



RACIONALIDADE INTRÍNSECA E CORPORATIVISMO ÉTICO NA PROFISSÃO DO EDUCADOR LINGUOLITERÁRIO

INTRINSIC RATIONALITY AND ETHICAL CORPORATISM IN LINGUOLITERARY EDUCATOR PROFESSION

Vanessa Bianchi Gatto¹ (UFSM)

RESUMO

Neste trabalho, tratamos de duas dimensões necessárias à profissionalização na educação linguoliterária: a Racionalidade Intrínseca e a Ética. O objetivo é apresentar e discutir esses dois conceitos que alimentam a nova versão da Teoria Holística da Atividade, de Richter, a qual constitui nosso marco teórico. Preocupada em converter a classe dos profissionais de Letras em um sistema autopoietico, a teoria aprofunda agora suas bases epistemológicas e dá destaque às questões ético-corporativas. No que tange aos fundamentos epistemológicos, Richter busca na Epistemologia as contribuições de Locke e Descartes, de um lado, e de Vico, de outro. Na defesa de uma ética profissional do/ao educador linguoliterário, encontra apoio no histórico de emancipação de outras profissões, como a Psicologia. O autor da THA introduz o conceito de Racionalidade Intrínseca para designar a meta a ser alcançada na área de Letras, a partir do Enquadramento de Trabalho consolidado nas Associações, que só é possível pela pré-existência de núcleos de Desenvolvimento Profissional Corresponsável delineadores do Campo Enquadrativo. A necessidade de um Código de Ética se impõe nesse processo emancipatório a partir da emergência de expectativas normativas que regulem a atividade. Buscamos demonstrar a relevância e a necessidade dessa discussão apresentando também algumas situações que atualmente consternam os linguodidatas, decorrentes da falta de corporativismo ético na sua atividade profissional. Concluímos que racionalidade intrínseca e ética conferem à educação linguoliterária o empoderamento social e jurídico que qualquer trabalho especializado exige e merece.

Palavras-chave: Teoria Holística da Atividade. Racionalidade intrínseca. Corporativismo ético.

ABSTRACT

In this paper, we deal with two dimensions that linguoliterary education needs: Intrinsic Rationality and Ethics. We present and discuss these two concepts that nurture Richter's new version of Holistic Theory of Activity, which composes our theoretical framework. Concerned with converting language professionals into an autopoietic system, the theory now deepens its epistemological bases and highlights ethical-corporate issues. In relation to epistemological foundations, on the one hand, Richter seeks in Epistemology for Locks and Descartes's contributions, on the other hand, for Vico's. Defending a professional ethics from/for linguoliterary educators, Richter finds support in the historic of emancipation of other professions, such as in Psychology. The author of the HTA introduces the concept of Intrinsic Rationality to designate the goal to be achieved in the area of languages, from the Work Framing consolidated in the Associations, which is only possible for the pre-existence of Co-responsible Professional Development nuclei, which are delineators of Framing Field. The necessity of an Ethics Code imposes in this emancipatory process from the emergency of normative expectations that may regulate the activity. We attempt to demonstrate the relevance and the necessity of such discussion, also presenting some situations that dismay language teachers nowadays, due to the lack of ethical corporatism in their professional activity. We conclude that intrinsic rationality and ethics grant linguoliterary education the social and legal empowerment that any specialized work demands and deserves.

Keywords: Holistic Theory of Activity. Intrinsic Rationality. Ethical Corporatism.

¹ GATTO, V. B. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. Aluna do Curso de Doutorado em Letras da UFSM. vanessagatto@hotmail.com



1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista as dimensões e os objetivos deste artigo, não poderemos nos delongar em uma apresentação detalhada da Teoria Holística da Atividade (doravante THA). Uma introdução abrangente, clara e de agradável leitura a respeito pode ser encontrada no trabalho de Freitag (2015). O que importa destacar aqui sobre a THA é, antes de tudo, sua preocupação com a emancipação dos profissionais de Letras, cuja atividade, embora reconhecida, não é regulamentada, isto é, não goza de um conselho de classe legiferante e de um código de ética.

A não-regulamentação faz da profissão docente (em Letras, como em outras áreas) um sistema ainda alopoiético, isto é, definido e regulado a partir de vozes do entorno (exogenia discursiva) que expropriam a especialidade da atividade e emitem sobre ela discursos do *déficit*. Não havendo amparo jurídico, o sistema fica à mercê de expectativas cognitivas, de modo que a reflexão, a ação e mesmo as emoções dos docentes acabam sendo processadas de forma fragmentada, aleatória, assistemática, permeada de senso comum.

