

A INTERVENÇÃO COMO PRÁTICA CONSTITUTIVA DO PROF-FILO ¹ **[INTERVENTION AS A CONSTITUTIVE PRACTICE OF PROF-FILO]**

Eduardo Salles de Oliveira BARRA
Doutor em Filosofia; Professor da UFPR.
E-mail: barra@ufpr.br

Marcelo Martins BARREIRA
Doutor em Filosofia; Professor da UFES
E-mail: marcelobarreira@ymail.com

Resumo

O artigo tem como objeto o Mestrado Profissional em Filosofia, em especial quanto à exigência de que as dissertações versem sobre uma intervenção realizada no contexto escolar. Discute-se o sentido dessa exigência sob o ponto de vista da orientação para a realização da intervenção e de seus nexos semânticos com outras exigências, tais como o desenvolvimento de um processo e a valorização da autoria. A intervenção no contexto escolar durante a suspensão do ensino presencial, como no contexto de pandemia, é uma preocupação subsidiária deste artigo, pois há alternativas compatíveis com a inventividade e intencionalidade do tipo de intervenção requisitada pelo programa.

Palavras-chave

Mestrado profissional, ensino de filosofia, formação de professores, orientação.

Abstract

The object of the article is the Professional Master's Degree in Philosophy, regarding the requirement that the dissertations deal with an intervention carried out in the school context. The meaning of this requirement is discussed from the point of view of the orientation to carry out the intervention and its semantic connections with other requirements, such as the development of a process and the appreciation of authorship. Intervention in the school context during the suspension of face-to-face teaching, as in the context of a pandemic, is a subsidiary concern of this article, as there are compatible alternatives with the inventiveness and intentionality of the type of intervention required by the program.

Keywords

Professional master, philosophy teaching, teacher training, dissertation guidance.

¹ Agradecemos as sugestões e críticas recebidas à versão preliminar deste artigo. Em particular, destacamos as considerações críticas da Divina Mendes Chagas e as inúmeras sugestões do Deodato Ferreira da Costa, que contribuíram de maneira decisiva para melhorar muitas passagens deste texto. Não lhes deve, entretanto, ser atribuída qualquer posição aqui assumida por nós, os autores.



Este texto surge de nossas inquietações, na condição de orientadores do PROF-FILO — Mestrado Profissional em Filosofia, a propósito da exigência destinada a ocupar um lugar na identidade deste programa: a intervenção prática, nosso foco de pesquisa — tendo em vista o contexto atual de aulas remotas diante da grave crise sanitária da COVID-19. A intervenção como elemento estruturante da articulação entre teoria e prática segue considerações conceituais nem sempre tematizadas pela base normativa sobre a qual o PROF-FILO se constituiu, como veremos desde o parágrafo a seguir. Daí a necessidade de se propor ousadamente um marco reflexivo de discussão conceitual como tarefa imprescindível da comunidade filosófica, embora esse esforço, com sua pretensão de originalidade, conte com um esforço mais amplo de debate com outros colegas.

A questão norteadora desse texto é: O componente *profissional* do PROF-FILO está instanciado na prática de professores de Filosofia na Educação Básica? Para responder a essa questão, o alvo da nossa inquietação encontra-se nos parâmetros para a intervenção prática no âmbito do programa, conforme foram pactuados entre as instituições associadas ao PROF-FILO e firmados em dois textos oficiais do programa, que, dessa forma, nos servirão de ponto de partida para a reflexão a seguir.

O primeiro texto é o parágrafo de abertura do documento *Trabalho de Conclusão e Certificação*, disponível no *site* do programa:

O trabalho de conclusão do curso do PROF-FILO versará sobre um processo planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente como professor de filosofia, com o objetivo de alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de filosofia. O trabalho de conclusão deverá ser apresentado no formato de uma dissertação contemplando a teoria e a prática. Espera-se um estudo teórico sobre o tema trabalhado, podendo incluir revisões bibliográficas, estudos sobre temas, autores ou obras da história da filosofia pertinentes ao tema e análises do saber prático disseminado sobre o tema. Desde que contemple o caráter prático precípua à própria natureza do mestrado profissional, espera-se que o trabalho inclua, por exemplo: implantação de propostas curriculares ou de unidades ou sequências didáticas, produção e recepção de publicações e demais recursos didáticos (tais como, mídias audiovisuais ou digitais), desenvolvimento de processos ou instrumentos de avaliação, projetos diversos de intervenção no espaço escolar com o acervo cultural e crítico da filosofia etc., que serão sempre acompanhados da avaliação da sua aplicação ou implementação em situações reais de sala de aula (ou similares) envolvendo o público-alvo do processo desenvolvido. (PROF-FILO, 2020)



O texto acima explicita a natureza do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo desenvolvimento e defesa pública constam como exigência para integralização dos créditos do programa. O início da citação acima consta do Art. 46 do Regulamento Geral do PROF-FILO. Para todos os efeitos, eles são praticamente o mesmo texto, exceto pelo fato de que, mesmo que recuperando *ipsis literis* o que se disse de modo descritivo nos períodos iniciais do primeiro, o segundo texto o faz de um modo normativo:

