



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CONCEIÇÃO DE MARIA PINHEIRO BARROS**

**O LUGAR DO EDUCANDO (OUTRO) NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO  
EDUCADOR BACHAREL ÁLTERO (EU)**

**FORTALEZA-CEARÁ**

**2017**

CONCEIÇÃO DE MARIA PINHEIRO BARROS

O LUGAR DO EDUCANDO (OUTRO) NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR  
BACHAREL ÁLTERO (EU)

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias

FORTALEZA-CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Barros, Conceição de Maria Pinheiro .

O lugar do educando (Outro) na atuação e formação do educador bacharel áltero (Eu) [recurso eletrônico] / Conceição de Maria Pinheiro Barros. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 316 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Iorio Dias.

1. Docência Universitária. 2. Formação Pedagógica. 3. Ética da Alteridade Radical. 4. Educador-Bacharel-Áltero. I. Título.

CONCEIÇÃO DE MARIA PINHEIRO BARROS

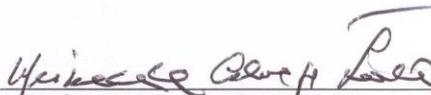
O LUGAR DO EDUCANDO (OUTRO) NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR  
BACHAREL ÁLTERO (EU)

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

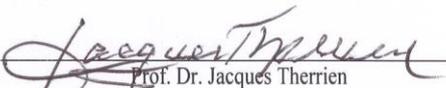
Aprovada em: 24 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Meirecele Caliope Leitinho  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Célio Freire  
Universidade Federal do Ceará – UFC

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jacques Therrien  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Augusto César de Aquino Cabral  
Universidade Federal do Ceará – UFC

Ao Senhor Jesus, maior exemplo de alteridade radical que o mundo já presenciou. À minha mãezinha, Walquíria Pinheiro Barros (*in memoriam*), educadora “áltera” intuitiva que me ensinou a buscar a realização dos meus sonhos. Ao meu pai, Afonso Lima Barros, exemplo de responsabilidade e ética. Ao meu esposo, Milício, amor da minha vida! Aos meus filhos Sara Isabela e Davi, as teses mais lindas que o Senhor me concedeu!

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho de tese foi feito com o apoio de vários Outros que responderam: “eis-me aqui! ”  
Ao Senhor Jesus, por me capacitar para superar cada desafio que surgiu em minha vida até aqui. O maior homem “áltero” que já existiu, o qual ofereceu a própria vida pela humanidade. Sem Ele nada sou!

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias, educadora-bacharela-“áltera”. A superação dos obstáculos nesse percurso só foi possível pela sua responsabilidade ao me olhar como “Outra”. Nesse caminhar, tivemos muitas conquistas acadêmicas, porém as realizações mais importantes foram o afeto e a amizade que construímos. Obrigada por me mostrar o verdadeiro significado de ser educadora!

Ao educador, Prof. Dr. Jacques Therrien, pela inspiração e valiosa contribuição durante as disciplinas ministradas no PPGE da UECE. Seus ensinamentos foram fundamentais para a construção deste trabalho. Obrigada por todas as vezes que foi radicalmente “áltero” ao me posicionar no centro da aprendizagem, enquanto compartilhava seus conhecimentos. Há muito do senhor neste estudo!

À educadora “áltera”, Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho, pelo exemplo de educadora e por tudo que me ensinou. Por dividir, com alteridade, a riqueza de conhecimentos que possui, pelas considerações que me inquietaram e me auxiliaram no delineamento do meu objeto de estudo, lições que jamais esquecerei!

Ao meu inesquecível educador “áltero”, Prof. Dr. José Célio Freire, por sua humanidade e por me mostrar, desde o mestrado, o caminho em direção ao Outro. Por ter me respondido como Rosto para compor esta banca. Seu exemplo de ser humano e ética da alteridade radical sempre me acompanharão como educadora e pessoa!

Ao educador e gestor, Prof. Dr. Augusto César de Aquino Cabral, pelo apoio à minha atuação como docente e pelo incentivo aos projetos desenvolvidos no âmbito do curso de Secretariado Executivo da UFC. Por ter colaborado de forma “áltera” durante os quatro anos de doutoramento, me respondendo como Outra, sempre que o invoquei.

À Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto, exemplo de pessoa e educadora totalmente “áltera”. Pelo incentivo ao meu ingresso no Doutorado e por responder “eis-me aqui” sempre!

Ao Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes, exemplo de educador acolhedor. Obrigada por me acolher como Rosto respondendo prontamente “eis-me aqui”, ao convite para compor esta banca.

Aos educadores-bacharéis-“álteros”, sujeitos desta pesquisa, por terem oferecido respostas à minha invocação como Outra! Vocês são atores e autores desta tese também!

Às minhas amigas da “casa das 12 mulheres”, turma de Doutorado 2013 do PPGE/UECE, pelas reflexões, críticas e contribuições. Existe um pedacinho de cada uma de vocês, não somente nesta tese, mas em mim, na minha vida! Minhas Outras que me fizeram, em vários momentos ser Outra de vocês: Sineide Rodrigues, Danielle Alves, Eunice Menezes, Eveline Ferreira, Helena Holanda, Giovana Falcão, Jeanne Medeiros, Manuela Grangeiro, Tânia França, Vânia Ribeiro e Viviane Sales.

À Universidade Estadual do Ceará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na pessoa da Profa. Dra. Isabel Sabino, por terem me acolhido como estrangeira.

Ao colegiado do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará, pelo apoio irrestrito para a realização deste trabalho durante os quatro anos de doutoramento. Meu muito obrigada na pessoa da Profa. Joelma Soares da Silva, parceira, educadora e amiga! “

Ao meu pai, Afonso Barros, por uma vida inteira de dedicação à família, por ter me ensinado a sonhar em um dia ser “sua doutora”.

À minha mãe (*in memoriam*), Walquíria Barros, por ter sido minha melhor amiga, com amor e dedicação. Te amo eternamente mãezinha!

Ao meu esposo, Milício Custódio, por ser o principal incentivador da minha carreira acadêmica. Pelos momentos felizes e difíceis que temos compartilhado. Eu te amo!

À minha filha Sara Isabela, por ser minha companheira no caminho. Por ter suportado minha ausência, explicando à sua professora: “Tia, é porque minha mãe tem uma tese para escrever!” E quando eu não tive tempo para brincar: “Quando você terminar a tese, brinca comigo mamãe? Filha, você é a flor mais linda do meu jardim!

Ao meu filho, Davi, por dividir a minha atenção com o Doutorado desde a sua gestação até seus primeiros sorrisos, primeiros passos e, hoje, suas primeiras palavras. Por estar sempre ao meu lado com seu sorriso infinito, como Rosto que fala: eu te amo!

Ao meu irmão, Patrício Barros, pelo amor, amizade e companheirismo com o qual me acolhe. Amo você! À minha cunhada Marlúcia Raquel e aos meus queridos sobrinhos, Ítalo Natan e Mariana, pela abertura ao amor.

Aos meus sogros, Milício Custódio e Terezinha Silva, aos meus cunhados Mônica Custódio, Mário Custódio e Maurício Custódio. Às amigas/irmãs Paulleane Custódio e Maria do Carmo por me apoiarem em todos os momentos. Vocês são a família com a qual o Senhor me presenteou!

“Meus Outros! Procuro a mim mesma nos Outros que me fundamentam...talvez eu esteja no olhar da criança, que contempla a vida como infinito. Ou no vigor do jovem, repleto de sonhos a realizar. Com “fome” e “sede” de aprender e de crescer. Talvez eu esteja na sabedoria dos educadores que por minha vida passaram. Meus Outros! Pode ser que eu esteja no coração do amigo, do irmão, dos pais. Quem sabe, no pensamento do meu amor... Meus Outros! Uma coisa eu sei: eu sou um pouco de cada um que por mim passou e que, certamente muito de si deixou! Eu não sou eu, sou Outros, minha razão de existir! ”

(Conceição Barros)

## RESUMO

Considerando-se a importância de integrar na formação pedagógica para a docência universitária, questões sobre alteridade e responsabilidade ética, o fio condutor desta investigação foi a atuação e a formação do educador-bacharel na perspectiva da filosofia levinasiana. Tem como objetivo analisar o discurso do docente-bacharel sobre sua atuação e formação, considerando a dimensão do educando enquanto Outro, na perspectiva da ética da alteridade radical. Na elaboração teórica, considera-se a multirreferencialidade partindo das proposições de Lévinas (1980, 1982, 1988, 2002, 2005, 2010, 2012) dialogando com autores como: Alves (1980, 1994, 2004), Freire (1987, 1996), Tardif (2002, 2013), Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros. Metodologicamente, o estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica, na perspectiva da bricolagem científica (KINCHELOE; BERRY, 2007), entretecendo teorias e métodos investigativos clássicos e contemporâneos. Foram realizadas investigação bibliográfica, busca documental e pesquisa de campo. O universo da investigação foi composto por 37 docentes-bacharéis da Universidade Federal do Ceará. Recorreu-se à Análise Hermenêutica do Conteúdo e à Análise Compreensiva do Discurso para interpretar as informações. Após a análise, considerou-se que as ações de formação docente institucionais são uma alternativa para a preparação do educador-bacharel-“áltero”. Foram delineados como fundamentos para a prática docente: responsabilidade, relação educador (Eu) - educando (Outro), alteridade radical e justiça, mediados pela ética. Com base nesses pilares, foram discutidos saberes docentes para a alteridade. Os resultados sustentaram a tese de que para formar o educador-bacharel possibilitando a acolhida do educando como Outro, na perspectiva da ética da alteridade radical, é preciso desenvolver ações institucionais que colaborem para a constituição de saberes docentes para a alteridade, articulando-os em sua atuação de maneira intencional, levando-o a assumir a responsabilidade pelo educando, situado no centro do processo educativo, e a contribuir para o desenvolvimento de futuros profissionais responsáveis e éticos.

**Palavras-chave:** Docência Universitária. Formação Pedagógica. Ética da Alteridade Radical. Educador-Bacharel-“Áltero”.

## ABSTRACT

Considering the importance of integrating into the pedagogical education for the university teaching, questions about the alterity and ethical responsibility, the leading reason of this investigation was the acting and education of the bachelor-professor in the perspective of the Levinasian philosophy. The leading motive is to analyze the speech of the bachelor-professor about his or her acting and education, considering the dimension of the student while Another, in the perspective of the radical otherness. In the theoretical preparation, it is considered the multireferentiality going from the proposition of Lévinas (1980, 1982, 1988, 2002, 2005, 2010, 2012) dialoguing with authors like: Alves (1980, 1994, 2004), Freire (1987, 1996), Tardif (2002, 2013), Pimenta e Anastasiou (2014), among others. Methodologically, the study characterizes itself as qualitative research, of phenomenological approach, in the perspective of the scientific bricolage (KINCHELOE; BERRY, 2007), interweaving theories and classic and contemporary investigative methods. Bibliographic, documental and field research have been performed. The universe of the investigation was composed by 37 bachelor-professors of Universidade Federal do Ceará. The interpretation of the information was performed through the Hermeneutic Content Analysis and Comprehensive Content Analysis. After the analysis, it was considered that the actions used by the university teaching education are an alternative for the preparation of the “devoted”-bachelor-professor. It has been highlighted as fundamentals for the teaching practice: responsibility, relation professor(I)-student(Another), radical otherness and justice, throughout the ethics. Based on these buttresses, teaching knowledge related to the otherness was discussed. The results held the thesis that in order to develop the bachelor-professor by means of welcoming the student as Another, in the perspective of the ethics of radical otherness, it is necessary to develop institutional actions that collaborate to the constitution of teaching knowledge for the otherness, articulating it in its action intentionally, getting him or her to assume the responsibility for the student, situated in the center of the educating process, and to contribute for the development of future responsible and ethical professionals.

