece Gatti, Sá Barretto, André e

Almeida (2019, p. 23)

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência.

Os relatos dos professores entrevistados demonstram essa separação e como a consequência de um projeto formativo de licenciatura, ao negligenciar uma formação pedagógica adequada, pode influenciar na dificuldade em se reconhecer professor durante a formação inicial. Se ministrada de forma bacharelesca, a formação docente tende a formar especialistas competentes em suas áreas específicas, mas com uma formação didático-pedagógica deficiente. Em linhas gerais, essa é a percepção dos professores acerca de sua formação inicial.

Em contrapartida, em um segundo grupo; dois outros professores afirmam que seu curso de licenciatura os formou para o exercício docente em filosofia, embora, também, não os tenha preparado para a docência na EPT. Entre os fatores positivos evidenciados estão: o bom aproveitamento das disciplinas das ciências da educação, conforme o professor P4; e as leituras sobre ensino de filosofia e as práticas de ensino ofertadas pelo curso de formação inicial, segundo o professor P10. No quadro abaixo, apresento os trechos de relatos desse segundo grupo:

Quadro 30: Análise da Dimensão vivencial: Formação inicial e continuada. Categoria: Adequação da formação inicial. Subcategoria: Formou para a docência, mas não para EPT.

DIMENSÃO VIVENCIAL FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	
CATEGORIA	<i>Adequação da formação inicial</i>
SUBCATEGORIA	<i>Formou para a docência, mas não para EPT</i>
QUESTÃO 02	Sua formação inicial preparou você adequadamente para a docência em Filosofia? E especificamente na Educação Profissional e Tecnológica?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P4	A minha formação inicial me preparou bem para a docência em Filosofia [...] Eu considero que essa experiência com a Sociologia

	da Educação, com a Filosofia da Educação, com a Didática, com a Psicologia da Educação [...] De maneira geral, essa experiência foi muito boa. [...] Especificamente para a educação profissional, não. [...] Isso na minha graduação não, na minha formação inicial eu não tive. Eu vim tatear isso, estudando para o concurso do IFRN.
P10	Primeira parte da pergunta, com certeza [...] teve sim uma preparação muito boa, a gente fez leituras excelentes sobre ensino em filosofia, sobre como trabalhar. Disciplinas que também a gente teve que fazer algumas questões práticas. [...] Acho que teve sim uma preparação boa [para a docência], porém não para trabalhar na rede federal. [...] Eu acabei descobrindo como trabalhar com isso agora, fazendo parte do IFRN.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Endossando essa percepção positiva acerca da formação docente para filosofia, em um terceiro grupo, o professor P7 afirma que seu curso o preparou bem para a docência por meio das disciplinas das ciências da educação e, além disso, considera que ao discutir temas ligados ao campo teórico da EPT, tais quais: ciência, tecnologia e ética, filosofia da ciência, sente-se preparado para atuação na formação dos futuros profissionais que estudam no IFRN, conforme é apresentado no quadro abaixo:

Quadro 31: Análise da Dimensão vivencial: Formação inicial e continuada. Categoria: Adequação da formação inicial. Subcategoria: Formou para a docência e para temas da EPT.

DIMENSÃO VIVENCIAL FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	
CATEGORIA	<i>Adequação da formação inicial</i>
SUBCATEGORIA	<i>Formou para a docência e para temas da EPT</i>
QUESTÃO 02	Sua formação inicial preparou você adequadamente para a docência em Filosofia? E especificamente na Educação Profissional e Tecnológica?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P7	Eu tive bastantes disciplinas dedicadas ao como ensinar a Filosofia [...] Então eu acredito que sim, eu tive uma formação adequada para o ensino da Filosofia. [...] Então eu diria que sim. A Filosofia perpassa de alguma forma ou de outra a educação profissional e tecnológica [...] A gente estuda a Filosofia da Ciência, as questões dos problemas do mundo tecnológico, as questões filosóficas que estão implicadas no mundo da tecnologia e da ciência e da ética.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Tal como os professores P4 e P10, o professor P7 percebe que teve uma boa formação para docência a partir das diversas disciplinas sobre o ensinar filosofia, porém, acrescenta um dado novo à análise: a relação dos conteúdos estudados com a área da EPT.

Considerando as grandes áreas da filosofia, a saber: lógica, antropologia filosófica, teoria do conhecimento, epistemologia, gnosiologia, ética, estética, política, metafísica, linguagem, técnica e tecnologia; percebe-se que a filosofia trata de questões que envolvem os diversos temas relacionados à educação profissional e tecnológica e que são seus fundamentos básicos, haja vista que uma formação profissional em uma perspectiva integral implica o acesso aos conhecimentos diversos e que estão direta ou indiretamente ligados ao exercício laboral.

Dessa forma, a filosofia propicia reflexões acerca da condição humana; da vida social e econômica; da técnica, sua aplicação e seus limites; do bem, da ética, da moral e do direito; do belo, da estética e das artes; do poder, da política, do bem comum. Conforme expõe Kosik (1986, p. 13-14):

A filosofia é uma *atividade humana indispensável*, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, a 'coisa em si', o ser da coisa não se manifesta direta e imediatamente. Neste sentido, a filosofia pode ser caracterizada como o esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, descobrir o modo de ser do existente [grifo do autor].

Essa capacidade de compreensão da coisa em si, que Kosik (1986) entende como a compreensão da estrutura, permite que a filosofia dialogue com as diversas áreas de conhecimento humano, inclusive o campo epistêmico da educação profissional e tecnológica.

É nessa perspectiva que o professor P7 entende que, embora não tenha recebido uma formação própria para ensinar em cursos de educação profissional e tecnológica, recebeu formação adequada para construir relações fecundas entre a formação geral da filosofia e a área da EPT.

Portanto, embora nove professores relatem e compreendam que não houve formação específica para a ensinar na educação profissional e tecnológica, enquanto modalidade da Educação Básica, isso não significa que estivessem totalmente despreparados, mas apenas que não foram instruídos nas especificidades didático-pedagógica e político-educacionais desse campo, pois a formação em filosofia e seus

saberes específicos de área permitem compreender os fundamentos epistemológicos da EPT e dialogar com eles.

De modo geral, os relatos apontam para dois problemas comuns nos cursos de licenciatura brasileiros. Moura (2014), ao tratar da formação de professores para a educação profissional, classifica em três tipos os professores que atuam nessa área: aqueles da formação geral, que possuem curso superior de licenciatura; aqueles da formação técnica, que possuem curso superior em algum bacharelado ou superior em tecnologia; e, aqueles de atuam no ensino das áreas técnicas, mas não possuem formação de nível superior. Os sujeitos entrevistados são inseridos nesse primeiro grupo.

Moura (2014) destaca que os professores que possuem formação superior com licenciatura, devido às características curriculares dos cursos, tiveram contato com os saberes técnicos da docência, ou seja, saberes relacionados às ciências da educação (Psicologia da educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Didática, Política Educacional), além daqueles saberes que são específicos do curso em que estão se formando.

Quando esses conjuntos de saberes ofertados pela licenciatura dialogam entre si, possibilitam uma formação mais aprofundada sobre a docência e uma preparação mais prática, permitindo acesso às experiências e saberes mais coerentes com a dinâmica das instituições educacionais. Nessa perspectiva, a compreensão de uma formação adequada para docência que aparece nos discursos dos professores P4, P7 e P10 evidenciam essa relação.

No entanto, há de se ter em mente que o relato dos outros professores acerca de sua percepção sobre a ausência de uma formação adequada para docência durante os cursos de licenciatura em Filosofia não se constitui uma exceção. Ao contrário, o problema da formação de professores de filosofia vem sendo debatida nas últimas décadas, mas as pesquisas apontavam à época em que os professores concluíram suas graduações que os cursos não se interessavam pela área da docência.

De acordo com Mattar, Tomazetti e Danelon (2013), o fórum dos Coordenadores de Curso de Filosofia, realizado em 2013, apontou que grande parte do corpo docente dos cursos de licenciatura em Filosofia no Brasil não se interessava por questões relativas ao ensino de Filosofia, muito menos apresentava experiência docente na Educação Básica. Além disso, quando se tratava de reformulação

curricular para os cursos de Licenciatura em Filosofia, as propostas não apresentavam interesse em se orientar para o compromisso com a formação dos professores.

Na prática, isso representa a tendência de um curso de licenciatura na qual a perspectiva bacharelesca da formação tem primazia sobre a formação docente tanto nos cursos de licenciatura em Filosofia quanto nas demais. Isso significa, cursos cujas disciplinas filosóficas não dialogam com as disciplinas pedagógicas, realizando uma formação dissociada entre as áreas e precarizando a formação docente dos professores de Filosofia. A inefetividade desse tipo de organização e prática didática é denunciada por Cerletti (2013, p. 177):

A formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a um processo conjunto. Todos os docentes que se teve ‘formaram’ os futuros professores e professoras, e não apenas aqueles que ministraram as disciplinas ‘pedagógicas’, ainda que muitos professores especialistas considerem que só ensinam sua especialidade filosófica.

Essa deficiência na formação docente do professor de filosofia costuma gerar, de acordo com Mattar, Tomazetti e Danelon (2013), repetição de práticas de ensino, muitas vezes, não refletidas, levando a perpetuar a situação de um ensino de filosofia na qual a aula expositiva, a leitura dos textos clássicos e seus comentários e a obediência à linha temporal da história da filosofia como critério de organização dos conteúdos sejam o modo mais comum de se ministrar aulas de filosofia, tanto na ensino superior, quanto na Educação Básica.

Em relação à percepção comum sobre a falta de preparação para atuar na EPT, os relatos demonstram também a inexistência dessa temática na licenciatura de filosofia. Isso é algo que Moura (2014) e Machado (2013) denunciam acerca da formação dos professores que atuam na EPT e que possuem licenciatura, pois embora tenham em seus currículos conteúdos destinados à reflexão e à prática docente na Educação Básica, tais cursos não contemplam uma formação para o exercício docente nos cursos de EPT.

Dessa forma, como afirma Moura (2014), os professores licenciados possuem certos conhecimentos sobre a educação e a didática, mas carecem de formação didático-político-epistemológica para atuação na EPT. Isso pode implicar que o professor terá que aprender, em serviço, a atuar nessa esfera, correndo os riscos de

executar uma prática não refletida.

No caso dos professores de filosofia, devido à formação epistemológica dessa área, tal situação pode ser amenizada, mas não totalmente sanada, pois ainda terá que aprender estratégias didáticas e realizar um alinhamento político com projetos educacionais que queira defender dentro de sua atuação docente na EPT.

Essa lacuna da formação é também relatada na percepção dos sujeitos entrevistados acerca dos saberes desenvolvidos na formação docente. A partir das respostas à questão 3, enfatizo que seis professores destacam os saberes técnicos específicos da área de formação, identificados como saberes de conteúdos ou enciclopédicos (P3, P4, P6, P7), saberes da prática (P2) e saberes atitudinais (P1) próprios ou necessários ao campo da filosofia, conforme é apresentado no quadro abaixo:

Quadro 32: Análise da Dimensão vivencial: Formação inicial e continuada. Categoria: Desenvolvimento de saberes docentes. Subcategoria: Saberes específicos da Filosofia.

DIMENSÃO VIVENCIAL FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	
CATEGORIA	<i>Desenvolvimento de saberes docente</i>
SUBCATEGORIA	<i>Saberes específicos da Filosofia</i>
QUESTÃO 03	Quais saberes docentes foram desenvolvidos nessa formação? Como você os tem utilizado na sua prática docente no IFRN?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	A ideia de você estudar desinteressadamente, pela perspectiva mesmo [...] com um apreço à verdade, à busca pela verdade [...] ter um cuidado com estudar, tudo isso me ajudou na prática no IFRN
P2	Eu aprendi no curso de Filosofia uma técnica de leitura de textos filosóficos. Então, assim, a gente aprende uma cultura de leitura de texto. Foi isso que eu aprendi, uma cultura de leitura de texto e uma técnica de produção de texto acadêmico.
P3	Eu tive um conhecimento enciclopédico.[...] Nesse sentido, eu aproveitei esses saberes específicos [...] E, assim, esse conhecimento eu levo para sala de aula. [...] eu acho que os saberes ético-políticos [...] eu fiz uma especialização [...] foi bem proveitosa a questão política, a ética, porque era uma especialização em ética.
P4	Esses saberes eu utilizo hoje na prática do IFRN, saberes específicos do mestrado, que é em filosofia [...] Isso me fez dar uma passeada por quase toda a história da filosofia [...] esse conhecimento técnico da filosofia realmente foi bastante consolidado.
P6	Na graduação, acredito que o conteúdo.
P7	Os saberes desenvolvidos na minha formação foram muitos os saberes próprios da Filosofia: ética, epistemologia, estética, as áreas clássicas da Filosofia, Lógica, teoria do conhecimento.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Como depreende-se das unidades de análise acima, os professores narram saberes muito próprios à área filosófica. Os conteúdos dos grandes campos da filosofia, a habilidade técnica de estudar os textos de modo filosófico, a aprendizagem desinteressada, são citados nos discursos, comprovando uma formação técnica da área da filosofia.

Esses dados, se tomados de forma isolada, poderiam levar à compreensão de que a formação docente que privilegia mais os conhecimentos bacharelesco seria de toda uma formação ruim. Porém, essa não pode ser uma interpretação apenas restrita. Os saberes técnicos específicos, defendidos como saberes propriamente docentes, tanto por Saviani (1996), quanto por Ghedin (2009) e Moura (2014) são essenciais para a prática docente. Um professor precisa ser capaz de ensinar os conteúdos de sua área e para que o possa fazer, precisa dominá-los em sua condição teórica e prática. Por isso, quando os professores afirmam terem desenvolvidos saberes específicos da área da filosofia, apresentam uma autopercepção de professor com expertise em sua área de formação.

Outro dado relevante extraídos dos relatos, refere-se à percepção de que foram desenvolvidos alguns saberes didático-pedagógicos na formação inicial e continuada. Nove professores fazem menção a algum tipo de conhecimento adquirido que utilizam na prática docente, conforme é destacado no quadro abaixo:

Quadro 33: Análise da Dimensão vivencial: Formação inicial e continuada. Categoria: Desenvolvimento de saberes docentes. Subcategoria: Saberes didático-pedagógicos.

DIMENSÃO VIVENCIAL FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	
CATEGORIA	<i>Desenvolvimento de saberes docente</i>
SUBCATEGORIA	<i>Saberes didático-pedagógicos</i>
QUESTÃO 03	Quais saberes docentes foram desenvolvidos nessa formação? Como você os tem utilizado na sua prática docente no IFRN?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Eu não uso livro didático. Eu acho que o livro didático é sempre parcial [...]. Então, eu vou às fontes, eu vou aos textos originais. Isso eu trouxe, evidentemente, da minha formação.
P2	Eu aprendi como processar um debate dentro da sala de aula, como fazer com que as ideias circulem na sala de aula.
P4	Da graduação, eu acho que os saberes principalmente da psicologia da educação e da didática foram muito importantes para eu me tornar professor [...] todo esse processo de organização do trabalho pedagógico, do agir pedagógico, ele é fundamental na didática.
P5	Eu apontaria a disciplina e a monitoria da disciplina de lógica. [...] Eu acredito que a disciplina e a monitoria tiveram um efeito bastante proveitoso sobre a minha prática didática. [...] Primeiro a disciplina, porque ela me ensinou a ser mais claro. [...] tudo isso, ao aprender,

	eu acabei adotando um pouco desse hábito nas minhas aulas. [...] E a monitoria [...] foi lá que eu comecei a ver os primeiros desafios nesse sentido: Como passar o que eu sei ao aluno?
P6	[Os saberes das] disciplinas pedagógicas, no sentido do conhecimento das diretrizes: PCN, OCN.
P7	Os saberes desenvolvidos na minha formação foram [...] iniciação didática na Filosofia
P8	O que mais me aproveitou na prática docente foi o PIBID [...] me ajudou no sentido de perceber os modos de atuação, a forma didática, o lidar com os estudantes.
P9	Isso eu trouxe comigo: a questão do básico, do feijão com arroz que funciona, o básico que funciona [...] a minha aula geralmente é essa coisa do texto, embora que ali eu tente trazer alguma coisa para quebrar a rotina, como um vídeo, ou uma discussão, um estudo dirigido, uma coisa mais dialogal.
P10	Acho que são esses dois os principais elementos que eu mantive na docência: essa ideia de partir de uma sensibilização antes de tudo, para chamar a atenção, até chegar na parte que é, filosoficamente, que a gente dá muita importância, que é a conceituação.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

O uso de textos clássicos, a configuração dialogal da aula em torno do debate de ideias, o explanar as ideias de forma clara e logicamente coerentes, as orientações didáticas para as aulas de filosofia presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em autores de didática da filosofia constam entre os saberes didático-pedagógicos que são percebidos como consolidados pelos professores de Filosofia.

Novamente, o destaque perceptivo é posto naqueles elementos que dizem respeito especificamente à área da filosofia, pois coerência de ideia e exposição clara de argumentos, debates que partem da sensibilização ao diálogo não deixam de ser elementos próprios do exercício do filósofo, seja na construção de textos ou seja no exercício da oratória. Nesse caso específico, estão sendo orientados para a prática docente.

Outros saberes também são mencionados de forma isolada por pelo professor P4, identificados no quadro abaixo:

Quadro 34: Análise da Dimensão vivencial: Formação inicial e continuada. Categoria: Desenvolvimento de saberes docentes. Subcategoria: Outros saberes docentes.

DIMENSÃO VIVENCIAL FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	
CATEGORIA 01	<i>Desenvolvimento de saberes docente</i>
SUBCATEGORIA	<i>Outros saberes docentes</i>
QUESTÃO 03	Quais saberes docentes foram desenvolvidos nessa formação? Como você os tem utilizado na sua prática docente no IFRN?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P4	Os saberes que me foram fornecidos sobre a própria questão da reflexão do professor sobre o próprio trabalho dele. Além disso, o meu doutorado foi em educação também, foi na área de educação brasileira. Eu considero que essa experiência com a Sociologia da Educação, com a Filosofia da Educação, com a Didática, com a Psicologia da Educação. [...], Organização do Trabalho Docente, [...] eu consegui realmente ter noções de dizer que a docência era uma ciência, que a docência realmente precisa de um método, que não é chegar de qualquer forma, não é qualquer abordagem, não é de qualquer maneira.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

O Professor P4 cita saberes epistemológicos que permitem a reflexão sobre a docência e a educação e saberes provindos das ciências da educação. Cabe destacar que esse professor se encontra entre aqueles que afirma ter tido uma formação a contento para a docência, demonstrando, assim, que considera importantes esses saberes para a sua prática docente.

Essas percepções relatadas nas respostas às questões 01, 02 e 03, permitem apreender o modo como esses professores compreendem a identidade de si dentro do processo biográfico a partir das experiências e saberes propiciados nos períodos anteriores ao exercício profissional docente.

No caso em tela, os professores respondem acerca de quais traços identitários são considerados como atos de pertencimento, isto é, como resposta à indagação sobre qual tipo de profissional ele é. Essas categorias dubarianas (Dubar, 2020) permitem analisar que os professores entrevistados possuem ou possuíam, à época das experiências vivenciais, uma identidade predicativa que indica sua configuração com o estereótipo do filósofo, como aquele que está interessado nas ideias, na reflexão, no debate de conceitos. Essa identidade é predicativa de si: acima de tudo, os professores entrevistados entendem-se como filósofos que ensinam. Esse pertencimento ao grupo dos filósofos, por assim dizer, permite uma identidade social real que orienta até mesmo a prática docente desses professores.

Essa percepção não deixa de ser também histórica e dialética. A formação desses professores de filosofia se deu em meio às discussões educacionais sobre o retorno da filosofia para o ensino médio e nos primeiros anos de implantação como disciplina obrigatória. Impedidos de identificar-se enquanto futuro professor por falta de condições materiais naquele tempo, o processo se deu majoritariamente em relação ao papel social do filósofo, isto é, aquele profissional com conhecimentos bacharelescos que poderia também ocupar o ensino nos cursos superiores de filosofia.

Outro fato relevante a se destacar é que como a disciplina de filosofia nunca gozou de estabilidade no currículo do Educação Básica ou de suas versões anteriores, sendo ora obrigatória, ora opcional, ora excluída ou diluída em conhecimentos gerais, seu trajeto histórico se traduz em uma impossibilidade de amadurecimento de um currículo de filosofia comum e de métodos de ensino que pudessem ser consagrados em sua didática. As constantes inclusões e exclusões do currículo obriga que o debate seja sempre reconstruído, que práticas sejam novamente testadas e discutidas.

No período atual, a filosofia em uma escola inserida numa sociedade capitalista neoliberal não encontra o seu lugar em projetos que desejem a continuidade do *status quo*, devido, é claro, a seu caráter questionador. Dessa forma, identificar-se como professor de filosofia da educação básica tem suas dificuldades próprias, pois implica assumir teorias e práticas, optar por correntes epistemológicas e projetos educacionais implicado no processo educacional.

Portanto, na falta de condições materiais – à época – para uma identificação com a profissão docente, os professores compreendem que são, primeiramente, filósofos, para somente depois reconhecer-se como professores e assumirem para si o seu papel social, a atitude filosófica e os saberes filosóficos para o exercício profissional e docente. O percurso que inicia com o encantar-se pela filosofia e atinge a escolha pela docência enquanto filósofo-professor, sintetiza esses primeiros traços da identidade profissional dos sujeitos participantes. Sendo antes de tudo filósofos, ao ingressarem no mundo do trabalho, assumem a docência de filosofia.

Ademais, não há nesses traços uma ligação direta com o IFRN ou com seu *ethos* institucional, até mesmo por razões históricas, considerando a inexistência dessa institucionalidade no tempo em que essas experiências foram vividas pelos professores. Contudo, os dados nos remetem à uma postura perante a docência, cuja permanência ou modificação dizem muito da relação com o *ethos* institucional.

Os professores ao tratarem dos saberes didático-pedagógicos deixam transparecer o modo como organizam sua prática docente. Desde o básico: leitura e explicação, método clássico de exposição de conteúdos na universidade, até a proposta de didática baseada em Gallo (2012) que parte da sensibilização para chegar na conceituação. São vertentes que podem ser opostas, quando se traduzem em uma aula cuja reflexão de conceitos não se aplica a realidade ou complementares ao discurso do IFRN sobre si, quando se considera a perspectiva materialista histórico-crítica, na qual a prática social é o início e o fim a que se deve chegar (Saviani, 2013).

Por isso, embora tais métodos utilizados pelos professores não deixem de ser essencialmente filosóficos e, inclusive, consagrados na prática dos professores de filosofia, uma aula de filosofia que coteje apenas os textos clássicos e/ou seus comentários ou que produza a reflexão conceitual, mas de forma desvinculada da totalidade, não seria condizente com o *ethos* institucional. Daí a necessidade de se esclarecer quais perspectivas pedagógicas são adotadas pelos professores entrevistados, como será feito adiante.

Por fim, considero que, a partir desta análise textual discursiva, foram apresentados elementos para fortalecer o argumento da tese de que a relação entre o professor de filosofia e o *ethos* institucional do IFRN se dá de forma mediada pelo lugar que a filosofia ocupa no instituto, pois, os sujeitos participantes da pesquisa demonstram que se identificam como filósofos-professores e não apenas professores de Filosofia, pois a escolha pela docência, na maioria dos casos analisados, foi realizada depois, principalmente pela necessidade de emprego.

5.2.2 Papel, status e autoimagem docente: entre o professor funcionário e o professor formador

O papel social do professor e sua autoimagem, fruto do jogo dialético entre identidade para si e identidade para o outro (Dubar, 2020), é construída em meio a essa dinâmica de transações objetivas e subjetivas, entre o que se concebe acerca de si a partir de seu próprio reconhecimento e o que se aceita para si ou se nega a partir da percepção do conceito que o outro lhe impõe. A análise dessa construção, permite identificar traços identitários que são assumidos a partir de uma síntese vivencial.

No intuito de apreender esses traços e suas relações com o *ethos* institucional,

analiso nesta subseção as respostas obtidas para as questões 04, 05, 06, 07 e tomo as respostas da questão 11 acerca do lugar da filosofia para estabelecer a devida explicação do movimento dialético de tese – síntese – nova tese em relação à construção desses traços identitários do papel social, do *status* e da autoimagem do professor de filosofia

No caso em tela, ao serem perguntados na questão 04 sobre como percebem o seu papel e seu *status* de professor EBTT de Filosofia do IFRN, os professores apresentaram a compreensão deles em relação a si mesmo e à instituição, que é formada por diversos grupos, tais como alunos, professores das áreas propedêuticas, professores da área técnica, servidores de carreira técnica e gestores. As unidades de análises colhidas em seus discursos apontam para aquele profissional docente cujo papel está ligado à formação de sujeitos crítico-reflexivos.

Essa percepção que constitui um dos traços identitários dos sujeitos professores constitui uma autoimagem própria da identidade para si, pois por meio de atos de atribuição, o professor diz o tipo de profissional que ele é ou quer ser. Ser aquele “farol que ilumina” (P1), ou um “guia” (P7), aproxima-se bastante de imagens de filósofos encontradas na tradição filosófica. Destaco, a título de elucidação os exemplos clássicos de Sócrates, Platão e Kant.

Sócrates demonstra em seu modo de agir o papel primordial do filósofo. Por meio de seu método dialógico, utilizando-se da ironia e da maiêutica, levava seus interlocutores a abandonarem suas crenças racionalmente infundadas e buscar a criticidade para compreender para além das aparências. Desse modo, conduzia aqueles que realmente o escutavam a um senso crítico mais apurado.

A figura do filósofo e sua missão primordial é sintetizada por Platão (2019), em *A República*, através da Alegoria da Caverna. Nesse mito platônico, estando os homens aprisionados no engano das sombras da caverna, o filósofo é aquele que se liberta, caminha até o lado de fora, contempla a realidade assim como ela é e volta para comunicar aos seus companheiros aprisionados aquilo que seus olhos contemplaram fora da caverna.