Art. 46. O trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional em filosofia do PROF-FILO, apresentado na forma de uma dissertação, versará sobre um *processo* planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente como professor de Filosofia, com o objetivo alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia. (PROF-FILO, 2019)

Conforme se observa, não há qualquer diferença significativa entre esses dois textos. No entanto, o primeiro texto traz uma lista de tipos de intervenções, que não deve ser menosprezada quando estamos interessados em esclarecer a natureza da intervenção prática. No mínimo, na medida em que se pode identificar e enumerar casos das intervenções recomendadas às pesquisas realizadas pelos estudantes do PROF-FILO, o aspecto problemático das chamadas *intervenções* não está na dificuldade de distingui-las e apontá-las no escopo das práticas dos professores de Filosofia. A lista contida no primeiro texto poderia ser ampliada muitas vezes, sem grande dificuldade.² As inquietações iniciais acerca do processo de realização dessas intervenções, quando surgem, geralmente vinculam-se às circunstâncias limítrofes em que toda essa clareza inicial se dissipa diante de desafios inesperados.

Num primeiro momento, a inquietação pode emergir de uma circunstância bem cotidiana na pesquisa requerida para o mestrado profissional: a necessidade de se estabelecer um diálogo entre exemplares dessa prática pedagógica e uma determinada teoria filosófica. Aqui a prática depara-se com um limite e precisa transpô-lo, sem, no entanto, poder anulá-lo, visto que, para nós, para usar uma velha fórmula inaugurada por Kant (1987, p. 75) — “pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas” —, diríamos que a prática sem teoria é cega e, ao contrário, a teoria sem a prática é vazia. Em outros momentos, a inquietação emerge em circunstâncias mais excepcionais,

² Para uma lista mais longa, seguida de uma tipificação bastante pertinente e útil, ver Pinto & Pereira (2020).



quando a prática esbarra em uma fronteira e precisa superá-la. Um caso dessa natureza, mais dramático, tem sido o impasse atual gerado pela suspensão abrupta das atividades presenciais nas escolas por imposição das medidas de enfrentamento à pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

Para enfrentar o desafio de escrutinar a intervenção como prática, partiremos de perplexidades cotidianas das nossas experiências de orientação. Será um percurso narrativo com ares de um breve relato etnográfico. Desse percurso, resultará o esboço de uma pragmática da orientação em vista do *processo de intervenção*. O seu itinerário será, pois, aquele determinado pela exigência de conjugar prática e teoria nas pesquisas e nas orientações. Findo esse percurso, seguiremos numa direção diversa, abstraindo de todo elemento prático e material para mergulhar numa reflexão quanto aos aspectos semânticos e conceituais da questão. O esclarecimento do conceito de intervenção não será, no entanto, um mero exercício especulativo. Na parte conclusiva desta reflexão, mobilizaremos a rede de significados práticos e teóricos assim construída para fazer um exercício de ressignificação de *intervenção* no quadro determinado pela interrupção do ensino presencial provocada pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Em síntese, a nossa posição será que, mesmo diante das atuais circunstâncias limítrofes, não há por que nos deixarmos paralisar pelas perplexidades que nos cercam. Nada justificaria o nosso imobilismo, a nossa abstenção diante desse desafio extremo como pesquisadores e docentes. Para inspirar essa mobilização, propomos este texto como uma tentativa de explorar o universo conceitual e prática da intervenção, na expectativa de que, assim, além de nos conferir identidade, ele poderá nos conferir permanência e relevância no atual contexto.



1. O processo de intervenção em sala de aula

Não deve ter passado despercebido ao leitor das duas passagens citadas acima que, no Art. 46 do Regulamento, *processo* ocorre grifado. O próprio objeto daquela norma, a dissertação ou o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), deve ser estruturado em torno dele, tornando-se uma espécie de relatório do processo pelo qual foi preparado e elaborado um determinado *produto didático* em Filosofia. Esse produto, no entanto, não é um mero *output* de um procedimento cego. No mínimo, ele evoca uma determinada estrutura conceitual — o processo requerido poderá, nesse sentido, promover uma interface entre a

reflexão filosófica e a prática docente — algo indispensável aos mestrados profissionais voltados à formação de professores da educação básica. Além disso, o produto surge a partir das inquietações docentes em suas aulas de Filosofia — daí a ênfase, no mesmo artigo do Regulamento, sobre o “contexto de sua prática docente como professor de Filosofia”. É a partir desse contexto que surgem inquietações, que, por outro lado, devem ser replicáveis, conforme sustenta o mesmo artigo acima: “com o objetivo de alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia.” Não há aqui qualquer apelo ao espontaneísmo, mas uma defesa de algo de alcance público e coletivo, que afinal colegas de outras regiões do País possam aproveitar em seus contextos específicos.