**Keywords:** University Teaching. Pedagogical Training. Ethics of the Radical Otherness. “Devoted”-Bachelor-Professor.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	<b>Categorias e unidades de análise da pesquisa.....</b>	<b>25</b>
<b>Figura 2 -</b>	<b>Imagem borboleta da complexidade.....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 3 -</b>	<b>Mapa da pesquisa fundamentado na bricolagem: o efeito libélula....</b>	<b>76</b>
<b>Figura 4 -</b>	<b>Desenho teórico-metodológico da pesquisa.....</b>	<b>79</b>
<b>Figura 5 -</b>	<b>Tese: A formação do educador-bacharel-“áltero”.....</b>	<b>221</b>
<b>Figura 6 -</b>	<b>Concepções de professor e educador.....</b>	<b>223</b>
<b>Figura 7 -</b>	<b>Os fundamentos da atuação do educador-bacharel-“áltero”.....</b>	<b>225</b>
<b>Figura 8 -</b>	<b>Saberes docentes para a alteridade.....</b>	<b>242</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dados básicos dos trabalhos selecionados para a elaboração do Estado da Questão.....	49
Quadro 2 -	Dados básicos dos artigos publicados em revistas científicas.....	54
Quadro 3 -	Dados básicos dos artigos publicados em anais do ENFORSUP.....	55
Quadro 4 -	Sujeitos/Educadores-bacharéis.....	91
Quadro 5 -	Concurso público para o cargo de professor da carreira do magistério superior.....	111
Quadro 6 -	PDI: Eixo Estratégico – Formação para a Docência no Ensino Superior.....	112
Quadro 7 -	Atividades desenvolvidas em encontros presenciais.....	117
Quadro 8 -	Expectativas e resultados acerca das contribuições de ações do Programa CASa para a constituição do bacharel como educador....	127
Quadro 9 -	Necessidades específicas de formação para a prática do bacharel-educador.....	129
Quadro 10 -	Sugestões de melhorias.....	131
Quadro 11 -	Motivos para escolha da docência.....	133
Quadro 12 -	Contribuições para a formação do educando.....	136
Quadro 13 -	Obras de Emmanuel Lévinas.....	143
Quadro 14 -	O olhar dos sujeitos sobre o conceito de professor e educador.....	158
Quadro 15 -	Síntese de estudos acerca dos saberes docentes.....	211
Quadro 16 -	Saberes básicos necessários à prática educativa do bacharel como educador.....	215
Quadro 17 -	Aspectos positivos <i>versus</i> lacunas das ações de formação docente institucionais.....	237
Quadro 18 -	Características da alteridade.....	241

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Síntese quantitativa dos trabalhos identificados e selecionados .....	48
Tabela 2 -	Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/CAPES.....	53
Tabela 3 -	Perfil dos participantes da pesquisa.....	99
Tabela 4 -	Formação inicial dos participantes.....	100
Tabela 5 -	Maior Titulação.....	101
Tabela 6 -	Formação <i>lato sensu</i> por curso.....	102
Tabela 7 -	Formação <i>stricto sensu</i> por área de conhecimento.....	104
Tabela 8 -	Formação complementar: cursos e eventos voltados para a docência	107
Tabela 9 -	Motivos para participar do Programa CASa.....	120
Tabela 10 -	Comparativo entre as atividades das quais os bacharéis-educadores participaram e as que consideram mais relevantes para a sua atuação.....	125
Tabela 11 -	Contribuições das ações do Programa CASa para a construção de conhecimentos pedagógicos.....	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASa	Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DTIC	Docência Integrada às Tecnologias da Informação e Comunicação
ENFORSUP	Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior
EQ	Estado da Questão
FACED	Faculdade de Educação
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional da Educação
POETA	Porta de Entrada
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RVES	Rede de Valorização do Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOLAR	Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: “DE MIM PARA O OUTRO” - AS IDEIAS SOBRE O MEU OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>18</b>
1.1	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	18
1.2	ENTRETECENDO FRAGMENTOS: COMO O TRABALHO ESTÁ ORGANIZADO.....	24
1.3	“EU CAÇADORA DE MIM POR MEIO DO OUTRO”: EM BUSCA DE MIM MESMA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA”.....	28
1.3.1	“Nada a temer”: o encontro com o objeto de pesquisa.....	33
1.3.2	O objeto de pesquisa: problema, objetivos, relevância e tese.....	36
1.4	“PELA LUZ DOS OLHOS TEUS” – DO MEU AOS OUTROS OLHARES SOBRE O MEU OBJETO DE PESQUISA: O ESTADO DA QUESTÃO.....	46
1.4.1	Caminhos percorridos para a busca de dissertações e teses.....	47
1.4.2	O caminho percorrido em busca de artigos publicados em periódicos e anais de eventos científicos.....	52
1.4.3	“O encontro desse olhar”- o que revelam as pesquisas: qual é o estado da questão?.....	56
<b>2</b>	<b>“EM BUSCA DO OUTRO”: TECENDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO POR MEIO DA BRICOLAGEM CIENTÍFICA.....</b>	<b>70</b>
2.1	“OS MEUS ATALHOS” CONSTRUINDO A ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA DA BRICOLAGEM CIENTÍFICA.....	71
2.2	“OS OUTROS”: CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....	80
2.2.1	Em busca dos meus “Outros”.....	80
2.2.2	Delineando o caminho investigativo.....	82
2.2.3	“Meu caminho não sou eu, é os Outros”: o caminhar da pesquisa.....	87
2.2.4	Percurso da análise: a bricolagem interpretativa.....	94
<b>3</b>	<b>“ COMO É POR DENTRO OUTRA PESSOA? ” OS DOCENTES-BACHARÉIS: QUEM SÃO? COMO SE FORMAM?.....</b>	<b>98</b>

3.1	OS DOCENTES-BACHARÉIS QUE ATUAM NA UNIVERSIDADE: QUEM SÃO E COMO OCORRE A SUA FORMAÇÃO?.....	98
3.2.	AS AÇÕES DE FORMAÇÃO INSTITUCIONAIS REALIZADAS PELOS DOCENTES-BACHARÉIS: QUAIS SÃO AS CONTRIBUIÇÕES PARA A SUA CONSTITUIÇÃO?.....	110
3.2.1	<b>Ações de formação docente na UFC: Programa Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA).....</b>	<b>113</b>
3.2.2	<b>As ações formativas institucionais da UFC: existem contribuições para a constituição do bacharel como educador?.....</b>	<b>125</b>
3.3	DOCENTE-BACHAREL: MOTIVOS PARA A ESCOLHA DA DOCÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO EDUCANDO.....	133
4	<b>ENTRE O EDUCADOR (EU) E O EDUCANDO (OUTRO): A ÉTICA DA ALTERIDADE RADICAL.....</b>	<b>140</b>
4.1	ENCONTRO COM EMMANUEL LÉVINAS.....	141
4.2	FILOSOFIA LEVINASIANA: A ÉTICA DA ALTERIDADE RADICAL.....	146
4.2.1	<b>A relação Eu-Outro a partir da filosofia levinasiana.....</b>	<b>147</b>
4.2.2	<b>O Rosto e a Responsabilidade.....</b>	<b>153</b>
4.3	PROFESSOR <i>VERSUS</i> EDUCADOR: O OLHAR DOS EDUCADORES-BACHARÉIS.....	156
4.4	COMPREENSÕES DO EDUCADOR-BACHAREL SOBRE ÉTICA E ALTERIDADE.....	174
4.4.1	<b>Compreensões sobre Ética.....</b>	<b>174</b>
4.4.2	<b>Concepções de alteridade.....</b>	<b>180</b>
5	<b>“SOU OUTRO” - DE BACHAREL A EDUCADOR? O BACHAREL COMO EDUCADOR DESDE A FILOSOFIA LEVINASIANA.....</b>	<b>183</b>
5.1	(DES)CAMINHOS DA CONSTITUIÇÃO DO BACHAREL COMO EDUCADOR.....	183
5.1.1	<b>Os descaminhos percorridos pelo bacharel que se torna educador.....</b>	<b>184</b>
5.1.2	<b>Os caminhos: o bacharel constituindo-se como educador.....</b>	<b>187</b>

5.1.3	<b>A passagem: de bacharel a educador.....</b>	<b>192</b>
5.2	A ATUAÇÃO DO EDUCADOR-BACHAREL NA PERSPECTIVA LEVINASIANA.....	198
5.2.1	<b>Manifestações e lacunas da ética da alteridade radical na atuação do educador-bacharel.....</b>	<b>199</b>
5.2.2	<b>Os saberes docentes articulados pelo educador -bacharel.....</b>	<b>211</b>
6	<b>“DIANTE DO TEU ROSTO TARDIO”: O LUGAR DO EDUCANDO (OUTRO) NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR –BACHAREL-“ÁLTERO” (EU).....</b>	<b>220</b>
6.1	O EDUCADOR-BACHAREL-“ÁLTERO” E AS MANIFESTAÇÕES DA ÉTICA DA ALTERIDADE RADICAL EM SUA ATUAÇÃO.....	222
6.2	AS AÇÕES INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE: COMO PODEM CONTRIBUIR PARA A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR SOB A ÓTICA LEVINASIANA?.....	234
6.3	“O EDUCADOR (EU) INACABADO”: TECENDO SABERES NECESSÁRIOS AO EDUCADOR-BACHAREL-“ÁLTERO”.....	241
6.4	“NÃO ME MATARÁS DE FOME DE APRENDER”: O LUGAR DO EDUCANDO COMO OUTRO.....	248
6.4.1	<b>“Tu não matarás”: o lugar do educando (Outro) e a responsabilidade do educador (Eu) pela sua aprendizagem.....</b>	<b>248</b>
6.4.2	<b>Contribuições para a formação do educando (Outro): formando profissionais responsáveis e éticos.....</b>	<b>256</b>
7	<b>CONCLUSÃO:“EIS O MEU PORTO DE CHEGADA”- É POSSÍVEL FORMAR O EDUCADOR-BACHAREL “ÁLTERO”?.....</b>	<b>267</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>282</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>297</b>
	APÊNDICE A - ETIMOLOGIA DA PALAVRA “ÁLTERO”.....	298
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	299
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES-BACHARÉIS QUE CONCLUÍRAM ATIVIDADES DE FORMAÇÃO	

DOCENTE NA UFC.....	301
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES- BACHARÉIS QUE ESTAVAM PARTICIPANDO DE AÇÕES FORMATIVAS DOCENTES NA UFC.....	304
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCADORES- BACHARÉIS SOBRE OS SABERES DOCENTES.....	307
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COMPREENSIVA.....	310
APÊNDICE G- ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA.....	311
APÊNDICE H - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	312
APÊNDICE I - PLANO EVOLUTIVO 1.....	313
APÊNDICE J - PLANO EVOLUTIVO FINAL.....	314
APÊNDICE K - ANÁLISE HERMENÊUTICA DO CONTEÚDO.....	315
APÊNDICE L - ANÁLISE COMPREENSIVA DO DISCURSO.....	316

## 1 INTRODUÇÃO: “DE MIM PARA O OUTRO”- AS IDEIAS SOBRE O MEU OBJETO DE ESTUDO

“Eu não sou eu nem sou o outro. Sou qualquer coisa de intermédio: Pilar da ponte de tédio. Que vai de mim para o Outro”.

(SÁ-CARNEIRO, 1914-1915)

O título deste capítulo tem o intuito de mostrar o Outro<sup>1</sup> como principal agente desta proposta. O Outro que me incomoda, me inquieta, me invoca e, ao mesmo tempo, fundamenta o meu Eu. O Outro que me ajuda a me (re) encontrar ao sair de mim mesma em direção ao seu encontro. Este trabalho insere-se nos estudos sobre o bacharel que atua na docência universitária, tendo como eixo estruturante a concepção de educador (FREIRE, 1987, 1996, ALVES, 1980, 1994, 2004, entre outros) e a ética da alteridade radical<sup>2</sup> (LÉVINAS, 1980, 1982, 1988, 2002, 2005, 2010, 2012) a qual considera a valorização do Outro em primeiro lugar de maneira extrema.

### 1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Antes de abordar o meu objeto de estudo quero fazer uma reflexão para não parecer que minha proposta peca por ingenuidade. Tenho consciência de que propor debates considerando o Outro como mais importante do que o Eu em nossa sociedade é um desafio. Vivemos em um ambiente no qual o que impera é exatamente o oposto: a valorização do Eu. A sociedade contemporânea é marcada pelo egocentrismo; apregoa-se uma filosofia de individualidade. Sobre esse assunto, Libâneo (2003, p. 7), faz a seguinte reflexão:

No campo ético, também ocorrem mudanças preocupantes. A padronização de hábitos de consumo e de gostos vai levando a uma vida moral também descartável. O individualismo e o egoísmo estão se acentuando. Valem mais os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos do que princípios, valores, atitudes voltadas para a vida coletiva, para a solidariedade, para o respeito à vida.

<sup>1</sup> A maioria dos textos levinasianos utiliza os termos Outro, Eu, Mesmo, Rosto com iniciais maiúsculas. Optei por manter assim para dar ênfase a estes conceitos, com o intuito de distingui-los do uso comum.

<sup>2</sup> Teoria de Emmanuel Lévinas, filósofo francês que permeia a formulação desta tese. Em síntese, esta teoria defende a ética como filosofia primeira por meio da acolhida ao Outro em sua total alteridade de modo radical. No decorrer dos textos realizo um diálogo entre esta proposta e teorias da educação que possibilitará melhor compreensão acerca da filosofia levinasiana.