Kant (1994) defende que não se ensina a filosofia, mas se ensina a filosofar, em uma defesa aberta de que o papel do filósofo não é repassar conteúdos, mas ensinar aos aprendizes da filosofia o pensamento crítico e autônomo, ou seja, em uma palavra: esclarecimento (*Aufklärung*). Esse processo é compreendido como a saída da menoridade do ser humano, quando este ainda não é capaz de pensar por si

próprio para a maioria, na qual o senso crítico é desenvolvido.

Dessa forma, uma educação para a reflexão crítica encontra-se entranhada nas percepções dos participantes da pesquisa acerca do papel do professor de filosofia. Todos os professores apontam direta ou indiretamente para essa função do filósofo, acrescentando-lhe algumas especificidades, conforme se depreende dos discursos abaixo:

Quadro 35: Análise das Dimensão vivencial: Papel social do professor. Categoria: Percepção subjetiva do Papel social e status. Subcategoria: Formador de consciências crítico-reflexivas.

DIMENSÃO VIVENCIAL PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Percepção subjetiva do Papel social e status</i>
SUBCATEGORIA	<i>Formador de consciências crítico-reflexivas</i>
QUESTÃO 04	Como você percebe o seu papel e status de professor EBTT de Filosofia no IFRN?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Eu acho isso importante: o aluno compreender que a forma que ele vive hoje, a forma que ele pensa hoje, não é fruto do nada. Ela é fruto de uma história, de uma tradição. [...] eu acredito que a formação humana, no sentido de uma formação que faz o indivíduo inquirir de forma verdadeira, originária, sem ser panfletária, sem ser militante, é fundamental.
P2	Eu iniciei com uma visão meio redentorista da filosofia: iluminar a mente das pessoas com a filosofia. [...] Aos poucos, fui compreendendo que talvez o meu papel fosse de fazer com que eles se interessassem por aqueles conteúdos filosóficos. [...] Quando eu entrei no IF [...] me veio a perspectiva do papel dentro dessa nova realidade. Eu pensei: “eu posso, primeiro, apresentar a eles a tradição filosófica [...] e depois treiná-los, o máximo que eu pudesse, com o letramento filosófico: a leitura, a escrita e ouvir o outro.
P4	A filosofia possibilita uma maneira de reaprender a ver o mundo, de reaprender a ver as experiências que você tem com o mundo. Eu acho que o papel da filosofia é exatamente esse: tentar dar uma orientação reflexiva, muito crítica, dos papéis que eles vão desempenhar na vida prática. Então, o meu papel é tentar provocar nos estudantes [...] um tipo de reflexão um pouco mais rigorosa.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Os professores P1, P2 e P4 relatam que o papel do professor de filosofia está ligado à construção da criticidade que permite uma compreensão diversa da realidade. Importante notar que a função do professor e a função da filosofia se confundem entre si. O professor assume um papel de ser aquele que apresentará aos alunos a filosofia, para que, por meio da prática desta, os alunos alcancem uma visão mais crítica da realidade (*Aufklärung*).

Ao seu modo, os três professores demonstram o traço mais basilar de sua profissionalidade docente. Se o indivíduo é profissionalmente aquilo que realiza, então, os três professores se entendem como arautos de conhecimento crítico que será compartilhado com seus alunos.

Os outros professores partilham também desse mesmo traço, porém, com algumas particularidades: um deles (P3), assume a partir da corrente epistemológica a que se afina, a condição de formador de trabalhadores, como é possível perceber no relato abaixo:

Quadro 36: Análise das Dimensão vivencial: Papel social do professor. Categoria: Percepção subjetiva do Papel social e status. Subcategoria: Formador de trabalhadores

DIMENSÃO VIVENCIAL	
PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Percepção subjetiva do Papel social e status</i>
SUBCATEGORIA	<i>Formador de trabalhadores</i>
QUESTÃO 04	Como você percebe o seu papel e status de professor EBTT de Filosofia no IFRN?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P3	Eu sou um trabalhador que forma trabalhadores. Eu não formo o empregado nem o empreendedor, vamos dizer assim. Eu procuro fazer isso: a formação de trabalhadores, pessoas que vivem do trabalho. Então, eu acho que esse é meu papel.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Assumindo na íntegra a função do professor de uma escola técnica e profissional, o professor P3 expõe seu papel crítico de formar trabalhadores. Embora, o termo, consciência crítica, não esteja de forma literal no recorte textual acima, pela semântica do termo “trabalhadores” em oposição ao outros termos utilizados no discurso, tais como: “empregado” e “empreendedor”; percebo a presença da formação humana integral que está presente nos documentos oficiais e na corrente educacional de linha marxiana.

Os outros seis professores entendem seu papel como formadores da consciência crítica, especificamente, dentro do ensino técnico e profissional. Eles se percebem como aqueles professores responsáveis por formar sujeitos críticos em meio a uma formação de caráter majoritariamente técnico, conforme aparece nos relatos abaixo:

Quadro 37: Análise das Dimensão vivencial: Papel social do professor. Categoria: Percepção subjetiva do Papel social e status. Subcategoria: Formador de sujeitos críticos em meio à área técnica.

DIMENSÃO VIVENCIAL PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Percepção subjetiva do Papel social e status</i>
SUBCATEGORIA	<i>Formador de sujeitos críticos em meio à área técnica.</i>
QUESTÃO 04	Como você percebe o seu papel e status de professor EBTT de Filosofia no IFRN?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P5	Nosso papel é mostrar aos alunos que nem tudo é técnico nem científico [...] Existe muita coisa por trás do técnico e do científico. Então, eu acho que o nosso papel é principalmente esse: mostrar que existe muito mais por trás dessa superfície que eles estão acostumados.
P6	O nosso papel como professor de filosofia é de fundamental importância. [...] na mudança de perspectiva [da instituição], que passou de escola técnica para centro de educação tecnológica e, agora, é instituto de educação, a educação vem em primeiro lugar, isso não é à toa. É muito significativo que primeiro vem a educação, depois a ciência e, por último, a tecnologia. [...] é significativo que, como professores de filosofia, tenhamos consciência desse papel.
P7	Eu me percebo como alguém que colabora para a formação humana do meu aluno [...] Alguém que ensina algo para ele se tornar um ser humano melhor, mais crítico, mais ético, mais humano, mais reflexivo. Eu tenho uma tarefa. [...]: fazer o meu aluno se tornar não só um profissional que tem domínio do seu conteúdo técnico, mas é um profissional que tem a dimensão humana.
P8	Eu acredito que o meu papel ali é desenvolver temas que as outras áreas, às vezes, tocam com superficialidade, como política, a questão da técnica, do desenvolvimento do conhecimento filosófico e relacionado com a questão histórica.
P9	Eu vejo no meu papel como professor de filosofia um aspecto de humanização, de libertação e de construção de um espaço seguro para a expressão das angústias existenciais, questionamentos. [...] o ensino técnico do IFRN é bombardeado pelas disciplinas técnicas, que são muito engessadas. Elas retiram de um aluno as possibilidades de pensamento, de crítica. São modelos a seguir. Extremamente cansativos [...] Enfim, trazer esse elemento de reflexão e de quebra com a coisa mais rígida e técnica da ciência.
P10	Eu acho que esse é o papel que a gente tem como professor de filosofia: você está trabalhando com questões tecnológicas, científicas, etc., mas você não pode deixar de lado tudo isso que vem junto. Na medida em que a formação, aquilo que está no projeto do Instituto Federal, é que nós tenhamos uma formação plena, uma formação completa. [...] A Filosofia tem esse papel crucial de fornecer perspectivas, visões de mundo, paradigmas que chocam um pouco com esse paradigma técnico.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Desse modo, os professores se reconhecem como aqueles que tem o papel de ofertar uma formação crítica, humanística, ética, estética, ou seja, uma formação na

área de humanidades que não pode faltar em um projeto de formação profissional que preze pela educação humana integral. Seu dever é apresentar reflexões que permitam a compreensão do mundo não apenas do viés técnico, mas numa perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar, como é próprio do exercício filosófico.

Ao observar a exposição desse traço da identidade profissional docente, percebo que os professores se entendem como aquele contraponto ao conhecimento meramente técnico, que parece prevalecer em meio à uma instituição de educação profissional. Consequentemente, em uma construção de uma identidade para si, por meios de atos de pertencimento, eles se arrogam o dever de trazer para os alunos as oportunidades de reflexão e de formação humana.

No entanto, essa visão vai de encontro à percepção desses professores acerca do que é esperado deles por parte da instituição IFRN. Para compreensão da autoimagem do professor, no âmbito representativo, os participantes da pesquisa foram questionados, na pergunta 07, sobre que tipo de professor eles pensavam que a instituição esperava que eles fossem. Os relatos demonstram a incoerência dialética entre as identidades para si assumidas e as identidades para o outro e seus processos de aceitação ou resistência.

Os professores P2, P3 e P7, que entendem seu papel como formadores de consciência crítica, afirmam que a instituição não sabe o que espera do professor de filosofia, conforme os relatos abaixo:

Quadro 38: Análise das Dimensão vivencial: Autoimagem do professor. Categoria: Âmbito representativo. Subcategoria: Indefinição institucional acerca do papel do professor de filosofia.

DIMENSÃO VIVENCIAL AUTOIMAGEM DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Âmbito Representativo</i>
SUBCATEGORIA	<i>Indefinição institucional acerca do papel do professor de filosofia.</i>
QUESTÃO 07	Que tipo de professor você pensa que a instituição espera que você seja? Esse modelo esperado concorda com o que você almeja ser/continuar sendo?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P2	Eu acho que a instituição não sabe realmente o que ela quer fazer. O IF vive um estado de esquizofrenia principiológica. Tem várias perspectivas convivendo, muitas vezes contraditórias, dentro de um universo e elas, muitas vezes, se chocam. Não existe um direcionamento único [...] eu tenho muita dificuldade de entender qual é o papel que a instituição quer de mim. Eu não sei se a instituição quer que eu forme profissionais [...] quer que eu trabalhe

	os alunos para eles verticalizarem e se tornarem acadêmicos. [...] ou quer que eu faça a revolução.
P3	Essa questão é contraditória, porque a gente vai ver que há um dualismo na instituição. Há o que está no documento e há o que está na prática. [...] Quando eu pego e me debruço nos documentos institucionais, no PPP, eu vejo nas propostas aquilo que é a concepção de Ensino médio integrado, [e digo:] 'é isso aqui!' [...] você vê no PPP, o trabalho com o princípio educativo, essas concepções da filosofia da práxis e tudo mais [...] se eu for para a prática do dia a dia, dos colegiados, eu vou dizer: 'não, não é aquilo que eu achava quando lendo os PPP, que a instituição quer de mim'.
P7	Eu não sei exatamente o que ela pode esperar do professor de filosofia, porque essa pergunta pressupõe que eles saibam bem exatamente o nosso trabalho. Eu acho que não há uma clareza muito boa a respeito do nosso trabalho.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Eles atestam uma contradição entre a percepção de seus papéis e aquilo que a instituição deixa transparecer sobre o que espera deles. O professor P2 fala de uma esquizofrenia principiológica; o professor P3 critica a incoerência da realidade concreta com o que está estabelecido no discurso oficial; e o professor P7 diz que a instituição precisaria saber qual o trabalho do professor de filosofia para poder então entender. Nos três casos, fica evidente que o que esses professores apreendem é a percepção de que a instituição não tem capacidade de lhes ofertar identidades docentes, pois desconhece os sujeitos que a compõem.

Por sua vez, os professores P4 e P9 relatam uma percepção deturpada por parte da instituição em relação a seus papéis, conforme trechos abaixo:

Quadro 39: Análise das Dimensão vivencial: Autoimagem do professor. Categoria: Âmbito representativo. Subcategoria: Visão institucional deturpada de professor

DIMENSÃO VIVENCIAL AUTOIMAGEM DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Âmbito Representativo</i>
SUBCATEGORIA	<i>Visão institucional deturpada de professor</i>
QUESTÃO 07	Que tipo de professor você pensa que a instituição espera que você seja? Esse modelo esperado concorda com o que você almeja ser/continuar sendo?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P9	Em termos de instituição, em termos de IFRN, no geral, eu diria que há uma expectativa do professor Carrasco [...] Do professor extremamente rígido. O professor deve ser alguém muito seco, cruel, até eu diria, com os alunos.
P4	Eu acho que a instituição via ou vê [...] que o filósofo contribuiria exatamente para essa sensibilização normativa do sujeito, de você se adequar à norma, de você ser um bom samaritano, transformar

	os alunos nesse sujeito que seja capaz de ir para o mundo do trabalho bem dócil, bem domesticado.
--	---

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Nos dois casos, a fala dos professores atesta que a instituição não concorda com suas percepções de professores que ofertam uma formação crítica, seja por querer impor moldes tradicionais de docência percebido pelo professor P9 ou pelo exercício de uma docência para domesticação citado pelo professor P4. A esquizofrenia principiológica citada no quadro anterior pelo professor P2 continua presente na percepção dos professores P4 e P9 pois, de modo algum, o discurso oficial do *ethos* institucional que apresenta o IFRN, como instituição defensora de uma educação crítica e contra-hegemônica, coadunaria com essa visão deturpada de docência.

Esse embate entre percepções subjetivas e objetivas sobre o papel do professor, acaba por gerar uma percepção mais conjunta, que é uma síntese dialética que resolve a contradição estabelecendo uma dissociação entre a identidade para si e a identidade para o outro. Seis professores (P1, P2, P5, P6, P7 e P10) apontam que o IFRN deseja professores funcionários²⁶, como aqueles que devem cumprir o seu dever, ministrar suas aulas, cumprir a carga horária, atender os alunos, como qualquer outro funcionário que tenha cargo docente. Os relatos estão no quadro abaixo para melhor compreensão:

Quadro 40: Análise das Dimensão vivencial: Autoimagem do professor. Categoria: Âmbito representativo. Subcategoria: Professor funcionário

DIMENSÃO VIVENCIAL AUTOIMAGEM DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Âmbito representativo</i>
SUBCATEGORIA	<i>Professor funcionário</i>
QUESTÃO 07	Que tipo de professor você pensa que a instituição espera que você seja? Esse modelo esperado concorda com o que você almeja ser/continuar sendo?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Ela espera que você seja aquele professor 'meio quadradinho'. Isso que eles falam de ensino, pesquisa e extensão. [...] tudo é focado para um viés utilitário [...] A instituição é focada em números. [...]

²⁶ A legislação referente ao funcionalismo público difere o servidor público, aquele que é estatutário, e o funcionário público, que é todo aquele que presta serviço ao Estado, seja ele concursado ou não. No caso dos professores EBTT de filosofia, todos são servidores concursados e estatutários. Optei pelo termo funcionário, pois evidencia melhor a ideia genérica do empregado público que cumpre um dever também genérico.

	Ainda que fale de formação humana [...] de forma panfletária, de forma vazia, excluída de conteúdo.
P2	Ele [o professor] é meio solto, porque ele é aquele inutensílio perigoso. Então, o que é melhor? Você deixar ele no cantinho dele com aquela carga horariazinha dele, de uma hora anual – porque são duas por semestre – [...] É a maior quantidade de aulas antes do nada é o que a gente tem. Você deixa ele lá: não dando trabalho para a coordenação, fazendo o que ele tem que fazer [...] deixa ele quieto no canto dele ali: “se ele não dá trabalho para a gente beleza, a gente também não vai mexer com ele”
P5	Um professor que cumpre com as suas obrigações, que dá aula, que apresenta o que é proposto pelo plano, que deixa os alunos minimamente preparados, seja para o ENEM, seja para ser um profissional minimamente informado
P6	Em termos de instituição, um professor como os outros. Eu acho que não só em relação à filosofia, mas um professor que cumpre as suas obrigações em termos de presença, de comparecimento, de disponibilidade para os alunos, participação em eventos, participação em projetos.
P7	A instituição espera que o professor seja comprometido com a instituição, com o seu trabalho, com os alunos, com a instituição, no sentido de um professor que saiba respeitar os colegas, saiba cumprir com o seu trabalho, tem uma parte burocrática que infelizmente a gente tem que cumprir e que eles esperam que a gente cumpra também.
P10	pelo que a gente lê nos projetos político-pedagógicos, me parece que é aquela inserção na tríade: Ensino, pesquisa, extensão. Provavelmente, é o professor ideal que o IFRN

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Esses relatos demonstram que os professores de filosofia compreendem que não existe uma percepção específica da instituição em relação a eles, pois a identidade ofertada pela instituição é genérica, isto é, são funcionários tal como os outros. Em si, isso não deveria representar uma problemática, pois o professor de filosofia *per si* não é diferente de outro professor. No entanto, assim se torna, porque em uma instituição cujo *ethos* aponta para uma formação humana integral, crítica e contra-hegemônica, a instituição poderia deixar claro o que deseja de cada profissional das áreas/disciplinas, haja vista que é o trabalho de todos em conjunto que possibilitaria uma formação integral de fato.

A percepção dos professores denuncia a dissociação entre os âmbitos administrativos e pedagógicos da instituição. Professores são funcionários, mas executam a tarefa específica da docência enquanto atividade fim. Não se pode deixar de pontuar que no documento intitulado PTDEM (2012aq) e nos diversos Projetos Pedagógicos de Curso Técnico em nível médio e nas ementas das disciplinas de

filosofia neles contidos estão presentes objetivos que deveriam orientar a prática do professor de filosofia, numa descrição sumária e indireta do que a instituição espera de seu trabalho. Como exemplo ilustrativo, cito aqueles comuns a todas as disciplinas filosóficas dos cursos de nível médio com base no PTDEM (2012aq, p. 210):

Oportunizar aos alunos a experiência filosófica de pensar por conceitos a partir de problemas que envolvam o mundo do trabalho e as demandas sociais, políticas e éticas da sociedade tecnológica;
Oportunizar uma vivência filosófica que dê conta dos principais problemas que envolvem o mundo do trabalho e o conhecimento científico;
Fornecimento de elementos didáticos que possibilitem aos alunos o desenvolvimento e a tomada de posse de um referencial linguístico discursivo que os permita escolher, criticar e julgar os principais aspectos de sua prática profissional.

Nos objetivos acima descritos, é possível perceber que existe um discurso que retrata a expectativa da instituição em relação ao professor. Porém, isso não se faz presente na maioria dos relatos. Somente os professores P5, P8 e P10 relatam que percebem da instituição o desejo que eles sejam professores formadores, conforme relatos abaixo:

Quadro 41: Análise das Dimensão vivencial: Autoimagem do professor. Categoria: Âmbito representativo. Subcategoria: Professor formador

DIMENSÃO VIVENCIAL AUTOIMAGEM DO PROFESSOR	
CATEGORIA	Âmbito representativo
SUBCATEGORIA	Professor formador
QUESTÃO 07	Que tipo de professor você pensa que a instituição espera que você seja? Esse modelo esperado concorda com o que você almeja ser/continuar sendo?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P5	Ela espera que a gente ofereça aos alunos a capacidade de serem cidadãos melhores. [...] no geral, acredito que a gestão da instituição nos vê como a parte humana da instituição e que lide com essas questões que são um tanto mais subjetivas, um tanto menos apreensíveis pelas ciências exatas, pelas tecnologias.
P8	A instituição espera é que a gente desenvolva da melhor maneira as habilidades dos estudantes nas mais variadas formas de habilidades e conteúdos [...] espera que você nunca pare de estudar e melhore o desenvolvimento dos conteúdos a serem repassados.
P10	Uma forma diferente de pensar questões científicas, questões tecnológicas, me parece o que é almejado, talvez, de um professor de filosofia. De poder fazer essas reflexões que não estão presentes dentro dessa outra formação técnica, ou formação científica tradicional que a gente vê.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Os três professores afirmam possuir essa percepção de professor formador desejado pela instituição, diferentemente dos demais. No entanto, somente o professor P8 não compartilha também da percepção da imagem de funcionário, fato atestado pelos professores P5 e P10, demonstrando assim que essa é a identidade para o outro que mais é ofertada pela instituição.

Nesse caso, não está em jogo uma atribuição de culpabilidade para o professor que aparenta não conhecer os documentos oficiais ou para a instituição que aparenta não ser capaz de transmitir com eficiência o que deseja do professor de filosofia. No âmbito da formação identitária, nesse jogo dialético de oferta e aceitação ou confronto de identidades, não existe uma aceitação ou identificação tácitas do que é esperado pela instituição em relação ao professor de filosofia.

Importa também destacar os trechos em que alguns professores falam sobre sua discordância com essa perspectiva da instituição acerca de sua identidade profissional. Os professores P1, P3, P4 e P9 afirmam discordar daquilo que a instituição espera que eles sejam, conforme se extrai do quadro abaixo:

Quadro 42: Análise das Dimensão vivencial: Autoimagem do professor. Categoria: Âmbito representativo. Subcategoria: Discordância pessoal da visão institucional

DIMENSÃO VIVENCIAL AUTOIMAGEM DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Âmbito Representativo</i>
SUBCATEGORIA	<i>Discordância pessoal da visão institucional</i>
QUESTÃO 07	Que tipo de professor você pensa que a instituição espera que você seja? Esse modelo esperado concorda com o que você almeja ser/continuar sendo?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Como eu estou na instituição, não tem como eu renegar isso, mas eu tento, no meu fazer, minimizar esses efeitos e focar muito mais como isso é importante para o aluno.
P3	Então, eu acho que aí é isso que vai para a questão passada, né? Eu acho que é por isso que a gente tem que ousar. A gente tem que chegar como professor de filosofia no nosso lugar e dizer: “olha, não é bem assim”
P4	Talvez não seja esse o papel que nós estamos desempenhando, pelo menos o meu não [...] Eu concordo com o modelo que está posto no documento. [...] Sendo o esperado da instituição, na prática em si, não, não há concordância.
P9	Eu senti que a estrutura do IFRN pedia que eu fosse o Carrasco. Depois que eu fui vendo que eu poderia ser diferente. [...] Então, o professor que eu quero ser é justamente esse menos... Engessado. [...] Cada vez mais eu penso nesse espaço de expressão [...] eu diria que a minha preocupação maior é fazer o aluno filosofar.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Os relatos acima citados demonstram que a identificação dos professores se dá com aquilo que eles entendem ser seu papel a desempenhar na instituição por meio do ensino de filosofia e discordam com o perfil de apenas funcionários que reconhecem ser o desejado pela instituição para eles.

Entretanto, as identificações não são lineares nem uníssonas. Os professores P5, P6, P7 e P10, afirmam concordar com o que a instituição espera deles, a saber, com o perfil de funcionário, como se depreende dos trechos abaixo:

Quadro 43: Análise das Dimensão vivencial: Autoimagem do professor. Categoria: Âmbito Representativo. Subcategoria: Concordância com a visão institucional.

DIMENSÃO VIVENCIAL AUTOIMAGEM DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Âmbito Representativo</i>
SUBCATEGORIA	<i>Concordância com a visão institucional</i>
QUESTÃO 07	Que tipo de professor você pensa que a instituição espera que você seja? Esse modelo esperado concorda com o que você almeja ser/continuar sendo?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P5	eu sou um professor bem padrão a esse respeito, eu imagino que é isso que o campus espera, e eu continuo, pretendo continuar oferecendo isso aí.
P6	Sim [concorda com o que eu almejo]
P7	Sim, concordo. Eu acho que, como servidor público, como uma pessoa pública, como um servidor público, é esperado que a gente tenha uma postura, que a instituição cobre uma postura da gente
P10	Acho que sim. Nesse sentido, sim. Idealmente, sim. Idealmente, tanto naquela primeira questão mais geral, sobre ensino, pesquisa, extensão, gestão, acho que é um papel que todo professor deveria desempenhar.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

São relatos que apresentam a identificação do professor e o movimento de transação objetiva no qual prevalece o reconhecimento de identidades propostas pela instituição. Contudo, essa não é a única mediação, pois se volto à compreensão do papel de professor, os professores P5, P6, P7 e P10 expressaram também a imagem de formador de consciências críticas em meio à formação técnica.

Por isso, posso afirmar que a identidade do professor de filosofia, naquilo que diz respeito a seu papel institucional é de identificação com o discurso oficial presente no Projeto Político Pedagógico, mas não condiz com o que ele percebe da instituição durante sua vivência profissional. O professor de filosofia é um docente que busca compartilhar com os alunos os conhecimentos e reflexões críticas. Embora seja um

funcionário, não é apenas isso. Ele tem um papel essencial na formação humana integral e nisso sua identidade está relacionada ao *ethos* institucional prescrito, embora não coadune com o aquele *ethos* vivido na instituição. Essa ligação ao *ethos* prescrito, presente no discurso oficial, dá-se justamente pela identificação das características críticas da filosofia e da defesa de uma formação humana integral pelo *ethos* institucional.

A percepção sobre o *status* segue um caminho também semelhante. Ao serem perguntados sobre como percebem seu *status* na instituição. Os professores reconhecem que são importantes porque o seu papel é igualmente importante. No quadro abaixo, trago alguns trechos desses relatos:

Quadro 44: Análise das Dimensão vivencial: Papel social do professor. Categoria: Percepção subjetiva do Papel social e status. Subcategoria: Reconhecimento pessoal da importância

DIMENSÃO VIVENCIAL PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Percepção subjetiva do Papel social e status</i>
SUBCATEGORIA	<i>Reconhecimento pessoal da importância</i>
QUESTÃO 04	Como você percebe o seu papel e status de professor EBTB de Filosofia no IFRN?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P3	Eu vejo como importante o papel do professor de filosofia no meu campus.
P4	Eu acho que é um papel muito grande. A gente, no IFRN, já goza de certos status [...] tem essa coisa de ter ainda uma valorização salarial, por conta da possibilidade de se ter uma carreira que lhe possibilita planejar melhor, se dedicar.
P6	De fundamental importância. Eu não falo assim pessoalmente, mas o nosso papel como professor de filosofia, e percebo isso de forma pessoal, é que é de fundamental importância [...] Sim [me sinto valorizado].
P8	Eu me sinto muito bem e me sinto muito valorizado dentro da instituição, dentro do meu campus.
P9	Percebo que sim [que sou importante]. Minha própria percepção, eu creio que sim [...]
P10	Romantizando? Sim, extremamente relevante.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

As seis respostas obtidas, pois nem todos os professores responderam a pergunta de forma efetiva, demonstram a autoconsciência de uma importância dentro da instituição. Os professores se sentem valorizados e com um papel relevante. Destaco aqui a pertinência desse traço identitário. De acordo com Braghirolli, Pereira e Rizzon (2013), reconhecer-se como importante, ajuda na criação positiva do sentimento de pertencimento identitário ao grupo, tornando o processo de

identificação mais homogêneo.