Até que se chegue à autopoiese, quando o sistema será autorregulado por expectativas normativas, há que se percorrer uma longa trajetória que, em Letras, começa com a superação de um recalcitrante problema que atinge tanto graduandos em situação de estágio quanto educadores linguoliterários já atuantes no mercado. Trata-se da acrasia: dissociação entre o discurso sobre a prática (o educador diz que sua prática linguodidática é interacionista, por exemplo) e a prática manifesta (o educador manifesta uma prática linguodidática behaviorista, por exemplo). A esse respeito, consideramos fundamental o acesso do leitor ao nosso texto mais recente (RICHTER et al., 2018), que, ao apresentar razões epistemológicas para o combate à acrasia, funciona como um prelúdio à discussão trazida neste trabalho.

Como alternativa para a superação da acrasia, a THA propõe uma iniciativa de formação continuada denominada Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC, doravante), que consiste na aliança laboral entre profissionais de Letras da academia, da graduação e do mercado que comunguem de um mesmo enquadramento de trabalho, ou seja, de um mesmo paradigma teórico-metodológico de ensino de língua. Essa iniciativa, porém, possibilita apenas a *emergência* de uma racionalidade calcada em expectativas normativas, e não sua consolidação oficial. Tal insuficiência passa a demandar atualizações na THA, que chega então à



sua versão 5.0. São esses redimensionamentos, feitos à luz da epistemologia e da ética, que passamos a apresentar.

A primeira mudança consiste na introdução do conceito de Racionalidade Intrínseca como culminância da racionalidade em um sistema social em processo emancipatório. A segunda, resultante da anterior, é o equacionamento da trajetória da profissionalização de acordo com as etapas do desenvolvimento sistêmico da racionalidade, o que implica a observação do processo desde um patamar superior e mais abrangente em termos ético-epistemológicos.

2 THA VERSÃO 5.0: ATUALIZAÇÕES À LUZ DA EPISTEMOLOGIA E DA ÉTICA²

Superando historicamente a dinâmica alopoiética e não enquadrativa de funcionamento, a THA (cf. RICHTER, 2018b) considera que o sistema social em processo emancipatório entra em uma progressão que percorre as seguintes etapas:

a) *Campo Enquadrativo* (horizontalização paradigmaticizadora — fase da Rede em DPC) → Protorracionalidade Intrínseca I (emergente);

b) *Enquadramento* (paradigmatização oficiosa — fase das Sociedades e Associações Profissionais) → Protorracionalidade Intrínseca II (estabelecida);

c) *Racionalidade Intrínseca* (paradigmatização oficial — fase da Autarquia: Conselhos Federal e Regionais) → As práticas científicas e profissionais da comunidade discursivo-prática passam a se integrar de modo produtivo-expansivo, reunindo as racionalidades lógica, histórica e endocriterial.

A THA postula, para toda comunidade discursivo-prática ancorada em uma função social reconhecida e especializada, uma racionalidade intrínseca, própria do "lugar" ético-epistêmico do grupo social que faz e aplica (um ramo da) ciência segundo cânones válidos historicamente. Essa racionalidade intrínseca, a princípio, tem duas dimensões: a) uma lógica, positivista, ancorada (na esteira de Descartes-Locke) no primado da mente sobre o mundo material e a experiência; e b) outra histórica, ancorada (na vertente de Vico) no primado da experiência material socialmente organizada sobre a mente.

² A autoria do texto que compõe esta seção primária (2) deve ser atribuída ao professor Marcos Gustavo Richter, autor da THA, pois se trata da reprodução (integral e autorizada) de um recorte do seu artigo inédito produzido em 2018 e intitulado *Teoria Holística da Atividade: redimensionamentos à luz da epistemologia e da ética*. A partir da seção secundária (2.1), a autoria volta a ser de Vanessa Bianchi Gatto.



Mas isso só se observa plenamente em atividades especializadas autopoieticas. Nas alopoieticas, há um déficit crônico que patologiza e paralisa suas práticas sociais em uma pré-racionalidade (um potencial ainda latente de racionalidade). É o que infelizmente observamos agora em Letras. E somente a criação de iniciativas de horizontalização em rede bem-sucedidas de DPC, a desembocarem paulatinamente nas Associações de Profissionais, é que permitirão a emergência de uma protorracionalidade intrínseca. E esta, sim, converte-se em força motriz da emancipação real.

A introdução desta terceira etapa na THA permitiu-nos responder à seguinte questão, que permanecia até agora sem resposta: *Estabilizado juridicamente em modo autopoietico, como um sistema profissional se desenvolve, expande e sofisticava às custas da expropriação-assimilação de complexidade não (ou menos) organizada do entorno?*

Como corolário do item anterior, a trajetória da profissionalização passa a equacionar-se paralelamente às etapas do desenvolvimento sistêmico da racionalidade. Disso resulta que a observação deste processo sobe para um patamar superior e mais abrangente em termos ético-epistemológicos.