Perde-se a cada dia a consideração pelo próximo, numa “guerra” constante para se conquistar espaço. Essa “disputa” pode ser percebida em distintas esferas sociais, seja na política com seus escândalos de corrupção; nas comunidades menos privilegiadas com o aumento crescente de jovens - e até crianças - inserindo-se no mundo do crime e das drogas; nas organizações públicas e privadas nas quais impera a competitividade, e até mesmo na instituição familiar, por meio da ausência de amor entre as pessoas.

Com efeito, como falar de valorização do Outro? Como discutir opções, neste caso, de ações institucionais de formação docente, que se fundamentem na inversão de valores, destacando o Outro como mais importante que o Eu? Tenho discernimento de que me arrisco em adentrar esse campo, mas guardo, também, a convicção de que a sociedade clama por um retorno da ética! E acredito que a Universidade, por meio da pesquisa científica, pode contribuir para oferecer respostas a esse clamor. Penso que, se cada um fizer a sua parte nesse resgate, por menor que seja a colaboração, certamente isso estabelecerá o diferente. É por esse motivo que, mesmo ciente da realidade ora ressaltada, ousou buscar subsídios para o debate acerca da necessidade de valorização do educando (Outro) e, quem sabe, deixar minha contribuição para possíveis transformações.

Esclareço, ainda, que, em momento algum, pretendi escrever um monólogo. Ao contrário, tencionei conversar sobre a trajetória de bacharéis em direção ao professorado e à sua constituição como educador na perspectiva levinasiana. Almejei o desenvolvimento de um trabalho científico que possuísse, também, elementos estéticos e poéticos capazes de provocar novos sentimentos no leitor e emoções que muitas vezes não se apresentam explicitamente nos textos de pesquisas científicas. Por isso, ao longo dos textos busco inspiração em versos e poesias. A utilização de poesias no decorrer do texto, fundamenta-se no princípio da bricolagem científica<sup>3</sup> “estratégias narratológicas”, a qual permite o uso de gêneros literários.

Tive o intuito de discutir ideias, produzir conhecimentos e apontar outros caminhos, conversando com teóricos e docentes na busca constante de compreensão sobre como um profissional que buscou graduação específica para uma determinada área do mundo do trabalho e dos negócios, tais como: Administração, Economia, Contabilidade, Secretariado Executivo, entre outras áreas pode se tornar um educador no sentido levinasiano.

---

<sup>3</sup> A metodologia desta pesquisa possui como fundamentação teórico – metodológica os princípios da bricolagem, conforme esclareço no capítulo dois deste texto.

A estrutura deste trabalho fundamenta-se na bricolagem científica, a qual considera que “todas as observações do mundo são moldadas, consciente ou inconscientemente, pela teoria social [...]. Como a teoria é um artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é inseparável da dinâmica histórica que a moldou.” (KINCHELOE, 2007, p. 16). Na perspectiva da bricolagem, neste trabalho, o diálogo é constituído com origem em analogias, teorias e informações empíricas. A pesquisa de campo perpassa toda a elaboração desta pesquisa; desse modo, os dados empíricos aparecem no desenvolvimento de todo o texto, não existindo, assim, separação entre referencial teórico e análise de dados, pois considero que “[...] a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo.” (KINCHELOE, 2007, p. 16). É nessa perspectiva que direciono esta conversa.

Para me acompanhar neste diálogo, escolhi a realização de analogias por meio da poesia. A sensibilidade que revigora a alma humana, de poetas como Cora Coralina (1983, 1985) e Sá-Carneiro (1914-1914), entre outros, me inspirou para o desenvolvimento desta pesquisa, sem, no entanto, fugir ao rigor científico necessário à investigação. Convido o leitor ao desafio da imaginação, por meio da leitura deste texto, buscando entender os trechos citados em relação ao assunto que está sendo abordado, permeando-o com os seus sentimentos e interpretações. Feitas essas ponderações, prossigo esta introdução.

Este trabalho faz uma discussão sobre os desafios do profissional bacharel que atua na docência universitária, buscando situá-lo como educador, à luz da filosofia levinasiana. A discussão acerca do professor como educador é suscitada por Alves (1980), ao ponderar que educador pode ser confundido com professor, assim como jequitibás com eucaliptos, e ao alertar para a noção de que não dá tudo no mesmo! Em suas palavras:

Uma vez cortada a floresta virgem, tudo muda. É bem verdade que é possível plantar eucaliptos, essa raça sem-vergonha que cresce depressa, para substituir as velhas árvores seculares que ninguém viu nascer nem plantou [...]. Que me entendam a analogia. Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo? (ALVES, 1980, p. 12).

Nessa direção, Alves (1980) propõe uma distinção entre ser professor e ser educador. Na sua compreensão, o educador possui uma “estória” a ser contada e habita em um mundo de relacionamentos que fazem um elo com os estudantes, os quais, por sua vez, possuem identidades e a própria “estória”.

A educação deve acontecer em um espaço que não se vê, mas é estipulado a dois. Por outro lado, o professor é habitante “[...] de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra.” (ALVES, 1980, p. 12).

É com base nessa reflexão que inicio a apresentação da temática desta investigação, indagando: profissionais bacharéis em uma área específica podem ser considerados como profissionais educadores? E, ainda, educadores na perspectiva de valorização do Outro? Como formar o educador para a valorização do educando enquanto Outro?

A discussão ora desenvolvida parte da ideia de que não há exigência de formação pedagógica para a docência universitária, conforme será abordado posteriormente. Nesse entendimento, profissionais das diversas áreas tornam-se docentes na Universidade sem o domínio de conhecimentos pedagógicos. Os docentes universitários oriundos de cursos da modalidade bacharelado não possuem esses conhecimentos, pois sua formação é voltada para o ingresso no mundo do trabalho e não na educação. Além das lacunas relacionadas à ausência de preparação para a docência na educação superior, outro desafio que está no cerne das questões discutidas nesta investigação diz respeito à relação com o Outro, neste caso, o educando, considerando-se a importância da relação educador-educando. O cuidado com essa relação foi ressaltado por Freire (1987), quando discutiu a "Pedagogia do oprimido", na qual o professor pode emergir como opressor e o aluno como oprimido, e defendeu a concepção de uma pedagogia para a liberdade, capaz de promover a abertura para outros horizontes fundamentados na diversidade cultural de cada um.

A atuação do educador, independentemente da maneira como lida com as diversas situações emergentes na sua relação com o educando, deixa cicatrizes as quais, provavelmente, o acompanharão por toda a vida. A esse respeito, Freire (1996, p. 73) argumenta:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Em vista disso, compreendo que a formação pedagógica e, mais especificamente, para a educação superior, enfoque desta pesquisa, deve preocupar-se com a relação entre o educador e o educando. Desenvolvo esta reflexão a partir da preocupação de uma relação com

o Outro em sua alteridade, tendo como base a filosofia levinasiana, a qual consiste em respeitar o Outro como diferente e que deve permanecer em sua total alteridade, não sendo reduzido ao Mesmo (LÉVINAS, 2005, 2010).

É com base nesta reflexão que considero a relevância de se incluir, na formação pedagógica do educador, a alteridade, considerando o educando Outro do educador. O envolvimento com o educando (Outro) na perspectiva levinasiana pode ser um desafio para docentes dos diversos níveis educacionais e com as mais variadas formações; esta pesquisa focalizou o docente-bacharel. Como explicitado no decorrer deste texto com relação aos motivos ontológicos para a delimitação do objeto de estudo, a escolha de docentes-bacharéis como sujeitos desta investigação ocorreu, também, com base das minhas inquietações como docente-bacharela.

Com amparo nessas considerações, esta investigação integra esforços na procura de uma compreensão diferente em relação à atuação e formação do educador-bacharel-“áltero<sup>4</sup>”, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre a necessidade de formação pedagógica para a docência na educação superior, acrescentando a esse debate a possibilidade de uma formação para a docência universitária que inclua a alteridade de modo que se vislumbre uma prática educativa fundamentada na valorização do educando considerando-o Outro do educador-bacharel. Assim, emergiu o título desta tese: “O lugar do educando (Outro) na atuação e formação do educador-bacharel-“áltero” (Eu).

Percebemos que ainda persiste a crença de que um bom profissional-bacharel pode se tornar bom profissional-educador, sem que haja uma formação que o habilite para se inserir na área educacional, principalmente na universidade. Nessa compreensão, emergem outros questionamentos sobre o tema proposto: como o profissional-bacharel torna-se profissional-educador? Quais são as contribuições da universidade para essa constituição? De que modo o docente-bacharel pode acolher o educando com base na ética da alteridade radical? Esclareço, no entanto, que não pretendo responder a todas estas perguntas, mas tais inquietações permeiam este estudo.

Como esta pesquisa considera a diferença entre professor e educador, conforme propõe Alves (1980), e ao longo do texto utilizo algumas denominações para o profissional-

---

<sup>4</sup> A elaboração do vocábulo “áltero” surgiu a partir da necessidade de um termo para designar o educador na perspectiva da filosofia levinasiana. Derivada da palavra alteridade do latim *alter* (outro), significa aquele que se preocupa com o outro. Para a formação dessa palavra, foi feita consulta a especialistas em letras, entre os quais destaque, a professora Mônica Custódio da Silva, que se mostrou uma educadora-“áltera” ao contribuir para a construção da etimologia desse termo. Para melhores esclarecimentos sobre essa palavra sugiro ver o Apêndice A.

bacharel que atua como docente na Universidade, nesse momento, esclareço os significados de cada um, a fim de que o leitor possa compreender melhor a proposta.

Os termos docência e docente referem-se, respectivamente, à profissão e ao profissional do ensino. A palavra professor faz referência ao docente que atua com foco no ensino, cumprindo um planejamento, a transmissão de conteúdo, entre outros aspectos. O educador diz respeito ao docente que ultrapassa o mero cumprimento de uma função, preocupando-se com a formação do sujeito para a vida. O vocábulo professor-educador refere-se ao docente-bacharel que possui características de professor e educador. Ressalto, ainda, que esses vocábulos podem vir, ou não, acompanhados pela palavra “universitário”, fazendo referência ao universo desta pesquisa, a Universidade.

No que se refere ao bacharel atuante na docência universitária, ao longo da pesquisa, foram surgindo algumas palavras fundamentadas na relação entre a teoria estudada e os dados empíricos. A expressão “docente-bacharel” é utilizada para referir-se ao profissional do ensino que possui formação na modalidade bacharelado e que atua como docente no âmbito universitário.

Essa palavra será mais bem explicada no capítulo três deste estudo, ao apresentar todos os sujeitos da pesquisa, enfocando quem são e o que fazem. Com base nas informações obtidas nesta fase investigativa, conforme explico no capítulo dois, sobre a metodologia, foram selecionados os docentes-bacharéis que possuem características de educadores, os quais participaram das demais etapas da investigação.

Em seguida, ao desenvolver o capítulo quatro, foi delineada a dicção “educador-bacharel”, fazendo alusão ao profissional de ensino bacharel que, em sua atuação na Universidade, se vê com atributos de educador e cujos discursos denotaram esses traços no seu exercício profissional. Todos os participantes da fase de entrevistas consideraram que são professores-educadores ou totalmente educadores. Esta denominação é utilizada, também, no capítulo cinco.

Por fim, no capítulo seis, foi constituída a expressão “educador-bacharel -‘áltero’” para designar o profissional do ensino (docente) graduado como bacharel que atua na Universidade, cujos discursos demonstraram que possuem além das características de educadores, movimentos da ética da alteridade radical em sua atuação. Feitos os esclarecimentos iniciais sobre esta pesquisa, na seção a seguir resalto como este trabalho está estruturado. Na sequência, exponho os motivos ontológicos que me levaram à pesquisa ora desenvolvida.

## 1.2 ENTRETECENDO FRAGMENTOS: COMO O TRABALHO ESTÁ ORGANIZADO

A sistematização deste trabalho tem como fundamento os princípios da bricolagem na qual “[...] é possível escolher a partir de uma série de estruturas e, de fato, criar a sua própria.” (BERRY, 2007, p. 126). A diferença entre a bricolagem e a pesquisa monológica é que ela permite flexibilidade, mudanças e inovações. Partindo dessa perspectiva, a organização deste estudo foi delineada entretecendo fragmentos que formaram um todo.

A filosofia levinasiana está no cerne das discussões como eixo estruturante da discussão teórica. Esta fundamenta-se na bricolagem teórica e na multirreferencialidade, permitindo uma interação entre as proposições levinasianas e teóricos que abordam o docente como educador, além de autores que tratam da atuação do bacharel como docente universitário. Tecendo essas ideias, emergem os dados coletados na pesquisa empírica, os quais, nesta estrutura, perpassam toda a investigação, de modo que não há um capítulo específico para análise de informações.