Tal aproveitamento “universal” é exatamente o que se espera do processo a ser desenvolvido. O processo há de ser o horizonte esboçado no Projeto de Pesquisa. Emerso da inquietação, da problematização da realidade ou a situação-desafio, ele será submetido à construção e desenvolvimento da pesquisa, passando pela orientação, pelo delineamento teórico, pelos momentos que conferem forma e consistência ao texto em conexão com o conjunto de atividades prático-propositivas, previstas e planejadas como aplicação exemplar do processo de intervenção pretendida. Assim, o processo mobiliza teoria e prática, justamente o que será explicitado no TCC e avaliado na defesa.

Diferentemente do que ocorre no mestrado acadêmico, é a prática docente que exige do pesquisador do mestrado profissional uma base teórica que dê conta de uma situação desafiadora. Assim, não há a teoria pela teoria; chega-se à teoria a partir de uma situação. O impasse é que, ao se apresentar um relatório *sob a forma de dissertação*, torna-se imprescindível o esclarecimento do emaranhado conceitual mobilizado na discussão acerca do processo que levou à realização do produto, entendido como um modo de responder ao estímulo investigado brotado das aulas de Filosofia. Numa visão linear e argumentativa, uma dissertação assim construída é composta de duas grandes partes: uma primeira parte teórica e uma segunda parte prática. Essa estrutura do TCC sinaliza equivocadamente uma separação estanque de partes, como se fossem redigidas separadamente. Ledo engano. A base conceitual, por sua relevância, já deve estar assentada desde quando se projetou o produto a ser desenvolvido posteriormente. Essa base não é um emaranhado conceitual a ser discutido em seus próprios termos, ainda que essa aparente ser a ênfase num primeiro momento da estrutura argumentativa do relatório concernente ao processo realizado.



O processo efetivado deve ser relatado com ótima fundamentação teórica e o máximo de detalhes procedimentais. Além dos termos de responsabilidade pelos pais e responsáveis e pela direção da escola (todo o processo e dificuldade há de ser relatado), uma aula teve itens de planejamento (o que deve ser fundamentado teoricamente a partir do autor estudado), que envolve determinar o objetivo específico, metodologia, referências, conteúdo etc. Por que cada item desses foi proposto? Qual é a situação escolar que exigiu tais opções do professor de Filosofia? Durante a aula, como se organizou o espaço e o tempo? Como foi a participação dos estudantes? O que se entende por “debate”? Lacração, intervenção estético-afetiva, argumentação? O que se entende por “democracia”? Como aconteceu a aula e a relação entre os alunos? Houve constrangimentos? Construiu-se um “entendimento mútuo”? Depois da aula: houve algo a ser realizado? Quais os critérios para essa atividade a ser feita pelos alunos? Esses critérios foram concebidos coletivamente? Quais os processos e os resultados das atividades desenvolvidas pelos alunos? Tudo isso apresentou conformidade com os itens do Plano de Aula? Além dessa aula, não esqueçamos que o processo de construção a ser relatado demandará outras aulas e, quiçá, outras turmas... Assim, é muito importante, apesar de frequentemente esquecido, abordar o critério de validação metodológica do processo realizado à luz dos seus resultados. Não basta a apresentação dos resultados para se validar o processo realizado. É indispensável que o autor da dissertação apresente uma fundamentação teórica para a validação epistemológica do seu produto quanto ao conjunto de sequência didáticas ministradas e quanto à cada atividade em particular.

Para um exemplo dessa complexidade envolvida na intervenção requerida no mestrado profissional em Filosofia, imaginemos que um professor perceba que seus alunos não sabem conviver e debater democraticamente com os demais colegas com visões diferentes sobre um tema. Uma fundamentação teórica há de ser encontrada para sanar essa dificuldade dos alunos de debaterem argumentativamente em vista de uma sociedade efetivamente democrática. Ele percebe que Habermas (2012), por exemplo, entende a democracia em perspectiva liberal como a construção de uma sociedade marcada pelo entendimento mútuo. Considerando que sua proposta seja a melhor teoria para ajudar no processo de intervenção, o pesquisador precisará, conforme as questões do parágrafo anterior, esclarecer e problematizar (nas obras de Habermas e com seus intérpretes e comentadores) os vários conceitos habermasianos que serão trabalhados nesse processo. Caso o professor pretenda elaborar um jogo para trabalhar a cidadania democrática nessa



perspectiva habermasiana, caberia a ele elaborar um processo também habermasiano que descreva como foi a construção desse jogo. Não faz sentido uma pesquisa no PROF-FILO em que haja uma incoerência entre o processo de intervenção e a fundamentação teórica; assim, uma proposta habermasiana conteudista não caberia por sua inconsistência teórica, diferentemente de uma proposta metodológica de debate intersubjetivo em vista de uma construção consensual de “verdade”.