Nesse processo, no entanto, estão implicadas também a compreensão de como se é percebido pelos outros componentes do grupo. Nas respostas à questão 05: Como você acredita que a comunidade do IFRN percebe seu papel e status como professor EBTT de Filosofia? O movimento dialético apresenta um processo não linear, que demonstra sobre quais bases, além da percepção pessoal de seu papel na instituição, repousa a ideia de *status* relevante.

Considerando que a instituição é composta por diversos sujeitos, tais como professores, alunos, corpo técnico e membros da gestão, as percepções dos participantes da pesquisa variam bastante, seja de forma positiva, seja de forma negativa de acordo com o grupo em questão.

No quadro abaixo, apresento os relatos positivos de alguns participantes (P7, P8, P9 e P10) em relação a como são percebidos pela instituição em geral:

Quadro 45: Análise das Dimensão vivencial: Papel Social do professor. Categoria: Percepção objetiva do Papel social e status. Subcategoria: Reconhecimento positivo da instituição

DIMENSÃO VIVENCIAL PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Percepção objetiva do Papel social e status</i>
SUBCATEGORIA	<i>Reconhecimento positivo da instituição</i>
QUESTÃO 05	Como você acredita que a comunidade do IFRN percebe seu papel e <i>status</i> como professor EBTT de Filosofia?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P7	A instituição considera a importância da filosofia, apesar de focar muito na educação profissional e tecnológica; mas a instituição chama atenção para aquela formação integral do aluno. Nisso, a gente, professores de filosofia, recebe uma certa missão por parte da instituição.
P8	O instituto como tal, só em não ter retirado [a disciplina durante a reforma do ensino médio] da grade por não ser obrigatória, já mostra uma extrema valorização. Também porque a gente tem docentes de filosofia em todos os campi.
P9	A instituição é muito humana. Ela geralmente acolhe os seus problemas [...] ela lhe ajuda quando você tem dificuldades [...] seja de ensino, seja de saúde, por exemplo.
P10	Nos campi pelos quais eu passei, a percepção sempre me pareceu boa. Eu acho que institucionalmente também [...] Claro que não é de todo mundo. Então, isso é óbvio. Eu já ouvi falar que isso aí [filosofia] é conversa fiada.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

A percepção positiva advinda da instituição é reconhecida pelos quatro mais jovens entre os participantes da pesquisa. Em seus relatos afirmam que o instituto

valoriza o professor e seus papéis. Apesar disso, os trechos demonstram certa reserva em relação a um posicionamento assertivo, como é possível perceber na fala do professor P7, quando faz alusão ao tratamento prioritário dado à educação técnica; ou quando o professor P8 afirma indiretamente uma valorização mínima que implicou na manutenção da disciplina no currículo durante a reforma do ensino médio; ou mesmo, quando o professor P10 afirma não ter passado por situações de desvalorização das quais já ouviu acontecer com outros professores de filosofia na instituição. Em suma, os professores percebem a valorização por parte da instituição, mas são cômicos da fragilidade dessa visão institucional.

Quanto aos servidores em geral, professores e servidores, cinco dos professores participantes (P4, P5, P6, P8 e P9) relatam serem reconhecidos e valorizados, conforme quadro abaixo:

Quadro 46: Análise das Dimensão vivencial: Papel social do professor. Categoria: Percepção objetiva do Papel social e status. Subcategoria: Reconhecimento positivo dos servidores docentes e técnicos.

DIMENSÃO VIVENCIAL PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Percepção objetiva do Papel social e status</i>
SUBCATEGORIA	<i>Reconhecimento positivo dos servidores docentes e técnicos</i>
QUESTÃO 05	Como você acredita que a comunidade do IFRN percebe seu papel e status como professor EBTB de Filosofia?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P4	Claro que tem algumas pessoas [...] tipo pedagogos, tipo um corpo técnico especializado da educação que veem um papel para o professor de filosofia.
P5	Os professores das propedêuticas, [...] eles reconhecem a importância da filosofia, ela é uma disciplina – que para usar as palavras de alguns deles – que está na base.
P6	Em relação aos professores, eu posso dividir, porque os professores da área de humanas, a gente tem, é claro, uma afinidade maior, em termos de discussão, em termos até de compartilhamento de aulas.
P8	Eu acho que dos professores, há uma grande valorização do tema, do conteúdo e de mim, que estou lá ministrando.
P9	[Sobre] os professores, eu diria que existe um mínimo de resistência, mas ao mesmo tempo, não é impedimento, para você ter liberdade dentro do campus em preencher cargos, falar, e ter voz, espaço.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Cinco dos professores participantes sentem-se valorizados pelos servidores (técnicos e docentes) da instituição, que compreendem o papel da formação filosófica e a importância do professor de filosofia. Contudo, esses relatos, embora sejam

registros de percepções positivas, trazem também de forma latente o contraponto dialético da realidade em questão, pois a valorização relatada está sempre resumida a um grupo, mas demonstra, quase sempre, a visão oposta partilhada pelos grupos não citados, conforme é possível inferir da fala dos professores P4, P5 e P6.

No extrato textual do professor P4: “Claro que tem algumas pessoas” está implícito não unanimidade acerca da percepção positiva do papel do professor. A valorização compartilhada por pedagogos (cargo técnico) e aqueles que compõem, nos diversos campos a Equipe Técnico Pedagógica – ETEP, não parece ser compartilhada por todos os servidores.

Fato é que esse grupo, que forma uma rede relevante, devido a sua capilaridade dentro do instituto e a seu papel no cuidado pedagógico foi, segundo outros registros, de fundamental importância para garantir a presença da filosofia e a valorização de seus professores. Nas palavras do professor P2:

A luta que a gente tinha para manter as cargas horárias era enorme, muito difícil, e a gente sempre tinha que ter o que? O apoio do setor pedagógico, porque a ETEP tem uma capilaridade, a ETEP tem poder. Ela tem força política e institucional. O grupo de filosofia para poder se manter, tinha que estar próximo da ETEP. Então, a gente depende muito da configuração da ETEP e da configuração da Pró-reitoria de Ensino.

Esse relato do professor P2 ajuda a compreender a percepção do professor P4, ao afirmar a valorização por parte da equipe pedagógica, pois é traduzida na luta pela continuidade da filosofia na formação profissional. A ETEP, formada por licenciados, isto é, técnicos com formação docente, consegue perceber e expressar oficialmente a relevância do trabalho do professor de filosofia na formação humana integral.

O professor P5 destaca os professores da propedêutica e o professor P6, especificamente, os professores da área de ciências humanas, demonstrando por oposição que as imagens de identidade para o outro advindas do grupo de professores não é a mesma. Ao citarem os professores das áreas propedêuticas²⁷, em

²⁷ O termo propedêutica é utilizado de modo informal dentro do instituto para se referir as áreas de formação geral (português, matemática, história, sociologia, artes e as demais que compõem o currículo do ensino médio regular). Esse termo permite dividir os professores em dois agrupamentos maiores: os professores da formação geral e os professores da formação técnica profissional. A existência dessa divisão evidencia por si só, ao meu ver, a dificuldade que a instituição tem na aplicação do princípio do currículo integrado, embora seja uma divisão

diferenciação indireta aos professores da área técnica, os professores P5 e P6 demonstram que a valorização vem daqueles professores que são licenciados, que compreendem o processo formativo sob a ótica de uma formação docente. Para estes, a filosofia não é uma estranha no ninho, mas, ao menos, uma parceira de trabalho.

Assim, à identidade profissional docente dos professores de filosofia se junta um traço conflitante: ser valorizado, mas não por todos; ter um papel relevante, mas que não é reconhecido por todos. Esse traço fica mais evidente quando analiso as demais respostas que apontam a compreensão sobre como são percebidos pela instituição e pelos professores da área técnica. No quadro seguinte estão os relatos acerca da instituição.

Quadro 47: Análise das Dimensão vivencial: Papel social do professor. Categoria: Percepção objetiva do Papel social e status. Subcategoria: Reconhecimento negativo pela instituição

DIMENSÃO VIVENCIAL PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Percepção objetiva do Papel social e status</i>
SUBCATEGORIA	<i>Reconhecimento negativo pela instituição</i>
QUESTÃO 05	Como você acredita que a comunidade do IFRN percebe seu papel e status como professor EBTT de Filosofia?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Na prática, eu não acho que a instituição vê isso como algo importante. Até mesmo porque o professor de filosofia é visto como aquele sujeito que está ali pensando sobre pastel de vento [...] que está enganando, que está falando sobre coisas que não são importantes para a vida.
P3	Acho que a instituição ainda não vê, de forma geral, o papel do professor de filosofia; [...] o que se tem é uma visão muito mais abstrata, daquele sujeito que vai sanar as dúvidas transcendentais ou que está ali só enchendo linguiça. Institucionalmente, eu acho que o papel se reduz, meu papel de importância, de participação nas decisões.
P4	Para a instituição IFRN Campus [nome], eu só estou aqui devido a uma obrigatoriedade da lei. Porque se fosse uma deliberação própria das pessoas que fazem a instituição - com poucas exceções - não era para ter. [...] Acho que a instituição não compreende ainda a contribuição do professor de filosofia [...] o quanto a filosofia e as ciências sociais, as artes, contribuem para a consolidação de um currículo que faça dialogar tecnologia, ciência, cultura, trabalho.
P5	Dentro de uma escola dedicada para a técnica, a nossa disciplina acaba sendo um pouco marginalizada, deixada em segundo plano, quando comparada ao objetivo mais geral do nosso campus, da nossa instituição, que é preparar profissionais [...] uma marginalização em termos de prioridades.

necessária para a aplicação de regras curriculares provindas das legislações às quais os institutos federais estão submetidos.

P6	Filosofia e sociologia ainda são relegadas, ainda são desprezadas pela instituição como um todo.
----	--

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

De acordo com os trechos acima, a não valorização do papel do professor perante a instituição, é associada à falta de compreensão institucional acerca da natureza da filosofia, enquanto saber e, especificamente, enquanto disciplina. Os relatos demonstram que os professores não percebem que a instituição os valoriza, nem mesmo que seu trabalho docente seja desejado no currículo escolar, estando ali mais por obrigação legal que por livre deliberação institucional.

Essa compreensão gera conflitos identitários nos quais estão envolvidas as transações objetivas entre identidades propostas pela instituição, e identidade assumidas pelo sujeito. De um lado, é percebido que a instituição demonstra não reconhecer a importância do professor de filosofia; do outro, o professor reconhece-se como relevante para o processo educativo dentro da própria instituição, conforme foi possível atestar quando tratei da percepção subjetiva do professor sobre seu papel institucional. Em caso de desencontros tão díspares de formas identitárias em jogo, o sujeito tende a um processo de recusa da identidade para o outro ofertada pela instituição, o que resulta em desidentificação.

Esse processo é ainda mais tensionado quando considerado o modo como os professores participantes entendem ser percebidos pelos professores das áreas técnicas. Trago os relatos no quadro abaixo para elucidar a análise:

Quadro 48: Análise das Dimensão vivencial: Papel social do professor. Categoria: Percepção objetiva do Papel social e status. Subcategoria: Reconhecimento negativo pelos professores da área técnica.

DIMENSÃO VIVENCIAL PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Percepção objetiva do Papel social e status</i>
SUBCATEGORIA	<i>Reconhecimento negativo pelos professores das áreas técnicas</i>
QUESTÃO 05	Como você acredita que a comunidade do IFRN percebe seu papel e status como professor EBTT de Filosofia?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P2	O pessoal da técnica olhava a filosofia como um inutensílio. Porém, ao mesmo tempo, é uma coisa perigosa. [...] Por que um inutensílio? É aquela coisa assim: "Para que serve essa disciplina? Para que serve filosofia? Para que eles estão estudando isso?" [...] Por que é perigosa? Porque como é um conhecimento que eu não acesso [...] eu projeto nesse conteúdo minhas próprias fantasias sobre o que é um filósofo [...] é um doutrinador, comunista, que vai fazer todo mundo

	virar ateu e mudar de sexo, ou é um cara muito inteligente, meio maluco, meio doido.
P2	Nas gerações mais novas, eu acho que isso é menos, porque elas parecem que já entendem um pouco mais a filosofia, talvez até porque estudaram a disciplina [...] Mas, a galera da minha geração para trás, eu sinto muito isso. E aqui com o agravante desse confronto entre técnica e humanas.
P3	Existem colegas de outras áreas, mais técnicas, que têm uma visão muito deturpada da filosofia [...] colegas da área técnica que não tem nenhum apreço pela área da filosofia.
P4	No geral, tem essa pré-concepção da práxis social estabelecida de que a filosofia não serve; de que, portanto, o filósofo é algo completamente inútil. [...] Os colegas são fruto dessa construção social na qual eles também se formaram. Acho que uma visão que se cria do filósofo, até mesmo no IFRN, talvez seja de uma formação menor: [...] “Ah, é só filosofia, coloca para ali... filosofia não é coisa séria”. [...] No Brasil se pinta muito a ideia do filósofo como o padre ou louco, ou o revolucionário.
P5	Eu tenho a clara impressão de que o pessoal das técnicas vê a gente, principalmente a filosofia, [...] como algo dispensável. A primeira coisa que poderia ser cortada se precisássemos cortar algumas disciplinas.
P6	Dos professores da área técnica, [...] em alguns casos bem isolados, a gente tem uma resistência no sentido de espaço, de lugar, de carga-horária, de uma disputa por carga-horária. Eu percebo um certo desdém pela disciplina, como se filosofia fosse conversa fiada.
P7	Alguns reconhecem a importância da filosofia; alguns nem tanto. Isso a gente percebe meio que pelo olhar [...] penso que muitos colegas acham que filosofia é uma coisa que ela não é [...] essa ignorância é a causa de preconceito com relação à filosofia. Muitos acham que a gente tem um trabalho de doutrinar alunos ou de ensinar ideologias [...] isso acaba sendo prejudicial para a filosofia.
P9	Quando eu entrei percebi que havia uma discriminação dentro das brincadeiras, dentro de toda aquela coisa das “humanas, não sei o quê...” Que era muito falada e estava sempre na boca de quem? Dos professores das áreas técnicas. Uma brincadeira para inibir, para desencorajar, para mostrar que o seu lugar não é central dentro do Instituto.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Os relatos demonstram a percepção de uma visão preconceituosa dos professores da área técnica acerca do professor e da disciplina de filosofia: o filósofo é um doutrinador, um louco, um sábio maluco, um nefelibata; e a filosofia, por sua vez, é vista como é um saber menor, conversa fiada, dispensável, coisa que não é séria. Nesse discurso de preconceito, o professor de filosofia aparece como inútil, dispensável e de formação menor porque ensina um saber também inútil, dispensável e de caráter menor.

Esse dado ganha mais relevância ao se perceber a relação numérica entre professores da área de formação geral e da área técnica, conforme disposto no quadro abaixo:

Tabela 06: Distribuição de professores por área no IFRN.

ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE SERVIDORES DOCENTES
<i>Linguagens</i>	297
Artes	47
Educação Física	57
Língua Espanhola	26
Língua Inglesa	50
Língua Portuguesa e Literatura	117
<i>Ciências Humanas e Sociais</i>	175
Filosofia	30
Geografia	52
História	48
Sociologia	45
<i>Ciências da Natureza</i>	317
Biologia	67
Física	95
Química	155
<i>Matemática</i>	131
Matemática	131
<i>Áreas Técnicas</i>	960
Diversas	960
<i>Total de servidores docentes ativos</i>	1880

Fonte: Produzido com base nos dados do SUAP no dia 01/03/2026

O IFRN possui hoje 1.880 (mil oitocentos e oitenta) docentes ativos permanentes, conforme o SUAP, dos quais 960 (novecentos e sessenta) são professores das diversas disciplinas que compõem a área técnica. Eles representam 51,06% dos servidores docentes. Enquanto os professores de filosofia somam apenas 30 (trinta) servidores, ou seja, 1,6% dos servidores docentes do instituto. Por conseguinte, os professores de filosofia são uma minoria populacional dentro do instituto não apenas pela escassa quantidade de membros, mas do ponto de vista das relações de poder, da marginalização e da discriminação preconceituosa.

Não seria correto, evidentemente, assegurar que todos os professores que compõem a área técnica compartilham a mesma visão acerca dos professores e da disciplina de filosofia, mas é possível afirmar que existindo essa percepção dos professores participantes – que não é fruto apenas de suas imaginações, mas baseados em experiências vividas, conforme se extrai dos relatos – os professores de

filosofia se encontrar novamente em um jogo de identificação muito díspar.

Eles percebem de seus colegas da área técnica uma desvalorização em relação ao papel de professor de filosofia e à disciplina mesma. Isso configura um não lugar, como se o lugar ocupado por eles não fosse legítimo. Entre professor ilegítimo e professor que contribui para a formação humana integral há, evidentemente, um conflito contraditório, que somente se resolve na aceitação de um e na justa negação do outro.

Sem poder se identificar com a identidade que percebem vir dos professores que compõem a área técnica, nem mesmo com a percepção institucional, resta como solução identificar-se com aqueles que reconhecem seu real valor: os alunos. É no grupo de discentes que se encontram as percepções mais positivas reconhecidas pelos professores de filosofia. Trago os relatos abaixo para elucidar a análise:

Quadro 49: Análise das Dimensão vivencial: Papel social do professor. Categoria: Percepção objetiva do Papel social e status. Subcategoria: Reconhecimento positivo dos alunos.

DIMENSÃO VIVENCIAL PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Percepção objetiva do Papel social e status</i>
SUBCATEGORIA	<i>Reconhecimento positivo dos alunos</i>
QUESTÃO 05	Como você acredita que a comunidade do IFRN percebe seu papel e status como professor EBTT de Filosofia?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Para o aluno em geral, talvez eu ache que ele consiga perceber [a importância do professor]
P3	Nossos alunos veem a filosofia como algo que, quando a gente chega na sala de aula, eles já têm a curiosidade, eles já estão abertos para saber, já estão ansiosos para saber o que é filosofia, o que a gente vai trabalhar na filosofia [...] por mais que seja ingênuo, tem um respeito maior pela imagem da filosofia.
P4	A comunidade estudantil quando tem a experiência com a filosofia, enquanto conhecimento, eles começam a entender determinadas coisas [...] Eles querem, gostam, julgam, avaliam essas aulas de maneira mais interessante.
P5	Eu tenho alguns alunos, que me acompanham de perto, que eu percebo que eles veem em mim uma coisa diferente do que eles estão acostumados aqui; uma coisa mais humanística, uma coisa mais reflexiva, uma coisa mais fora do padrão [...] sou uma espécie de sala de fuga.
P6	Pelos alunos, de uma forma muito boa. Eles compreendem a importância, se dedicam, gostam da disciplina. Há empatia. [...] eles têm uma resposta muito de gratidão, gratificante para a gente também.

P7	Os alunos têm um respeito muito grande pelo que eu ensino, pelo que eu sou, pelo meu trabalho. Eu acho eles reconhecem que aquilo ali contribui para a vida deles.
P8	Os estudantes elogiam bastante, não só a forma do trabalho, mas existir a disciplina, os conteúdos dentro da grade [...] Enfim, a galera vê legitimidade no trabalho da filosofia.
P9	Eu tenho a impressão de que os alunos amam filosofia mais ainda. E eu diria por causa desse aspecto de liberdade que a filosofia traz diante da tecnicidade das outras disciplinas [...] Então, é muito positivo na visão do aluno, muito positivo.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Todos os professores que, ao responder à questão 05, mencionaram os alunos, relatam perceber uma valorização positiva do corpo discente acerca de seus papéis e do exercício docente. Essa unanimidade de percepções aponta para um processo de autorreconhecimento mútuo. Se o papel do professor de filosofia está voltado para o ensino do filosofar e são os alunos o objeto para qual se dirigem suas ações, ao receber desses um reforço positivo em forma de reconhecimento, acontece o processo de validação da identidade. A identidade profissional docente é ajustada àquilo que é mais significativa e recompensadora: o ser professor-filósofo.

Isso transparece também nas razões para continuar sendo professor. A maioria dos professores atestam que é o trabalho com os alunos na instituição, ou seja, o trabalho docente, a razão de sua motivação para continuar nessa profissão, conforme quadro abaixo:

Quadro 50: Análise das Dimensão vivencial: Autoimagem do professor. Categoria: Âmbito motivacional e socioprofissional. Subcategoria: Ensinar Filosofia

DIMENSÃO VIVENCIAL AUTOIMAGEM DO PROFESSOR	
CATEGORIA	<i>Âmbito motivacional e socioprofissional</i>
SUBCATEGORIA	<i>Ensinar Filosofia</i>
QUESTÃO 06	O que te motiva a continuar sendo professor EBTT de Filosofia? Quais seus projetos em relação à docência e a carreira na instituição?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	O que me motiva a ser professor é sem dúvida essa minha paixão pelo estudo da filosofia. E eu perceber como isso é importante, essa formação fundamental. Essa formação da alma humana. [...] Essa formação do indivíduo. Que ele possa ter uma compreensão do que é fundamental para ele.
P2	A maioria do pessoal se entende como professor, sabe que é professor, tem uma dinâmica do ser professor que eu acho que é muito mais intensa do que na universidade. [...] eu consigo produzir o meu trabalho intelectual livremente, sem pressões, porque a minha dimensão aqui é de ensino, e não de pesquisa nem de extensão.

P3	Me motiva a instituição. [...] a possibilidade de a gente trabalhar. Para gente também ousar, porque a gente tem que ousar também. [...] eu acho que aqui no Instituto Federal tem possibilidades. [...] Tem a extensão, tem a pesquisa, tem o Ensino e eu acho que dá para fazer muitos projetos bons com a filosofia, e principalmente [...] relacionada à questão do trabalho, luta de classes.
P4	Penso que a carreira da instituição ainda é atrativa. Ela é uma carreira que promete e cumpre, do ponto de vista econômico, do ponto de vista das condições de trabalho, as condições mínimas e médias de aula de filosofia [...] Eu me sinto muito satisfeito com relação ao ensino de filosofia,
P5	Gosto do IFRN porque dá para fazer muita coisa aqui, e é sempre possível encontrar alunos interessados em nos acompanhar nessas coisas. [...] isso é um grande motivador: pertencer a uma instituição que tem espaço e nos dá condições de ter alunos que tenham interesse em fazer a mesma coisa que você faz.
P6	O que me motiva é o que sempre me motivou desde o início, que é dar essa retribuição para os alunos, contribuir de alguma forma, passar minha experiência [...] O que me motiva é isso: é instigá-los, fazê-los se espantarem com o mundo, [...] tentar dar a eles também esse apoio, nesse sentido da formação humanística e da técnica.
P7	O que me motiva a ser professor é a filosofia. A filosofia, para mim, é a minha vida. A filosofia é uma celebração. Eu dar uma aula de filosofia, para mim, é algo que me faz ótimo, é algo que me deixa bem. [...]. A filosofia me impulsiona a viver. Então é isso que me motiva. Como professor EBTT, é mais ainda, porque os alunos daqui são super receptivos.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Relatos positivos sobre os alunos, tais como elogios, receptividade, interesse na filosofia e a qualidade discente, estão presentes praticamente em todas as falas. Essa motivação de continuar como professor diante de um público que o valoriza e de quem recebe atos de reciprocidade, demonstra o movimento de identificação que não se dá estritamente com seus colegas docentes da formação geral, nem muito menos com os docentes da área técnica ou com aqueles que ditames percebidos na prática da instituição. Os sujeitos participantes se identificam como os professores de filosofia, porque de um lado, entendem-se assim na relação recíproca de aluno-professor e, de outro, na relação que mantém com a própria filosofia e seu compromisso com a reflexão crítica.

Por mais uma vez, encontro nesses relatos base para comprovação da tese. A identidade dos professores estabelece sempre ligação com o *ethos* institucional por meio da disciplina de filosofia. No caso específico do papel, *status* e autoimagem do professor, existe uma identificação à filosofia, cuja essência formativa de viés crítico-reflexivo coaduna, em certos pontos, com o *ethos* prescritivo, ou seja, o professor de

filosofia se identifica com algumas características que a instituição defende de forma normativa nos documentos oficiais para a formação de seus alunos, sem, no entanto, poder se identificar com a imagem criada por ela a partir da realidade concreta da instituição.

Na materialidade das relações educativo-institucionais, operam mediações tais que envolvem a filosofia, enquanto saber e disciplina, que acabam transferindo ao professor o *status* preconceituoso atribuído também à filosofia. Por isso, quando se aproxima da vivência institucional, o professor não se reconhece e não encontra reconhecimento. No entanto, no trabalho de sala de aula, naquela relação mais simples e profunda do processo educativo, o professor de filosofia celebra sua identidade, confirmando que é o seu fazer que lhe imprime sua configuração identitária.

Essa mediação torna-se mais clara, quando trago para o quadro da análise as respostas à questão 11: Há um lugar para o ensino de Filosofia no IFRN? Qual? Os trechos evidenciam que existe um lugar, mas que sua existência é contraditoriamente dialética. O lugar é o da formação humana integral em meio à educação profissional e tecnológica, mas esse mesmo lugar, que deveria gozar de relevância e estabilidade, não é garantido, é mantido por lutas.