Na elaboração teórica é considerada a multirreferencialidade, tendo como eixo estruturante o educador sob a ótica da ética da alteridade radical. Para isso, procurei tecer uma relação entre a filosofia de Lévinas (1980, 1982, 1988, 2002, 2005, 2010, 2012) e os estudos de autores como Alves (1980, 1994, 2004), Freire (1987, 1996), Nóvoa (1992, 1999, 2004), Vasconcelos (2000), Morin (2000), Libâneo (2003, 2013), Tardif (2002, 2013), Imbernón (2011), Almeida (2012), entre outros.

Segundo Borba (2001, p. 25), “o pensamento qualitativo, multirreferencial, nos permite elucidar e objetivar a complexidade dos fatos, das situações e práticas formadoras”. A multirreferencialidade teórica surgiu no decorrer do texto, de acordo com o desenvolvimento do tema. Referente à multirreferencialidade, Lapassade (1998) considera que se deve tornar a avaliar constantemente por meio de pesquisas que dela se servem em determinadas etapas de seu percurso. O caminho de desenvolvimento da fundamentação teórica deste estudo levou-me a diversas leituras relacionadas às categorias teóricas definidas inicialmente.

Uma leitura conduziu-me à outra e, assim, foram sendo organizadas as ideias em torno do meu objeto de estudo. A definição das categorias foi realizada durante o estudo de conceitos por meio do embasamento teórico, categorias teóricas, e, da pesquisa de campo, categorias empíricas.

“A palavra categoria está relacionada “[...] a um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo (a) pesquisador (a) após a pesquisa de campo, ou durante a análise de

conceitos [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 93). Nessa direção, foram definidas as categorias teóricas: formação para a docência universitária, ética da alteridade radical e saberes docentes

A Figura 1 apresenta as categorias e as unidades de análise da pesquisa.

**Figura 1: Categorias e unidades de análise da pesquisa**



Fonte: Elaborada pela autora.

A categoria teórica formação para a docência universitária refere-se ao professor universitário considerado como profissional de ensino no âmbito da universidade, o qual não possui formação para a docência. Ela fundamenta-se em autores como: Pimenta (2012), Nóvoa (1999), Almeida e Pimenta (2011), Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros. Destaco, ainda, aspectos legais como: Resolução No. 12/1983, de 6 de outubro de 1983 (BRASIL, 1983); Resolução CNE/CES No. 3, de 5 de outubro de 1999 (BRASIL, 1999); Resolução CNE/CES Nº 1 de 3 de abril de 2001 (BRASIL, 2001); e Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB), Lei No. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Após decidir desenvolver uma pesquisa na perspectiva do educador, emergiu a necessidade de elucidar qual seria a concepção de educador a ser defendida nesta proposta. Essa reflexão remeteu-me à Teoria de Lévinas (1980, 1982, 1988, 2002, 2005, 2010, 2012), surgindo a categoria teórica ética da alteridade radical, a qual defende a valorização do Outro, tendo a ética como filosofia primeira. Nesse momento, busquei interpretações acerca dessa teoria na visão de autores como Costa (2000), Hutchens (2009), Martins e Lepargneur (2014), entre outros.

A categoria saberes docentes desenvolveu a discussão concernente à constituição do bacharel como educador e à necessidade de conhecimentos pedagógicos. O estudo fundamentou-se em Freire (1996), Saviani (1996), Nóvoa (1999), Pimenta (2012), Morin (2000), Tardif (2002, 2013), Gauthier *et. al.* (2006), entre outros teóricos.

A inclusão de cada referência enriqueceu os aspectos teóricos e apontou para novas percepções em torno de um mesmo objeto de estudo por meio de múltiplas visões, constituindo um texto “[...] como a casa que o pedreiro faz, que o carpinteiro faz, o acabamento que o pintor dá. ” (BORBA, 2001, p. 23). A multirreferencialidade se impunha por meio de um *continuum* o qual não se esgotou nas categorias teóricas, sendo ampliado à *posteriori*, com a análise e os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo bricolada, tendo em vista que “[...] estamos dentro de um espaço dialético: espaço de complexidade, de movimentação e de mutação. ” (BORBA, 2001, p. 138). Dessa maneira, cada autor contribuiu para a formulação do estudo ora expresso, perpassando não somente uma categoria, mas sempre que o tema estudado possibilitava uma correlação.

Neste percurso, foi feito o delineamento das categorias empíricas, ou seja, “resultantes da coleta de dados na realidade empírica. ” (OLIVEIRA, 2010, p. 97), voltadas para as especificidades do educador-bacharel, a saber: ações institucionais de formação docente, professor *versus* educador, educador-bacharel. As unidades de análise são “as informações obtidas com a aplicação dos instrumentos de pesquisa [...], chamadas de dados, devem ser sistematizadas para facilitar o processo de análise”. (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Assim, as informações aqui obtidas originaram as seguintes unidades de análise: contribuições das ações formativas institucionais para a constituição do educador bacharel, atuação e formação do educador-bacharel-“áltero” e saberes docentes para a alteridade. Metodologicamente o estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, na perspectiva da bricolagem científica (KINCHELOE; BERRY, 2007), entretecendo teorias e métodos investigativos clássicos e contemporâneos, tendo como paradigma a fenomenologia para

estabelecer conhecimentos acerca da temática proposta. Esta pesquisa doutoral está organizada em sete capítulos.

O primeiro capítulo, ora exposto, intitulado –“Introdução: ‘De mim para o Outro’: as ideias sobre o meu objeto de estudo” - exprime os motivos ontológicos para a realização desta pesquisa; a ontologia, nesse contexto, refere-se às questões pessoais relacionadas a minha trajetória.

Em seguida, explica a organização do trabalho e aborda o objeto de estudo, destacando: o problema, os objetivos (geral e específicos), a relevância da pesquisa e a tese. Delineia o estudo do tipo Estado da Questão (EQ), o qual me levou ao encontro com outras expectativas e outros olhares sobre o meu objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, denominado “‘Em busca do Outro’: tecendo o percurso teórico-metodológico por meio da bricolagem científica”, são indicadas as estratégias da pesquisa, fundamentando-se no conceito da bricolagem científica.

O terceiro capítulo – “‘Como é por dentro outra pessoa?’ Os docentes-bacharéis: quem são? Como se formam?” - atende ao objetivo específico configurado em conhecer os caminhos da formação do bacharel que se torna docente universitário. Assim, apresento ao leitor os sujeitos que contribuíram para a pesquisa empírica por meio do perfil, formação inicial, pós-graduação (*lato-sensu e stricto-sensu*), formação complementar e participação nas ações formativas institucionais para a docência.

O quarto capítulo - “‘Entre o educador-bacharel (Eu) e o educando (Outro): a ética da alteridade radical” - tem o objetivo de compreender as concepções do docente-bacharel acerca de educador, ética e alteridade relacionadas à sua atuação na Universidade, situando-o como educador no contexto levinasiano. Desse modo, faz uma conexão entre a teoria levinasiana, os estudos relativos ao educador e as concepções dos participantes da pesquisa sobre professor, educador, ética e alteridade.

O quinto capítulo – “‘Sou outro’ - De bacharel a educador? O educador-bacharel desde a filosofia levinasiana”- persegue o objetivo de reconhecer os caminhos constitutivos do docente-bacharel como educador e as manifestações da ética da alteridade radical em sua atuação. Nesse intento, retrato os (des)caminhos percorridos pelo bacharel que se torna educador, a sua constituição e a passagem de bacharel a educador. Em seguida, exponho as manifestações e lacunas da ética da alteridade radical na atuação do educador-bacharel, os saberes docentes articulados pelo educador-bacharel e as contribuições deste para a formação de profissionais responsáveis e éticos.

O sexto capítulo – “‘Diante do teu rosto tardio’: o lugar do educando (Outro) na atuação e formação do educador-bacharel-‘áltero’ (Eu) ” – visa discutir, a partir do discurso do docente-bacharel, a sua atuação e formação como educador na perspectiva levinasiana. Para tanto, desenvolvo uma síntese dos dados teóricos e empíricos, bem como acrescento informações atinentes à atuação e à formação do educador-bacharel sob a perspectiva de Emmanuel Lévinas.

No capítulo sete, apresento o meu “porto de chegada” em busca do Outro, por meio das conclusões possíveis ao final deste percurso investigativo. Dessa maneira, reitero o meu convite ao leitor para uma conversa/leitura científica, permeada de poesia em busca do Outro. Na próxima seção discorro sobre os motivos ontológicos que me levaram ao desenvolvimento desta investigação.

### 1.3 “EU CAÇADORA DE MIM POR MEIO DO OUTRO”: EM BUSCA DE MIM MESMA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O desenvolvimento de uma pesquisa científica a respeito de profissionais graduados na modalidade bacharelado que atuam na docência para a educação superior remete-me a uma reflexão pessoal sobre a minha formação para a docência acadêmica. Para começar a conversa faço nesta seção “confidências” acerca dos caminhos e descaminhos que tenho percorrido na docência. Antes, porém, quero explicar de onde e de quem veio a inspiração para realizar a escrita desta seção e utilizar o subtítulo “em busca de mim mesma na docência universitária”.

Em um dos encontros da disciplina “Seminário de Tese” no qual apresentei os resultados do meu estudo sobre o EQ, foram feitas diversas considerações por parte das colegas de turma e dos docentes da disciplina, visando a contribuir para o delineamento da minha pesquisa. Entre os comentários, destaco a fala de um professor, ao refletir sobre o meu objeto de estudo, acentuando que, enquanto eu exibia o projeto, escreveu o seguinte:

Em busca de mim mesma na docência. Qual a formação docente que eu não tive (você se perguntando) e onde começar? Cada professor<sup>5</sup> tem sua história. Onde eu

---

<sup>5</sup> Conforme explicado anteriormente, esta tese faz diferenciação entre educador e professor, porém são mantidos os termos utilizados pelos autores e pelos sujeitos das pesquisas, independentemente desses significados, a fim de respeitar a fidedignidade dos escritos e das falas.

poderia ter começado para ser professora universitária? Ou o que a instituição tem de estar atenta aos professores bacharéis? (THERRIEN, 2014)<sup>6</sup>.

Esses pensamentos permearam a minha reflexão acerca dos motivos pessoais e profissionais que me levaram à realização desta pesquisa e da trajetória percorrida por mim ao me tornar docente universitária. De fato, senti-me em uma busca de conhecimento sobre mim mesma, essa busca que faz parte da vida humana, perpetuada na interpretação de Milton Nascimento (1999): “Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim. Doce ou atroz, manso ou feroz. Eu, caçador de mim. Preso a canções, entregue a paixões que nunca tiveram fim. Vou me encontrar longe do meu lugar. Eu, caçador de mim. “

Nesse momento, sou “caçadora de mim”, objetivando descobrir o que me fez chegar até aqui e me tornar docente universitária. Minha pesquisa tem o ponto de partida nas minhas vivências e inquietações. Então, decidi que o primeiro “ponto” nessa discussão seria buscar a mim mesma na docência, escrevendo sobre a minha história de vida. Essa reflexão narra os aspectos ontológicos da minha tese.

Ao abordar os fundamentos ontológicos relativos à minha busca, aos motivos e às decisões que me trouxeram a esta investigação, procuro responder às indagações: quem sou? De onde venho? Qual é a minha história de vida? Como me tornei docente na educação superior? Qual formação não tive? Qual é a minha história na educação e na docência universitária como educadora?

Quem sou? Percebi que responder a esse questionamento não é uma tarefa simples. Ao contrário, envolve a complexidade do meu ser e da minha história de vida, das oportunidades surgidas, das decisões tomadas que me tornaram quem sou hoje. Trata-se de conhecer a mim mesma. Inspirada no pensamento de Cora Coralina (1985, p. 41), me descrevo como “[...] uma mulher que fez a escalada da Montanha da Vida removendo pedras e plantando flores”. Identifico-me com essa definição por ter encontrado em minha vida diversas montanhas a serem escaladas e pedras que precisei retirar para conquistar meus sonhos.

Nasci em Fortaleza, Estado do Ceará e sempre almejei ser docente. Sou mulher, filha, esposa, mãe, estudante e profissional. Sou uma pessoa de fé, especialmente naquele que me criou: Deus. Sou alguém que ocupa um lugar na sociedade, cidadã consciente dos meus deveres e direitos e busco transformar a realidade na qual estou inserida, por meio do trabalho e da reflexão. “Alguém que tem uma história de vida, alguém que, neste momento, está

---

<sup>6</sup> THERRIEN, Jacques. Disciplina “Seminário de Tese”, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2014.

confrontado com um conjunto de situações em sua existência, e, sobretudo, alguém que tem ideais, projetos, sonhos e esperanças.” (COSTA, 2001, p. 15).