Logo, além de se depararem com a necessidade de conjugar o “mundo da vida” com os “subsistemas” de saberes dos especialistas (cada disciplina escolar...), os estudantes não de ser interpelados sobre seus preconceitos pelos outros colegas, sem ficarem reféns dos especialistas. Os alunos necessitarão conjugar um entendimento mútuo na perspectiva da verdade construída como um consenso desde uma multiplicidade de pontos de vista. Tudo isso há de ser relatado no TCC com o máximo de problematização e detalhes, conceituais e práticos, e repetimos: *sob a forma de dissertação*. Desse modo, nesse exemplo, o TCC deve expressar este espírito habermasiano da proposta pedagógica em Filosofia como produto da pesquisa universalizável, isto é, replicável por colegas noutros contextos escolares em suas aulas de Filosofia. Assim, o processo por detrás do produto torna-se mais importante no TCC do que a mera descrição do produto enquanto tal.

Ora, na defesa do TCC, não caberá aos membros da banca jogarem o jogo conforme fizeram seus alunos, caso o objetivo do processo incorporado ao TCC seja a elaboração e o uso de um determinado jogo filosófico. Evidentemente, cabe aos avaliadores, isto sim, discutirem a qualidade do relatório apresentado. Este relatório é superficial e meramente descritivo? Ou este relatório apresenta um elemento de enriquecimento pedagógico para as aulas de Filosofia de tal modo que qualquer professor de Filosofia se enriqueça teórica e didaticamente com a relevância do processo apresentado para a construção habermasiana de um debate em vista da formação cidadã de seus alunos? Neste sentido, a fundamentação teórica do processo pedagógico relatado foi sustentada com a pertinente e consistente articulação conceitual do autor abordado e dos comentadores que o problematizam?

Por fim, um elemento chave para o PROF-FILO é o impacto social das pesquisas feitas. Imaginemos que o TCC em questão foi elaborado e apresentado com bastante propriedade e qualidade acadêmica. Tendo obtido sucesso teórico-prático, digamos que, hipoteticamente, a Secretaria de Educação tenha acesso ao TCC e aprecie seu produto; então, o Mestre em Filosofia é convidado a assessorar outros professores de Filosofia da



rede de ensino. Temos aí um TCC que cumpre rigorosamente o que preconiza o Art. 46 do Regulamento. O que se espera que este professor egresso do PROF-FILO apresente aos seus colegas num eventual curso de formação? Não lhe caberia tão-só descrever suas atividades ou o emaranhado conceitual de seu referencial teórico. Espera-se, ilustrando-se com o exemplo acima, que ele apresente o processo teórico-prático construído ao longo das suas aulas de Filosofia, com o qual possa fundamentar o que é um “debate”, uma “argumentação” e uma “democracia”, utilizando-se tanto da riqueza do pensamento de Habermas quanto de sua intervenção didático-pedagógica, mostrando um processo surgido de uma construção teórico-prática em meio a um efetivo exercício de debate filosófico.

Vemos, assim, que o TCC se torna uma ferramenta que servirá como uma mediação para um novo olhar sobre a situação-desafio que, no momento da elaboração do projeto, deu origem a um amplo *processo de intervenção*. Assim, o produto torna-se um constructo didático-pedagógico específico, do qual não se pode desvencilhar um processo de intervenção como meio e possibilidade de resignificação do exercício do filosofar no chão da escola, na sala de aula, da articulação do saber filosófico com o mundo e com a realidade de cada professor de Filosofia, que, no fim, reconhece o sentido de seu produto diante do contexto de sua prática docente.



2. A semântica da intervenção

Diante do que colocamos na primeira parte, retornemos, mais uma vez, ao nosso ponto de partida: o dispositivo do regulamento do programa, no qual se explicita a natureza da dissertação ou TCC cujo desenvolvimento e defesa consta como exigência para integralização dos créditos do programa:

Art. 46. O trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional em filosofia do PROF-FILO, apresentado na forma de uma dissertação, versará sobre um *processo* planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente como professor de Filosofia, com o objetivo alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia.

A nossa reflexão, agora, será dirigida a uma ampliação do alcance e do significado de três conceitos cuja articulação — conforme se pretende mostrar — será decisiva para uma compreensão consistente do enunciado acima. Os conceitos em questão são

exatamente aqueles acerca dos quais já havíamos refletido acima: processo, contexto e intervenção.

Começemos por *processo*, talvez o conceito mais decisivo e abrangente dentre esses três. “Processo” refere-se, normalmente, a algo cuja natureza não é estática; não é estável; não é um estado. Aristóteles compreendia o movimento local como um *processo* (uma passagem da potência ao ato); Descartes, ao contrário, concebeu-o como um *estado*, de tal modo que, para ser alterado, depende incondicionalmente de uma ação externa — eis a ontologia em que se sustenta a noção newtoniana de inércia. Portanto, minimamente, um processo é algo que se desenrola no tempo, que possui duração. Não permanece sempre igual a si mesmo; é algo permanentemente susceptível à mudança.

Ao se converter em objeto de um relato, o processo em questão precisa ser paralisado, congelado, aprisionado num instantâneo — a exemplo de um filme cuja exibição é interrompida num de seus fotogramas. Para restituir-lhe a dinamicidade, caberá ao pesquisador reconstruir e relatar os movimentos e os agentes que permitiram as coisas chegarem até o ponto em que o processo foi interrompido ou, simplesmente, encerrou-se, conforme inicialmente planejado.