Da trajetória que vai da progressão sistêmica à culminância da emancipação autopoietica (a partir de um estudo de caso que fortalece a tese da viabilidade dessa progressão) temos certeza. Dispomos do caso bem documentado (e não único!) da profissionalização da psicologia. Não havendo aqui espaço exceto para algumas pinceladas, chamamos a atenção para dois fatos pontualmente importantes e seus significados em termos emancipatórios. O primeiro está registrado em Romaro e salienta o valor histórico das congregações profissionais pioneiras na área:

Em 1945 foi fundada a Sociedade de Psicologia de São Paulo por Klinenberg e Anita Cabral, promovendo reuniões científicas, conferências, cursos de extensão, seminários... Apesar de em 1954 ter sido fundada a Associação Brasileira de Psicólogos [sic] (ABP) que representou o Brasil na *International Union of Scientific Psychology*, apenas em novembro de 1953 foi enviada a primeira proposta para a criação do Curso de Psicologia no Brasil. (ROMARO, 2006, p. 27).

O segundo vem assinalado pelo próprio Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e destaca a emergência do Código de Ética:



O primeiro Código de Ética que orientou a conduta dos(as) psicólogos(as) foi elaborado pela Associação Brasileira de Psicologia em 1967 e conforme a Resolução CFP 008/1975 "oficiosamente" pautava as atividades do(a) psicólogo(a). Em 1975, o CFP [Conselho Federal de Psicologia] aprova o Código da Associação Brasileira de Psicologia com algumas modificações e o publica como o Código de Ética dos Psicólogos do Brasil. (CRP/SP, site, grifo nosso).

Vamos proceder à sobreposição do segundo fato com o primeiro e analisá-la à luz da THA. Antes disso, fazemos uma última referência nessa trajetória para melhor articular nossos argumentos: a regulamentação da psicologia deu-se em 1962, portanto na linha do tempo situa-se entre a fundação da Associação Brasileira de Psicologia (em 1954) e a promulgação do ordenamento ético da conduta do profissional – primeiramente oficioso (como recomendação, em 1967) e posteriormente oficial (como determinação, em 1975, possível após a instalação dos Conselhos Federal e Regionais com seu poder legiferante, em 1971).

O leitor que desejar saber mais sobre a fundação da psicologia como área específica de conhecimento por Wundt (anos 70 do século XIX), a bipartição epistemológica da atividade (corrente objetivista X subjetivista) e as pressões multívocas de demanda exercidas no primeiro quartel do século XX (fortes horizontalizadores ecossistêmicos da atividade), dispõe de generosa bibliografia a respeito, para a qual remetemos. Para as finalidades deste artigo, basta-nos sublinhar, como mais uma vez Romaro (op. cit.), que a aceleração do desenvolvimento sócio-econômico-cultural acarretou mudanças mais rápidas e abrangentes, repercutindo nos padrões de respostas e nas formas de compreensão da realidade. Dentro desse quadro – as pressões socioeconômicas de início de século já haviam favorecido a aproximação entre mercado e academia, numa primeira etapa – a protorracionalidade alimentada, por exemplo, pelas novas práticas clínicas trazidas por Franco da Rocha e Marcondes consolida-se na demanda agora interna da comunidade discursivo-prática, como vemos na primeira citação: reuniões científicas, conferências, cursos de extensão, seminários etc. Este contexto, por seu turno, predispõe a comunidade profissional a articular suas pilastras de racionalidade, teórica, empírica, endocriterial, lutando pela regulamentação. Além disso, a época ainda recebe em cheio os ecos do movimento filosófico-crítico frankfurtiano, que se opunha com veemência ao estreitamento da razão (por sinal, excelente contribuição de Habermas na epistemologia) e abria caminho à racionalidade endocriterial e à ética na profissão.



A linha do tempo acima ilustra claramente a progressão da racionalidade ao longo das três etapas segundo a Versão 5.0 da THA: processos horizontalizadores mercado-academia → criação de associações de suporte e crescimento profissional (não meramente de pesquisadores) → pressão da comunidade profissional pela legislação regulamentadora. Praticamente toda a década de 60 torna-se o palco da série de vitórias que culminaram com a plena emancipação da psicologia, no início dos anos 70.

Falamos em racionalidade endocriterial e racionalidade interna – dois novos conceitos agora introduzidos na nova versão, epistemologicamente mais fortalecida, da THA. Qual é o lugar destes na teoria e o que os levou a surgir na abordagem holística da profissionalização? A resposta conjunta é, grosso modo, a justificação mais importante, na versão atual, do posicionamento radical-construtivista “por que não somos habermasianos”.