Para chegar a ocupar esse espaço, entretanto, tive que retirar muitas pedras. Minha família de origem humilde, meus pais possuíam pouca formação escolar, mas me ensinaram a ter fé em Deus, caminhar sempre com honestidade e conquistar meus sonhos com dedicação e trabalho. Essas são as lições que trago por toda a minha vida.

Tenho orgulho de afirmar que minha formação desde o ensino fundamental ocorreu em instituições públicas e que, para chegar à Universidade, tive que tirar outras “pedras” representadas por falta de livros, transporte e incentivo para um curso universitário. Como eternizou a canção “longe se vai sonhando demais. Mas onde se chega assim? [...]” (NASCIMENTO, 1999), sonhando “fui longe demais”! Cheguei à Universidade. Me formei como bacharela em Secretariado Executivo, na UFC. Recordo-me agora de que na minha colação de grau recebi de meus familiares um caderno no qual havia várias mensagens. Jamais esquecerei o que meu pai escreveu: “Eu sempre disse que você era a minha doutora, mas ninguém acreditava em mim [...]”. Em sua simplicidade, para meu pai, eu já era uma doutora! Mal sabia ele que ainda faltava um longo percurso para isso.

Além de cursar uma faculdade em instituição pública, realizei o desejo de me tornar docente nesta mesma Universidade. Esta é a parte da minha história que denomino de “plantando flores”, por meio de muito trabalho, dedicação, persistência e estudo. Tenho um ideal: ser uma educadora, contribuir para a formação de profissionais éticos e também responsáveis, para a constituição de cidadãos. Assim, tenho feito minhas escolhas diante dos desafios e das oportunidades que a vida me coloca, sempre pensando que a colheita virá.

Realizei meu sonho profissional. Onde se pode chegar sonhando? Onde meu sonho me trouxe? Olhando para o lugar de onde eu vim, posso afirmar que esse sonho me levou longe demais! As “pedras” me motivaram a seguir plantando “flores”, foram os desafios e as dificuldades que me fizeram valorizar cada conquista. Discorro, portanto, sobre como me tornei professora na educação superior. Para expressar como conquistei o sonho de tornar-me docente, invoco, mais uma vez, as palavras de Coralina (1983, p. 129):

Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a amar a vida. Não desistir da luta. Recomeçar na derrota. Renunciar a palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos. Ser otimista.

O tempo me ensinou a sonhar e aprendi desde cedo que se eu desejasse transformar meus sonhos em realidade, o principal caminho seria o estudo e essa foi a trilha

que eu escolhi. Tudo começa com lembranças da infância em que meus pais, apesar de não terem conhecimento teórico, conheciam muito sobre a vida, me influenciavam ao estudo e me chamavam de “minha professorinha”. A minha diversão preferida de criança era a de “ser professora”, brincadeira que se tornou realidade a partir do ensino médio ao cursar o pedagógico e, paralelamente, iniciar minha atuação como docente. Durante quatro anos, tive experiências de ensino na educação básica, ministrando aulas desde a educação infantil (antigo Pré-Escolar) até o ensino fundamental II (antigo 1º. Grau), vivências que me possibilitaram grandes aprendizados.

Após esse período, trilhei caminhos que me levaram a outra área ligada ao mundo empresarial e à escolha pela graduação em Secretariado Executivo - profissão que amo e que promoveu oportunidades para minha carreira profissional, inclusive me trazendo de volta à docência como substituta, em 2002, na UFC. Essa experiência, que durou dois anos, me trouxe a certeza de que a docência universitária era o destino que eu queria conquistar. E para que uma profissional bacharela em Secretariado Executivo queria ser docente? Em primeiro lugar, a docência sempre esteve presente em minha vida profissional, mas, ao atuar no ambiente organizacional, procurei conciliar o exercício da profissão de Secretariado com a profissão docente.

Outro motivo impulsionador foi o desejo de colaborar para a formação de futuros profissionais para a atuação no mundo do trabalho, por meio da experiência adquirida em minha carreira. Em terceiro lugar, desejei ser docente para contribuir com o desenvolvimento do curso por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, pois na minha formação inicial havia uma lacuna com relação à pesquisa e à extensão na área. Um dos principais objetivos para a minha atuação como professora Universitária, hoje, é o contributo para a formação de profissionais cidadãos.

Após o término do contrato com a UFC como docente substituta, fui aprovada em concurso público, também na UFC, para cargo efetivo de técnico-administrativo na área secretarial. Jamais, porém, abandonei o professorado; continuei atuando em cursos superiores paralelamente à profissão de Secretariado Executivo até que tive mais uma chance de ingressar na docência universitária por meio de um concurso para professor efetivo da UFC, na qual exerço a profissão docente atualmente. Tenho orgulho e amor pela UFC, por todas as oportunidades que me possibilitou durante a minha vida como universitária e como docente.

Com relação à minha formação para a docência ou à formação que não tive pelo fato de ser graduada na modalidade bacharelado, tenho buscado realizar cursos de pós-graduação direcionados à educação. Assim, cursei Mestrado em Políticas Públicas e Gestão

da Educação Superior e atualmente estou realizando um grande sonho na Universidade Estadual do Ceará (UECE): concluir doutorado em Educação. Embora considere a relevância da realização dos cursos em programa de pós-graduação, especialmente o curso de doutorado em Educação, por estar refletindo e investigando sobre a formação para a docência, tenho a convicção de que essa formação não se limita aos mencionados cursos, mas deve ser uma busca contínua.

As minhas reflexões acerca das questões ontológicas que me levaram ao meu objeto de pesquisa me remetem ao esclarecimento sobre o lugar onde me encontro no momento e onde quero estar. Sou docente universitária, amo a educação e almejo ser educadora no sentido colocado nesta proposta de tese. Esse desejo tem me levado à minha constituição docente ainda em andamento, pois se trata de um processo de constituição do sujeito.

Levando-se em conta a integração entre o docente e a pessoa, considero que tenho incorporado muito do que sou e do meu respeito pela profissão de Secretariado aos futuros profissionais da área, levando-os a refletir sobre a profissão. Compreendo que o ser e estar docente se relaciona de modo direto à minha trajetória de vida pessoal e profissional.

Os delineamentos desenvolvidos neste texto com foco na minha história de vida e profissão evidenciam que a minha constituição docente e, especialmente como educadora, ainda se encontra em andamento, apontando para a necessidade de constante avaliação sobre a *práxis* dessa profissão, levando-me à percepção de que é uma dinâmica que deve acompanhar as transformações sociais e, portanto, necessita de um aperfeiçoamento contínuo. Esse caminho é permeado por desafios e conflitos que desestabilizam a minha atuação profissional, afetando as relações que mantenho comigo mesma, com os alunos e com os demais agentes educacionais, no desenvolvimento da minha prática cotidiana.

A oportunidade de descrever fatos ocorridos durante a minha vida e, nela, a minha trajetória profissional e acadêmica implica sentimentos fortes de alegria por ter superado desafios e conquistado vitórias ao longo desse caminho, consciente de que ainda há muito a ser realizado. A realização de um sonho, porém, nos leva a outras necessidades e, ao me tornar docente deparei com outro desafio: o de tornar-me educadora. Emergiram, assim, novas inquietações profissionais que me levaram ao encontro com o meu objeto de estudo. E sigo, em minha busca incessante “preso a canções, entregue a paixões que nunca tiveram fim. Vou me encontrar longe do meu lugar. Eu, caçador de mim” (NASCIMENTO, 1999). Procuo respostas às dúvidas que surgiram em minha história profissional e que culminaram no objeto

de estudo proposto. Espero encontrar-me “longe do meu lugar”, analisando outros olhares, outras percepções.

Essa “busca por mim mesma” na docência universitária, porém não se faz olhando para o “Eu”, mas para o “Outro”, pois, como destaca o título deste capítulo, saio de mim para o Outro que me fundamenta; ou seja, “O rosto que me olha me afirma” (LÉVINAS, 2010, p. 57), me estabelece na impossibilidade da negação. Nesse sentido, ressalto a fala de uma entrevistada ao discorrer sobre o que compreende por alteridade:

[...] alteridade pra mim é o que me diz quem eu sou. O alter, né? Se eu tivesse nascido e não tivesse nenhum outro ser humano pra me referenciar eu não me constituiria como ser humano. Então, se a gente pensar assim que o outro é que me nomeou a minha fome eu sentia uma sensação estranha e eu chorava e veio a minha mãe e me diz: ah meu amor você está com fome, então eu comecei a nomear e a me nomear dentro do mundo a partir do outro [...] Quem me nomeou, quem me deu o meu nome foi o outro né? (EDUCADORA-BACHARELA- “ÁLTERA“ 5).

O Outro constitui o Eu; no caso desta pesquisa, busco me encontrar no olhar de outros educadores, os quais me nomeiam, me fundamentam, me referenciam como pessoa e me ajudam a me constituir como educadora também. Dessa forma, saio de mim mesma em direção aos outros docentes universitários a fim de buscar respostas por meio desta pesquisa às inquietações que surgiram desde a minha trajetória de formação para a docência universitária. A seguir relato como ocorreu o meu encontro com o objeto de estudo ora desenvolvido.

### **1.3.1 “Nada a temer”: o encontro com o objeto de pesquisa**

O encontro com o meu objeto de estudo teve origem nas minhas questões ontológicas, em meio às incertezas e inquietações relacionadas à minha atuação. A decisão de desenvolver pesquisa sobre o tema proposto emergiu na minha formação universitária e, atualmente, como docente na educação superior. A formação profissional possibilitou um olhar sobre a docência nos cursos de bacharelado, especialmente nas disciplinas específicas, ministradas por profissionais recém-formados e sem preparação pedagógica. A atuação como docente evidenciou, com base nas minhas dificuldades e inquietações em sala de aula, a necessidade de uma capacitação para o ensino, a fim de garantir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao desenvolver minhas atividades na docência, ficou claro que o conhecimento específico e os saberes da vivência profissional não seriam suficientes para que eu cumprisse

com qualidade a missão de ser educadora. Essa lacuna era evidenciada a cada ação em sala de aula. Suscitaram-me questões como: como devo transmitir o conteúdo? Qual será a metodologia de ensino mais adequada? Como averiguar se os alunos estão aprendendo? Quais serão os critérios e os instrumentos avaliativos? Como deve ser a minha relação com os estudantes? Será que sou uma educadora?

Emergiu, assim, o interesse em realizar estudos sobre outros profissionais que enfrentam o mesmo desafio que eu. Quem sabe, durante a troca de ideias e conhecimentos encontremos uma luz que aponte a nossa razão de existir, faça falar o nosso silêncio e diminua a solidão que permeia a nossa profissão no que se refere às ações desenvolvidas enquanto “ensinamos”.

Ao longo da minha carreira docente, tenho procurado refletir sobre a minha forma de desenvolver as atividades acadêmicas por meio de autoavaliação acerca das estratégias de ensino e dos métodos avaliativos da aprendizagem que utilizo a cada semestre. Busco identificar os pontos fortes e os aspectos que precisam ser melhorados, a fim de realizar mudanças no planejamento para o semestre seguinte. A autoanálise tão necessária à docência suscita em mim inquietações e a necessidade de desenvolver os saberes pedagógicos a serem implementados na minha profissão como educadora. Tais inquietações foram os motivos que me levaram à pesquisa em Educação, relacionando-as com a minha prática docente. E, assim, sem temer, parti à procura do meu objeto de pesquisa: “Nada a temer, senão o correr da luta. Nada a fazer, senão esquecer o medo. Abrir o peito à força numa procura[...]” (NASCIMENTO, 1999).

No caminho em direção ao objeto investigativo, deparei com o que denomino de “crise intelectual de tese” em diversos momentos. Essas apreensões envolveram sentimento de insegurança com relação ao objeto que pretendia investigar, dúvidas sobre como explicitar o objeto investigativo, necessidade de encontrar o diferencial da minha tese. Dentre esses conflitos comuns no processo de delineamento de pesquisas, destaco dois momentos do percurso de doutorado.

O primeiro momento de “crise intelectual de tese” foi no decorrer das disciplinas denominadas “Seminários de Pesquisas” e “Seminário de Tese”, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, no qual estou inserida. Ingressei no PPGE com um projeto inicial cujo objeto de estudo era o desenvolvimento profissional docente e a produção de saberes pedagógicos de professores universitários bacharéis. Essa proposta foi modificada ao longo das discussões e valiosas contribuições de docentes e colegas, levando-

me à qualificação do projeto com o seguinte enfoque: as contribuições das ações institucionais de formação docente para a constituição do bacharel como educador.

Após a qualificação, no entanto, ao refletir sobre as considerações da banca surgiu o segundo momento da “crise intelectual de tese”. Dentre as falas que me inquietaram, ressalto as considerações de Leitinho<sup>7</sup> (2015) quanto ao meu objeto de estudo:

Então você tem que pensar qual é o foco: se você for em cima só das contribuições é suficiente para você defender sua tese de doutorado? Chega a dar uma contribuição importante? Não são os programas que vão formar os educadores [...] cuidado para não os colocar como salvadores.