Cabe aqui uma pequena digressão sobre *movimentos* e *agentes*, para ilustrá-los com algum detalhe no contexto do PROF-FILO. São exemplos de agentes, os professores e os seus alunos, de maneira mais óbvia; mas também podem-se considerar agentes do processo em questão o restante dos sujeitos escolares e todos os demais sujeitos sociais ao seu redor. Não apenas indivíduos são agentes. Deve ser reconhecida a agência das coletividades, tais como a vizinhança da escola, os demais segmentos da comunidade escolar etc. E não apenas pessoas ou coletividades são agentes; instituições também o são, tais como órgãos governamentais, associações profissionais, agremiações estudantis etc.

A propósito dos movimentos, tudo aquilo que pensem, falem ou executem qualquer um desses agentes pode ser considerado como um movimento relevante para a constituição do processo — todos podem, por assim dizer, *intervir* no processo. Tudo aquilo que executa por ofício o professor, por exemplo, diagnosticar, planejar, buscar, escolher e elaborar material didático, aplicar preliminarmente, revisar o planejamento, aplicar plenamente, avaliar etc. — todas essas tarefas podem ser tomadas como etapas constituintes do processo. Tanto mais dinâmico será esse processo quanto mais movimentos possa incorporar. Se o movimento se desenrolar num único sentido e num



único ritmo, o processo ganhará ares de um processo mecânico, uma série linear e contínua de acontecimentos — tal como se poderia supor que fosse sempre linear e contínua a sequência de tarefas executadas pelo professor no exercício do seu ofício. Todavia, se o movimento alternar ritmos distintos e for suficientemente robusto e versátil para prosseguir e assimilar vários outros movimentos conexos — com idas e vindas, com paradas e retomadas, com contradições, revisões, hesitações, descontinuidades, saltos, altos e baixos etc. —, o processo se mostrará ainda mais dinâmico, ainda mais procedimental e menos inercial.

Retornando o significado de *processo* propriamente dito, é importante salientar que processo não é uma questão de tudo ou nada. Processos admitem graus. Há processos mais ou menos intensos. A quantidade e a variedade de agentes e de seus movimentos reunidos e combinados num mesmo processo podem, por exemplo, determinar a sua maior ou menor intensidade — gradação essa que, em se tratando de um processo educacional, pode ser traduzido como o seu maior ou menor potencial inclusivo, cognitivo, transformador e emancipador.

Voltemos, agora, nossa atenção ao *contexto* no escopo normativo do Art. 46. Novamente, por diferença, algo tomado em seu contexto difere de algo tomado de maneira isolada, desconexo, em si mesmo. O objeto em questão é a prática docente. Logo, se espera que a prática docente seja encarada de uma forma contextual e, por isso mesmo, não de forma isolada, não de forma desconexa, não em si mesma. A opção pelo enfoque contextual tem a vantagem de conferir à prática docente a natureza de uma resultante de movimentos e agentes que, sedimentada como processo sobre o qual versará o relato a ser apresentado *em forma de dissertação*, ganhará o estatuto de *intervenção*.

Tecendo essa rede de significados, chega-se, então, finalmente ao seu nó mais fundamental: *intervenção*. Na sua acepção dicionarizada, “*intervenção*” associa-se a uma ação *intencional*: *intervir* é “tomar parte voluntariamente; meter-se de permeio, vir ou colocar-se entre, por iniciativa própria, ingerir-se” (Ferreira, 1986, p. 961). Nenhuma intervenção, portanto, pode ser um evento fortuito nem incidental. Toda intervenção pressupõe finalidade, planejamento, intencionalidade. Neste ponto, toda intervenção mantém uma identidade de família com a autoria, à qual deverá estar relacionado o caráter intencional e, ao mesmo tempo, heurístico da ação educacional entendida como intervenção.



Na condição de agente, o autor é também aquele que dá origem a outra coisa, que é a causa de algo; é aquele que cria, inventa; é o inventor, o descobridor. Aqui, a autoria encontra a heurística: "autor" vem do Latim *auctor*, que significa, literalmente, o que faz crescer, visto que deriva de *auctus*, particípio passado de *augere*, que significa aumentar. Embora não sejam nem de longe sinônimos, é admissível fundir os campos semânticos de "autor" e "autoridade", se por este último se entender não exatamente apenas o exercício do poder, mas as condições de sua legitimação. De fato, "autor" e "autoridade" possuem uma origem comum no verbo latino *augere*. No clássico ensaio "O que é autoridade?", Hannah Arendt analisa esse extraordinário acréscimo feito pelos romanos ao ideário político do ocidente e esclarece por que ele deve ser diferenciado do exercício do poder. Os romanos viveram sob a égide do caráter sagrado e único da fundação da cidade de Roma, acontecimento esse que goza de uma tal centralidade que o próprio sentido da vida política derivava do seu culto e da sua preservação.