Queremos deixar claro que reconhecemos a enorme dívida da filosofia com Jürgen Habermas, expoente do pensamento crítico contemporâneo, e, mais ainda, sua aguda percepção desta patologia epistemológica muito séria que é o estreitamento da razão. Infelizmente, o que nos afasta do autor ao equacionarmos a formação profissional é o “requeitamento” do iluminismo que atravessa sua filosofia como um todo. O movimento iluminista pode ser examinado com lentes tanto cartesianas quanto viquianas, no sentido de que tanto Descartes quanto Vico lançam luzes sobre essa fase do pensamento filosófico, embora em lados diametralmente opostos. Interessa-nos focalizar especificamente a tensão gerada entre as duas perspectivas, pois é ela que ajuda a compreender os problemas que ainda subsistem na formação docente, nomeadamente em Letras, e a letargia histórica que eles provocam frente ao projeto emancipatório.

Uma tensão básica estabelecida entre o positivismo e o historicismo (em última análise, entre Descartes e Vico) em epistemologia está em decidir se os fenômenos que, no conjunto, pertencem ao entorno especificamente humano emergem pela ação da cognição individual sobre o trabalho organizado, ou o oposto. Se é o exercício do pensamento que modifica os padrões de ação, ou se são os padrões de ação que modificam o exercício do pensamento. O requeitamento do iluminismo tende a admitir como premissa que a reflexão insistente leva a melhor nesse cabo de guerra, mas às custas de um truque sutil. Ao apoiar-se em Locke como



“bengala” filosófica³, o neoiluminismo galga um suposto patamar transcendental que arbitra a favor de uma e só uma descrição de mundo ontologicamente válida, real e verídica. Vence num jogo de cartas marcadas às custas de silenciar no debate história e sociedade, isto é, a experiência situada, distribuída e organizada historicamente em comunidades discursivo-práticas, cujo protagonismo está em construir longitudinal e transversalmente a racionalidade que justifica e legitima o que especificamente produzem, inclusive em termos de valores.

É este o mecanismo capaz de resgatar a concepção holística do ser humano organizado em “lugares” sociodiscursivos em que os papéis correspondentes às forças produtivas se enraízam. Esta concepção pode ser resumida no princípio da indissociabilidade entre cognição, ação e sentimento. Em outras palavras:

No lugar desse pressuposto dogmático, considera-se que a correspondência entre crenças e estados de coisas assenta-se em perspectivas de pessoas reais, situadas no tempo e no espaço e engajadas em práticas sociais indissociáveis de interesses e propósitos aos quais seus conceitos, proposições e teorias se subordinam. Valores são premissas para a produção de conhecimento, e quem fala em valor subentende relevância. Pautas tornam-se seletivamente canalizadas para grupos organizados de cientistas com suas práticas discursivas específicas, suas práticas investigativas específicas – enfim, as racionalidades que se diferenciam dentro destes mesmos grupos. (...) Assumindo que a ciência não é produção de “conhecimento contemplativo”, saber por saber (como se depreendia do velho mito do *bios theoretikós*), e sim, a busca de respostas a problemas e necessidades cuja realidade é ao mesmo tempo individual, social, cultural e histórica; e que as práticas sociais consistem em atividades organizadas (envolvendo divisão e organização de funções) e direcionadas a propósitos relevantes; segue-se que a prática científica se insere e se distribui em diferentes atividades produtivas com suas racionalidades próprias. Nessas comunidades, lógica e história podem e devem estar integradas. A história de determinada área de conhecimento torna-se, então, manancial dos indícios documentais de progresso científico; paralelamente, a lógica racionaliza, explica e fundamenta essa trajetória, ajuda a compor e dar consistência à identidade do grupo e age como um conjunto de critérios – sim, critérios e história existem e caminham juntos, sim; mas não universalmente, e sim dentro de espaços sociais de assimetria, com formas específicas de investigar, produzir e valorar – que “filtram” as especulações para verificar quais delas refletem problemas fundamentados e quais linhas de pesquisa podem conduzir a respostas práticas e eficazes a tais problemas (RICHTER, 2018a, p. 104).

Estas considerações nos levam a outra questão conexa: qual é o lugar do consenso, variável tão cara à epistemologia habermasiana, na história das racionalidades? Claro que o consenso desempenha um papel fundamental na organização do trabalho, inclusive histórica-

³ Lembremos os traços gerais do empirismo de Locke. Para o filósofo, é indispensável assentar-se sobre os fenômenos materiais, mas conceitos surgem da negociação entre indivíduos reflexivos que interagem individualmente com o mundo material e negociam também individualmente.



mente; mas impõe-se a questão: ele impulsiona a racionalidade *a priori* ou *a posteriori*? Em um processo horizontalizador em rede, o consenso é ponto de partida (o que daria razão ao iluminista Habermas) ou de chegada (levando a concordar com o construtivista Luhmann)?