A fala da citada professora impulsionou-me a repensar a minha decisão em busca de um novo delineamento para o meu estudo. Nessa reflexão, retomei as contribuições de colegas e professores durante as disciplinas do curso e deparei a seguinte consideração de Therrien (2014) em nossa disciplina “Seminário de Tese”:

Mas quando eu entro no saber ensinar, eu sou colocado em relação ao outro, daí tem a subjetividade. Saber ensinar implica relação com outro. Não é com uma ciência, não é com um campo, é com o sujeito [...] quem eu sou mediador ou alguém que ajuda, enfim que contribui para o caminho do outro na sua constituição como ser profissional em um determinado campo. [...] A intersubjetividade implica a inter-relação com o outro e não necessariamente, a inter-relação com a ciência. É a inter-relação com o outro que quer aprender ou dominar uma ciência ou algo (THERRIEN, 2014).

As palavras de Therrien (2014) levaram-me a aprofundar as ideias que já estavam no projeto de qualificação, considerando o educador como responsável por uma formação ética, e o educando como Outro do educador, fundamentando-se na filosofia levinasiana. Esta filosofia fundamentou a minha dissertação de Mestrado, a qual teve como objetivo investigar como as ações de responsabilidade social do Curso de Medicina do *campus* da Universidade Federal do Ceará em Sobral são planejadas e desenvolvidas.

Nessa proposta, a pesquisa, com base no pensamento levinasiano, considerou como o Outro da Universidade a sociedade. A pesquisa considerou que vivemos em uma sociedade marcada por questões sociais como desigualdade social, aumento constante da violência e corrupção. Emerge um clamor pelo resgate de preceitos éticos. Nesse âmbito, insere-se a responsabilidade universitária:

---

<sup>7</sup> LEITINHO, Meirecele Calfope. Considerações feitas na banca de qualificação do projeto de pesquisa de tese, PPGE/UECE, 2015.

Do ponto de vista da relação da universidade com a sociedade enquanto alteridade, a universidade deve responder à sociedade que a invoca[...]. Dessa forma, a universidade não pode ser indiferente ao seu entorno, à comunidade na qual está inserida e que a interpela, invoca respostas e a convoca à responsabilidade. (BARROS, 2009, p. 36).

A diferenciação entre a pesquisa de mestrado e esta investigação decorre do fato de que, na dissertação, foi considerado como Eu a Universidade e como Outro a sociedade. Já nesta investigação, no âmago da responsabilidade social da Universidade surge a figura do educador. Ao atuar como educador, o professor possui o compromisso de sensibilizar o educando para as demandas da atualidade que envolvem dilemas morais, perpassando a valorização do próximo em um ambiente que defende a individualidade, em uma cultura assinalada pela negação do Outro. A filosofia levinasiana sustenta que, “para uma sensibilidade ética – que se confirma, na inumanidade de nosso tempo, contra essa inumanidade – a justificação da dor do próximo é, certamente, a fonte de toda imoralidade.” (LÉVINAS, 2005, p.138).

Considero que a educação pode ser o principal caminho a ser trilhado para o resgate de valores éticos e que uma atuação docente pautada na ética da alteridade radical pode contribuir para direcionar o educando para a conquista de conhecimentos para além do ensino, por meio de relações interpessoais de valorização do Outro que cooperem para uma formação ética.

### **1.3.2 O Objeto de pesquisa: problema, objetivo, relevância e tese**

A filosofia levinasiana propõe a compreensão do Outro no cerne da discussão a respeito da responsabilidade e da ética. Tal teoria sustenta a necessidade de uma relação com o Outro, defendendo a ideia de que “[...] o conhecimento de outrem exige, além da curiosidade, também simpatia ou amor, maneiras de ser distintas da contemplação impassível.” (LÉVINAS, 2005, p. 26). Dessa maneira, a ética da alteridade extrapola a compreensão do Outro.

Na vivência com esses pensamentos, redefini como objeto de investigação para a tese que ora apresento: a atuação e a formação do docente-bacharel como educador na perspectiva da ética da alteridade radical.

Fundamentando-se na teoria levinasiana por meio do encadeamento com outros autores, este trabalho propõe uma reflexão a respeito da ação do docente-bacharel como educador tendo como base a perspectiva da ética da alteridade radical. O interesse ao discorrer

acerca do educador-bacharel-“áltero” é discutir alguns elementos que promovam a valorização do educando em sua atuação e a possibilidade de uma formação para a docência, a qual considere o educando como centro do contexto de ensino e aprendizagem. Nesse momento, esclareço que, nesta tese, à luz da teoria levinasiana, o educador é considerado como “Eu” e o educando como “Outro” do educador.

Essa valorização envolve as relações intersubjetivas entre educador (Eu) - educando (Outro). Considero que o bacharel que se torna docente, ao atuar como educador desenvolve um papel fundamental no desenvolvimento do educando, visando à elaboração de saberes e acolhendo-o como o Outro pelo qual é responsável. Nessa perspectiva, considero que a constituição e a formação do docente-bacharel como educador-“áltero” devem possibilitar uma prática educativa que supere os limites do ensino em direção a uma relação com o educando por meio da ética da alteridade radical. Nessa linha de pensamento o educador é o docente que se relaciona com o Outro, o educando, contribuindo para a sua constituição profissional, visando à formação de um sujeito responsável e ético. Saliento que ao abordar a relação educador (Eu) – educando (Outro) não me refiro a uma relação de troca, pois no pensamento levinasiano, essa relação é assimétrica, ou seja não há troca de interesses, ou expectativas do educador (Eu) em relação ao educando (Outro); o Outro sempre está em primeiro lugar.

Nesse entendimento emergiu o problema desta pesquisa. Mas como surge um problema? Como se começa a questionar? “Isso começa provavelmente com traumas ou tateios a que nem sempre se é capaz de dar uma forma verbal [...]” (LÉVINAS, 1982, p. 11). É com essa reflexão que saliento a problematização desta pesquisa; meus questionamentos, como explanado anteriormente, emergiram de inquietações pessoais e profissionais que me trouxeram até aqui.

A formação para a docência na educação superior não tem sido situada no cerne da legislação nacional deixando um hiato que abre a probabilidade de inserção de profissionais de áreas diversas, sem formação pedagógica, na profissão docente. Como exemplo, destaco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº. 9.394/96, a qual, em seu Art. 66, estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996, p. 22).

Vasconcelos (2000), no entanto, afirma que a universidade é responsável pela formação do seu quadro docente, embora considere a importância dos conhecimentos

adquiridos nos programas de pós-graduação. O citado autor ressalta que a titulação não indica que o professor esteja preparado para o desempenho do seu papel em sala de aula.

Ao considerar que a docência universitária é uma possível área de atuação para o bacharel, concretizada por meio da sua contratação para atuar em cursos da sua área específica de conhecimento, a preocupação com o tema é permeada por inquietações que envolvem a constituição e a formação do docente-bacharel como educador e os saberes pedagógicos do educador pensados sob o prisma da ética da alteridade radical. Ao discutir a diferença entre professor e educador, Alves (1980, p. 27), considera:

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos.

Nessa visão de educador, emerge a necessidade de oportunidades de formação direcionada à constituição de saberes pedagógicos que o capacitem para atuar como um facilitador da formação de futuros profissionais reflexivos e críticos. Entendo a necessidade de preparar o educador-bacharel-“áltero” capaz de acolher o educando (Outro): o educando em suas diferenças. Para se “[...] (re) pensar a formação é preciso valorizar o sujeito-educador e o sujeito-educando enquanto Outro[...]” (SILVA, 2007, p. 93). Isso significa que a formação do educador deve considerar a subjetividade nas relações entre educador e educando.

Com relação ao educador, Alves (1980, p. 12) indaga:

E o educador? Que terá acontecido com ele? Existirá ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe concede a palavra ou lhe dá ouvidos? Merecerá sobreviver? Tem alguma função social ou econômica a desempenhar?

As perguntas suscitadas por Alves (1980) podem nos inquietar, mas isso é positivo ao nos afastar do “lugar de conforto” em busca de respostas. Não pretendo respondê-las aqui, mas podemos fazer reflexões sobre o professor-bacharel que um dia é profissional em uma área específica e no dia seguinte é profissional-educador, discutindo possibilidades de constituição, formação e atuação do docente como educador, com base em conceitos da ética da alteridade radical.

Considerando essas reflexões, as quais denotam que a constituição e a atuação desse docente ocorrem sem uma formação específica, esta pesquisa tem como questão central: de que modo formar o docente-bacharel como educador, possibilitando-lhe uma atuação que

promova a acolhida ao educando enquanto Outro na perspectiva da ética da alteridade radical?

Com suporte nesse questionamento, emergiram as seguintes questões norteadoras:

- a) Como ocorre a formação do bacharel que se torna docente universitário?
- b) Quais as concepções do docente-bacharel sobre educador, ética e alteridade relacionadas à sua atuação na Universidade?
- c) Como o docente-bacharel se constitui educador na perspectiva da ética da alteridade radical?
- d) De que maneira ocorrem a atuação e a formação do docente-bacharel como educador na perspectiva levinasiana?

Discuto uma perspectiva de atuação e formação do bacharel como educador na Universidade que apresente movimentos da ética da alteridade radical. A pesquisa pressupõe que a docência universitária é uma área de atuação para o bacharel, cujos saberes pedagógicos não são contemplados em sua formação inicial, levando-o a tornar-se professor sem a formação necessária para a sua constituição como educador. O docente-bacharel que atua na docência universitária não possui preparação para atuar como educador. Assim, os saberes específicos desses profissionais não contribuem para a constituição de saberes pedagógicos necessários ao educador-bacharel-“áltero”.

Os docentes-bacharéis não possuem formação para a docência universitária, pois o bacharelado forma para o mundo do trabalho e não para a educação superior. Com efeito, o educador-bacharel, como todo professor/educador que atua na educação superior deve ter, aliada à formação específica, uma formação pedagógica que inclua a preparação para a alteridade. Atuar como educador-bacharel na Universidade, sob a perspectiva da concepção levinasiana, significa contribuir para estabelecer conhecimentos do educando e promover uma formação ética e também responsável, por meio da relação com o Outro. A formação desse educador pode ser desenvolvida por meio de ações institucionais que incluam aspectos da alteridade.

Nesse entendimento, foi delineado como objetivo geral deste estudo: analisar o discurso do docente-bacharel sobre sua atuação e formação, considerando a dimensão do educando enquanto Outro na perspectiva da ética da alteridade radical. A pesquisa possibilitou o alcance dos seguintes objetivos específicos:

- a) conhecer os caminhos da formação do bacharel que se torna docente universitário;

- b) compreender as concepções do docente-bacharel acerca de educador, ética e alteridade relacionadas à sua atuação na Universidade, situando-o como educador no contexto levinasiano;
- c) reconhecer os caminhos constitutivos do docente-bacharel como educador e as manifestações da ética da alteridade radical em sua atuação; e
- d) discutir, a partir do discurso do docente-bacharel, a sua atuação e formação como educador na perspectiva levinasiana.

Ancorada nas proposições levinasianas, considero as relações entre educador (Eu) e educando (Outro), para encontrar elementos que subsidiem um construto acerca da atuação e da formação do docente-bacharel como educador. A relação sugerida entre esse educador e a ética é entendida como uma convocação à responsabilidade por meio do encontro com o Outro.

As reflexões sobre a docência na educação superior e, mais especificamente, na Universidade envolvem, entre outros, temas relacionados à formação profissional docente, sobretudo, em função da insuficiência de conhecimentos pedagógicos para aqueles que possuem formação específica em áreas distintas da Pedagogia. Entre essas áreas, destaco os docentes universitários graduados na modalidade bacharelado, em cursos, como Administração, Contabilidade, Economia, Secretariado Executivo, Direito e outros, cujos currículos não são voltados para a formação pedagógica, mas visam à preparação de futuros profissionais aptos a atuarem nas organizações modernas.

Em virtude da função da Universidade de ofertar ensino que proporcione o desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade, não é possível aceitar uma preparação profissional com foco, principalmente, na racionalidade técnica. É preciso ampliar práticas docentes que desenvolvam no estudante a capacidade de reflexão crítica, a criatividade, a responsabilidade social e a cidadania, buscando atender ao que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 43, define por finalidade da educação superior, dentre as quais destaco:

[...] 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; [...] 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[...] (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Para o cumprimento dessas finalidades, torna-se fundamental a formação pedagógica para os docentes da educação superior. Percebe-se, entretanto, que profissionais se inserem na carreira docente a partir das suas atividades tendo motivações e interesses variados, muitas vezes, sem possuir preparação adequada para a atuação como educador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), sendo esse um problema enfrentado pelas diversas áreas acadêmicas.