Foi nesse contexto que a palavra e o conceito de autoridade apareceram originalmente. (...) Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os patres, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de maiores. (Arendt, 2009, p. 163)

Percebe-se que aqui o peso da autoridade se mede pela expansão que pode promover e que a expansão, nesse contexto, não está dirigida para o futuro, mas para o passado, com o objetivo de religar-se à fundação. Por isso, as principais autoridades eram os anciãos, os Senadores e os patres, isto é, os descendentes dos fundadores. "A autoridade, diferentemente do simples poder (*potestas*), enraíza-se assim no passado, mas num passado que permanecia presente na memória dos cidadãos..." (Renaut, 2004, p. 38)

Para que fique ainda mais clara a razão dessa breve digressão sobre os paralelos entre autoria e autoridade, retornemos antes à intervenção propriamente dita. O sentido de intervenção deve, pois, estar posicionado nesse espectro semântico que vai de mediação (colocar-se entre) à expansão (fazer crescer), tendo como fio condutor as condições de possibilidade da autoria. Mas, sendo um ato intencional, a qual propósito se dirige prioritariamente a intervenção incorporada à formação proposta pelo PROF-FILO? Quanto a isso, não pode haver dúvida, pois o próprio Art. 46 esclarece o que se espera mediar e expandir: "em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia". Reivindica-se aqui, mais uma vez, o conceito de ensinar como mediação pedagógica, como prática intencional



e, por fim, como expansão do conhecimento. Expandir o ensino de Filosofia não se restringe apenas a ampliar o número de aulas ou de estudantes nas aulas de Filosofia; expandir o ensino de Filosofia deve ser também entendido como ampliar o sentido de “ensino”, expandir as fronteiras do que se ensina da Filosofia, fazer crescer o que estudantes e professores aprendem da Filosofia — admitindo que a Filosofia é um universo muito mais amplo do que as nossas possibilidades atuais de ensiná-la e que o desafio da pesquisa pedagógica é justamente expandir essas possibilidades.

Em sintonia com as análises de Hanna Arendt sobre a noção de autoridade evocadas na nota anterior, recordemos que expansão também pode ser encarada em direção ao passado, no sentido de religar e justificar o presente à luz de um marco fundacional. No caso do ensino de Filosofia, os marcos fundacionais são tantos quantos se queiram, mas, para ficar com um que ainda desfruta de uma certa unanimidade quanto à sua autoridade, tomemos o divisor de águas no pensamento elaborado na Grécia no séc. VI a. C. A autoridade do professor de Filosofia não se deve à sua função ou ao seu lugar institucional; ao contrário, ela deve decorrer da sua capacidade de atualizar no presente o marco fundacional do passado eleito; do mesmo modo como sua autoria determina-se pelas suas potencialidades de expandir o cotidiano dos estudantes em direção aos “saberes filosóficos” da tradição. Logo, tornar-se ou fazer-se autoral consiste em assumir o risco de construir um *processo* próprio; um processo que participa de uma longa história, que não precisa ser inédito nem mesmo original, mas que deve se projetar na perspectiva da primeira pessoa, a fim de que haja uma autêntica *intervenção* pessoal e subjetiva.

Tudo isso concorre para a conclusão a que chegamos ao final da seção anterior: não são os *produtos* em si que conferem significado e relevância aos processos desenvolvidos no mestrado profissional. Não é pelo ineditismo nem pela originalidade do produto que se vê o ganho formativo do professor na direção de constituir-se como autor da sua prática pedagógica. Produtos são objetos estáticos, ahistóricos, isolados; processos são eventos dinâmicos, históricos, contextuais. Produtos se somam; processos se intensificam. Todavia, não se deve negligenciar os produtos, pois se produtos sem intervenções são cegos, intervenções sem produtos são vazias...

3. O desafio do processo de intervenção em tempos de pandemia



Estabelecidos estes parâmetros práticos e semânticos relativos à intervenção prática no âmbito do PROF-FILO, podemos finalmente passar à questão que mais recentemente tem sido fonte de grandes inquietações entre nossos estudantes e professores: como toda essa rede de significados pode ser mantida diante do contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que praticamente deve inviabilizar o ensino presencial nas escolas ao longo de, no mínimo, 12 meses?