O lugar da filosofia visto como parte da formação humana integral é afirmado por nove dos sujeitos participantes, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 51: Análise das Dimensão vivencial: Experiência Profissional. Categoria: Reconhecimento do papel da Filosofia na Instituição. Subcategoria: Contribuir na formação humana integral

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
CATEGORIA	<i>Reconhecimento do papel da Filosofia na Instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>Contribuir na formação humana integral</i>
QUESTÃO 11	Há um lugar para o ensino de Filosofia no IFRN? Qual?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P2	Acho que sim. [...] Eu acho que o lugar do ensino de filosofia no IFRN é o lugar de estabelecer um diálogo filosófico com a formação técnica profissional. [...] a gente tem uma contribuição muito importante a dar para disciplinas técnicas, sem perder a dimensão de que a gente precisa apresentar a tradição.
P3	Com certeza. Esse lugar é o da formação do trabalhador. O lugar da formação de uma consciência enquanto filosofia da práxis. [...] Que procure associar o trabalho aos questionamentos de cada época, às reflexões, à questão do trabalho e às reflexões que emergem dessa atividade que é o trabalho. [...] a forma que a filosofia pode ser

	contemplada no IFRN, genuinamente, é como filosofia da práxis. [...] eu faço muita crítica à ausência da filosofia da práxis.
P4	O lugar mais confortável da filosofia é o ensino médio integrado. [...] Eu gostaria que esse espaço fosse melhor no subsequente; na graduação, eu já acho que ele já tem um bom lugar também, muito bem garantido. Todas as graduações do IFRN têm [a disciplina de] Filosofia, Ciência e Tecnologia, no mínimo.
P5	Na minha primeira aula, eu sempre cito a filosofia em oposição a essa onda de massificação e emburrecimento. A filosofia é o remédio contra isso e é cada vez mais necessária. Esse é o lugar da filosofia dentro do IFRN.
P6	Ah, sim. Há lugar para a filosofia em todo canto [...] a gente nota nessa evolução que o próprio nome coloca, a própria denominação do instituto aponta nesse sentido. Deixou de ser apenas técnico [...] essa sequência, educação, ciência e tecnologia [...] Então, essa mudança indica que nós temos um lugar
P7	O lugar da filosofia no IFRN é da formação para a humanidade. [...] A filosofia tem um papel importantíssimo na formação de sujeitos críticos, éticos e humanos. [...] nesse sentido, ela é necessária, ela deve ter sempre o seu lugar no IFRN.
P8	O pessoal das outras áreas da ciência sempre diz que a filosofia vai dar uma formação crítica [...] Mas, quem dá a formação estrutural para o que a galera entende nas outras áreas, como ciência, como a formação científica, somos nós. Ou seja, nós temos um espaço, não porque é garantido por lei. Tem um espaço garantido pela história da disciplina. É pela qualidade do debate que a gente sempre fez dentro da instituição. Porém, é um espaço de poder de disputa.
P9	[...] No dia em que as ciências humanas forem resumidas demais e a filosofia for retirada do Instituto Federal - se um dia isso acontecer -, nós teremos um adoecimento muito grande. [...] não vai ter mais esse espaço de expressão, de humanização, em que ele [o aluno] pode se questionar, pode dizer o que pensa. [...] o que a filosofia gera dentro do IF é humanizar o aluno.
P10	O espaço que a filosofia e o professor de filosofia têm no IFRN [em relação à outros IFs] é um espaço extremamente privilegiado da formação humana. [...] a percepção que eu tenho é que o IFRN dá espaço. Acho que hoje sim, os alunos entram já sabendo que vão ter filosofia [...] eles já naturalizaram isso [...] no Enem, a filosofia tem relevância, tem espaço.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

No conjunto das falas, a filosofia aparece como uma formação voltada para a consciência crítica, para a ética e humanização. Ela é remédio contra a ignorância e, até mesmo elemento que evita o adoecimento institucional. É definida como aquela disciplina capaz de gerar diálogos críticos com a formação técnica do trabalhador, possibilitando um diálogo crítico entre os conteúdos humanísticos e técnicos da formação.

Nessa ótica, o lugar da filosofia na instituição está em plena consonância com

o *ethos* institucional prescritivo, isto é, a filosofia assume enquanto disciplina particular àquilo que é solicitado para todas as disciplinas, de forma generalizada, pela instituição, por meio dos princípios orientadores da prática docente, a saber: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; o respeito à diversidade; e a interdisciplinaridade.

É uma perspectiva ideal, o lugar da filosofia, portanto, deveria ser garantido e inclusive desejado e protegido. Contudo, não é isso que os relatos demonstram, de acordo com os trechos abaixo elencados:

Quadro 52: Análise das Dimensão vivencial: Experiência Profissional. Categoria: Reconhecimento do papel da Filosofia na Instituição. Subcategoria: Espaço de disputas

DIMENSÃO VIVENCIAL	
PAPEL, STATUS E AUTOIMAGEM	
CATEGORIA	<i>Reconhecimento do papel da Filosofia na Instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>Espaço de disputas</i>
QUESTÃO 11	Há um lugar para o ensino de Filosofia no IFRN? Qual?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	É garantido pelos preceitos legais. [...] Então, tem que ter filosofia. [...] Eu acho que a instituição só vê isso do ponto de vista legal. Se ela pudesse [...] pegar, hoje, tirar os professores de filosofia, ela faria tranquilamente.
P2	eu acho que tem que acontecer nessa instituição um diálogo que nunca existiu entre as disciplinas técnicas e a da formação geral. Diálogo implica o que? Implica ouvir e falar e implica mudar o próprio discurso. Nós precisamos mudar e eles precisam mudar. [...] A gente precisa também estar disposto para abrir mão das nossas formações e tentar puxar o outro.
P4	eu acho que é um lugar inseguro, do ponto de vista que eu acho que a nossa instituição ainda tem a dificuldade de reconhecimento da sua identidade, hoje, enquanto Instituto de Pesquisa.
P6	Tem um espaço que foi aberto à custa de muita luta. A grande luta é manter, porque governos como esse anterior [2019-2022], a gente tem que ter muito cuidado porque a intenção é justamente retirar, porque são as disciplinas que botam a menina para questionar, para pesquisar, e isso não interessa a algumas pessoas.
P7	Agora, nem todo mundo reconhece, sobretudo os pragmáticos da ciência, os que só veem só o lado meramente aplicado da ciência, sem ver as outras dimensões que acarretam. [...] a instituição não pode somente prezar por um bom profissional técnico, se essa formação não for acompanhada de uma formação filosófica, humanística e ética.
P8	Todo e qualquer espaço é um espaço de disputa. [...] se a filosofia está, não é porque o Reitor ou o MEC colocou. É porque há uma necessidade histórica de aprofundarmos os debates filosóficos. [...] não foi o governo que colocou de volta em 2009, foi a sociedade. [...] eu sinto que esse lugar está lá e é nosso, por garantia nossa, por luta nossa.
P9	Com todas as questões que o ensino de filosofia sofreu nessas décadas, dizer que tem um lugar garantido seria uma ingenuidade

	muito grande. [...] os ataques à filosofia vieram em todos os governos.
P10	A grande questão é, esse espaço vai ser mantido? Porque aqui existem questões que extrapolam a instituição, são questões políticas, maiores, que vem de cima. [...] Mudanças ideológicas na política podem repercutir diretamente nesse espaço e nessa importância que a gente tem.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Nos relatos acima, o tom muda bastante em relação ao bloco anterior. Se antes predominava a ênfase formativa e integradora, neste conjunto de falas aparece à força contraditória da dimensão política, conflitiva e institucionalmente instável do lugar da filosofia. O lugar da filosofia é um espaço de disputa, porque sua manutenção não é garantida e, em alguns casos, nem sequer desejada.

A sua permanência é muito mais fruto das obrigações legais que decisão consciente emanada de um projeto educacional emancipatório. O lugar não é garantido, porque a proposta epistemológica e a concepção pedagógica da instituição, na sua materialidade, ainda não se consolidaram de forma efetiva. A rejeição pela filosofia demonstra que a formação humana integral ainda não suplantou a perspectiva da formação meramente técnica que vem sendo requerida pelos projetos de formação neoliberais e pelos interesses do mercado.

5.2.3 Experiências profissionais no IFRN: o formador crítico em meio à formação técnica, o colaborador na pesquisa e extensão e o membro de uma minoria política.

Em se tratando de identidade profissional docente, as diversas experiências profissionais dos professores são consideradas como uma dimensão vivencial que possibilita constantes processos de trocas entre o meio e o sujeito. Como venho destacando, neste texto, a identidade profissional não se constitui de forma isolada, mas emerge de um processo relacional e evolutivo profundamente influenciado pelas experiências vivenciadas no contexto de trabalho.

As práticas, desafios e interações estabelecidas no exercício da atividade profissional desempenham um papel relevante na formação e reformulação dessa identidade ao longo do tempo. Ao passo que a própria identidade profissional atua como um referencial interpretativo, orientando as escolhas, atitudes e significados atribuídos às experiências laborais. Assim, estabelece-se uma dinâmica de

reciprocidade, na qual sujeito e contexto se influenciam mutuamente.

A fim de compreender esse movimento dialógico e dialético na (re)construção identitária dos sujeitos participantes a partir das experiências vividas na instituição, passo a descrever e analisar os relatos apresentados em relação às questões 08, 09, 10 e 11 da entrevista, além da questão 13 para auxiliar nas interpretações.

Ao serem questionados (Q08) se a vivência profissional na instituição havia influenciado sua identidade docente e, em caso afirmativo, de que modo isso ocorrera e quais modificações tinham sido percebidas, os professores relataram ter ocorrido mudanças positivas, relacionadas à forma como eles viam a educação profissional, ao modo como entendiam seu papel docente e como se entendiam como professor.

No quadro abaixo trago os relatos sobre a influência dessas experiências no modo como os professores enxergam a educação profissional:

Quadro 53: Análise das Dimensão vivencial: Experiências profissionais. Categoria: Vivências na instituição. Subcategoria: Mudança de percepção sobre a educação profissional

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Vivências na instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>Mudança de percepção sobre a educação profissional</i>
QUESTÃO 08	A vivência profissional na instituição tem influenciado na sua identidade docente? Se sim, como tem influenciado e quais modificações você tem percebido?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P2	Quando eu fui dar aula aqui no IFRN [...] para filho de agricultor, de gente do campo na zona rural [...] para filho de empregada doméstica, de motorista de ônibus, de porteiro. Eu vi uma outra dimensão que foi muito impactante. [...] quando [um professor] estimulou muito a iniciação científica para que os alunos entrassem nas feiras da rede tecnológica [...] Os alunos começaram a ser premiados [...] aqueles meninos filhos de empregados domésticos, que moravam nos loteamentos, começaram a viajar. Você via meninos falando inglês e apresentando trabalhos sobre tecnologia [...] Então, aquilo foi muito impactante, porque eu percebi que existia uma dimensão do processo educacional e do processo de formação tecnológica que podia ser muito maior do que simplesmente um aprendizado de uma profissão. [...] Isso me gerou uma série de questões sobre a escola, o papel da escola. Tudo isso mudou muito a minha forma de pensar.
P3	Essa dinâmica que tem no Instituto de a gente passar o dia lá, o professor e os alunos também, [...] você está dando aula na sala de aula; depois você sai, tem um evento esportivo, você vai ver, está o aluno lá. [...] eu vejo essa vivência como um trabalho coletivo [...] isso tudo faz parte da construção da escola [...] E isso me formou profissionalmente também.
P4	A vivência com a educação profissional influencia na identidade docente, porque a nossa formação tem parâmetros de uma formação científica que não era tão próxima de uma prática social. [...] A filosofia

	da academia, às vezes, ela se distancia um pouco da prática social. No IFRN, eu vi a filosofia mais próxima dessa prática social, com a categoria trabalho, com a categoria da tecnologia também.
--	---

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Os professores P2, P3 e P4 relatam que a partir das experiências vividas no IFRN, puderam compreender que a educação profissional poderia ser uma educação emancipatória na qual o papel do professor e da filosofia estariam ligados não apenas aos conceitos intelectuais e racionais, mas também há prática social. Entenderam-se como sujeitos que executam uma práxis voltada para a emancipação dos alunos dentro de uma perspectiva de formação que visa a compreensão da prática social.

A percepção de P2, dada por meio do confronto com a realidade material da instituição, ou como prefiro chamar, chão da escola, demonstra o movimento da contradição, nas poucas situações em que o poder de determinação não se encontra no polo dominante. São percepções sobre a educação profissional emancipatória, que embora não consiga mudar a totalidade inclusiva, isto é, a escola pública em uma sociedade capitalista, consegue avanços parcos, mas significativos nas vidas individuais dos alunos.

Por sua vez, P3 e P4 vislumbram um formato de educação mais geral que é possível na instituição e que permite o diálogo da filosofia com a prática social. Dessa forma, a filosofia deixa de ser apenas um saber crítico-reflexivo teórico e torna-se um saber que auxilia os alunos a resolverem os problemas da realidade social na qual estão inseridos.

Por sua vez, os professores P6, P7, P8 e P10 afirmam que o tempo de serviço no IFRN modificou o modo como eles percebiam o exercício docente, conforme os relatos apresentados no quadro a seguir:

Quadro 54: Análise das Dimensão vivencial: Experiências profissionais. Categoria: Vivências na instituição. Subcategoria: Mudança na prática docente.

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Vivências na instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>Mudança na prática docente</i>
QUESTÃO 08	A vivência profissional na instituição tem influenciado na sua identidade docente? Se sim, como tem influenciado e quais modificações você tem percebido?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P6	Tem, tem influenciado, sim. [...] a própria atividade com os alunos ... a alegria dos alunos, que são muito efusivos pela

	própria idade, tem me feito pensar e repensar também as práticas docentes. [...] Eu tenho encontrado um ambiente muito favorável, muito interessante e essa dialética tem sido bacana. Tenho modificado minha atividade docente a partir dessas ideias, sugestões, enfim, desse convívio.
P7	O IF simplesmente transformou minha identidade docente, porque você tinha não só os alunos interessados: 'vamos fazer a pesquisa, vamos fazer a extensão, vamos para o congresso'. Eu estava sempre. A maior parte da Secitex, eu ia com os alunos e isso tudo, com certeza, influenciou na minha identidade docente ao longo desses anos.
P8	A vivência profissional, no sentido da liberdade do trabalho mais livre, de você poder trabalhar o conteúdo que você quiser, da forma específica que você queira, com texto, com trabalho, com seminário [...] Isso, na verdade, desenvolve o professor, que se sente livre para trabalhar as competências que ele queira.
P10	A aula que eu dava, quando eu iniciei a carreira docente, hoje, foi completamente moldada através dessas experiências [...] Quando a gente sai de um curso, no meu caso, fiz graduação, mestrado, doutorado em Filosofia, a gente está fechado naquela bolha. Então, você só pensa em Filosofia. Depois, você chega em uma instituição que tem professores de todas as áreas, inclusive de áreas técnicas, você começa a pensar diferente também [...] esse diálogo com outras disciplinas foi uma coisa que eu aprendi dentro da instituição.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Os professores P6 e P7 relatam que sua percepção de docência foi modificada a partir do convívio com os alunos. Embora não se diga exatamente em que ponto foi modificada, o discurso demonstra que a modificação se deu em razão do perfil dos alunos que são mais participativos, mais interativos, mais abertos e interessados nos conteúdos filosóficos.

Por sua vez, os professores P8 e P10 abordam mudanças relacionadas à convivência com outros professores e à estrutura pedagógica do IFRN. Os trechos evidenciam mudanças qualitativas na prática docente, implicando em aperfeiçoamento e expansão na atuação para além da área da formação inicial.

Essas experiências demonstram a existência de um processo de socialização no qual cada aprendizagem implica uma mudança na estrutura do pensamento (Ghedin, 2009), portanto, mudança na compreensão de si e de suas práticas. (Tardif; Raymond, 2000).

Alterações na compreensão de si também foram relatadas pelos sujeitos participantes, especificamente nos relatos dos professores P1, P5 e P9, tal como exposto no quadro a seguir:

Quadro 55: Análise das Dimensão vivencial: Experiências profissionais. Categoria: Vivências na instituição. Subcategoria: Mudança na percepção de si enquanto professor

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Vivências na instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>Mudança na percepção de si enquanto professor</i>
QUESTÃO 08	A vivência profissional na instituição tem influenciado na sua identidade docente? Se sim, como tem influenciado e quais modificações você tem percebido?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Tem me ajudado muito na minha identidade profissional docente. Enquanto professor de filosofia, tem me influenciado demasiadamente. As minhas mudanças de perspectiva de mundo, todas se devem a isso. [...] eu sou professor de filosofia. É isso que me determina [...] Se você é professor de filosofia, você é o tempo todo.
P5	A gente se sente mais motivado, empenhado, quando a gente está inserido no ambiente com outros professores motivados [...] Eu acredito que a instituição, que a prática docente nesta instituição me influencia. Ela me motiva a querer dar um pouco mais do que básico para os alunos, já que eu vejo outros professores igualmente motivados fazendo a mesma coisa.
P9	Eu diria que, diante dos problemas que eu vi, eu comecei a me tornar mais inclusivo, inclusive com aquele aluno que tem muita dificuldade. Isso me mudou. Mudou muito. Porque eu meio que cansei daquele papel que eu senti que a instituição queria de mim, que era do professor Carrasco.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

De fato, no exercício da docência se aprende com outros professores, com os conteúdos, com os alunos e com os agentes da escola (Tardif, 2014). Essas aprendizagens, por sua vez, geram mudanças qualitativas, que no caso dos participantes acima mencionados apontam para a consolidação do papel do professor de filosofia (P1), para o desejo de constante aprimoração (P5) e para a criação de uma identidade docente mais inclusiva e compreensiva em relação aos alunos.

Todas essas mudanças de percepção docente evidenciam um amadurecimento positivo que coaduna com uma adequação do perfil docente ao modelo de educação humana integral desejada, ao menos oficialmente, pela instituição. Por isso, essas experiências demonstram, acima de tudo, a existência de processos de socialização nos quais os sujeitos são apresentados e incorporados às práticas institucionais (Tardif; Raymond, 2000) e se identificam com elas.

Essas alterações de percepção estão relacionadas à estrutura própria do IFRN, seu corpo discente relativamente selecionado²⁸, a organização da instituição por meio de *campi* e a carreira própria dos servidores docentes do magistério federal, que permite uma prática pedagógica não apenas na área do ensino, mas na área da pesquisa, extensão e gestão.

Os servidores docentes, tanto no IFRN quanto nos demais institutos federais fazem parte da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e atuam em unidades multicampi, cujas estruturas são similares aos modelos dos *campi* universitários, tendo inclusive nomenclaturas e cargos em comum.

Os institutos contam com reitorias, no qual se encontram reitor, pró-reitores e demais diretores sistêmicos e cada *campi*, possui diretor geral, diretor acadêmico, diretor administrativo, coordenadores de curso, de pesquisa, de extensão ou equivalentes. São nomenclaturas e cargos próprios do universo acadêmico superior, mas os docentes neles inseridos não são apenas professores de nível superior, pois sua atividade de ensino se estende desde cursos de formação inicial e continuada – FIC até cursos de doutorado e estágios pós-doutorais. Além das exigências de participação em projetos de pesquisa, projetos de extensão e comissões e colegiados na gestão democrática.

Ao serem questionados acerca dessas várias dimensões da prática docente do professor no instituto federal, oito dos participantes relataram que há espaço para desenvolvê-las, mas que não é possível realizar todas ao mesmo tempo, conforme se depreende da leitura dos trechos no quadro abaixo:

²⁸ A instituição realiza processo seletivo próprio com provas escritas (Matemática, Língua Portuguesa e Redação), ou por meio de notas alcançadas no ENEM, ou por meio de outros tipos de critérios avaliativos que promovam uma seleção daqueles que obtiveram os maiores resultados.

Quadro 56: Análise das Dimensão vivencial: Experiências profissionais. Categoria: Práxis do professor EBTT na instituição. Subcategoria: Dificuldades materiais para realizar as quatro exigências

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Práxis do professor EBTT na instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>Dificuldades materiais para realizar as quatro exigências</i>
QUESTÃO 09	Ser professor EBTT, implica o desempenho de funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Como você percebe essas exigências? Você sente que existe um lugar para o professor de filosofia nessas quatro dimensões da prática?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	[...] eu acho que existe espaço, sim, mas que eu acredito que isso não seja efetivo. [...] não tem como você fazer todas essas coisas de forma efetiva, do ponto de vista prático.
P3	Há lugar sim, mas é uma exigência pela questão de carga horária [...] como é que você vai estar no projeto, em extensão, com a carga horária alta e você tendo mais outro papel, Então, não é questão de expertise.
P4	Pesquisa, extensão e ensino indissociáveis, em alguns momentos da prática, nós não temos condição por conta das modalidades diferentes [...] há semestres em que eu estou [ministrando filosofia] no segundo ano de ensino médio integrado; Epistemologia, no curso Tecnólogo; Filosofia, Ciência e Tecnologia em outro curso tecnólogo; no quarto ano, com cinco seminários de Filosofia, Ciência e Tecnologia em vários cursos diferentes. Como é que eu vou preparar um projeto de extensão para ser executado? Como é que eu vou preparar e acompanhar e orientar a pesquisa desses estudantes?
P5	Aqui no campus, eu não sinto que exista uma exigência de participação nele a esse respeito. A exigência mínima, que é feita implicitamente pela instituição, é que a gente cumpra nossas aulas. Agora, eu sei que com certeza existe espaço para a gente em todas elas.
P7	Sim, eu desempenhei, ensino sempre fiz, pesquisa, extensão e gestão [...] Eu acho que tem lugar para a gente sim [...], basta a gente ver um caminho [...] acho que nosso trabalho também é ser criativo.
P8	Acho que para isso [desempenhar todas as dimensões] é preciso também ter uma carga horária flexível de aula. Tem professores em alguns campos que tem a carga horária muito alta. Acho que isso dificulta a realização dessas outras dimensões.
P9	Tem espaço [para pesquisa e extensão], mas é é como abrir um caminho numa mata virgem. Novamente, é muito esforço. Se a pessoa espera um apoio mútuo ou coisa assim, vai ser muito paupérrimo, mas se ela não está nem aí, ela pode criar o caminho dela.
P10	Você pode desenvolver suas atividades de ensino, participar de projetos de extensão, participar de projetos de pesquisa. Agora, isso é possível? Acho que é o grande drama. Me parece que para alguém conseguir dar conta de tudo isso tem que abdicar de muita coisa. Tem professores que têm carga horária muito grande. [...] O número alto de carga horária em sala de aula pode comprometer o resto. Eu passei por isso.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

A inserção nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão é vista como uma possibilidade para o professor de filosofia, de modo que não existem impeditivos formais que impeçam o acesso ou o desempenho das tarefas relacionadas a cada área. Contudo, como evidenciam os professores P3, P4, P8 e P10, na prática essa possibilidade não é tão ampla.

Eles alegam que a carga horária destinada ao ensino, nas diversas modalidades, acaba por se tornar uma barreira ao desempenho dessas outras funções. De fato, a existência de apenas um professor no *campus*, realidade vivenciada nos *campi* onde P8 e P10 estão lotados, e a necessidade de mais professores, como no caso dos *campi* a que P3 e P4 pertencem, acabam por exigir do professor de filosofia uma dedicação quase que exclusiva para a docência em sala de aula. Consequentemente, evidenciam a falta indireta de apoio institucional na realização dessas exigências. Não se pode querer que os professores sejam extensionistas e/ou pesquisadores e não oferecer condições materiais favoráveis para isso.

O tema sobre falta de apoio institucional é percebido no discurso dos professores P7 e P9. De acordo com seus relatos, é preciso um esforço pessoal maior do professor de filosofia, caso queira executar tarefas nas quatro dimensões. Demonstrando, assim, que existe uma pseudoexigência, na qual as possibilidades estão abertas, mas as condições materiais ou não existem ou não são suficientes.

Essa realidade relatada, no entanto, não impede por completo a atividade dos professores nas outras áreas além do ensino, mas, certamente, a limita. Dados coletados do SUAP acerca de participação em projetos de pesquisa institucionais coordenados por professores de filosofia ou com sua participação como membro, no período de 2020 a 2024, apontam que 17 dos 30 professores não realizaram nenhuma atividade de pesquisa oficial dentro do IFRN.

Essa dados não são tão diferentes daqueles acerca da extensão relacionado à participação em projetos institucionais. Dos 30 professores que compunham o grupo de docentes de filosofia na instituição no momento da coleta de dados, 11 não participaram de nenhum projeto de extensão, seja como coordenador, seja como membro.

Embora os dados dos projetos de extensão demonstrem uma maior participação (19 professores), em comparação com os projetos de pesquisa, que soma apenas 13 professores envolvidos, ao se examinar as áreas a quais os projetos

de pesquisa e de extensão estão vinculados, percebe-se que, na atividade de extensão, poucos projetos são de filosofia propriamente.

Dos 81 projetos de extensão com participação de professores de filosofia, apenas 3 (3,7%) deles são da área da Filosofia. Enquanto dos 59 projetos de pesquisa, 23 (38,9%) são da área de Filosofia. Desse modo, há um número maior de projetos de pesquisa em Filosofia quando comparado com os projetos de extensão na mesma área. Em contrapartida, tanto na extensão quanto na pesquisa, os professores de filosofia aparecem em mais projetos fora de sua área de formação.

Nos relatos expostos no quadro abaixo, é possível perceber que a razão dessa pouca adesão a projetos de pesquisa e extensão se dá também pelas características do IFRN, enquanto instituição de formação técnica e profissional e pelas particularidades da área de filosofia:

Quadro 57: Análise das Dimensão vivencial: Experiências profissionais. Categoria: Práxis do professor EBTT na instituição. Subcategoria: Experiência em pesquisa e extensão.

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Práxis do professor EBTT na instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>Experiência em pesquisa e extensão</i>
QUESTÃO 09	Ser professor EBTT, implica o desempenho de funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Como você percebe essas exigências? Você sente que existe um lugar para o professor de filosofia nessas quatro dimensões da prática?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Já desenvolvi um projeto de pesquisa, projeto de extensão, mas é complicado. É uma questão do IF mesmo. A gente relacionou essas coisas muito a feiras e eventos [...] Como você lida com algo que é imaterial, que é a filosofia, não vejo muito apreço a isso.
P2	Se eu disser que não tem [lugar], eu não estaria sendo correto [...] Mas, ao mesmo tempo, dizer que esse espaço é um espaço unânime e garantido a todos os professores de filosofia, eu também não estaria sendo exato. [...] Não existe edital de pesquisa aqui para pesquisa pura. Então, o professor de filosofia acaba tendo que criar uma forma de aplicar o trabalho e de certa maneira se conectar a outras áreas [...] Não [cabe] tratar de problemas metafísicos, mas questões mais aplicadas na filosofia como a questão da ética, a questão dos direitos humanos.
P3	Eu já coordenei projetos de pesquisa em relação à educação do campo. [...] a educação do campo tem uma fundamentação na filosofia marxista, na sociologia marxista, então eu explorava muito isso [...] eu explorei totalmente a minha perspectiva filosófica.
P6	não encontrei nenhuma dificuldade de espaço em relação a isso [...] Já participei de projetos de extensão [...] A grande questão é a gente fazer os projetos, pensar os projetos e articular com outros professores de outras áreas. A filosofia também tem que pensar dessa forma interdisciplinar.