Outro aspecto a ser ressaltado é a existência de uma tradição em considerar que um profissional qualificado e experiente em uma determinada profissão está apto para desenvolver atividades da docência universitária e, não raro, se veem profissionais renomados participarem de concursos para atuação em Instituições de Ensino Superior (IES) sem o domínio de conhecimentos pedagógicos. Tal percepção aponta para a necessidade de estudos sobre a formação para a docência na educação superior.

A ausência de preparação pedagógica por parte do bacharel para a atuação no ensino universitário é confirmada na fala de um entrevistado desta pesquisa ao afirmar: “[...] eu não tenho formação pedagógica, claro. Não tive nem na graduação, especialização [...] No mestrado não tem metodologia de ensino, você tem metodologia de pesquisa” (DOCENTE-BACHAREL 2). Esta lacuna se reflete nas práticas pedagógicas desses profissionais em sala de aula.

Ao ingressar no âmbito universitário como docente, o bacharel depara-se com os desafios da prática educativa, que envolve, entre outros aspectos, a ação didática, as práticas avaliativas, os processos de ensino e aprendizagem e as relações com os educandos.

Considero que o bacharel precisa estar preparado para o desenvolvimento de ações pedagógicas que ultrapassem o ensino, contribuindo para a formação de cidadãos éticos e socialmente responsáveis, ou seja, atuar como educador. Outro aspecto que deve ser ressaltado é a função social atribuída ao docente visto que o professor tem o poder de influenciar na formação de opiniões e, conseqüentemente, nos impactos que essas concepções podem causar na sociedade. Nóvoa (2004, p. 24) expressa que:

Não basta pensarmos os saberes. Não basta preocuparmo-nos com a sua transmissão e aquisição pelos alunos. Temos, também, de nos interrogar sobre as conseqüências sociais destes saberes, sobre o modo como a sua mobilização contribui (ou não) para uma vida melhor.

Dessa forma, o docente tem como papel social contribuir para a formação de profissionais cidadãos, éticos, reflexivos e críticos, capazes de influenciar nas decisões da comunidade na qual se inserem. Destaco, ainda, o fato de que o exercício da docência

universitária implica, necessariamente, a relação com o educando (Outro), na intersubjetividade, como fazem notar Therrien e Nóbrega-Therrien (2009), ao compreenderem o trabalho docente como uma práxis transformadora de um sujeito (educador) com outro sujeito (educando).

Efetivamente, pois, a necessidade de formação pedagógica para a docência na educação superior necessita alinhar-se à preparação para a relação entre educador e educando, de modo que a atuação daquele possibilite contribuir para o caminho deste na construção do conhecimento. Isso implica uma atuação na qual o educador se exclua do centro do processo educativo posicionando o educando nesse “lugar”; ou seja, no cerne do processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma relação, a qual valorize o educando com suas diferenças, necessidades, dificuldades e anseios, considerando os conhecimentos que trazem para a sala de aula: seus saberes e experiências. Para tanto, a formação pedagógica necessária ao educador-bacharel, inclui a alteridade, o olhar para o educando na posição de Outro.

Esta pesquisa aborda a atuação do bacharel como educador fundamentada nos princípios da ética da alteridade radical, o que aumenta o desafio relativamente à sua constituição. No sentido levinasiano, as relações entre educador (Eu) - educado (Outro), ocorre na acolhida ao Rosto, considerando que o Outro fala por meio do Rosto e interpela o Eu à obrigação de respondê-lo. As proposições levinasianas preveem, no discurso, que o Outro se revela em todas as suas dimensões (LÉVINAS, 1980, 1982, 2005).

Reconheço a complexidade de se abordar uma inversão no que se refere à valorização de outrem, visto que, em diversas esferas sociais, no caso, brasileiras, predominam os interesses do Eu em detrimento do Outro e, com isso, é presenciada a desvalorização da ética. Na educação, isso não é diferente; é comum encontrar profissionais docentes que desvalorizam o educando. “Uma experiência marcante em nossa lembrança com referência à escola é a fala da professora: ‘Não é assim, faça de novo, copie o certo; não escreveu nada que preste; veja como se faz (...)’ uma prática desautorizante para o aluno, para a pessoa do aluno”. (BARBOSA, 1998, p. 7).

Desenvolve-se, então, um processo de anulação do Outro, nesse caso, o educando. É preciso um resgate da ética na sociedade e no processo educativo por meio de uma relação educador-educando pautada na alteridade e que leve o educando a desenvolver o seu potencial de aprendiz e de agente no seu caminho rumo ao saber. Libâneo (2003) sugere uma formação que ajude o educando a se transformar em cidadão reflexivo de modo que utilize o seu potencial por meio da formulação de conceitos, habilidades, atitudes e valores.

Silva (2007, p. 146) contribui para essa discussão ao propor que na relação-educação embasada na ética da alteridade, supera-se a “[...] ação de ensinar, acolhendo o aprendente como Rosto em plena alteridade, num sentido levinasiano, estabelecendo uma relação-educação ética anterior à qualquer ação de aprender e ensinar”.

Tornar-se docente-bacharel não é tão difícil, visto que é comum o ingresso desse profissional na Universidade para atuar como docente; o desafio expresso é o de tornar-se educador, mais desafiador ainda, sob a esteira da ética da alteridade radical.

Considero sumamente importante o estudo crítico sobre a formação docente de profissionais-bacharéis que se tornaram profissionais-docentes, bem como a necessária percepção da relevância do entendimento dos processos de ensinar e aprender, especialmente no que se refere à atuação que ultrapasse a visão do professor “ensinante”, ou seja, aquele que se preocupa somente em repassar conteúdo, passando a assumir o papel de educador na esteira do pensamento levinasiano.

Estudos são desenvolvidos sobre a relação da ética da alteridade radical com a educação (GUEDES, 2007; MIRANDA, 2008; COUTINHO 2008), entretanto, ainda há muito a ser elucidado, principalmente no que diz respeito aos subsídios empíricos. Sobre a necessidade de continuidade de pesquisas em relação ao tema, Miranda (2008, p. 180) salienta que:

[...] o objetivo de abordar a educação desde a ética da alteridade em Lévinas, permanece ainda um caminho aberto a ser percorrido [...]pois permanecem em aberto inúmeras questões sobre a alteridade que dão o que pensar no campo da educação.

Reputo, especialmente, a busca por movimentos da ética da alteridade radical na práxis educativa do bacharel que atua na docência universitária, haja vista a ausência de estudos empíricos voltados para esse profissional sob o prisma da filosofia levinasiana. No estudo do EQ, focalizando o objeto de estudo desta investigação, foram selecionados 85 trabalhos, entre os quais, sete pesquisas abordam a ética da alteridade radical e a educação. Não localizei pesquisas dessa natureza direcionadas ao docente universitário, tampouco ao docente-bacharel.

Ressalto, ainda, que essas investigações eram de pesquisas bibliográficas, sem dados empíricos, exceto um trabalho de tese intitulado “Educaidade: para além da objetivação do educando”, o qual realizou estudo de caso em uma instituição de ensino na educação básica. Sobre a necessidade de aprofundamento empírico acerca da educação fundamentado na filosofia levinasiana ressalto a conclusão de Guedes (2007, p. 176): “Há que se continuar

perguntando. E uma pergunta que brota do interior desse filosofar é sobre os desdobramentos práticos que uma pesquisa como esta pode provocar”. Evidencia-se, assim, a carência de pesquisas empíricas sobre a filosofia levinasiana e a educação.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância desta investigação por contribuir para o aprofundamento da discussão sobre o tema, bem como para definição de novos conceitos sobre a interação da formação pedagógica com a prática profissional do bacharel como educador, possibilitando o aprofundamento de questões sobre a alteridade nesse contexto. Além disso, os resultados ora discutidos são um desdobramento da prática da ética da alteridade radical na atuação e na formação do educador-bacharel, com origem nos discursos dos sujeitos participantes desta investigação.

Com relação às contribuições que esta tese traz e que revela a sua originalidade no campo da docência para a educação superior, destaco:

- a) a obtenção de dados empíricos acerca do educador-bacharel na perspectiva levinasiana;
- b) o desenvolvimento de uma discussão sobre o docente-bacharel, tendo como “pano de fundo” a diferenciação entre professor e educador;
- c) o bacharel que atua na docência universitária situado como educador, com sustentação nas suas percepções;
- d) o delineamento de novos construtos para os termos utilizados em relação ao docente-bacharel, como: educador-bacharel e educador-bacharel-“áltero”;
- e) a identificação de manifestações e lacunas da filosofia levinasiana na atuação e na formação do docente-bacharel;
- f) a definição de saberes docentes para a alteridade, fundamentada nos conceitos da ética da alteridade radical e teorias da educação; e
- g) a discussão sobre ações institucionais de formação docente que colaborem para o preparo do bacharel, de modo que ele atue como educador-bacharel-“áltero” intencionalmente, levando-o a assumir a responsabilidade pelo educando, considerando-o Outro.

De tal modo, acredito que esta pesquisa agrega empenho no sentido de buscar um novo entendimento da atuação e formação do docente-bacharel como educador, vislumbrando a possibilidade de uma prática educativa alicerçada na valorização e no acolhimento ao educando (Outro).

As questões norteadoras, bem como os objetivos propostos possibilitaram responder ao problema central desta investigação. Considerando-se que a instituição

universitária que acolhe o bacharel para atuar na docência possui uma responsabilidade pela sua formação como educador, defendendo a tese de que para formar o educador-bacharel possibilitando a acolhida do educando como Outro, na perspectiva da ética da alteridade radical, é preciso desenvolver ações institucionais que colaborem para a constituição de saberes docentes para a alteridade, articulando-os em sua atuação de maneira intencional, levando-o a assumir a responsabilidade pelo educando, situado no centro do processo educativo, e a contribuir para o desenvolvimento de futuros profissionais responsáveis e éticos.

No que se refere ao uso termo “saberes”, pode-se refletir se isso seria uma incoerência com a proposta levinasiana a qual se opõe ao saber-ser-poder. Neste ponto, esclareço que a ideia de saberes discutida nesta tese não se reflete nos conhecimentos incorporados ao Mesmo, os quais excluem a alteridade por meio da totalização. Para esta proposta, os saberes são concebidos como uma dinâmica em direção ao infinito, à busca por sabedoria para abertura ao Outro, no sentido levinasiano, em que o conhecimento não pode ser englobado, não possui finitude, há sempre algo a ser descoberto. A utilização desse vocábulo considera, além da concepção levinasiana, o diálogo estabelecido entre esta filosofia e os teóricos da educação (ALVES, 1980, 1994, 2004; FREIRE, 1987, 1996; TARDIF, (2002, 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, entre outros) fundamentando-se na multirreferencialidade a qual “[...] é construída através de uma bricolagem, articulação e rearticulação permanente dos conceitos [...]”. (BORBA, 2001, p. 138).

Na ideia de Freire (1996), os saberes se consubstanciam na consciência do ser em relação ao seu inacabamento, no qual situo a inconclusão da sabedoria necessária ao educador, bem como o inacabamento do sujeito como educador. Interessa-me, portanto, discutir saberes inacabados. Assim, no contexto desta tese, a palavra “saberes” não significa o domínio absoluto do conhecimento, visto que essa concepção se oporia à proposta da ética da alteridade radical. Seu significado refere-se à busca constante pela sabedoria necessária à prática educativa, considerando que o homem é um ser inacabado e sempre tem algo a aprender. Sobre essa aprendizagem contínua, uma entrevistada destacou:

Ao longo do tempo, ao longo da vida nós temos diferentes estágios de pensamentos e a aprendizagem é contínua, é eterna. Então enquanto há condições de conhecimentos de aprendizagens nós estamos trazendo novas experiências. (EDUCADORA-BACHARELA 6).

Trata-se da busca por sabedoria para a relação educador (Eu) - educando (Outro), sabedoria para o Outro, a qual ultrapassa o conhecimento intelectual, referindo-se, também, à sabedoria do amor e da responsabilidade para atender ao chamado expresso no Rosto do educando (Outro). Nessa perspectiva, a tese apresenta contribuições complementares para as discussões atuais sobre os saberes docentes para a educação e a formação para a docência na educação superior. Foram delineados os saberes docentes para a alteridade, conforme será discutido posteriormente.

Esclareço, também, que esta pesquisa não julga a formação docente institucional como “salvadora” da constituição do docente-bacharel como educador. “Não se trata de formar o educador, como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capazes de gerá-lo, ou programas que pudessem trazê-lo à luz” (ALVES, 1980, p. 19). Nesse sentido, a formação não leva à constituição do bacharel como educador, mas significa uma oportunidade para a reflexão sobre a sua prática educativa e possibilita uma ação educativa na qual o educando venha antes do educador, ou seja, suas necessidades sejam prioridades nos processos de ensino e aprendizagem.