Essa questão não parece ter uma resposta simples, mas elementos para uma resposta podem ser avançados desde já, ao menos a título de uma “moral provisória”. A intervenção, entendida como autoria e expansão, é constitutiva do *ethos* do PROF-FILO; assim, as dissertações hão de apresentar, mesmo diante do desafio da pandemia, intervenções que denotem descoberta, invenção, inovação e criatividade. A impossibilidade de intervenções presenciais significa uma restrição importante, mas também nos impõe a necessidade de se pensar outras intervenções não-presenciais ou não-atuais. O que não podemos é aceitar intervenções dessa natureza como uma defesa de um “novo paradigma”, como a renúncia ao “chão da sala de aula” como o lugar privilegiado do ensino de Filosofia; elas devem ser compreendidas tão-somente como uma adaptação transitória das nossas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento de processos didático-pedagógicos por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem oferecer uma alternativa para contornar a não-presencialidade. Por outro lado, para contornar a não-atualidade, a alternativa poderia ser recorrer à reconstrução de práticas profissionais pregressas, próprias ou de colegas, por meio de narrativas a partir do olhar atual de seus antigos coagentes (estudantes, colegas etc.). Essas narrativas forneceriam materialidade retrospectiva às intervenções sobre as quais versará a reflexão proposta pela dissertação. Combinado a essas narrativas, o uso de questionários a serem disponibilizados por meios digitais talvez pudessem ser um instrumento para análises diagnósticas mais amplas e representativas. Alternativas como essas acima preservam algo que é imprescindível às intervenções: o caráter de mediação, de meter-se de permeio, de colocar-se entre, visto que o polo ocupado pelos alunos não foi anulado ou meramente idealizado, nem destituído à exaustão de qualquer materialidade remota ou pregressa. Apesar de emergenciais e não substituírem o espaço da sala de aula, essas intervenções alternativas enriquecem e diversificam o repertório de intervenções “em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia” incorporadas às dissertações do programa. Em que pese prejuízos



incontornáveis, TCCs que resultem do desafio da situação atual alargariam mesmo assim o “contexto de sua prática docente como professor de Filosofia”.

Nada disso, no entanto, nos impõe a adesão a qualquer coisa que se faça a pretexto de manter as atividades de ensino nas escolas de educação básica, em particular nas redes públicas. Uma parte expressiva do que se anuncia como política oficial nesta direção testemunha o fracasso dos órgãos estatais em prover a sustentação didática e estrutural — tal como, por exemplo, a distribuição de chips para acesso a pacote de dados via internet — indispensável para que professores e estudantes possam beneficiar-se das escassas possibilidades do Ensino Remoto Emergencial. Além de oferecer uma capacitação aligeirada e imprópria para o uso de plataformas digitais, determinadas secretarias de educação frequentemente redobram a cobrança sobre seus docentes, multiplicando-lhes as obrigações e, em contrapartida, refinando seus instrumentos de controle através da exigência de postagem detalhada de atividades, registro pormenorizado do processo didático em aula, além de um rígido acompanhamento dos eventuais abandonos discentes, por impossibilidade de acesso à internet ou por perplexidades diversas diante da nova realidade imposta pelas aulas virtuais... Não seria crível que a criatividade, curiosidade, dedicação ao estudo e à pesquisa de nossos estudantes do PROF-FILO não fossem profundamente abalados por esse desconcerto gerencial e pedagógico. Portanto, a resistência em favor da escola pública precisa ser bem mais que o socorro individual aos sobreviventes da exclusão digital. Precisa ser, no mínimo, um movimento coletivo de recusa à mediocridade de investir em soluções simplistas para problemas tão complexos.



Considerações Finais

Para ampliar a base de sustentação daquilo que até aqui defendemos, queremos concluir nossa discussão esquematizando diálogos com outras reflexões acerca do ensino da Filosofia. Para tanto, evocaremos estudos recentes cujas posições, a nosso ver, reforçam e ilustram aspectos análogos ou conexos às posições que até aqui sustentamos. Na medida em que não podemos ser exaustivos nesse trabalho, escolhemos destacar e discutir apenas dois casos, cujos autores destacam-se por sua notória liderança na área.

Uma primeira interlocução relevante nesse sentido encontramos no *O ensino de filosofia como problema filosófico*, de Alejandro Cerletti. Algo que esteve latente em tudo que defendemos acima é que *intervenção* mobiliza aspectos muito mais amplos da prática

pedagógica da Filosofia, deixando assim de ser a mera satisfação de uma exigência acadêmica para a integralização do mestrado no âmbito do PROF-FILO para se converter numa ocasião para o resgate do significado mais profundo do ofício de professor de Filosofia. Um excelente auxílio para precisar, exprimir e traduzir esse sentido mais amplo é associá-lo à noção de *intervenção filosófica* assim cunhada por Cerletti:

Poderíamos perguntar-nos, antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção *filosófica* sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos “saberes filosóficos”; ou sem responder, univocamente, que é filosofia? Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou filosófico-político do contexto é requerido; ou as condições sob as quais se levará adiante esse ensino. (...) [O] ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor ou uma boa professora de filosofia será aquele que possa levar adiante, de forma ativa e criativa, essa construção. (CERLETTI, 2009, pp. 7 e 8)

Modificada pelo adjetivo “filosófica”, a *intervenção* torna-se tão determinante para o que possa ser “um bom professor ou uma boa professora de filosofia” quanto a resposta à pergunta “o que é a filosofia?”. Cerletti reúne tudo isso sob a égide da “construção subjetiva”, que ele elege como condição de possibilidade para aquele ideal. Na condição de construção subjetiva, a intervenção filosófica de Cerletti não se distingue daquilo que os estudantes do PROF-FILO devem ter permanentemente em mente para cumprir o objetivo de tornar-se pesquisadores e professores “autorais”: não se resignarem a apenas repetir o caminho já trilhado por outrem, não se restringirem ao interior de fronteiras já consolidadas; ao contrário, buscarem conferir atualidade e materialidade à autoridade formal que a investidura no cargo de professor lhes permitiu.