P7	Você pode trabalhar, pegando o eixo tecnológico do campus, por exemplo, [...] eu já aprovei vários projetos de pesquisa da área de filosofia, então, tem lugar e tem espaço e tem financiamento.
P10	Pesquisa, com certeza. Projeto de pesquisa, a gente pode trabalhar com muita coisa. O IFRN tem muitos editais que a gente pode concorrer enquanto docente. [...] Há espaço, sem sombra de dúvidas [...] Do ponto de vista de extensão. Na perspectiva da filosofia, é mais trabalhoso. Então, talvez seja o tema que a gente tem um pouquinho mais de dificuldade, porque a área não é voltada naturalmente para extensão

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Todos os professores participantes demonstram compreender que há lugar para a filosofia no ambiente da pesquisa e da extensão, mas esse lugar não é o do estudo puro da filosofia. A filosofia encontra espaço em projetos de pesquisa e de extensão nos quais ela possa oferecer auxílio na compreensão de questões práticas da vida social e educativa. Nisso se encontra parte da dificuldade em desenvolver pesquisas e projetos de extensão vinculados à instituição.

De fato, alguns editais privilegiam pesquisas e projetos extensionistas que estejam vinculados com a prática, porque compreendem que a pesquisa está voltada para o desenvolvimento de tecnologia e inovação e a extensão consiste na devolução para a sociedade, na forma aplicada, de saberes construídos na pesquisa científica.

No quadro abaixo, estão listados alguns dos editais²⁹ para submissão de projetos, conforme disponibilizado no SUAP e no *site* do instituto, a título de elucidação:

Quadro 58: Recorte dos objetivos ou exigências dos editais de pesquisa e extensão

EDITAL	OBJETIVO OU EXIGÊNCIA
Edital Nº. 01/2026-PROEX/IFRN – Edital de fluxo contínuo para submissão de projetos de extensão	Demonstrar uma contribuição ao desenvolvimento de ações que estabeleçam troca de saberes, conhecimentos e experiências, <i>congregando ações de ensino e pesquisa aplicada</i>
Edital Nº. 03/2026-PROEX/IFRN – Seleção pública de projetos de extensão – Exercício 2026.	As propostas devem estar inseridas em uma das <i>oito áreas temáticas</i> , definidas de acordo com o Fórum de Pró-reitores de Extensão:

²⁹ Optei por trazer apenas os editais de fomento interno e de fluxo contínuo tanto da pesquisa quanto da extensão. Esses são os editais com maior fluxo de projetos, sendo, portanto, os principais.

	<i>Comunicação; Educação; Meio ambiente e recursos naturais; Saúde; Tecnologia e produção; Trabalho; Cultura e Arte e Direitos humanos e Justiça.</i>
Edital nº 01/2026 – PROPI/RE/IFRN – Cadastro de Projetos de Pesquisa e Inovação em Fluxo Contínuo	<i>Desenvolver e integrar a pesquisa com a sociedade local/regional</i> , com vistas a contribuir para a elevação da qualidade de vida e a sustentabilidade.
Edital nº 04/2026-PROPI/RE/IFRN – Projetos de Pesquisa e Inovação com Fomento Institucional.	<i>Desenvolver e integrar a pesquisa à sociedade local/regional</i> , com vistas a contribuir para a elevação da qualidade de vida e da sustentabilidade.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir dos dados dos SUAP.

Os trechos destacados nos editais de extensão demonstram que as atividades extensionistas devem ser formuladas a partir da integração entre ensino e pesquisa aplicada, evidenciando o caráter prático da extensão, com aplicação também prática em oito áreas temáticas, entre as quais a filosofia não está listada.

Contudo, isso não inviabiliza a prática extensionista, mas explica o número reduzido de projetos com participação de professores de filosofia, seja na área de filosofia, seja em áreas afins. Isso demonstra que a compreensão do professor acerca de si, traço identitário forjado durante sua trajetória profissional, não é de um professor extensionista, mas de um professor que auxilia nessa área, quando a presença da filosofia é requisitada.

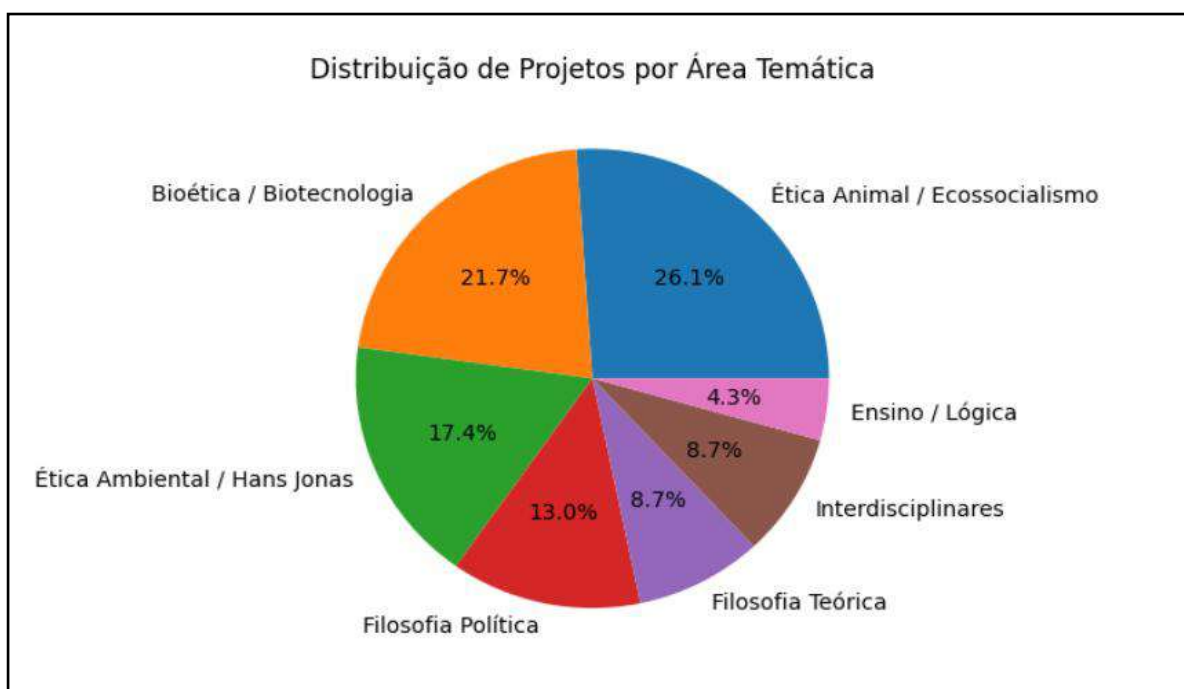
Ao seu turno, os editais de pesquisa permitem uma compreensão mais aberta, pois é possível adotar a interpretação de que refletir sobre temas como ética, estética, direito, ciência e tecnologia, política podem ser considerados como contribuições para a elevação da qualidade de vida. Contudo, essa seria uma hermenêutica mais abrangente. Há de se ter em mente, que esses trechos presentes nos editais de pesquisa supracitados são condizentes com uma interpretação mais prática, na qual a pesquisa é utilizada para ofertar à sociedade melhorias também práticas.

A ciência contemporânea, aos moldes da tecnocracia, não é voltada para contemplação aos moldes das ciências teóricas, conforme explica Galimbert (2006), pois desde a modernidade que o modelo científico busca compreender um fenômeno para controlá-lo, permitindo assim a sua aplicação prática. Se essa é a compreensão de ciência predominante no meio científico, a interpretação restrita do texto do edital aponta para uma pesquisa de caráter aplicada.

O IFRN não consegue se desvencilhar dessas exigências materiais, visto que se encontra inserido dentro da lógica capitalista de produção científica aplicada, para os quais, inclusive, alguns dos recursos financeiros internos e externos são especificamente destinados. As mediações próprias que implicam a exigência de um modelo educativo meramente técnico reforçam também o caráter instrumental da pesquisa científica aplicada. Se existe algum espaço para pesquisas teóricas ou com menos aplicação prática imediata é encontrado, isso se deve ao jogo de forças existente entre as exigências de um modelo de educação capitalista e a visão contra-hegemônica institucional, que defende no PPP que a pesquisa científica não se limita à pesquisa aplicada, como já evidenciei na terceira seção deste texto.

Devido a essas brechas de interpretação, pesquisas em filosofia são mais comuns que projetos de extensão nessa área, ainda que a maioria delas sejam vinculadas a problemas práticos, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 01: Distribuição de projetos de pesquisa por área de concentração.



Fonte: Produzido pelo autor com base nos dados coletados no SUAP

Somente 8,7% dos projetos são de filosofia teórica. Os demais pertencem às áreas filosóficas que dialogam com a realidade social, pois seus objetos e aplicação implicam as normas de convívio (Ética), as relações de poder (Política), os processos educativos (Educação).

O professor de filosofia é, portanto, também um pesquisador, que possuindo um conhecimento crítico sobre a realidade social, contribui, por meio da prática da pesquisa, para iluminar contextos e problemáticas sociais. Essa compreensão nasce da trajetória profissional dentro do IFRN no confronto com as exigências da carreira EBTT.

Os professores se reconhecem como pesquisadores e como extensionistas, embora esses não sejam seus traços docentes principais. O professor que ministra o ensino de filosofia é a identidade principal, mas isso não exclui essas duas outras compreensões.

Além do ensino, pesquisa e extensão, o professor da carreira EBTT também é impulsionado a participar das atividades de gestão, seja em cargos de direção e coordenação, seja por meio do exercício colegiado nas comissões e colegiados institucionais. Sobre a primeira delas, os professores participantes, que trataram dessa temática em seus relatos, afirmam não se identificarem com os cargos de gestão, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 59: Análise das Dimensão vivencial: Experiências profissionais. Categoria: Práxis do professor EBTT na instituição. Subcategoria: Experiência em cargos de gestão.

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Práxis do professor EBTT na instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>Experiência em cargos de gestão</i>
QUESTÃO 09	Ser professor EBTT, implica o desempenho de funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Como você percebe essas exigências? Você sente que existe um lugar para o professor de filosofia nessas quatro dimensões da prática?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Eu fui diretor acadêmico [em um campus] Até hoje, eu tenho essa como a pior experiência que eu tive. Não pretendo, não tenho a menor vontade, de ser gestor. Eu sou professor de filosofia, ponto.
P3	Eu vejo que na gestão não há muito empecilho em relação ao professor de filosofia. [...] [mas] ele acaba numa gestão, ou quando é o fato dele ser o único que está lá; ou que é o único que pode aguentar aquilo ali; ou quando a coisa está relacionada à área de ciências humanas.
P5	Eu, particularmente, tenho muito mais preferência pelo ensino do que, por exemplo, pela gestão [...] Não é o meu perfil, eu sou muito mais dedicado ao ensino. É o que eu gosto de fazer, é o que me interessa fazer
P6	Eu não me identifico com essa questão de gestão. Meu ponto é sala de aula e os projetos. [...] Se quisesse, também não teria dificuldade nenhuma em exercer algum cargo pelo fato de ser professor de filosofia.

P7	Em nível de campus aqui, hoje eu estou mais focado em fazer o meu trabalho de professor mesmo e estou deixando essas coisas de decisões políticas para as autoridades. Isso já me adoeceu.
P8	sobre gestão, acho que é uma questão, que para o meu entendimento, não é um fardo necessário. É uma questão de habilidades e competências que podemos escolher ou optar por ter. [...] eu acredito que todos nós podemos optar ou não por participar.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Os professores participantes demonstram uma percepção de desidentificação com o exercício de cargos de gestão. Se com as atividades extensionistas e de pesquisa, a compreensão deles aponta para um dos possíveis papéis a serem executados quando a carga horária de ensino permite, no caso da gestão a ideia é outra.

Não há evidências de interesse, ao contrário, os relatos dos professores P1 e P7 falam, respectivamente, de sofrimento e de adoecimento quando, em um passado próximo, assumiram cargos de gestão. Os outros professores, ao seu turno, relatam a preferência pelo ensino e a não identificação com as atividades de gestão.

Se, no entanto, o perfil de gestor não faz parte dos traços identitários adquiridos durante a trajetória profissional na instituição, o papel na gestão democrática está claro e é, inclusive, criticado. Os professores P3 e P4 entendem que há espaço para o professor de filosofia, conforme quadro abaixo:

Quadro 60: Análise das Dimensão vivencial: Experiências profissionais. Categoria: Práxis do professor EBTT na instituição. Subcategoria: O professor filósofo exercício da gestão democrática.

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Práxis do professor EBTT na instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>O professor filósofo exercício da gestão democrática.</i>
QUESTÃO 09	Ser professor EBTT, implica o desempenho de funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Como você percebe essas exigências? Você sente que existe um lugar para o professor de filosofia nessas quatro dimensões da prática?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P3	a gente tem que ficar em cima porque se a gente não ficar em cima, tem coisas que que passam [...] ficar sempre atento, sempre vendo o que está sendo divulgado de documento, de política, de programa, de tudo isso.
P4	Há um lugar para a filosofia dentro dessas instâncias e é um lugar que eu diria que é do esclarecimento sempre [...] você faz uma provocação, coloca uma situação dentro de um contexto institucional ou exige o cumprimento dessa institucionalidade. [...]

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

De acordo com os relatos acima, também na gestão democrática o papel do filósofo se confunde com a filosofia. O professor P4 utiliza o saber filosófico para definir a ação do professor EBTT de filosofia na gestão democrática: ser aquele que provoca a discussão crítica, que observa e esclarece aquilo que não está dito e que, como também atesta o professor P3, vigia para que aquilo que está posto seja cumprido, fazendo valer o direito e/ou o respeito às normativas institucionais.

Dessa forma, no exercício desse pensamento crítico, até mesmo a estrutura democrática do IFRN é colocada sob análise por parte dos professores. Os relatos selecionados e dispostos no quadro abaixo ajudam a elucidar a percepção dos professores participantes acerca disso:

Quadro 61: Análise das Dimensão vivencial: Experiências profissionais. Categoria: Práxis do professor EBTT na instituição. Subcategoria: O professor filósofo e a gestão democrática aparente

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Práxis do professor EBTT na instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>O professor filósofo e a gestão democrática aparente</i>
QUESTÃO 09	Ser professor EBTT, implica o desempenho de funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Como você percebe essas exigências? Você sente que existe um lugar para o professor de filosofia nessas quatro dimensões da prática?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Eu acho que [a participação na gestão democrática] é possível, sim, mas sempre vai depender das relações políticas. [...] Eles [gestores] acham que isso é ideal. Que gestão democrática é só facultar qualquer coisa. Eu vejo isso como um populismo tosco. Tudo que você submeter ao público. [...] Acho que você tem que partir de um princípio certo. As coisas são boas, independente do que o público ache ou não.
P4	Teve um momento em uma gestão, [...] [em que] a ideia dos núcleos centrais estruturantes, os NCE, eram fortes, não pela quantidade, mas pelo peso de ser um núcleo de filosofia, e tinha representação realmente. Hoje, eu acho que esses núcleos foram enfraquecidos. [...] essa ideia de criar um conceito que é escuta democrática. Essa escuta democrática ampla e tal é um disfarce, na verdade, para fragmentar o poder.
P5	Recentemente houve uma reformulação dos nossos planos e houve toda uma mobilização no que diz respeito a ouvir cada um dos grupos. [...] Naquele momento, eu acreditei que nós tínhamos sim um espaço mais ativo de intervenção a esse respeito. Mas ao que me parece, acabou acontecendo apenas uma consulta para dar a impressão de participação. Tudo isso acabou sendo decidido pelas instâncias superiores.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

As falas dos professores P1, P4 e P5 denunciam o caráter aparentemente democrático dos processos de decisão, confrontando a consulta popular com o justo ou o correto. Segundo eles, o modo como as decisões são tomadas aparentam ser democráticas sob o véu da consulta pública, no entanto, essa estratégia institucional aparece a seus olhos como populismo tosco (P1), fragmentação de poder (P2) e aparência democrática (P5).

Estes dados foram coletados durante o período em que o IFRN passava pela reformulação das diretrizes dos cursos em um processo de revisão institucional das ofertas. Como na instituição, todos os *campi* adotam as mesmas diretrizes e os mesmos Projetos Pedagógicos de Cursos, a revisão de diretrizes afeta todos os professores.

Este é um exemplo elucidativo para explicar o posicionamento dos professores acerca da percepção de uma democracia aparente. As diretrizes são validadas em um processo com etapas sucessivas: primeiro, a Pró-reitoria publica uma minuta produzida por um grupo de trabalho que é enviada aos *campi* para contribuição; depois, cada *campus* organiza suas contribuições à minuta fazendo suas emendas; por fim, tais emendas são votadas pelos representantes dos *campi* reunidos em um fórum específico para isso.

O processo democrático aparenta perfeição. Porém, em uma análise mais acurada, esse processo sofre das mesmas limitações de todo regime democrático. De acordo com Bobbio (2009), existem oito limitações nas democracias, enquanto forma de governo: não conciliar todo o pluralismo existente no grupo representado; não ser capaz de conciliar todos os interesses que são, muitas vezes, opostos; possibilitar a persistência das oligarquias ou grupos tradicionais no poder; não ser capaz de vencer o espaço limitado, pois seria impossível que toda decisão fosse tomada consultando a todos ao mesmo tempo; permitir a existência de poderes invisíveis e acobertar sua existência, desviando os processos de forma a não evidenciar o jogo de forças real; e, por fim, conviver com a falha na educação para a cidadania, pois nem todos os seus participantes tem interesse e/ou formação para compreender os processos democráticos.

Essas limitações ajudam a esconder a realidade das minorias que, segundo minha interpretação, não são contempladas pelo processo democrático. Os princípios gregos de isonomia, isocracia e isegoria, que fundamentam a participação

democrática ainda hoje, precisam ser balanceados quando os componentes da democracia não estão em igualdade de fato.

Individualmente, cabe a cada membro da comunidade escolar do instituto ser respeitado em igualdade em relação a seus pares, mas quando o processo envolve tomadas de decisão que afetam grupos, então estes também precisam receber igualdade de tratamento. Há de se ter em mente que em decisões que envolvem currículo escolar, os interesses em jogo não são apenas pessoais, mas são grupais. Isso se agrava mais ainda em uma instituição em que professores são ordenadamente agrupados em áreas/disciplinas.

Desse modo, não há equidade quando grupos numerosos, como o de professores de língua portuguesa, por exemplo, que conta com 297 integrantes, coexistem com outros muito menores, como o de professores de língua espanhola, composto por apenas 26 docentes. Nesse contexto, torna-se evidente que o poder de decisão — sobre si mesmos, sobre suas disciplinas e sobre a distribuição de suas cargas horárias — tende a concentrar-se nos grupos majoritários, deixando os grupos minoritários com pouca influência nos processos deliberativos.

Sob esse foco de análise, os professores de filosofia, como já evidenciado acima, formam uma minoria social dentro da instituição e o modo como os processos decisórios são tomados no IFRN não favorece a participação efetiva desses professores, pois, com exceção do campus Natal Central, todos os outros *campi* contam com, no máximo, dois professores de filosofia. Em 13 dos 22 *campi*, há somente um professor de filosofia.

Dessa forma, os professores de filosofia não são minoria apenas em nível macro, mas o são também em nível dos *campi* onde estão lotados. Para uma justa participação seria necessária uma organização democrática na qual tanto servidores de forma individual, quanto os grupos (Núcleos Centrais Estruturantes ou Núcleos Docentes estruturantes) pudessem ter também votos igualitários em uma instância própria, em uma forma semelhante ao modelo bicameral do congresso nacional brasileiro³⁰.

³⁰ O congresso nacional é formado por duas câmaras: a Câmara dos Deputados e o Senado Federal. Na primeira, a quantidade de deputados de cada estado da federação está diretamente relacionada à quantidade populacional do estado que representam, pois os deputados federais representam o povo. Por sua vez, no Senado Federal, a quantidade dos senadores é paritária, sendo três por cada estado, pois estes representam os estados da federação.

Essa realidade material, que é fruto das mediações que envolvem a filosofia no currículo da escola pública e seu lugar no IFRN, afeta diretamente a percepção dos professores participantes acerca de sua atuação na gestão democrática e acerca dos resultados alcançados. Isso se traduz em uma atuação democrática que não se realiza de forma efetiva na instituição, pois os contornos que a democracia assume dentro do IFRN faz com que haja, no máximo, uma escuta minoritária desses professores de filosofia nos *campi* e uma insignificância no âmbito macro de decisões institucionais. Os relatos abaixo permitem cimentar essa interpretação:

Quadro 62: Análise das Dimensão vivencial: Experiências profissionais. Categoria: Práxis do professor EBTT na instituição. Subcategoria: Limitações da representatividade na gestão democrática

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Práxis do professor EBTT na instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>Limitações da representatividade na gestão democrática</i>
QUESTÃO 09	Ser professor EBTT, implica o desempenho de funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Como você percebe essas exigências? Você sente que existe um lugar para o professor de filosofia nessas quatro dimensões da prática?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P2	Nós temos um grupo de filosofia que é numeroso na quantidade de professores. [...] Só que qual é o problema? Isso é espalhado, totalmente espalhado e toda a estrutura da democracia das decisões que impactam a vida dos servidores é feita no âmbito dos campi, não no âmbito da instituição. A instituição trabalha com questões macro, mas o cotidiano da prática do dia a dia é decidido nos campi e aí nos campi, os professores de filosofia são minoria. Eles não têm poder de pressão.
P5	No meu campus em especial, eu acredito que sim, que há espaço para opinião, há espaço para discordância [...] eu acredito que sim. Existe espaço para opinião, para diálogo, inclusive, para reclamações e exigências por parte do professor de filosofia [...] A nível de instituição, me parece ser mais prejudicial para a nossa área. Existem muito mais professores antigos em disciplinas técnicas. Então, as disciplinas de humanas, elas acabam ficando com menos espaço, por assim dizer.
P6	Pode-se falar em nível de campus. Mas no campus não tem nenhum problema. [...] A representatividade é tranquila. A gente é ouvido com o mesmo espaço para os demais. [...] Eu não acompanho tanto a nível institucional [...] Em alguns casos, a gente sente dificuldade, quando vai haver essa discussão sobre as novas ofertas de disciplinas, alguns professores tendem a tentar tirar até carga-horária de filosofia se puder tirar.
P8	Eu vou falar as duas partes. Meu campus é extremamente democrático, assim, de fato, nas decisões, eu sou ouvido. Sobre a instituição, em geral, eu sinto que a gente perdeu um pouco de espaço nesses últimos tempos. Fruto de uma série de questões: Covid; distância; falta, talvez, de contato entre nós mesmos, pois

	cada um tem sua vida privada e está desenvolvendo seu próprio trabalho dentro do seu local.
P9	[Em questão de campus,] eu diria que não há um empecilho seja para ocupar qualquer cargo; seja para ter lugar de fala. [...] Eu diria até que é uma apatia tão generalizada em todo mundo, que os cargos estão todos disponíveis, os lugares de fala estão todos disponíveis

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

A estrutura e a conjuntura política da instituição fazem com o que o professor se sinta só e sem representação nas tomadas de decisão. Essa não garantia de participação gera traços significativos da identidade do professor de filosofia, pois sofre a inconstância em relação a seus papéis institucionais, pois a garantia de sua permanência – assim como é a da própria filosofia – depende dos processos democráticos que criam e modificam as legislações institucionais. Não tendo, pois, representatividade nos processos decisórios, o professor está sempre à mercê do jogo político institucional e das decisões daqueles que possuem maioria numérica.

Nesse caso, a garantia deveria emanar da própria existência dos princípios e da pedagogia escolhida para orientar a prática pedagógica e que estão insculpidos no Projeto Político Pedagógico, mas as contradições dialéticas não permitem essa efetividade. Por consequência, nem por defesa dos princípios, nem por meio dos processos decisórios, o professor de filosofia encontra garantia de seu lugar. É, portanto, um professor que se identifica com a instituição como um membro rodeado pela insegurança.

Em suma, a identidade profissional dos professores de filosofia em relação às quatro dimensões da carreira EBTT (ensino, pesquisa, extensão e gestão) é centrada predominantemente no ensino, apresentando adaptações, conflitos ou distanciamentos nas outras esferas. Embora, se reconhecem como pesquisadores e extensionistas, consideram esses papéis como traços secundários de sua identidade, compreendendo sua identidade extensionista e de pesquisador como a de um auxiliar interdisciplinar, aplicando saberes filosóficos para solucionar problemáticas práticas da vida social ou apoiar projetos tecnológicos e de outras áreas. Em sua identidade não se reconhecem como possíveis gestores e no exercício do governo da instituição sentem-se como uma minoria e sofrem a insegurança provinda das contradições intra e extra institucionais.

Além das funções exercidas pelos professores, também influenciam sua constituição identitária as escolhas axiológicas em relação aos valores da instituição. Para os integrantes de um grupo social, a dinâmica identitária de um grupo implica também o compartilhamento de valores, de modo que aqueles princípios eleitos comunitariamente precisam ser reconhecidos por cada indivíduo para uma convivência harmônica. Quando isso não acontece, abre-se espaço para conflitos e alterações estruturais (Braghirolli; Pereira; Rizzon, 2013).