Bateson migra do subjetivismo cartesiano ao construtivismo contemporâneo para propor a concepção ecológica da mente. A THA propõe-se a completar o outro lado da contribuição, postulando – agora com o pontapé inicial no historicismo viquiano – a concepção ecológica do ser humano concreto (indivíduo, sociedade, história e cultura). Ambas convergem e se integram na Concepção Holística de Racionalidade da THA. Nesta, não pode haver lugar para o habermasiano consenso *a priori* – entendido precisamente como o patamar virtualmente acessível pelas partes sociais confrontadas rumo à já mencionada “uma e só uma descrição de mundo ontologicamente válida, real e verídica”.

Ao contrário, numa perspectiva luhmanniana, adotada pela THA, este consenso, sempre provisório, deve ser construído a partir deste fenômeno irreduzivelmente social que é a comunicação – a qual, sendo irreduzivelmente social, somente pode operar em dupla contingência. Nesta condição, o consenso, redefinido em termos probabilísticos, necessariamente se afigura como linha de chegada, jamais de partida – pois é fruto de um percurso na linha do tempo em que expectativas são construídas a partir do axioma básico “do caos à ordem”.

No momento inaugural do trajeto emancipatório, o sistema opera com expectativas cognitivas. Mais adiante, no momento em que a autopoiese emergente assinala que os rumos da racionalidade interna ao grupo se acham finalmente nas mãos do próprio grupo, com expectativas normativas. Vejamos este comentário adicional:

Essas comunidades discursivo-práticas não são “dadas” em sociedade. São arduamente construídas ao longo das gerações por grupos de profissionais investigadores inseridos na lógica da divisão de trabalho de uma fase da história. Ao adquirirem a emancipação (autárquica) de sua atividade, além do prestígio, credibilidade e respeito social, adquirem também as prerrogativas de: a) controlar a qualidade de serviços prestados; b) fiscalizar a atividade quanto à legalidade ou ilegalidade; c) fomentar o progresso técnico-científico que, aplicado e disseminado, dá à sociedade garantia de qualidade viável do ponto de vista do conhecimento acumulado até então; e – ponto extremamente importante – institui e exige dos seus membros a ética e a urbanidade profissional, restaurando, assim, no interior desse sistema social, a “plena racionalidade”, que engloba não só a instrumental, mas também a ética e a discursivo-pragmática (RICHTER, 2018a, p. 105).



Resta-nos examinar brevemente o conceito de racionalidade intrínseca. Se admitimos que a ciência e suas aplicações estão a cargo de comunidades discursivo-práticas que, a princípio, têm o domínio (como competência) de atividades especializadas historicamente situadas e relevantes, em que sentido a racionalidade é ou pode ser “intrínseca”? Vamos elucidar ilustrativamente, por meio de exemplos documentados obtidos de profissões emancipadas.

Uma das grandes pressões de demanda que a sociedade hoje vem exercendo sobre as diversas profissões é a graduação a distância amparada por lei (ou seja, estudos superiores via recursos digitais cujo certificado tenha a mesma validade que aquele já correntemente fornecido na graduação presencial). Os Conselhos das diversas profissões divergem quanto a esta prerrogativa – nada surpreendente. Mas quando examinamos os motivos pelos quais as profissões emancipadas impõem restrições à admissão de novos membros é que podemos constatar o que Luhmann (1983) queria dizer quando contrastava “observações internas ao sistema” com “observações externas ao sistema” (estas, equivalentes a “observações a partir do entorno”). Examinemos o caso (sob um viés comparativista) de duas profissões que se posicionam francamente contra a graduação não presencial: a psicologia e a educação física. Primeiramente, a voz destas duas comunidades se faz ouvir, respectivamente, nestes excertos:

A Associação Brasileira de Ensino em Psicologia classifica como inadequada a possibilidade de graduação em Psicologia ministrada exclusivamente pela modalidade EAD, “em função da natureza do saber psicológico, da diversidade e que deve ser a formação profissional – que representa mais que absorção de conteúdos e aprendizagem de técnicas; *implica a construção da identidade profissional, que se realiza no encontro, nas trocas coletivas*” (CFP, 2017, grifo nosso).

No documento, o CONFEF listou problemas inerentes à aplicação da modalidade EAD no curso de Educação Física, sendo o principal deles a falta de ambientes físicos específicos para atividades práticas, essenciais no desenvolvimento de competências do futuro profissional: “as disciplinas demandam o uso de *ginásios, piscinas, pistas, laboratórios, equipamentos e materiais específicos, recursos humanos especializados e qualificados, além de campos de estágios reais*, onde os estudantes possam ter vivências práticas correspondentes ao exercício profissional futuro”, diz o ofício (CONFEF, 2013, grifo nosso).

Confrontando as justificações apresentadas por estes sistemas autopoieticos para repudiar o EAD, podemos acompanhar o que cada sistema seleciona como destaque específico, entre outros motivos. Para a Psicologia, o risco associa-se à presencialidade ela-mesma. Já para a Educação Física, à infraestrutura específica. Um observador pode perfeitamente contrastar as racionalidades como cognitivo-experiencial (a primeira) e tecnológica (a segunda).