Outra ocasião para expandir o sentido de intervenção encontramos na seguinte passagem do artigo “O que é isto — o PROF-FILO?”, de Patrícia Velasco:

Em última instância, o PROF-FILO firma-se como espaço do Ensino de Filosofia enquanto um campo epistemológico e profissional autônomo, produtor de conhecimentos e de práticas sociais próprios; constituído dos diversos encontros entre todas e todos os atores envolvidos com a Filosofia nas escolas. E, a meu ver, só há sentido no ensino e na aprendizagem de/em Filosofia se forem concebidos como prática social, atividade realizada “por um conjunto de indivíduos que produzem conhecimentos, e não apenas ao conjunto de conhecimentos produzidos por esses indivíduos em suas atividades”. (VELASCO, 2019, p.104)



Nossa pretensão é que também a conotação de "prática social", que Velasco confere ao PROF-FILO de maneira geral, encontre na intervenção o seu *locus* privilegiado. No sentido oposto à tendência individualista que caracteriza a tradição da pesquisa nos programas de pós-graduação em Filosofia, é inegável que o PROF-FILO manifesta um modo de estruturar suas práticas de pesquisa que privilegia estratégias comunitárias e colaborativas. Essas mesmas práticas, na medida em que se identificam a um fazer filosófico escolar marcado pelo combate teórico-prático a variadas práticas de exclusão e opressão, ampliam a presença institucional na comunidade filosófica nacional das questões relativas à diversidade de gênero, de etnia e de origem socioeconômica, além das periferias urbanas e do interior do País. Por tudo isso, as pesquisas desenvolvidas no PROF-FILO não apenas estão mais suscetíveis a enfrentar situações inesperadas, como também podem ser dependentes e, ao mesmo tempo, indutores de práticas sociais.

Conforme o objetivo contemplado neste artigo, quisemos esclarecer e expandir a compreensão de que a intervenção se configura numa prática social *enquanto* ação pedagógica e investigativa. Embora seja óbvio, não custa insistir que práticas sociais são intrinsecamente dependentes da presencialidade e da atualidade — exatamente aquilo do que a pandemia nos privou transitoriamente. Não podemos, portanto, perder de vista que deverão ser resgatadas tão logo as condições sanitárias nos permitam. Preconizar e advogar em favor de um novo normal, no qual a interação presencial e atual entre professor e alunos seja substituível por mediações tecnológicas digitais, seria um modo de revogar definitivamente o caráter de prática social indissociável do PROF-FILO. A defesa intransigente do caráter intencional e inventivo da *intervenção* é também a denúncia de toda tentativa de mecanizar o processo educacional, de degradar a ação transformadora e emancipadora do professor ao alcance de um algoritmo executável por artifícios tecnológicos. Tudo que aqui propomos tem por objetivo construir pontes para a difícil travessia entre dois mundos — o antes e o depois da pandemia — nos quais intervenções presenciais sejam compreendidas e valorizadas como práticas constitutivas do *ethos* do PROF-FILO. Sem o auxílio dessas pontes, o tempo presente estará fadado ao silêncio e ao recesso, e pouco poderá contribuir para dissipar as nossas inquietações em torno das intervenções e do seu futuro.

REFERÊNCIAS:

BARRA, Eduardo Salles de Oliveira BARREIRA, Marcelo Martins. A INTERVENÇÃO COMO PRÁTICA CONSTITUTIVA DO PROF-FILO. p. 140-156.



- ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ática, 2009.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Ensino de Filosofia)
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1987, Coleção “Os pensadores”, v. I.
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo, Martins Fontes, 2012, 2 volumes.
- PINTO, F. G.; PEREIRA, T. S. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto. **O que nos faz pensar** Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p. 108-132, jan-jun.2019. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/673>. Acesso em: 02/jul/2020.
- PROF-FILO. **Regulamento Geral do PROF-FILO**, 2019. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/trabalho-de-conclusao-e-certificacao/> Acesso em: 30/jun./2020.
- _____. **Trabalho de Conclusão e Certificação**. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/trabalho-de-conclusao-e-certificacao/> Acesso em: 30/jun./2020.
- RENAUT, A. **O fim da autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- VELASCO, P. O que é isto — o PROF-FILO? **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.76-107, jan.-jun.2019. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/659> Acesso em: 26/jun/2020.



BARRA, Eduardo Salles de Oliveira. A INTERVENÇÃO COMO PRÁTICA CONSTITUTIVA DO PROF-FILO. **Kalagatos**, Fortaleza, Vol.18, N.2, 2021, p. 140-156.

Recebido: 10/2021
Aprovado: 11/2021