Ao serem perguntados, na questão 10, acerca de sua adesão à epistemologia marxista, que predomina no documento do Projeto Político Pedagógico, os professores relataram percepções de concordância e discordância, seja porque essa corrente filosófica já havia sido escolhida por eles antes da instituição, seja por motivos de escolha pessoal de outro referencial, seja pelas contradições institucionais. No quadro abaixo, apresento os relatos de concordância para fins de análise:

Quadro 63: Análise das Dimensão vivencial: Experiência Profissionais. Categoria: Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico. Subcategoria: Concordância e Identificação

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico</i>
SUBCATEGORIA	<i>Concordância e Identificação</i>
QUESTÃO 10	Você se considera alinhado à corrente epistemológica marxista que orienta o projeto da instituição? Se não, a qual (is) epistemologia(s) está mais ligado? Em ambos os casos, como suas afiliações epistemológicas se refletem nas suas aulas?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P3	Com certeza. Totalmente.
P4	Eu não sei se eu me considero alinhado, mas eu tenho concordância com a base epistemológica crítica que é fornecida principalmente pela filosofia de Marx, marxiana mesmo e a influência marxista na educação brasileira. Eu acho que ela é necessária, por conta de o marxismo adotar uma maneira de explicação filosófica da realidade que hoje, principalmente hoje, nas condições materiais que nós vivemos.
P8	Se eu estou alinhado à corrente epistemológica, com certeza, né? Eu, inclusive, acho que o PPP deveria ser mais marxista [...] porque a instituição, como tal, apesar de desenvolver as habilidades técnicas, tecnológicas para vida profissional, é uma instituição de ensino e conhecimento, acima de tudo, de educação. [...] eu acho, inclusive, que deveria ser muito mais marxista no sentido de pensar as estruturas da sociedade como questão de classe mesmo.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Os relatos dos professores P3, P4 e P8 demonstram uma adesão à epistemologia marxista, de forma que os professores se identificam com ela ou ao menos com as bases teóricas dessa corrente filosófica, como é o caso do professor P4. Os professores se identificam como pensadores críticos e atestam que esse viés é relevante para apreender e explicar a realidade social.

Em linha oposta à percepção desses professores estão os professores P1 e P9, conforme discurso (ou ausência dele) apresentado no quadro abaixo:

Quadro 64: Análise das Dimensão vivencial: Experiência Profissionais. Categoria: Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico. Subcategoria: Discordância e desidentificação

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico</i>
SUBCATEGORIA	<i>Discordância e desidentificação</i>
QUESTÃO 10	Você se considera alinhado à corrente epistemológica marxista que orienta o projeto da instituição? Se não, a qual (is) epistemologia(s) está mais ligado? Em ambos os casos, como suas afiliações epistemológicas se refletem nas suas aulas?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Não. Já fui. Mas como eu falei, a mudança que houve comigo, não sou ligado à corrente epistemológica marxista. Mas eu entendo. Entendo os efeitos dela [...] O grande problema é você entender isso como uma verdade aquilo que é uma opção. [...] Então, quando você coloca isso dentro de um escopo institucional, esse que é o problema. [...] Eu a vejo como legítimo, no sentido que está aí, mas não vejo como uma verdade nem como a mais eficiente.
P5	Quando a gente fala sobre vertentes políticas que se espalham para dentro da educação, eu prefiro acreditar que eu faço mais parte de uma corrente que é levemente mais liberal. Eu confesso que eu fui um estudante de filosofia que nunca foi muito afeito a militâncias [...] a toda essa literatura da qual as ciências humanas são muito acusadas, que é uma leitura mais marxista. Eu confesso que eu não tenho um preconceito, mas nunca tive um interesse especial por esse tipo de vertente.
P6	Esses ismos aí, eu não gosto. Não sei nem se tem esse viés marxista. Eu não participo tanto dessas discussões em termos de PPP, de projeto político-pedagógico. [...] Mas se tiver, não sou favorável a nenhum ismo.
P9	O participante solicitou não responder a esta questão

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

O relato dos professores P1, P5 e P6 evidenciam uma rejeição explícita à concepção epistemológica marxista. Na percepção de P1, essa perspectiva não é apenas desconsiderada como válida ou eficaz, mas também é alvo de crítica pelo fato

de ter sido adotada como referência orientadora no Projeto Político-Pedagógico. Os professores P5 e P6 não são menos incisivos. Seus relatos demonstram oposição efetiva à concepção marxista do Projeto Político Pedagógico, seja pela autodenominação de liberal, realizada pelo professor P5, seja pela clara falta de interesse na epistemologia presente no PPP, cuja presença o professor P6 alega desconhecer.

Por sua vez, o professor P9 manifestou o desejo de não responder a essa questão ainda antes de autorizar a realização da entrevista, condicionando sua participação à aceitação, por parte do entrevistador, dessa restrição. Contudo, em ciências sociais, as razões da ausência de uma resposta específica podem ser explicadas e iluminadas por outros contextos. Dessa forma, outros trechos, como explicitados mais a frente, comprovam a desidentificação do professor P9 com o referencial epistemológico predominante nos documentos oficiais da instituição.

Ainda sobre a questão 10, os outros três professores (P2, P7 e P10), apesar de não se identificarem com a epistemologia, aceitam parcialmente suas bases teóricas, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 65: Análise das Dimensão vivencial: Experiência Profissionais. Categoria: Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico. Subcategoria: Desidentificação e Discordância Parcial

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico</i>
SUBCATEGORIA	<i>Desidentificação e Discordância Parcial</i>
QUESTÃO 10	Você se considera alinhado à corrente epistemológica marxista que orienta o projeto da instituição? Se não, a qual (is) epistemologia(s) está mais ligado? Em ambos os casos, como suas afiliações epistemológicas se refletem nas suas aulas?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P2	eu entrei nessa instituição, eu não me considerava marxista nem me considero marxista hoje, apesar de que eu sou muito mais do que era antes. [...] por causa dessa conexão de classe social, essa perspectiva de ter dado aula à classe operária que me mudou muito. Eu fiquei mais radical [...] Então, não foi o PPP que me transformou [...] Foi o contato com a realidade e eu encontrar esse referencial teórico. [...] mas eu me sinto hoje mais à esquerda do espectro do que quando eu entrei aqui, mas, não foi o PPP que produziu isso em mim, porque eu acho que o PPP tem uma contradição: ele é marxista em teoria e liberal na prática.
P7	Eu não me identifico com a corrente epistemológica marxista, porém eu sou uma pessoa muito aberta, ensino, inclusive em filosofia política, eu ensino Marx. A minha corrente epistemológica é

	kantiana, que é crítica, inclusive por ser kantiana e crítica, eu ensino as outras também, sem nenhum preconceito.
P10	Em linha geral, a gente não foge disso, [...] a gente tem visões básicas que vão orientar nesse caminho, [como a] Formação em Paulo Freire.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Como relatado acima, os professores P2, P7 e P10 não se consideram afiliados à epistemologia marxista, mas dialogam com ela, porque entendem suas bases críticas, apesar de se filiarem à outras epistemologias que reconhecem como mais válidas. Em todo caso, não há uma rejeição expressa, nem uma contraposição que pareça efetiva.

Reconheço que a temática é complexa, pois considerando que a filosofia possui mais de 2.500 anos de produção em variados campos da existência humana e em variadas sociedades durante esse tempo, assumir uma epistemologia única que explique globalmente todas as esferas da existência humana é uma tarefa árdua e, talvez, ineficiente.

De fato, em diferentes temáticas, um filósofo cuja matriz epistemológica seja kantiana, por exemplo, que está ligada ao conhecimento e suas possibilidades ou a moral e aos costumes, possa adotar uma outra epistemologia ao se falar em tecnologia ou em economia. Em certos casos, uma doutrina filosófica acaba por complementar a outra, não a sobrepondo, mas se unindo a ele em justaposição.

Contudo, há de se ter em mente que a questão não objetivava, simplesmente, alcançar quais epistemologias os professores são mais adeptos e porque foram escolhidas por ele, mas compreender o processo de adesão à escolha que fora feita na época em que o PPP foi desenhado e consagrada pela maioria dos membros que compunham a instituição naquele momento.

Percebe-se que o processo de adesão à epistemologia institucional é bastante limitado. Dos 10 professores entrevistados apenas 3 professores admitem esta adesão, enquanto outros 3 admitem apenas a possibilidade de diálogo. Nesse caso, existe um conflito entre a identidade ofertada pela instituição que, enquanto fornecedora de identidades, deveria impor seus valores e as identidades visadas e/ou reconhecidas pelos professores.

No caso dos professores que não aderiram à epistemologia institucional, seja por negação total, seja por negação parcial, existe a adoção de um posicionamento generalista da filosofia. Os relatos abaixo permitem elucidar melhor as percepções

sobre o posicionamento epistemológico de cada professor:

Quadro 66: Análise das Dimensão vivencial: Experiência Profissionais. Categoria: Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico. Subcategoria: Posicionamento generalista

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico</i>
SUBCATEGORIA	<i>Posicionamento generalista</i>
QUESTÃO 10	Você se considera alinhado à corrente epistemológica marxista que orienta o projeto da instituição? Se não, a qual (is) epistemologia(s) está mais ligado? Em ambos os casos, como suas afiliações epistemológicas se refletem nas suas aulas?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Eu tenho esse respeito pela história da filosofia [...] eu gosto de dar a história da filosofia como um todo. [...] Por isso que não tem como eu fechar em Marx e pegar daqui para frente. [...] talvez eu me considere muito mais um tradicionalista [...], porque eu percebo toda tradição filosófica [...] O que não vai negar o Projeto do IFRN. Só tento ver isso com conexão com o resto. Não vai negar. Implica em uma crítica isso.
P2	Eu tomo muito cuidado, principalmente, quando estou dando aula de filosofia 3, que é filosofia política, de não deixar claro, muito explícito, a minha posição política. Eu apresento as ideias, mas obviamente quando eu apresento as ideias, eu, de certa maneira, dou indício do que eu penso, mas eu não faço isso de maneira explícita assim. [...] Eu vou apresentando até que eles entendam que o que eu estou fazendo é apresentar o pensamento dos filósofos.
P5	Eu gosto de me considerar levemente mais liberal, no sentido de que eu prezo pela apresentação de pontos de vista concorrentes e eu deixo a cabo dos estudantes a escolha entre esses pontos, mostrando, obviamente, a fragilidade de ambos.
P6	Acho que a filosofia... Não sei, mas eu procuro fazer uma apresentação geral, como eu falei, histórica, trazendo, mas sem tender para determinada doutrina ou filosofia.
P7	Kant me ajudou muito a pensar, e o modo Kantiano de filosofar, que é um modo conceitual, me ajuda para todas as outras, quando eu vou ensinar tudo, qualquer outra coisa, é Kant que me ajuda. [...] eu apresento todos eles, e os alunos têm contato, e os alunos decidem quais que eles se sentem mais, têm mais simpatia, ou que eles se identificam mais.
P10	Eu, particularmente, gosto muito de pensar a aula nessa perspectiva de construção do conhecimento junto com os alunos. [...] não consigo fazer uma aula sem pensar nesse constante vai e vem e troca de perguntas, de informações. [...] Eu venho da filosofia da linguagem, da filosofia analítica. Então, eu gosto muito de trabalhar a ideia de conceitos também.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Diante dos relatos, percebe-se que os professores assumem posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis ao trabalho com a epistemologia marxista. No entanto,

todos apresentam uma visão de filosofia que costuma ser fruto de uma interpretação, no mínimo, ingênua, mas muito comum entre os professores de filosofia no Brasil.

Segundo Silveira (2000), existe uma mentalidade construída entre os professores de filosofia, principalmente entre aqueles que trabalham no ensino médio, de que por ser a filosofia uma busca desinteressada pelo saber, ela não deve ser parcial em suas reflexões.

A ideia de *filos* (φίλος) que significa um amor desinteressado, não possessivo, conjuntamente com a ideia semântica de *sophia* (σοφία), que expressa um conhecimento contemplativo, não aplicado, geraria essa ideia de filosofia neutra ou de uma neutralidade da abordagem filosófica. Dessa forma, a filosofia ou seu professor, identificado a ela, não poderia ensinar defendendo pontos de vista que ele considera corretos.

Porém, Siveira (2000), embora não pretenda encontrar consensos acerca disso, evidencia duas razões pelas quais a filosofia não poderia ser ensinada com aquela neutralidade que se defende de forma ingênua. Primeiro porque a filosofia é produto do pensamento humano, mas o homem não existe deslocado da realidade social, ao contrário, sua existência pressupõe a imersão social. Dito isto, é impossível que a produção filosófica desvinculada do contexto histórico, social, econômico, político e cultural no qual ela está sendo produzida.

Além disso, como segunda razão apresentada por Silveira (2000), o ponto de partida do exercício filosófico é a prática social. É da realidade material que emergem os problemas que dão origem à reflexão filosófica crítica, cujo objetivo é analisar os objetos, compreendê-los, explicá-los e possibilitar assim a transformação, caso seja necessário.

Além dos argumentos críticos apresentados por Silveira (2000), é pressuposto basilar em todas as teorias da filosofia da linguagem a não-neutralidade discursiva. De Marx a Foucault, os estudos do discurso demonstram que o ser humano fala a partir de um referencial, elege termos discursivos com signos, significados e significantes, para alcançar o objetivo que deseja ao emitir o discurso. Desse modo, nenhuma produção filosófica e, até mesmo, nenhuma aula de filosofia gozam de possibilidades de neutralidade.

Mesmo que os professores P1, P5, P6 e P10 afirmem que trabalham de forma a apenas apresentar correntes de pensamento filosóficos e seus expoentes, a própria escolha de conteúdos implica na eleição de algumas vertentes e preterição de outras.

Não estou afirmando que a filosofia seja uma espécie de doutrinação, o que seria uma visão esdrúxula do fazer filosófico, mas que não é possível assumir uma neutralidade completa.

Assim sendo, compreendo que o discurso de pseudoneutralidade ou até mesmo a ausência de discurso, como no caso de P9, evidenciam a não-escolha pela epistemologia institucional e escondem, quando isso não ficou explícito, a afiliação epistemológica do professor de filosofia.

Diferente dos professores P3, P4 e P8, que conforme relatos abaixo, afirmam assumir o posicionamento favorável à epistemologia institucional:

Quadro 67: Análise das Dimensão vivencial: Experiência Profissionais. Categoria: Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico. Subcategoria: Posicionamento favorável.

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Identificação e adesão à Epistemologia que orienta o Projeto Político-Pedagógico</i>
SUBCATEGORIA	<i>Posicionamento favorável.</i>
QUESTÃO 10	Você se considera alinhado à corrente epistemológica marxista que orienta o projeto da instituição? Se não, a qual (is) epistemologia(s) está mais ligado? Em ambos os casos, como suas afiliações epistemológicas se refletem nas suas aulas?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P3	Na sala de aula eu tento sempre fazer uma abordagem historicista das coisas. Eu sempre trabalho os pensadores, a história da filosofia, mas não numa perspectiva estruturalista. [...] Como eu estou ensinando, em geral, para a classe trabalhadora, eu sempre trago a problemática do trabalho. [...] sempre procuro mostrar como eu sou adepto do materialismo histórico-dialético.
P4	Do ponto de vista de uma educação profissional que seja uma educação para uma formação humana, que o ser humano se compreenda como capaz de, na sua transformação da realidade, criar cultura, criar tecnologia e tal. Se for realmente essa a base epistemológica, eu até a defendo do ponto de vista de que o homem se depara com o mundo, o transforma através do trabalho, cria sentido, significado para esse mundo através da linguagem e, digamos, organiza todo o restante do modo de vida, do modo de existência.
P8	A minha forma de trabalhar, já que eu trabalho nessa ramificação desde a graduação, é voltada para essa relação de poder, essas questões relacionadas às diferenças sociais, às mudanças sociais, a essas questões das relações coloniais dentro da filosofia política. Então, as minhas aulas são muito voltadas para esse sentido.

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Os discursos dos professores acima destacados trazem de forma clara o posicionamento crítico tanto do marxismo (P3), quanto de um pós-marxismo nas análises da Práxis (P4) ou das relações de poder (P8). São afiliações que remetem a identificação com os pressupostos básicos da epistemologia materialista histórico-dialética e que demonstram um ensino de filosofia voltado não apenas para exposição da história e das correntes filosóficas, mas uma aplicação à realidade material na qual os alunos estão inseridos.

Em suma, resta claro que o processo de identificação do professor com os valores institucionais não acontece de forma efetiva e os discursos apontam para a manutenção das escolhas epistemológicas feitas antes na formação inicial e não na vivência institucional. Nos discursos que afirmam uma adesão, não há relatos de que isso tenha acontecido a partir da vivência institucional, ao contrário, estão presentes informações acerca da formação, do modo como entendem ser o ensino de filosofia, do modo como compreendem o mundo e a sociedade.

A partir desse ponto, é possível afirmar de forma cabal a tese aqui defendida: a identidade profissional do professor EBTT de Filosofia possui uma relação dialética com o *ethos* institucional, sendo permeada de convergências e divergências em razão dos reflexos das contradições que a disciplina de Filosofia enfrenta dentro da escola na sociedade capitalista.

Não existe uma adesão plena dos professores à instituição, devido as relações concretas que ocorrem na materialidade social em que ela está inserida. Os professores se identificam com o papel de formadores que atuam na construção do pensamento crítico-reflexivo dentro de uma formação humana integral não porque isso está traduzido formalmente nos documentos oficiais e constituem o *ethos* discursivo da instituição. Eles se identificam assim porque esse é o papel da filosofia e assim o seria em qualquer outra instituição, pois onde a filosofia estiver presente haverá espaço para a busca pela reflexão crítica.

A materialidade na qual a instituição está inserida demonstra contradições estruturais cuja relação de forças, ora permitem o espaço para a filosofia e, por conseguinte para o professor de filosofia também, como é o caso a presença da filosofia nos diversos cursos e as concepções e princípios presentes nos documentos oficiais; ora tornam esse espaço inseguro e indefinido, quando não há definição clara do que se espera do professor de filosofia ou não há processos decisórios que permitam igualdade de voz e de representação aos professores de filosofia, nem ao

menos sobre suas próprias funções e existência institucional.

É por compreenderem-se como arautos de um saber humanizador, que pode e precisa ser levado a todos os sujeitos humanos, que também no instituto federal os professores assumem essa identidade em meio à formação técnica. As respostas à questão 12: “o que te faz ser um professor de filosofia da educação profissional técnica e tecnológica?” evidenciam esse ponto de análise:

Quadro 68: Análise das Dimensão vivencial: Experiência Profissionais. Categoria: Autorreconhecimento como professor EBTT da instituição. Subcategoria: Professores que ministram filosofia em complemento a formação técnica.

DIMENSÃO VIVENCIAL EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
CATEGORIA	<i>Autorreconhecimento como professor EBTT da instituição</i>
SUBCATEGORIA	<i>Professores que ministram filosofia em complemento a formação técnica</i>
QUESTÃO 12	O que te faz ser um professor de filosofia da educação básica, técnica e tecnológica?
RESPONDENTE	UNIDADE DE ANÁLISE
P1	Para educação profissional, técnica, profissionalizante, eu acho que o professor de filosofia lida com vários perfis [...] Eu aproveito esse espaço para mostrar que a filosofia é algo que não tem como ser utilitária e é fundamental para que o aluno consiga perceber seu lugar no mundo.
P2	Acho que é estar na borda da filosofia. O que faz ser um professor EBTT é a gente aprender a estar nos limites da filosofia, em um lugar em que se você transitar um pouquinho para um lado você sai da filosofia, mas se você transitar um pouquinho para o outro, você está na filosofia. Então, é você conseguir trazer a filosofia o máximo possível para essa margem que é o que a gente faz quando conversa sobre filosofia e sobre tecnologia,
P3	Ser um professor de filosofia é você poder visualizar mais amplamente as perspectivas do seu trabalho e ser EBTT também, porque o modelo que eu entendo de educação profissional é esse modelo que a gente tem atualmente aqui. [...] Porque você está lidando com trabalho, você está lidando com a concretude da realidade e você tem muitas possibilidades.
P4	As condições que a instituição possui e o estudante que a gente recebe. [...] Faz com que a gente tenha ainda essa visão mais ampla da filosofia porque, talvez aqui e, mais do que na universidade, a gente tenha realmente condições de ter experiências filosóficas [...] de fazer com que um conceito de filosofia seja vivido. [...] A categoria do trabalho ou uma parte da práxis humana, ela é muito interessante, porque você vê miniaturas de trabalhadores e trabalhadoras empolgados e instigados a querer desempenhar um papel no mundo e você se sente com a responsabilidade muito grande de promover essa experiência filosófica.
P5	Eu acredito que em metas, nós [professores de filosofia no geral] somos todos iguais. Nós queremos todos a mesma coisa [...] a diferença é o que o IFRN nos possibilita, principalmente quando ele fala em educação integral [...] Então, o meu interesse é ver meus

	alunos crescerem em qualquer área que eles escolham e serem profissionais integrais, isto é, atentos não só ao que concerne a profissão deles, mas como ser humano e como cidadão completo.
P6	O ser do professor de filosofia no ensino técnico é para que ele não seja apenas técnico. Que a técnica seja acompanhada de uma ideia de uma educação mais ampla, humanista. [...] se não houvesse professor de filosofia na educação técnica, a gente correria um risco enorme de adolescentes que serão empresários, serão políticos, serão dirigentes da sociedade de uma forma geral, tenham um viés, um pensamento limitado, desconsiderando as outras pessoas, desconsiderando a realidade.
P7	Estou constantemente chamando a atenção do aluno para a sua dimensão humana, ética, crítica, autônoma que deve acompanhar a sua capacidade técnica, a sua formação técnica e tecnológica. [...] eu justifico a minha disciplina a partir disso. É isso que me faz ser um professor dessa educação profissional técnico-tecnológica.
P8	Se há uma coisa específica na formação profissional e tecnológica? Eu acredito que não. A nossa formação incentiva a formar bons profissionais, independente se fosse tecnológico ou superior, [...] eu acho que a nossa formação [filosófica] formaria qualquer indivíduo, [...] Mas em ela existir aqui também ajuda a fortalecer o que há em uma aula específica e abrir o debate sobre essa questão técnica, tecnológica, profissional. [...] A gente ajuda na formação de bons profissionais.
P9	Porque nós damos essa ênfase na reflexão científico-tecnológica. Mesmo que não estivesse lá no currículo – que a gente sabe que está – a gente tem que falar sobre isso, sobre Filosofia da Ciência. [...] E, por outro lado, eu diria que é a mesma aula, tirando esse elemento, que eu daria em outras escolas, porque eu também falaria sobre a mesma estrutura, sobre os filósofos antigos, sobre a filosofia da mente, a epistemologia e coisas assim.
P10	Se eu tivesse que responder a diferença da filosofia no ensino médio da rede estadual e filosofia dentro do Instituto Federal, acho que é nesse viés: poder acompanhar a ciência e a tecnologia. Isso é o diferencial que a gente tem em comparação com outros ambientes. [...] Acho que o espaço da filosofia na instituição, o que faz alguém ser um professor do IF é poder andar, circular por tudo isso. Nenhuma outra área consegue. [...]

Fonte: Dados organizados pelo autor a partir das entrevistas com os sujeitos participantes

Todos os professores participantes, independentemente do nível de identificação com a instituição, assumem o traço identitário de Professores que ministram filosofia em complemento à formação técnica. Isso coaduna com toda a descrição de traços identitários realizadas acima e reforça a relação identidade profissional dos professores EBTT, filosofia e *ethos* institucional que se mostrou na análise de cada uma das dimensões vivenciais.

Das dimensões vivenciais Trajetória e Formação ficou evidente que o gosto pelas ideias, pela leitura, pela crítica conduziu os sujeitos participantes a se tornarem

e se entenderam como professor filósofo, isto é, um filósofo encarregado de ensinar e que não foram preparados para ensinar na educação técnica e profissional.

Nas dimensões vivenciais papel social do professor e autoimagem do professor, restou claro que a identidade profissional desses professores é marcada por uma tensão dialética entre a identidade para si e a identidade para o outro. Por um lado, eles percebem o seu papel como o de formadores de consciências crítico-reflexivas, responsáveis por proporcionar a formação humana e ética em meio à área técnica. Por outro lado, percebem que a instituição espera deles apenas o papel de um "professor funcionário" genérico, focado em cumprir obrigações burocráticas.

Ao seu turno, na dimensão vivencial experiências profissionais, ficou evidenciado que embora não haja uma adesão efetiva da maioria dos professores à epistemologia marxista oficializada no Projeto Político-Pedagógico da instituição, eles mantêm as afiliações teóricas que trouxeram de sua formação inicial e ensinam a filosofia pelo seu caráter crítico e humanizador inerente, assumindo a identidade de professores que ministram a disciplina como um contraponto e complemento à formação puramente técnica.

Portanto, a identidade profissional docente do professor de filosofia EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN possui relações de identificações com a instituição perante as semelhanças entre objetivos do exercício filosófico e os institucionais, mas de desidentificação pelo não reconhecimento da filosofia e do próprio professor na materialidade das vivências institucionais.

6 CONCLUSÃO

Analisar, dialeticamente e a partir da percepção dos professores de Filosofia EBTT do IFRN a relação entre a identidade profissional docente desses professores e o *ethos* institucional foi o objetivo desta pesquisa. Para tanto, foram necessários vários estudos que assessoraram no alcance dessa empreitada.

Partindo da questão de pesquisa que inquiria essa relação entre identidade profissional docente e *ethos* institucional, foi necessário definir conceitos sobre identidade, profissão e profissão docente; compreender o que se designara por *ethos* e identificá-lo; situar o lugar da filosofia dentro do currículo institucional; para, por fim, analisar os relatos dos professores acerca de suas percepções sobre suas identidades e como essas percepções se relacionavam com o *ethos* institucional.

Esse percurso que deu forma a este trabalho de tese, compondo cada qual uma das seções teóricas, foi iluminado pelo método materialista histórico-dialético, por meio das categorias de totalidade, contradição e mediação. A ele, foram subsumidas as demais teorias utilizadas neste estudo e os resultados alcançados em cada seção demonstram a eficiência do método aplicado, embora permitam perceber também as dificuldades em estabelecer diálogos entre teorias, que não são totalmente condizentes em suas epistemologias, mas que se prestaram a produzir resultados primários, que foram, posteriormente, submetidos ao método e a epistemologia marxista.

Dessa forma, esta pesquisa buscou apreender o movimento real do objeto, em suas mediações que lhe são próprias, partindo da pseudoconcreticidade para alcançar o concreto pensado. A identidade, o *ethos*, o currículo institucional e a profissão docente não existem de forma desarticulada de sua totalidade englobante. A sociedade capitalista neoliberal é o cenário onde todos esses fatores ganham significações específicas, porque sociedade, cultura, economia e educação estão imbricados e sofrem influências múltiplas de instituições cuja orientação se dá em harmonia com o mercado neoliberal.