Outro exemplo intrigante que pode ser, ao menos em parte, atribuído ao caráter intrínseco e coletivo (não social *lato sensu!*) das racionalidades é a “simplificação leiga” à qual profissões alopoiéticas são vulneráveis, mas as autopoiéticas, não. Consiste na conhecida alegação leiga de que basta observar a conduta externa do profissional para conhecer a profissão. Alguém vê como um docente alfabetizador atua em contexto e assim considera-se “apto” a exercer seu ofício (lembramos os leigos “amigos da escola”). Observo empiricamente como um psicoterapeuta atua em contexto (por causa do imperativo do sigilo, é preciso ser um paciente) e isso basta para saber exercer seu ofício e tornar-se um leigo “amigo da mente”. Ora, ninguém nega que estas simplificações são absurdas e improcedentes, pois há, para toda formação profissional de nível superior, grandes exigências diferenciadas em nível teórico e prático, além do estágio supervisionado. Infelizmente, em Letras – cujo sistema social é alopoiético e, por isso, operante em pré-racionalidade – intuitivamente o aluno (e eventuais leigos que “pegam carona” nisso) segue os passos aparentes de seus professores no ensino básico, embora, como observador externo nessa época, com lentes de senso comum.

Tudo se dá, porém, de forma muito diferente para os profissionais da Psicologia, cujo sistema social, por ser autopoiético, opera por racionalidade intrínseca. Isto protege o sistema das tentativas laicas de imitação (consideradas fraudulentas frente à legislação específica que proíbe o exercício da atividade por não formados), ainda que alguém leigo seja eventualmente capaz de descrever com objetividade o que um psicoterapeuta faz e, a partir disso, julgar simples o que observa. Além do que, como sabemos, se um paciente se trata ao longo de, por exemplo, dez ou doze anos, ele não se converte *ipso facto* em psicoterapeuta em potencial da referida linha. Tanto que pode ser tratado durante muito tempo na linha humanista, suponhamos, e, se mais tarde ou em paralelo decida graduar-se em Psicologia, não se encontra “estragado” para as abordagens cognitivo-comportamental e psicanalítica (se porventura optar por uma destas), também oferecidas no currículo.

2.1 QUESTÕES DE ÉTICA E CORPORATIVISMO QUE AFETAM OS LINGUODIDATAS HOJE

Os impactos que a ausência uma ética corporativa gera na atividade profissional do educador linguoliterário são inúmeros e podem variar dependendo das terminalidades e dos contextos de trabalho em que o profissional atua. Elencaremos aqui aqueles que mais frequen-



temente têm permeado as demandas trazidas pelos linguodidatas do mercado nas escutas e assessoramentos do nosso núcleo de Desenvolvimento Profissional Corresponsável, em funcionamento desde 2016.

Um primeiro fenômeno relatado pelos docentes é a interferência direta da hierarquia administrativa nas atividades específicas do educador, que acaba comprometendo o bom andamento do seu plano de curso. Essa ingerência se dá de diferentes formas, a começar pelo ato aparentemente irrisório de interromper a aula para dar avisos ou fazer não-tão-breves correções disciplinares à turma. Ora, alguém interrompe um atendimento psicológico a portas fechadas entrando inesperadamente no aposento “para dar recado”? Agora imagine se esse alguém viesse dizer ao psicólogo qual deve ser o assunto da próxima escuta-terapêutica. Pois, no caso do educador linguístico, é muito comum o setor administrativo indicar as temáticas que devem nortear o seu plano de ensino: conforme relatos da professora em DPC atuante na escola básica, a cada reunião pedagógica, temas aleatórios (como “Dia das Mães”, “Educação Fiscal”, “Feira de Ciências”, “Semana Farroupilha”, “Educação Ambiental”) são indicados aos docentes sob a justificativa de um trabalho interdisciplinar.

Para o profissional que busca um enquadramento de trabalho, essas demandas só podem representar um empecilho, já que atravancam o desenvolvimento do plano de curso que foi cuidadosamente pensado por ele, com base em diagnósticos que ele mesmo fez a partir de instrumentos de detecção dos reais interesses e das reais necessidades de cada uma de suas turmas. São exigências administrativas alopoiéticas que se infiltram como subsistemas luhmannianos de conflito, agindo através da proliferação de expectativas cognitivas que frustram as operações de interface didática mediação-controle. O educador, carente de Conselho que o ampare ética e juridicamente e, por vezes, receoso de animosidades no ambiente profissional (sobretudo em situações de maior vulnerabilidade empregatícia), acaba se esforçando para atender “sugestões” cuja existência, por si só, gera mal-estar.