A educação é o eixo pelo qual se estruturam as diversas mediações que configuram a identidade profissional docente e, em particular para esta pesquisa, o lugar ocupado pela Filosofia nos projetos educacionais brasileiros e, especificamente, no currículo do IFRN influencia diretamente a identidade do professor de Filosofia e

causam identificações e desidentificações com o *ethos* institucional que aparenta ser mais discursivo do que real.

A título de conclusão, faz-se ainda necessário tecer algumas considerações, não apenas como forma de encerramento da discussão, mas também com o propósito de suscitar reflexões relevantes no contexto desta pesquisa. Embora cada seção tenha trazido os resultados alcançados, existem pontos a serem destacados como achados de pesquisa, como também lacunas que não puderam ser preenchidas neste trabalho.

Os estudos descritos na segunda seção, intitulada de *Identidade Profissional Docente: reflexões epistemológicas e conceituações fundamentais*, com o objetivo específico de analisar a identidade profissional docente, serviram para consolidar, neste texto, os conceitos de identidade profissional docente. Nele, evidenciei a compreensão de que a identidade profissional docente não é inata ou fixa, mas o resultado de um processo contínuo, dialético e histórico-social.

Sua constituição é forjada por meio de cinco dimensões vivenciais interdependentes: 1) a trajetória pessoal anterior à formação; 2) a formação inicial e continuada; 3) o papel social da profissão; 4) a autoimagem do professor; e 5) as experiências profissionais. Na prática, a identidade se constrói no choque (transações objetivas e subjetivas) entre a identidade para si (o que o sujeito almeja ser) e a identidade para o outro (o que a instituição e a sociedade atribuem a ele).

A definição clara do que seja identidade constitui um problema nas diversas ciências sociais e biológicas que abordam de alguma forma essa temática e optar por uma definição é sempre realizar um recorte teórico que produz de um lado certa segurança epistemológica para compreender um objeto delimitado, mas que acaba por negligenciar outros aspectos também importantes para a compreensão de algumas facetas. Côncio disso, empreendi uma definição que adota ideias pós-modernas para a caracterização da identidade como uma definição de si em constante mudança e adaptação diante da realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Essa visão de identidade volátil, no entanto, não é a meu ver capaz de, por si só, explicar a realidade individual de cada sujeito, pois é necessário também uma identidade de si que seja relativamente permanente, cujos traços possam ser reconhecidos durante toda a trajetória de vida. Resta claro que haverá sempre novas compreensões subjetivas acerca da identidade individual, que podem tanto modificar quanto consolidar entendimentos dos sujeitos acerca de si mesmos, pois toda

experiência vivida traz consigo novos conjuntos de saberes e/ou prática que influenciam na construção constante da identidade de cada indivíduo.

Contudo, certa permanência é também exigida, pois se o sujeito se modifica sempre em um constante vir-a-ser, então ele nunca é algo ou alguém. As mudanças ocorridas durante as vivências servem de forma cumulativa para alterar compreensões que são acrescentadas – seja de forma construtiva ou reformista – àquela ideia de identidade pessoal que o sujeito possui ao longo da vida.

Defendi, neste texto, essa ideia porque identifico nela uma base coerente com a epistemologia materialista que adotei. O ser humano por meio do trabalho ontológico realiza a transformação da natureza ao passo que, como consequência, altera a própria compreensão de si, por meio do binômio teoria-práxis. Desse modo, o sujeito individual ao interagir com o mundo no qual está inserido produz, para si, os meios necessários para compreender, atuar sobre e transformar a realidade material que o cerca, bem como a sua própria existência. Contudo, esse processo não pode prescindir daquelas dimensões que não são possíveis de mudança, pois cada indivíduo possui também um caráter imanente, tais como as condições materiais, temporais, biológicas, psicológicas e sociais determinadas que se agrupam para formar o indivíduo.

As características produzidas por essas dimensões podem até mesmo ser reinterpretadas, mas nunca plenamente abandonadas ou superadas. De fato, nas análises dos relatos, os sujeitos participantes deixam transparecer informações acerca de traços identitários que estavam presentes tanto à época de sua mais tenra infância quanto na atualidade: a criança curiosa, a criança interessada pelos livros, a criança interessada pelos diversos conhecimentos é reconhecida como elemento definidor da identidade do atual adulto e permite a compreensão da continuidade do principal traço identitário durante a existência individual de cada sujeito participante.

Resta, no entanto, lacunas que não puderam ser solucionadas neste trabalho porque também ainda não o foram no campo das ciências sociais. Elas dizem respeito às relações sujeito-meio. Se existe uma identidade de si e uma identidade para o outro, existe uma relação dialética nesse processo? A dúvida se impõe a partir do evidente fato de que a identidade se produz na consciência subjetiva da pessoa. Isso levaria a compreensão de que tanto a identidade de si quanto a identidade para o outro seriam frutos da compreensão subjetiva, não havendo, portanto, uma identidade produzida pelo ambiente social, mas uma autocompreensão de como cada sujeito é

compreendido pelo outro (ambiente externo). Essa questão poderia ser melhor formulada assim: se a identidade para o outro é o modo como o sujeito sente que é percebido pelo meio em que está inserido, então, tanto a percepção individual sobre si, quanto a percepção do social são frutos de uma autopercepção?

As respostas que foram adicionadas neste texto – longe de serem uma solução terminal para a questão – apontam para a precedência do sujeito crítico sobre o meio. De fato, a teoria marxista defende que a consciência é fruto do meio social, mas não trata o sujeito como passível diante desse mesmo meio. Ao contrário, tendo as limitações próprias de sua existência material e social, pois ao nascer no mundo já o encontra pré-determinado, o ser humano não se posta de forma passível diante dele, mas pela práxis passa a compreendê-lo e a transformá-lo. Há de se ter em mente, portanto, que a realidade histórico-social na qual o indivíduo está inserido existe sempre de forma material, mas existe também de forma compreensiva em sua mente (teoria).

Dessa forma, embora os apelos do mundo social que são a base da constituição da identidade para o outro provenham do mundo material e sejam intelectualmente processadas pelos sujeitos individuais em sua racionalidade, a origem, os estímulos, o conteúdo desses apelos provém da materialidade e são apenas processados racionalmente. Assim, embora a identidade para o outro possa ser descrita como uma percepção individual acerca de como o sujeito compreende que é percebido, isto não anula o carácter dialético, pois o sujeito precisa lidar com informações que provém não de si mesmo, mas do mundo objetivo. Portanto, compreendo que a díade dialética subjetivo-objetivo permanece presente na elaboração da identidade para o outro.

Na terceira seção, *O ethos Institucional do IFRN: a imagem da instituição veiculada no discurso oficial*, examinei como o *ethos* está apresentado no discurso do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN, demonstrei que a instituição constrói para si um *ethos* (imagem) idealizado, prescritivo e contra-hegemônico, calcado na pedagogia histórico-crítica e na formação humana omnilateral. O achado analítico mais contundente revela que o IFRN estabelece um discurso, obedecendo um modelo discursivo que assume uma posição crítica e repele, ao máximo possível, termos, conceitos e ideias do referencial discursivo próprio das concepções neoliberais de educação.

Esse embate faz como que o *ethos* dito demonstre a existência de uma

instituição historicamente defensora de um modelo de educação integral. No entanto, no próprio discurso, em razão das contradições presentes, fica evidenciado que o *ethos* dito existe apenas enquanto discurso, mas que não existe garantia de sua efetividade na realidade material e social da instituição.

Esses resultados baseiam-se na análise dos três fragmentos retirados do texto do PPP institucional, nos quais prevalecem tipologias discursivas diversas entre si, mas que permitem uma compreensão linear do discurso não dito. Enquanto o primeiro fragmento afirma uma identidade de instituição que defende uma educação crítica e contra hegemônica; o segundo fragmento tenta solidificar essa ideia ao afirmar a história institucional evidenciando a presença de um projeto de educação pautada na emancipação de sujeitos filhos da classe trabalhadora; por fim, o terceiro fragmento busca definir quais princípios são defendidos pela instituição.

Essa seção trouxe questionamentos que demonstram as contradições existentes. Sendo o IFRN uma escola inserida dentro de uma realidade material cujas relações econômicas se baseiam no neoliberalismo é compreensível que, por meio das várias mediações, existam divergências que não permitem uma unidade de consenso.

Os três fragmentos tentam delimitar epistemologias e práticas contra-hegemônicas, mas esse discurso não é unânime. Ao mesmo tempo em que o PPP fala de omnilateralidade, politecnia, trabalho como princípio educativo – que são conceitos-chaves para uma educação de cunho marxista – também traz autores de outras correntes e compreensões epistemológicas a eles atreladas, tais como Heidegger e a técnica; Edgar Morin e a teoria da complexidade; teoria das competências, entre outros. Junto a isso, a existência de verbos imperativos presentes no discurso prescritivo do fragmento 03 aponta para uma imposição e não para uma explicação dos princípios que o IFRN diz defender.

Dessa forma, o *ethos* deixa transparecer que o autor coletivo não é unânime, mas ao contrário, o texto é produto de uma construção eivada de contradições que é expressão de diversidade de compreensões epistemológicas e didático-pedagógicas divergentes e até mesmo contrárias entre si. Essa perspectiva, que análise do *ethos* deixou intervir, foi comprovada nas seções posteriores do texto, seja por meio da identificação do lugar precário ocupado pela Filosofia enquanto disciplina, seja pela não aceitação tácita da epistemologia marxista pela maioria dos professores sujeitos desta pesquisa.

Na quarta seção, *A filosofia no currículo do IFRN: contradições entre o ethos institucional e o modelo hegemônico de educação*, busquei identificar contradições e convergências existentes entre o *ethos* institucional e o lugar da disciplina de Filosofia no IFRN e as consequências para o professor EBTT de Filosofia. Restou claro que o lugar da filosofia, tanto no ensino técnico de nível médio, quando no ensino superior do IFRN não goza de segurança.

A despeito do discurso oficial do IFRN que promete uma educação integral e politécnica, a realidade curricular da disciplina de Filosofia reflete a submissão ao modelo educacional capitalista/tecnocrata hegemônico. A Filosofia é tratada como um saber acessório, demonstrando uma contradição flagrante entre o *ethos* prescrito pelo Instituto e a sua materialidade curricular.

A análise documental dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) revela uma marginalização institucional da disciplina. Os cursos de Engenharia e os Tecnólogos são testemunhas disso: a Filosofia sofreu supressões em alguns; perdeu obrigatoriedade (tornando-se optativa) em outros; em outros, chegou mesmo à descaracterização, pois alguns documentos permitem que ela seja lecionada por docentes sem formação específica na área. No ensino médio técnico, ela chega a ser precarizada ao formato de seminários de apenas 10 horas. Seu espaço no currículo raramente é garantido por uma convicção institucional orgânica, mas sim mantido por obrigações legais externas ou por lutas pontuais de resistência, estando sempre sob a ameaça de cortes em favor de disciplinas de viés utilitário ou técnico.

Essa realidade reflete as contradições da disciplina de Filosofia em uma educação nacional que nunca objetivou, de fato, uma formação humana integral. Os dados históricos permitem perceber que a Filosofia nunca encontrou lugar garantido nos currículos nacionais, pois sua presença ou ausência sempre foi atrelada à compreensão de um grupo governante cuja influência política se traduziu em influência na educação nacional. São testemunhas disso, o ensino jesuítico ou o projeto educativo dos primeiros governos Lula (2003-2010) em que a Filosofia estava presente ou os governos de ditadura militar (1964-1984) e os governos Temer (2016-2018) e de Bolsonaro (2019-2022). Nunca houve uma valorização da Filosofia, *per si*, porque nunca foram construídos acordos em relação à sua importância na formação educacional.

Dessa forma, o currículo do IFRN traduz as contradições político-pedagógicas da sociedade brasileira. Isso deveria ser esperado, afinal as diversas mediações

influenciam para que as perspectivas nacionais se materializem nas práticas institucionais particulares. Porém, chama a atenção o choque causado pelo fato de o *ethos* institucional proclamar uma instituição contra-hegemônica e defensora da formação humana integral e a realidade concreta apontar para uma desvalorização profunda da Filosofia, enquanto saber e disciplina.

Resta, no entanto, saber se a presença é mantida ainda por decisão institucional ou por garantia legal. O relato dos professores, na seção 5, permitem compreender que embora a Filosofia esteja presente, sua garantia é mínima e muito mais explicada pela exigência legal. Embora, seja preciso, nesse momento, fazer uma pequena digressão histórica.

Durante a reforma do ensino médio, iniciada no governo Michel Temer (2017) até a promulgação da Lei 14.945/2024, no terceiro governo Lula, a Filosofia tinha perdido a condição de disciplina e, mesmo assim, o IFRN a manteve no currículo. Esse ato de resistência, no entanto, não diz razão somente à disciplina de Filosofia, mas à tentativa de manter a estrutura curricular pré-reforma de 2017. Esse movimento do real demonstra uma atuação contra-hegemônica por meio da qual o IFRN defendeu os princípios que estão inscritos no seu Projeto Político Pedagógico.

Porém, restauradas as normas legais acerca do ensino médio, na primeira oportunidade de revisão de currículos, a instituição demonstra sua claudicação em relação ao lugar da Filosofia: a disciplina é mantida por meio de votações acirradas, perde espaço no currículo, não ganha quase nenhum aumento efetivo de carga horária, perde o carácter obrigatório em alguns cursos.

Essas e outras evidências empíricas, permitiu-me atestar que a Filosofia, enquanto saber e componente curricular, existe na instituição por questões estritamente legais e que sobrevive com o mínimo de carga horária curricular possível, embora sua presença nos cursos técnicos de nível médio, seja um fato que permite vislumbrar um movimento contra-hegemônico da instituição, visando resguardar seus princípios de formação integral.

Por fim, na quinta seção, nomeada de *A Identidade do Professor EBTT de Filosofia*, que tinha como objetivo analisar quais os traços identitários foram forjados pelas experiências e saberes adquiridos nas diversas dimensões vivenciais e como eles interagem com os *ethos* institucional, moldando a relação do professor EBTT de filosofia com a instituição, as evidências empíricas apontam a identidade profissional docente do professor de Filosofia EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) constitui-se em um movimento dialético de identificação e desidentificação em relação à instituição.

A identificação com o *ethos* institucional manifesta-se na convergência entre os fins formativos próprios do exercício filosófico e os objetivos institucionais defendidos pelo IFRN. Entretanto, tal convergência não se realiza plenamente na materialidade das práticas institucionais, nas quais se evidencia um processo de desidentificação decorrente do insuficiente reconhecimento da Filosofia e do próprio professor enquanto sujeitos constitutivos do projeto formativo da instituição.

Em meio às adversidades e às contradições, a identidade profissional docente dos professores de Filosofia assim é constituída: seu traço principal é a do filósofo-professor que contribui para a formação crítico-reflexiva dos alunos, em uma instituição de formação com orientação majoritariamente técnica. Seus traços secundários são aqueles referentes ao professor pesquisador e extensionista que auxilia na compreensão e na elaboração teórica dos problemas enfrentados em outras áreas e do professor partícipe de uma minoria que sofre pela falta de representação e valorização de seu papel institucional.

Os resultados trazem a identidade filósofo-professor com traço principal dos sujeitos entrevistados. Eles apontam para a existência e efetividade da relação mútua entre profissão docente – filosofia – e *ethos* na construção e reconstrução das identidades profissionais docentes dos professores de Filosofia. Há um processo de identificação do professor de Filosofia com a filosofia, seu objeto de estudo, a ponto de o reconhecimento principal ser de filósofo-professor. Essa identificação, de um lado, molda a compreensão sobre o fazer docente dos professores participantes; de outro, coloca-os em meio as contradições que o saber filosófico enfrenta na materialidade do currículo e das práticas institucionais, pois, numa visão de formação que preze pela formação meramente técnica, nem a filosofia, nem seu professor encontram lugar e valorização.

A discrepância entre o *ethos* prescrito e o *ethos* vivido revela que embora a instituição defenda uma formação humana integral e politécnica, isso não garante a presença da Filosofia na formação, criando assim um abismo entre o que se diz defender e o que se coloca em prática. Não há assim espaço para uma efetiva identificação dos professores de Filosofia à instituição.

Esse quadro concreto permite compreender que não há, de um lado, esforço institucional para alterar a percepção criada pelos professores durante a sua formação

inicial, que foi configurada no clássico modelo que opta pela formação bacharelesca em preterição à formação pedagógica. Assim sendo, a identificação como filósofo-professor revela as consequências de uma formação docente fragmentada e a ausência de mecanismos de formação continuada por parte da instituição.

As contradições institucionais também não abrem espaço efetivo para que as outras funções de professor sejam assumidas pelos docentes de Filosofia. A pesquisa, a extensão e a gestão tornam-se distante dos professores de Filosofia. Há identificação com o papel de pesquisador e de extensionista, mas as condições materiais da instituição, seja pela dificuldade de realizar pesquisa filosófica pura (tal como nomeiam alguns professores), seja em projetos de extensão devido à falta de aplicabilidade prática da Filosofia na produção de produtos para a sociedade. Desse modo, pesquisador e extensionista tornam-se papéis secundários, pois os professores entendem que seu papel está no eixo interdisciplinar da filosofia que auxilia na compreensão de problemas diversos na ciência, na técnica e na sociedade.

Chamo atenção aqui para algumas lacunas que este trabalho não foi capaz de realizar, que dizem respeito ao papel individual do professor pesquisador e/ou extensionista e a compreensão sobre a aplicabilidade da filosofia na pesquisa e na extensão. Não foi possível compreender as razões pessoais pelas quais os professores de Filosofia optam por participar de projetos de forma interdisciplinar, em detrimento de projetos na área de filosofia. As alegações são várias e válidas: falta de espaço na carga horária; editais que privilegiam temáticas aplicadas; falta de interesse de discentes. Essas alegações apontam para a segunda lacuna que é a compreensão da pesquisa e extensão como algo majoritariamente aplicado e prático.

De fato, não há impedimentos institucionais para que um professor execute pesquisas teóricas desde que vinculadas às temáticas do mundo do trabalho e que desenvolva projetos de extensão que visem, por exemplo, a conscientização crítica da população. Contudo, essa pesquisa não chegou a alcançar explicações sobre a não motivação em executar os projetos, nem qual a verdadeira compreensão que os professores possuem sobre pesquisa e extensão.

Quanto à autocompreensão como minoria, que foi expressa por meio das falas que relatam a falta de representatividade institucional, a identidade dos professores docentes se choca o traço da gestão democrática defendida pelo *ethos* institucional. Não há a compreensão de que existe participação efetiva em âmbito institucional, isto é, os professores não se identificam o papel gestor porque não se sentem

representados, acolhidos ou respeitados em suas opiniões quando as decisões são em nível global da instituição. Existe ainda uma identificação com esse papel dentro do campus, mas não no que se refere às questões em nível institucional.

A percepção de incapacidade representacional perante a comunidade da instituição revela a prática concreta da democracia institucional. De fato, não existem mecanismos que defendam princípios institucionais, semelhantes à compreensão das cláusulas pétreas na Constituição Federal, por exemplo. Desse modo, a menos que sejam asseguradas por lei externa ao instituto, ao qual o IFRN tem que obedecer, disciplinas, ementas, carga horária, estão disponíveis para alteração ao sabor das ideologias que cada componente representante em fóruns, colegiados ou conselhos possuam sobre as diversas matérias.

Para a disciplina de Filosofia, isso se constitui com um perigo constante. Não há mecanismos que defendam sua permanência, tal como nunca houve no currículo nacional, a não ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prescreve sua obrigatoriedade. Desse modo, em nível institucional, sendo os professores de filosofia uma minoria quantitativa e representacional, todas as decisões tomadas pela instituição não dependem do ponto de vista de seus professores. São outros professores em coletivo que decidem os rumos da disciplina e, por consequência prática, o exercício profissional dos professores de Filosofia.

Nesse caso, o sentido de impotência, de indefinição de papéis e de insegurança permeia todos os discursos, a ponto de ser entendido como um traço identitário. Consequentemente, como exigir identificação do professor de Filosofia a uma organização institucional que não garante sua existência efetiva?

A garantia da presença e valorização da disciplina de Filosofia e de seu professor deveriam ser extraídas como conclusão tautológica dos princípios defendidos no Projeto Político Pedagógico. A filosofia não pode sozinha ser responsável por uma formação integral e não será a sua presença por si só que garantirá uma formação omnilateral e politécnica, mas se o que se deseja é essa formação mais completa possível, então a instituição não pode flexibilizar a presença da disciplina, seus conteúdos e continuar dando espaço mínimo possível em seus currículos, fazendo com que o professor não se sinta valorizado no desempenho de suas funções docentes.

É flagrante, a meu ver, o descompasso e descumprimento das concepções e princípios educativos defendidos pelo IFRN em seu Projeto Político Pedagógico

quando o assunto é o lugar da Filosofia e de seu professor. Enquanto, a instituição não conseguir criar mecanismos que permitam a seus membros a compreensão, a aceitação e a execução prática de seu arcabouço axiológico, precisa criar mecanismos de defesa desses princípios, de modo que eles não possam ser simplesmente esquecidos, driblados ou factualmente rejeitados pelo exercício de uma democracia que é apenas consultiva e populista. Como lembrou o Professor P1 em uma de suas falas: “existem coisas que são certas, mesmo que todos estejam em acordo que elas não são”.

A não identificação dos professores demonstra, portanto, a inefetividade por parte da instituição de repassar para seus membros aqueles valores que elucidam serem os melhores para fundamentar seu projeto formativo e as capacidades institucionais de criar ambientes que fomentem esses valores institucionais. É necessário um projeto de formação dos membros que permita a discussão de um projeto educativo, que consiga acordos mais consistentes e mecanismos dialógicos que permitam a compreensão mútua. De fato, não é uma tarefa fácil, mas precisa de algum modo ser pensado enquanto meta de formação continuada para os técnicos e para os docentes. Muito mais do que postular princípios, é preciso colocá-los em prática.

Os resultados desta pesquisa apontam, portanto, para a comprovação da tese: a identidade profissional do professor EBTT de Filosofia possui uma relação dialética com o *ethos* institucional, sendo permeada de convergências e divergências em razão dos reflexos das contradições que a disciplina de Filosofia enfrenta dentro da escola na sociedade capitalista.

Sua comprovação é importante porque auxilia na compreensão acerca de quem é esse professor de filosofia no instituto e pode também abrir caminhos para pesquisas que tenham como objeto a identidade de outros professores que devido às condições da disciplina que ministram possam enfrentar quadros parecidos na sua atuação docente ou mesmo para pesquisa que se destinem a investigar as lacunas presentes nesse estudo.

É importante destacar que neste estudo não foi possível realizar uma análise com base na observação da prática docente, nem coletar dados relacionados à percepção de outros sujeitos (gestores, professores de outras áreas, estudantes, equipe técnica), para poder realizar uma triangulação. Porém, entendo que esse não era o objetivo, pois o estudo focava na percepção dos professores e como eles na sua

constituição identitária respondiam a essas interpelações provindas do seu grupo social. Nesse caso, outros estudos sobre essa outra percepção podem ser relevantes.

Por fim, enquanto pesquisador e professor EBTT de Filosofia, tive a oportunidade de compreender melhor e refletir sobre o meu papel docente e sobre a compreensão da instituição sobre nós professores. Como também, solidarizar-me com outros professores com quem compartilho os sabores e dissabores da atuação nesta instituição. Este estudo não constitui um manifesto, mas possui as sementes para uma reflexão institucional acerca do papel do professor de filosofia e de sua contribuição para um projeto institucional de educação integral, pois revela a dinâmica professor de Filosofia com a instituição, demonstrando os lugares comuns para diálogos e compreensões múltiplas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

ARANHA, A. Formação Integral. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG; Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2012.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2003

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2007.

ARISTÓTELES. **Retórica**. 2 ed. ver. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

BARATA-MOURA, José. **Totalidade e contradição: acerca da dialética**. Lisboa: Edições Avante, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BITTENCOURT, Guida Fernanda Proença. **Dormientibus non succurrit jus: uma proposta de descrição e análise do discurso jurídico**. Curitiba: UFPR, 2017. [Tese de Doutorado]. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/52206>. Acesso em 22 dez. 2023.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 18. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2009.

BOLIVAR, Adriana. Análisis crítico del discurso de los académicos. **Rev. signos**, Valparaíso, v. 37, n. 55, p. 7-18, 2004. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342004005500001&ln

g=es&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRAGHIROLI, E.M; PEREIRA, S.; RIZZON, L. A. **Temas de Psicologia Social**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

BRANDÃO, Carlos R. **Identidade e etnia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição Federal da República Brasileira**. [Brasília], 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 mar. 2025a.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Brasília]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 20 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. [Brasília], 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 20 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. [Brasília], 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 20 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. [Brasília], 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22 mar. 2025b.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Brasília]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 mar. 2025c.

BRASIL. **Lei n.º 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. [Brasília]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=Altera%20o%20art.,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.>. Acesso em 20 mar. 2025d.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. [Brasília]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 20 mar. 2025e.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 fev. 2025f.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024**: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio [...]. [Brasília]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em 20 mar. 2025g.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007**. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. [Brasília], 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em 20 dez. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC/SETEC nº 116, de 31 de março de 2008**. Divulga a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [Brasília], 2008. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-116-2008_206029.html#google_vignette. Acesso em 20 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 2, de 24 de abril de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 11, de 11 de março de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15766-rces011-02&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 01, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica. [Brasília], 2021. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> >. Acesso em: 20 mai. 2022.

BUSSMANN, Antônio Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29 ed. 3 reimp. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 37-52. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CALDAS, Iandra Fernandes. **História da profissão docente no Brasil: debates e representações**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82197>>. Acesso em: 12 jul. 2023

CARNEIRO, S. R. G. Filosofia de base: o Ensino Filosófico em um currículo fragmentado. *In*: CATELLI JR, R.; CÁSSIO, F. (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 221 – 234.

CARVALHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: 2011.