Um segundo problema, também relatado pela educadora atuante no ensino fundamental da rede pública, é a confusão que se faz entre a terminalidade de “licenciado formador” e a de “licenciado preparador”. Ocorre quando setor administrativo, pais de alunos e alunos de uma escola de educação básica passam a esperar dos professores a mesma conduta profissional adotada pelos professores de cursinhos preparatórios. Ora, o ensino de língua materna na educação básica tem um papel fundamental na formação humana do aluno, que envolve a



construção e o amadurecimento de competências e estratégias das/nas habilidades do letramento. O foco dos cursinhos preparatórios é bem outro e restrito, envolvendo a otimização de tópicos e exigências de processos seletivos específicos. São terminalidades distintas que até poderiam, hoje, ser desempenhadas por um mesmo profissional, mas jamais misturadas em uma mesma situação didática. Outra solicitação feita com frequência pela gestão escolar aos educadores linguísticos é a preparação dos alunos para os mais diversos concursos de redação e para provas avaliativas como a “Olimpíada de Língua Portuguesa”, “Provinha Brasil” etc.

Tanto no primeiro quanto nesse segundo caso de pressão alopoiética, um fator agravante é que, mesmo não dizendo respeito aos conteúdos curriculares stricto sensu desenvolvidos didaticamente, tais demandas são apresentadas como se fossem atribuições ordinárias do educador linguístico. Uma atitude de mínimo respeito ao trabalho docente seria considerá-las extraordinárias e, automaticamente, prever horários ou turnos extraclasse para que fossem resolvidas (e resolvidas conjuntamente!), sem acarretar sobrecarga de tarefas ao educador.

Isso aponta para duas outras dificuldades que o docente do mercado enfrenta, em razão da falta de uma ética profissional. Primeiramente, revela falta de apoio da hierarquia administrativa para um trabalho de planificação linguodidática: não são previstas renegociações da grade de horários em sala de aula ou em gabinete e tampouco solicitações de ampliação da equipe de apoio, como auxílio de graduandos da Licenciatura em Letras na forma de residência linguodidática. Além disso, o modo como se apresentam as demandas externas mostra que o trabalho educativo e as decisões do profissional não são respeitadas e acatadas pelas partes implicadas no ambiente escolar. Não é dada chance para que o professor exponha à administração e aos pais dos alunos a sua filosofia de trabalho didático, sua metodologia de ensino, o que se espera de cada uma das partes envolvidas no contrato didático etc. Não é estabelecida uma verdadeira relação entre as partes interessadas, na qual o educador possa oferecer a transparência do seu trabalho especializado em troca do respeito, do acatamento e inclusive da cooperação por parte da família e da escola. Não havendo essa relação de confiança mútua, a responsabilidade por qualquer insucesso no processo educativo recai, como já é de praxe, sobre o educador, ainda que ele tenha sido o único a cumprir sua parte no contrato de trabalho.

É claro que, do lado dos profissionais da educação linguoliterária, também há quem manipule a seu favor essa falta de corporativismo ético, medindo forças na prestação de serviços e recusando-se a buscar uma formação continuada. Não há dúvidas de que isso se deva em



grande medida às condições de trabalho às quais o educador é submetido e à falta de proteção e incentivo, por parte das instituições e dos próprios clientes, à qualificação e ao crescimento do profissional que lhe presta serviços. Contudo, enquanto nas profissões regulamentadas os profissionais tiram dinheiro do próprio bolso para garantir uma oportunidade de qualificação, nas Letras temos encontrado bastante resistência até mesmo a opções gratuitas de desenvolvimento profissional. No caso da nossa rede de DPC, – que, além de ser gratuita, ajusta-se ao tempo do professor ao dispor de plataformas de contato virtual síncrono e assíncrono –, sentimos essa resistência por parte não apenas dos profissionais já atuantes no mercado, mas também daqueles em formação inicial, que perdem o interesse na proposta formativa ao saberem que não há remuneração.

No caso da formação continuada, a recusa à qualificação permanente não traz prejuízos apenas à clientela, mas aos pares profissionais que realmente se preocupam com a qualidade da educação linguística. A educadora em DPC atuante na escola básica relata o quanto é lamentável e custoso receber uma turma de oitavo ano cujas deficiências linguísticas são notavelmente fruto de uma prática docente ineficaz nos anos anteriores. Isso torna difícil o estabelecimento de uma relação de confiança no caso de a educadora necessitar se ausentar da escola e ter de contar com um substituto. A resistência à formação, portanto, acaba comprometendo seriamente as normas de substituíbilidade profissional e corporativismo ético-normativo, que incluem o pressuposto da equivalência de desempenho e o compromisso ético com a qualificação constante.