CASTANHA, A. P.; BITTAR, M. O papel dos professores na formação social brasileira: 1827-1889. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 37–

61, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i34.8639578. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639578>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERLETTI, Alejandro A. A formação docente no ensino de filosofia. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Orgs). **Filosofia e formação**. v. 1. Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013, p. 173-181.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O indivíduo na teoria de Marx. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 1-16, jul./dez. 2012.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. M. T.; CODO, W. G. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997, p. 58-75.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular: 2016.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 03 jan. 2022.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os pensadores)

COSTA, C. F. **Filosofia da Mente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CUNHA, L. A. C. R. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-204.

CURADO SILVA, Kátia Augusta (Curado) Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, set./dez. 2017, p. 121-135. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 17 out. 2022.

DE SÁ, T. T.; NETO, F. R. A. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **TROPOS: COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/461>. Acesso em: 30 nov. 2022.

DESCARTES, R. **Meditações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa In: POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques, epistemologia e métodos**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 127-153.

DUARTE, N.. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, p. 85–106, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tszLqmNTD9jH6PWR9gVgynN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 42, n. 146, pp. 351-367, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>>. Acesso em 03 Dez. 2022.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. 2 ed. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2020.

Erikson, Erik. Identity. In: *Gills, David (ed). International Encyclopedia of Social Sciences*. Ittaka: The Free Press, 1968.

Erikson, Erik. **Juventude: Identidade e Crise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1992. (Col. Questões da nossa época).

FERREIRA, Alexandre Marcos de Mattos Pires. **A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP**: um estudo sobre o início da formação de

pesquisadores e professores de matemática e de física em São Paulo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. [Tese - Doutorado em História da Ciência]

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27 ed. São Paulo: Graal, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREUD, S. O inconsciente. *In.*: Freud, S. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Vol. 2, Rio de Janeiro: Imago, 2006. pp. 13-74).

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e techne**: o homem na idade da técnica. São Paulo: Editora Paulus, 2006.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GASPARINI, Diógenes. **Direito Administrativo**. 6ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45–56, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?lang=pt#>. Acesso em 02 jul. 2023.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 01 fev. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ BARRETTO, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, junho de 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Organização da escola e da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**. Vol 1. São Paulo: Unesp, 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

HENRIQUE, A. L. S.; CAVALCANTE, I. F.; NASCIMENTO, J. M. Escrita de si e formação docente: trilhando os caminhos da memória na compreensão de si como professor. In: HENRIQUE, A. L. S.; FERREIRA, I. C. (Orgs.). **Eu, professor**: ensaios sobre formação docente. Natal: IFRN, 2015, p. 16-29.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 3, p. 363-372, jul. 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2025.

HORN, G. B. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 17-33. (Coleção Filosofia na Escola – Vol 6)

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2015.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero** [E-book]. 2 ed. São Leopoldo: Okos editora, 2020.

IFRN. Diretrizes orientadoras das ofertas educacionais do IFRN. In: **Projeto Político Pedagógico do IFRN**: uma construção Coletiva. Natal: IFRN, 2012a. v. 4 Disponível em:
https://portal.ifrn.edu.br/documents/2441/Volume_4__Diretrizes_Versao_Final_18set.pdf. Acesso em 20 jan. 2025.

IFRN. Documento Base. In: IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN**: uma construção Coletiva. Natal: IFRN, 2012b. v. 1. Disponível em:
https://portal.ifrn.edu.br/documents/2439/PPP_-_01_de_agosto_2013_DB.pdf. Acesso em 20 jan. 2025.

IFRN. **Fórum de Validação das Diretrizes para os Cursos Superiores de Tecnologia**. Canal do IFRN Oficial [Youtube]. Transmitido em 23 jan. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gDaiOBSrzYU>. Acesso em 03 mar. 2025.

IFRN. **Fórum de Validação das Diretrizes para os Cursos Técnicos Integrados**. Canal do IFRN Oficial [Youtube]. Transmitido em 16 out. 2023a. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=D9kJAYQgj1s&t>. Acesso em 03 mar. 2025.

IFRN. **Fórum de Validação das Diretrizes para os Cursos Técnicos Subsequentes**. Canal do IFRN Oficial [Youtube]. Transmitido em 23 out. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dlqH_W1CKCo. Acesso em 03 mar. 2025.

IFRN. **Minuta Final das Diretrizes para os Cursos Superiores de Licenciatura** [validadas em fórum]. Natal: PROEN/IFRN, 2018a. [Arquivo em PDF]

IFRN. **Minuta Final das Diretrizes para os Cursos Superiores de Tecnologia** [validadas em fórum]. Natal: PROEN/IFRN, 2019a. [Arquivo em PDF]

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Engenharia Civil na modalidade presencial**. Natal: IFRN, 2019b. Disponível em:
https://portal.ifrn.edu.br/documents/4355/Engenharia_Civil__2019.pdf. Acesso em: 30 ago 2024

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Engenharia de Energia na modalidade presencial**. Natal: IFRN, 2015a. Disponível em:

https://portal.ifrn.edu.br/documents/825/PPC__Engenharia_de_Energia_2015.pdf. Acesso em: 30 ago 2024

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Engenharia de Produção na modalidade presencial**. Natal: IFRN, 2021a. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/826/PPC__Engenharia_de_Produção_2021.pdf. Acesso em: 30 ago 2024

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Engenharia Sanitária e Ambiental na modalidade presencial**. Natal: IFRN, 2019c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/827/PPC__Engenharia_Sanit%C3%A1ria_e_Ambiental_2019.pdf. Acesso em: 30 ago 2024

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Biologia, presencial**. Natal: IFRN, 2018b. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/828/PPC__Licenciatura_em_Biologia_2018.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo Área de aprofundamento: Ciências Humanas e Sociais, presencial**. Natal: IFRN, 2016. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/829/PPC__Licenciatura_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo_-_C%C3%A1rea_Ci%C3%A4ncias_Humanas_e_Sociais_2016.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo Área de aprofundamento: Matemática, presencial**. Natal: IFRN, 2018c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/830/PPC__Licenciatura_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo_-_C%C3%A1rea_Matem%C3%A1tica_2016.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Física, presencial**. Natal: IFRN, 2019d. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/831/PPC__Licenciatura_em_F%C3%ADsica_2019.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica presencial**. Natal: IFRN, 2018d. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/841/PPC__Licenciatura_em_Form._Pedag%C3%B3gica_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_Profissional_e_Tecnol%C3%B3gica_2018.pdf

OuEID.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados Projeto de Parceria em Rede, a distância.** Natal: IFRN, 2017. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/832/PPC__Licenciatura_em_Forma%C3%A7%C3%A3o_Pedag%C3%B3gica_para_Graduados_n%C3%A3o_Licenciados_2018.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Geografia, presencial.** Natal: IFRN, 2018e. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/cursos/superiores/licenciatura/geografia/>. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Informática, presencial.** Natal: IFRN, 2018f. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/835/PPC__Licenciatura_em_Inform%C3%A1tica_2018.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol, a distância.** Natal: IFRN, 2012c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/836/PPC__Licenciatura_em_Letras_-_Espanhol_%C3%A0_dist%C3%A2ncia_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol, presencial.** Natal: IFRN, 2018g. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/840/PPC__Licenciatura_Espanhol_2018.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, presencial.** Natal: IFRN, 2021b. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/837/PPC__Licenciatura_em_Letras_-_Portugu%C3%AAs-Espanhol_2021.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática, a distância.** Natal: IFRN, 2023b. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/5298/20_2023_Consum_Matematica_EaD.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática, presencial.** Natal: IFRN, 2018h. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/838/PPC__Licenciatura_em_Matem%C3%A1tica

_2018.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química, presencial.** Natal: IFRN, 2018i. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/839/PPC__Licenciatura_em_Qu%C3%ADmica_2018.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, presencial.** Natal: IFRN, 2019e. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/736/PPC__Tecnologia_em_Agroecologia_2019.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroindústria, presencial.** Natal: IFRN, 2022a. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/737/PPC__Tecnologia_em_Agroind%C3%BAstria_2021.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos, presencial.** Natal: IFRN, 2019f. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/738/PPC__Tecnologia_em_Alimentos_2019.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, presencial.** Natal: IFRN, 2012d. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/739/PPC__Tecnologia_em_An%C3%A1lise_e_Desenvolvimento_de_Sistemas_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior, presencial.** Natal: IFRN, 2012e. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/741/PPC__Tecnologia_em_Com%C3%A9rcio_Exterior_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, presencial.** Natal: IFRN, 2012f. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/742/PPC__Tecnologia_em_Constru%C3%A7%C3%A3o_de_Edif%C3%ADcios_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, presencial.** Natal: IFRN, 2019g. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/743/PPC__Tecnologia_em_Design_de_Moda_2019.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Energias Renováveis, presencial.** Natal: IFRN, 2012g. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/744/PPC__Tecnologia_em_Energias_Renov%C3%A1veis_2019.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, a distância.** Natal: IFRN, 2013a. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/745/PPC__Tecnologia_em_Gest%C3%A3o_Ambiental_%C3%A0_dist%C3%A2ncia_2013.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, presencial.** Natal: IFRN, 2020. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/746/PPC__Tecnologia_em_Gest%C3%A3o_Ambiental_2020.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, presencial.** Natal: IFRN, 2012h. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/748/PPC__Tecnologia_em_Gest%C3%A3o_Desportiva_e_do_Lazer_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, presencial.** Natal: IFRN, 2019h. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/747/PPC__Tecnologia_em_Gest%C3%A3o_de_Turismo_2019.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, a distância.** Natal: IFRN, 2022b. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/749/PPC__Tecnologia_em_Gest%C3%A3o_P%C3%ABlica_%C3%A0_dist%C3%A2ncia_2022.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, presencial.** Natal: IFRN, 2022c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/750/PPC__Tecnologia_em_Gest%C3%A3o_P%C3%ABlica_2022.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Marketing, presencial.** Natal: IFRN, 2019i. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/5386/Tecnologia_em_Marketing_2019.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Processos Químicos, presencial.** Natal: IFRN, 2019j. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/753/PPC__Tecnologia_em_Processos_Qu%C3%ADmicos_2019.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural, presencial.** Natal: IFRN, 2012i. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/754/PPC__Tecnologia_em_Produ%C3%A7%C3%A3o_Cultural_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, presencial.** Natal: IFRN, 2013b. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/755/PPC__Tecnologia_em_Redes_de_Computadores_2013.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, a distância.** Natal: IFRN, 2023c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/756/PPC__Tecnologia_em_Sistemas_para_Internet_%C3%A0_dist%C3%A2ncia_2023.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, presencial.** Natal: IFRN, 2019k. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/757/PPC__Tecnologia_em_Sistemas_para_Internet_2019.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2012j. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/5070/T%C3%A9cnico_Integrado_em_Administra%C3%A7%C3%A3o_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma subsequente, a distância.** Natal: IFRN, 2022d. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/779/Tecnico_Subsequente_em_Administracao_-EAD.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012k. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/778/Tecnico_Subsequente_em_Administracao_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agricultura na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2012l. Disponível em:

https://portal.ifrn.edu.br/documents/5040/T%C3%A9cnico_Integrado_em_Agricultura_2012_GNv3MAB.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial. Natal: IFRN, 2012m. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4140/Tecnico_em_Agroecologia_EJA_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na forma Integrada, presencial. Natal: IFRN, 2012n. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/5036/T%C3%A9cnico_Integrado_em_Agroecologia_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na forma Integrada, presencial. Natal: IFRN, 2014a. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/686/40_-_Curso_Tecnico_em_Agropecuaria_2014.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na forma subsequente, presencial. Natal: IFRN, 2014b. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/780/Tecnico_Subsequente_em_Agropecuaria_2014.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial. Natal: IFRN, 2012o. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4141/Tecnico_em_Alimentos_EJA_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na forma Integrada, presencial. Natal: IFRN, 2011a. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/687/Tecnico_Integrado_em_Alimentos_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na forma subsequente, presencial. Natal: IFRN, 2011b. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/781/Tecnico_Subsequente_em_Alimentos_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Apicultura na forma Integrada, presencial. Natal: IFRN, 2011c. Disponível em:

https://portal.ifrn.edu.br/documents/688/Tecnico_Integrado_em_Apicultura_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Apicultura na forma subsequente, presencial**. Natal: IFRN, 2011d. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/782/Tecnico_Subsequente_em_Apicultura_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Biocombustíveis na forma Integrada, presencial**. Natal: IFRN, 2011e. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/689/Tecnico_Integrado_em_Biocombustiveis_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Biocombustíveis na forma subsequente, presencial**. Natal: IFRN, 2012p. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/783/Tecnico_Subsequente_em_Biocombustiveis_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Comércio na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial**. Natal: IFRN, 2012q. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4137/Tecnico_em_Comercio_EJA_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Comércio na forma Integrada, presencial**. Natal: IFRN, 2011f. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/691/Tecnico_Integrado_em_Comercio_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Comércio na forma subsequente, presencial**. Natal: IFRN, 2012r. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/785/Tecnico_Subsequente_em_Comercio_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Controle Ambiental na forma Integrada, presencial**. Natal: IFRN, 2015b. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/692/Tecnico_em_Control_e_Ambiental_2015.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Controle Ambiental na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2011g. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/786/Tecnico_Subsequente_em_Control_Ambiental_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial.** Natal: IFRN, 2012s. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4138/Tecnico_em_Cooperativismo_EJA_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial.** Natal: IFRN, 2012t. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4119/Tecnico_em_Edificacoes_EJA_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2011h. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/702/Tecnico_Integrado_em_Edificacoes_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2011i. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/787/Tecnico_Subsequente_em_Edificacoes_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2014c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/704/Tecnico_Integrado_em_Eletromecanica.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2011j. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/703/Tecnico_Integrado_em_Eletronica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012u. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/789/Tecnico_Subsequente_em_Eletronica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2011k. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/706/Tecnico_Integrado_em_Eletrotechnica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2011l. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/790/Tecnico_Subsequente_em_Eletrotechnica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Equipamentos Biomédicos na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2015c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/705/Tecnico_Integrado_em_Equipamentos_Biomedicos_2015.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Equipamentos Biomédicos na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2015d. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/788/Tecnico_Subsequente_em_Equipamentos_Biomedicos_2015.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Estradas na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2011m. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/791/Tecnico_Subsequente_em_Estradas_2011.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2015e. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/707/Tecnico_Integrado_em_Eventos_2015.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Eventos na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2013c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/792/Tecnico_Subsequente_em_Eventos_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Geologia na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2015f. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/711/Tecnico_Integrado_em_Geologia_2015.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Geologia na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2015g. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/854/Tecnico_Subsequente_de_Geologia_2015.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Guia de Turismo na forma subsequente, a distância.** Natal: IFRN, 2013d. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/856/Tecnico_Subsequente_em_Guia_de_Turismo_EAD-2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Guia de Turismo na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012v. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/855/Tecnico_Subsequente_em_Guia_de_Turismo_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial.** Natal: IFRN, 2012w. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4113/Tecnico_em_Informatica_EJA_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2012x. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/712/Tecnico_Integrado_em_Informatica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012y. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/857/Tecnico_Subsequente_em_Informatica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática para Internet na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2013e. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/732/Tecnico_em_Informatica_para_Internet_2012-2013.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática para Internet na forma subsequente, a distância.** Natal: IFRN, 2014d. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/862/Tecnico_Subsequente_em_Informatica_para_Internet_2014.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Instrumento Musical na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2021c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/858/Tecnico_Subsequente_em_Instrumento_Musical_2021.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Lazer na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2015h. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/735/Tecnico_Integrado_em_Lazer_2015.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Logística na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2013f. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/734/Tecnico_Integrado_em_Logistica_2013.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial.** Natal: IFRN, 2012z. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4111/Tecnico_em_Manutencao_e_Suporte_em_Informatica_EJA_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2012aa. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/758/Tecnico_Integrado_em_Manutencao_e_Suporte_para_Informatica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012ab. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/864/Tecnico_Subsequente_em_Manutencao_e_Suporte_em_Informatica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2012ac. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/759/Tecnico_Integrado_em_Mecanica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012ad. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/865/Tecnico_Subsequente_em_Mecanica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecatrônica na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2012ae. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/760/Tecnico_Integrado_em_Mecatronica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecatrônica na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2014e. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/866/Tecnico_Subsequente_em_Mecatronica_2014.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial.** Natal: IFRN, 2011n. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4110/Tecnico_Integrado_EJA_em_Meio_Ambiente_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2011o. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/763/Tecnico_Integrado_em_Meio_Ambiente_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2011p. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/871/Tecnico_Subsequente_em_Meio_Ambiente_2011.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mineração na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2015i. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/5026/T%C3%A9cnico_Integrado_em_Minera%C3%A7%C3%A3o_2015.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mineração na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2015j. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/873/Tecnico_Subsequente_de_Minera%C3%A7%C3%A3o_2015.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Multimídia na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2013g. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/762/Tecnico_em_Multimidia_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Petróleo e Gás na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012af. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/875/Tecnico_Subsequente_em_Petroleo_e_Gas_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Programação de Jogos Digitais na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2014f. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/733/Tecnico_Integrado_em_Programacao_de_Jogos_Digitais_2015.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Química na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2012ag. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/772/Tecnico_Integrado_em_Quimica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Química na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012ah. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/877/Tecnico_Subsequente_em_Quimica_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial.** Natal: IFRN, 2012ai. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4109/Tecnico_em_Recursos_Pesqueiros_EJA_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2012aj. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/776/Tecnico_Integrado_em_Recursos_Pesqueiros_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012ak. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/881/Tecnico_Subsequente_em_Recursos_Pesqueiros_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Redes de Computadores na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012al. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/878/Tecnico_Subsequente_em_Redes_de_Computadores_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Refrigeração e climatização na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial.** Natal: IFRN, 2011q. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4108/Tecnico_Integrado_EJA_Refrigeracao_e_Climatizacao_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Refrigeração e Climatização na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2011r. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/775/Tecnico_Integrado_Refrigeracao_e_Climatizacao_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Refrigeração e Climatização na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2011s. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/879/Tecnico_subsequente_em_Refrigeracao_e_Climatizacao_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Saneamento na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012am. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/882/Tecnico_Subsequente_em_Saneamento_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Secretaria Escolar na forma subsequente, a distância.** Natal: IFRN, 2021d. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/887/Tecnico_Subsequente_em_Secretaria_Ecolar_-EaD-_2021.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho na forma subsequente, a distância.** Natal: IFRN, 2011t. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/889/Tecnico_Subsequente_em_Seguranca_do_Trabalho_-EaD-_2013.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2011u. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/888/Tecnico_Subsequente_em_Seguranca_do_Trabalho_2011.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Têxtil na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2013h. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/777/Tecnico_Integrado_em_Textil_2013.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Vestuário na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2011v. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/773/Tecnico_Integrado_em_Vestuario_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Vestuário na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2011w. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/890/Tecnico_Subsequente_em_Vestuario_2011.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Zootecnia na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial.** Natal: IFRN, 2012an. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4107/Tecnico_em_Zootecnia_EJA_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Zootecnia na forma Integrada, presencial.** Natal: IFRN, 2012ao. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/774/Tecnico_Integrado_em_Zootecnia_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Zootecnia na forma subsequente, presencial.** Natal: IFRN, 2012ap. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/891/Tecnico_Subsequente_em_Zootecnia_2012.pdf. Acesso em 02 set. 2024.

IFRN. Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Regular e na modalidade EJA. In: **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção Coletiva.** Natal: IFRN, 2012aq. v. 5 Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/2440/PTDEM_COMPLETO.pdf. Acesso em 20 jan. 2025.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão pura.** 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. **Educ. Soc.** [online]., 1999 20(68), dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P#>. Acesso em 10 jan. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** [online]. Campinas, vol. 38, n. 139, p. 331-54, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2022.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**. [s. l.], v. 16, n. 2, jul-dez, 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195/209>. Acesso em: 01 dez 2022.

LIMA JUNIOR, E. B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-moderna**. 20 ed. São Paulo: Ed. José Olímpio, 2021.

MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá/PR, 2003, v. 7, n.13, p. 31-44, jan-jun, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/Y7KdVD3kD5NKdmjQJCWtkYS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p.347-361.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 31-44, jun., 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 dez. 2022

MAINGUENEAU, Dominique. a propósito do Ethos. *In*: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs.). **Ethos discursivo**. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008a, p. 11-32.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Editora Contexto, 2008b, p. 69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. Retorno crítico à noção de Ethos. **Letras de Hoje**, [Recurso digital], v. 53, n. 3, p. 321–330, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/lh/a/mBChXDV7g7qSfCgxNNyLtKL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco, 2016.

MARTINS, A. C. P.. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, p. 04–06, 2002. . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/#>. Acesso em: 10 ago 2024.

MARTINS, L. R. Teoria das profissões, marxismo e Serviço Social. **Temporalis**, [S. l.], v. 19, n. 37, p. 45–64, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/21955>>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões**. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 1. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996. (Prefácio da primeira edição – p. 129-132 e capítulos X a XII – p. 429 a 482)

MARX, K. O método da economia política. In: **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011, pp. 54-61.

MARX, Karl.; ENGLES, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã [...]. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTAR, A. M.; TOMAZETTI, E. M.; DANELON, M. Filosofia como disciplina escolar. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). **Filosofia e formação**. v. 1. Cuiabá, MT: Central do Texto, 2013, p. 113-156.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MEIRELES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 30ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3.ed.revista e ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAIS, Emilia Maria Mendonça de. A natureza do filósofo. **Kriterio**, Belo Horizonte, nº 122, Dez./2010, p. 473-488. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/zvsL575wZDYXT9Jx5TmMwLj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2025.

MOURA, Dante Henrique. **A Reforma do Ensino Médio e seus Impactos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. [Bacabal]. 2022. Palestra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iINkAd4JgQ>. Acesso em: 03 mar 2022.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Especificidades das instituições e da formação docente no campo da educação profissional. In: **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, 2014, p.72-104.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 03 mar 2022.

NADER, Paulo. Introdução ao Estudo do Direito. 42ª ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], n. 41-2, p. 207-218, 2007. DOI: 10.14195/1647-8614_41-2_9. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_9. Acesso em: 12 jul. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano Demasiado Humano I: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras: 2000.

NOGARE, Pedro Dale, **Humanismos e Anti-humanismos**: introdução à Antropologia Filosófica. 11 ed. Vozes: Petrópolis, 1988.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

OLIVEIRA, D. A.. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260095, 2021.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mvbY5JgtLcBPHGttv6bgtg/#>. Acesso em: 02 jul 2023.

PAULA, M. de F. de . A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. 1, p. 71–84, mar. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/JHz4fHXBbzRXz3Xnk4VVrSw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago 2024.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIANA, Clause Fátima de Brum; MACHADO, Amauri de Almeida; SELAU, Lisiane Priscila Roldão. **Estatística Básica**. Pelotas-RS: UFPEL, 2013.

PLATÃO. **A República**. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2019.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. In: PLATÃO. **Diálogos III – Socráticos**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

PLATÃO. **Teeteto**. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

PLEKHANOV, Georgi. **A Concepção Materialista da História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes docentes. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34. (Coleção Saberes da Docência).

RAMOS, Marise N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Col. Formação Pedagógica; vol. 5)

REALES, Liliana; CONFORTIN, Rogério de Souza. **Introdução aos estudos da narrativa**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica**. São Paulo: Universidade Nove de Julho: maio, 2009. (Cadernos Pedagogia Universitária)

RICHARDSON, Roberto Jarry et all. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Iaponira da Silva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso histórico da formação de professores para educação profissional no Brasil (séculos XX-XXI) *In*: Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional, 3, 2015, Natal. **Anais [...]** Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1291>. Acesso em 09 jul. 2023.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 jun. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SALES, Adriane de Castro Menezes ; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, p. 183–210, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gM4BStRdcWvsTp6WzKTcmqr/#>. Acesso em: 12 jul. 2023

SAMPAIO, H. **Evolução do Ensino Superior brasileiro, 1808-1990**. [e-book]. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1991. Disponível em:

<https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 08 ago 2024.

SANTOS, Andreia Mendes dos; SILVA, Renata Santos da. O processo de construção da identidade docente no Brasil. In: Seminário Internacional de Educação, 15, 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**, Porto Alegre, PUCRS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/21857>. Acesso em: 03 jul. 2023

SANTOS, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interações**: Sociedade e as novas modernidades, v. 5, n. 8, 30 abr. 2005. Disponível em: <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145>. Acesso em 02 jul. 2023.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2005

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A. Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da UESP, 1996.

SAWAIA, B. B. Identidade: uma ideologia separatista. In: SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 119-127.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e Pesquisa. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia na Formação Universitária. **Páginas de Filosofia**. [on line]. v.2, n.1, p. 31-45, jan-jun, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/download/3446/2264/2080>. Acesso em: 10 ago 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 46, p. 21–35, out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/THxwx4VWDgVL4sVDxyjy7vy/#>. Acesso em: 10 ago 2024.

SILVEIRA, René J. T. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Coleção Filosofia na Escola – Vol 6)

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. “Os economistas”)

SOUSA NETO, M. F. De. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 249–259, maio 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Cwf9njhMD9TfxmCvnZFhvNy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

STOCKMANN, D. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 5, n. 10, p. 105-123, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/6782>. Acesso em: 01 dez 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** [digital], v. 21, n. 73, p. 209–244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 16 jul. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003 267. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/>. Acesso em 22 nov. 2023

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 29 ed. 3 reimp. Campinas, SP:

Papirus, 2013, p. 11-36. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

WHITE, Hayden. Teoria Literária e escrita da História. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, pp. 21-48. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1978/74386>. Acesso em: 04 jan. 2024

VICENTINE, Paula Perin; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. 9 ed. São Paulo: Vozes, 2014.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUSP, 1994.

Documento Digitalizado Restrito

TESE DOUTORADO

Assunto: TESE DOUTORADO
Assinado por: Josias Oliveira
Tipo do Documento: Documento Informativo
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:
■ **Josias Nonato de Oliveira, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 06/07/2026 17:47:27.

Este documento foi armazenado no SUAP em 06/07/2026. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 2640092
Código de Autenticação: 99d649b670