Os alunos precisam ter plena confiança de serem bem atendidos por profissionais de formação equivalente quando o seu professor necessita se ausentar e cede temporariamente sua função a um colega (ou mesmo um estagiário que esteja sob sua atenta supervisão). Essa relação levará a crer na premissa (subentendida, por exemplo, na área da saúde) de que dado conjunto de profissionais é bom e trabalha bem entrosado, e não na ideia deturpada da “sorte” de ter diante de si um “ídolo” isolado da atividade. Trata-se de uma circularidade, na qual o profissional que sai periodicamente por algum tempo para se qualificar abre espaço para um substituto cujo trabalho equivale ao do primeiro porque ambos pertencem ao mesmo sistema profissional e têm compromisso jurídico com a qualidade e com a fundamentação científica em comum – paradigmática ou enquadramento de trabalho. Logo, sair temporariamente



para se qualificar é precisamente o antídoto contra a desassistência da clientela – desde que haja conjuntamente um aparato corporativo (autarquia) no qual estruturar a substituíbilidade.

Outra consequência da falta de normas substituíbilidade profissional e corporativismo ético-normativo é o paradigma equivocado de “bom professor” que acaba sendo criado e reproduzido pelos próprios educadores, pela administração escolar e pela clientela. Não havendo equivalência de desempenho profissional baseado em um mesmo enquadramento didático, a qualidade do trabalho é definida a partir de expectativas cognitivas, e não normativas. A educadora linguoliterária integrada ao núcleo de DPC relata que, a despeito de todo o seu empenho em realizar um trabalho sério, fundado em um paradigma consistente, fundamentado teórica e metodologicamente, que garanta a competência linguística dos alunos, as “honras da casa” recaem sobre o professor-amigo, sobre o professor-psicólogo, sobre o professor-ator (no caso dos cursos preparatórios), sobre o professor que faz aulas divertidas ou que investe bom tempo da aula compartilhando histórias e opiniões bem pessoais. A propósito, algo bastante comum no ambiente escolar e que deixa evidente a ausência de uma ética normativa na profissão é a falta de discrição ou de sigilo por parte de docentes e funcionários no que concerne a assuntos relacionados a alunos e colegas docentes, incluindo comentários preconceituosos.

Essas são apenas algumas das tantas situações que poderíamos descrever para atestar a necessidade de um código de ética aos profissionais do ensino (de língua e literatura, no caso). O estabelecimento de um corporativismo ético é condição *sine qua non* para a organização interna da profissão, permitindo que o sistema profissional se consolide e progrida até a emancipação autopoiética.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos nossa apresentação sumária da Versão 5.0 da THA destacando o avanço que a incorporação de bases ético-corporativas representa para a formação do educador linguoliterário, na medida em que fomenta a consolidação de uma Racionalidade Intrínseca ao sistema profissional. De fato, como bem demonstra o histórico de emancipação de outras profissões, tal racionalidade avança conforme avança o processo emancipatório: ela *emerge* como protorracionalidade na fase de horizontalização mercado-academia, *estabelece-se* como protorracionalidade na etapa de criação das Associações e *consolida-se* como racionalidade



intrínseca na Autarquia. É o caminho para o empoderamento social e jurídico que qualquer trabalho especializado exige e merece.

REFERÊNCIAS

CONFEDERACÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONFED). CONFED manifesta posição contrária à autorização de EAD. *Revista Educação Física*. Ano XII, nº 47, mar. 2013. In: CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Disponível em: <http://www.confed.org.br/extra/revistaef/arquivos/2013/N47_MAR%C3%87O/16_CONFED_MANIFESTA_POSICAO.pdf> Acesso em: 14 mai. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *ABEP enfatiza que formação em Psicologia deve ser presencial*. Notícias 05/06/2017. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/abep-enfatiza-que-formacao-em-psicologia-deve-ser-presencial/>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (CRP/SP). Procedimentos éticos: 50 anos de cuidados. *Jornal Psi*. Edição 174. Disponível em: <http://www.crp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/174/frames/fr_institucional3.aspx>. Acesso em: 14 mai. 2018.

FREITAG, F. *Alunos autores no Ensino Médio: (Re) Educação Linguoliterária na Teoria Holística da Atividade e Instrumentalização Docente Através da Pesquisa-Ação*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2015.

LUHMANN, N. *Sociologia do Direito I*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1983.

RICHTER, M. G. *Caderno didático de Epistemologia*. Material didático inédito elaborado para a Disciplina de Epistemologia do Curso de Letras Português-EAD. Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2018a.

_____. *Teoria Holística da Atividade: redimensionamentos à luz da epistemologia e da ética*. 2018b. Material inédito.

RICHTER, M.G.; FREITAG, F.; GATTO, V. B. Razões epistemológicas para o combate à acrasia na educação linguoliterária: atualizações da Teoria Holística da Atividade. In: ENCONTRO DOS PROFESSORES DE LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2, 2018, São Vicente do Sul. *Anais...* São Vicente do Sul: Instituto Federal Farroupilha (IFFar), 2018. No prelo.

ROMARO, R. A. *Ética na psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2006.