#### 1.4 “PELA LUZ DOS OLHOS TEUS” - DO MEU AOS OUTROS OLHARES SOBRE O MEU OBJETO DE PESQUISA: O ESTADO DA QUESTÃO

A elaboração do Estado da Questão (EQ) representa um momento de descobertas relativamente ao objeto investigativo, pois foi assim que me senti ao desenvolver um estudo sobre outros olhares a respeito do que tem sido abordado nas pesquisas que investigam temas relacionados ao docente-bacharel. Procurei conhecer o meu objeto de estudo à luz dos olhares de outros pesquisadores; para descrevê-los, inicialmente, cito versos de Vinícius de Moraes: “Quando a luz dos olhos meus e a luz dos olhos teus resolvem se encontrar. Ai que bom que isso é meu Deus, que frio que me dá o encontro desse olhar” (MORAES, 1988).

Descrevo neste texto a trajetória de buscas e encontros com outros olhares sobre o meu objeto de pesquisa e, neles, novas possibilidades por meio das contribuições dos diálogos estabelecidos nas pesquisas educacionais sobre o tema ora focalizado. Inicialmente, foi feita uma coleta de informações em dissertações e teses, por meio de pesquisas em quatro bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Biblioteca Digital de

Teses e Dissertações (BDTD) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFC.

Nessa etapa, a pesquisa foi desenvolvida com foco em estudos sobre o docente-bacharel, no período de março a abril de 2014. Foi procedida, também, a busca por artigos em revistas e eventos científicos, no período de 1 a 30 de maio de 2014. Após a qualificação, foi feito um levantamento de dissertações, teses e artigos científicos que abordassem o tema educação e ética da alteridade, no período de 1 a 30 agosto de 2015.

#### **1.4.1 Caminhos percorridos para a busca de dissertações e teses**

A busca por subsídios para dar continuidade a esta conversa levou em conta o fato de que “somos nós, intelectuais e educadores, que nos perguntamos sobre a ideologia. E ao fazer isto, imagino, estamos em busca de coisas que foram ditas e escritas sobre a educação.” (ALVES, 1980, p. 39). Nesse intuito, o EQ focalizou, inicialmente, a identificação de dissertações e teses que se relacionassem com a questão desta pesquisa. Para detectar dissertações e teses acerca do tema ora desenvolvido, foram utilizados os seguintes descritores: docente-bacharel, educador-bacharel, saberes pedagógicos de bacharéis, saberes pedagógicos para educação superior, docência universitária, programa de formação docente, educador e ética da alteridade, educação e ética da alteridade, docente-bacharel e Lévinas, docente-bacharel e ética da alteridade.

Como não foram localizados, em nenhuma plataforma, trabalhos cujos títulos possuíssem a expressão “educador-bacharel”, foram considerados aqueles que denotavam o enfoque no docente-bacharel e, ou discutiam aspectos pedagógicos desse profissional. Para tanto, foi feita a leitura dos resumos dos 85 trabalhos que possuíam os vocábulos docente-bacharel ou que fizessem referência à ausência de formação pedagógica na docência universitária em seus títulos.

Embora as fontes de pesquisas tenham indicado quantidade significativa de trabalhos, a maioria discute assuntos gerais que envolvem educação e formação docente. Dessa maneira, feita a leitura inicial dos resumos, foram selecionadas para a análise as teses e dissertações que abordam especificamente o docente-bacharel. Saliento, porém, que o fato de não terem sido localizadas pesquisas sobre o docente-bacharel na perspectiva levinasiana, levou-me a selecionar trabalhos que abordam educação e a teoria levinasiana, por contribuírem para a discussão aqui realizada. A Tabela 1 expõe uma síntese quantitativa dos trabalhos identificados e selecionados, de acordo com as fontes de coleta de dados.

**Tabela 1 - Síntese quantitativa dos trabalhos identificados e selecionados.**

<b>DESCRIPTORES</b>	<b>FONTE</b>	<b>TOTAL DE REGISTROS</b>	<b>TOTAL SELECIONADO</b>
<b>DOCENTE-BACHAREL</b>	CAPES	13	30
	IBICT	37	
	BDTD UECE	-	
	BDTD UFC	-	
<b>EDUCADOR-BACHAREL</b>	CAPES	-	-
	IBICT	-	
	BDTD UECE	-	
	BDTD UFC	-	
<b>SABERES PEDAGÓGICOS DE BACHARÉIS</b>	CAPES	-	8
	IBICT	15	
	BDTD UECE	-	
	BDTD UFC	-	
<b>SABERES PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	CAPES	44	13
	IBICT	459	
	BDTD UECE	4	
	BDTD UFC	-	
<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA</b>	CAPES	65	9
	IBICT	217	
	BDTD UECE	1	
	BDTD UFC	-	
<b>PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE</b>	CAPES	2300	18
	IBICT	3159	
	BDTD UECE	-	
	BDTD UFC	1	
<b>EDUCADOR E ÉTICA DA ALTERIDADE</b>	CAPES	-	1
	IBICT	6	
	BDTD UECE	-	
	BDTD UFC	-	
<b>EDUCAÇÃO E ÉTICA DA ALTERIDADE</b>	CAPES	18	6
	IBICT	42	
	BDTD UECE	-	
	BDTD UFC	-	
<b>DOCENTE-BACHAREL E LÉVINAS</b>	CAPES	-	-
	IBICT	-	
	BDTD UECE	-	
	BDTD UFC	-	
<b>DOCENTE-BACHAREL E ÉTICA DA ALTERIDADE</b>	CAPES	-	-
	IBICT	-	
	BDTD UECE	-	
	BDTD UFC	-	
<b>RELAÇÃO EDUCADOR – EDUCANDO</b>	CAPES	-	-
	IBICT	9	
	BDTD UECE	-	
	BDTD UFC	-	
<b>TOTAL</b>	<b>-----</b>	<b>6390</b>	<b>85</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

A busca de dissertações e teses considerou o período de 2006 a 2016. Após a leitura analítica dos resumos dos 85 trabalhos, foram eleitas 35 pesquisas para a construção do EQ, por possibilitarem uma relação com o objeto desta investigação, respeitando os seguintes

critérios: abordar especificamente o docente-bacharel, possuir relação com a questão desta pesquisa. A relação dos trabalhos está expressa no Quadro 1.

**Quadro 1: Dados básicos dos trabalhos selecionados para a elaboração do Estado da Questão**

(continua)

SEQ.	AUTOR	TÍTULO	TIPO/ANO	CURSO	INSTITUIÇÃO
1	ANDRADE, Telga Persivo Pontes de	O professor universitário, sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente: que racionalidade? Que caminhos?	Tese 2006	Doutorado em Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará
2	BASÍLIO, Vanessa Hidd	A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor.	Dissertação 2010	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Piauí
3	BERNARDINO JÚNIOR, Roberto.	Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia.	Tese 2011	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Uberlândia
4	CAMARGO, Marcela Pedroso de.	Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina.	Dissertação 2012	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Londrina
5	CAMPELO, Arandi Maciel.	Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de Administração da FCAP/UPE.	Tese 2011	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
6	COUTO, Ligia Paula.	A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente.	Tese 2013	Doutorado em Educação	Universidade de São Paulo
7	CÓSSIO, Maria de Fátima.	Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS.	Tese 2008	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
8	DANTAS, Cecília Maria Macedo.	O desenvolvimento da docência nas engenharias: um estudo na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).	Dissertação 2011	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
9	FERNANDES, Roseane do Socorro da Silva Reis.	A formação continuada nos discursos de professores da Educação Superior: a experiência da UFPA e do CESUPA.	Dissertação 2007	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Pará
10	FORESTI, Roque Antonio.	Médico: ser ou não ser professor? Implicações para a conduta médica e a profissionalidade docente.	Dissertação 2012	Mestrado em Educação	Universidade do Vale do Itajaí
11	FURTADO, José Augusto Paz Ximenes.	A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico.	Dissertação 2007	Mestrado em Ciências da Educação	Universidade Federal do Piauí

**Quadro 1: Dados básicos dos trabalhos selecionados para a elaboração do Estado da Questão**

(continuação)

SEQ.	AUTOR	TÍTULO	TIPO/ANO	CURSO	INSTITUIÇÃO
12	LAUXEN, Sirlei de Lourdes	Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da UNICRUZ/RS.	Tese 2009	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
13	GONZÁLEZ, Alberto Durán.	Ser docente na área da saúde: uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana.	Tese 2012	Doutorado	Universidade Estadual de Londrina.
14	LACERDA, Cecília Rosa.	A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado.	Tese 2011	Doutorado em Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará
15	MEDRADO, Gláucia Cristina da Rocha.	Tornar-se professor de Administração: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional.	Dissertação 2012	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
16	MISSIO, Lourdes.	O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS.	Tese 2007	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
17	MORAES, Eliane Gouveia de.	Docência universitária: o professor fisioterapeuta no curso de fisioterapia.	Dissertação 2008	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Uberlândia.
18	NUNES, Zigmar Borges.	Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica.	Dissertação 2011	Mestrado em Ciências	Universidade de São Paulo
19	PEREIRA, Carolina Arantes.	Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da proposta integral de educação emancipatória da UFPR Litoral.	Tese 2012	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
20	PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto.	Concepções de formação e docência dos professores do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano.	Dissertação 2006	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Santa Maria
21	RODRIGUES, Algaides de Marco.	Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro.	Tese 2011	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pelotas
22	ROLINDO, Joicy Mara Rezende.	A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG.	Dissertação 2008	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Goiás

**Quadro 1: Dados básicos dos trabalhos selecionados para a elaboração do Estado da Questão**

(conclusão)

SEQ.	AUTOR	TÍTULO	TIPO/ANO	CURSO	INSTITUIÇÃO
23	SANTOS, Patrícia Peixoto dos.	Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na Educação Superior.	Dissertação 2013	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Uberlândia
24	SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos.	Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate.	Dissertação 2012	Mestrado em Educação	Universidade de Brasília
25	SILVA, Claudete de Freitas.	Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes?	Dissertação 2011	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Viçosa
26	SILVA, Dayse Souza da.	Formação de professores de Educação Superior de cursos de graduação na área de saúde.	Dissertação 2008	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Brasília
27	SILVA, Stephane da.	Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico: a recontextualização curricular.	Dissertação 2011	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pelotas
28	SILVA, Luciana Ferreira da.	Educaidade: para além da objetivação do educando	Tese 2007	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
29	MIRANDA, José Valdeinei Albuquerque	Ética da alteridade e educação	Tese 2008	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
30	COUTINHO, Adriana Maria Ferreira	Educar depois de Lévinas: para uma pedagogia do rosto	Dissertação 2008	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
31	GUEDES, Edson Carvalho	Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire	Tese 2007	Doutorado em Educação	Universidade Federal da Paraíba
32	ROSA, Luís Carlos Dalla	Educar para a sabedoria do amor: a epifania do rosto do outro como uma pedagogia do êxodo	Tese 2010	Doutorado em Teologia	Escola Superior de Teologia
33	POZZER, Adecir	A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva de Lévinas	Dissertação 2013	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
34	VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de.	Pedagogia universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários.	Dissertação 2011	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Santa Maria
35	YNOUE, Alessandra Tiemi.	A capacitação do profissional de fisioterapia para a docência no ensino superior.	Dissertação 2011	Mestrado em Educação	Universidade do Oeste Paulista

Fonte: Elaborado pela autora.

Na elaboração do EQ, entre as 35 investigações selecionadas, 15 são trabalhos de dissertações e 20 teses. Importante é notar que não foi encontrado nenhum trabalho

relacionado aos descritores: educador-bacharel, docente-bacharel, Lévinas e docente-bacharel e ética da alteridade. Observa-se que o enfoque do objeto de estudo desta pesquisa não tem sido pesquisado, ou seja, há uma carência de estudos teóricos e empíricos que discutam o bacharel na perspectiva de educador, bem como a sua atuação e formação sob o prisma da filosofia levinasiana. Do mesmo modo, não foram localizados trabalhos que abordassem ações institucionais para a formação do docente-bacharel. A seguir, aponto o caminho percorrido em busca de artigos científicos relacionados ao meu objeto de pesquisa.

#### **1.4.2 O caminho percorrido em busca de artigos publicados em periódicos e anais de eventos científicos**

Com o intuito de identificar artigos científicos publicados em periódicos e anais de eventos que abordem a temática focalizada, foi realizado um levantamento no banco de periódicos CAPES e dos anais de dois eventos: reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP). Esta fase da pesquisa foi desenvolvida no período de 1 a 30 de maio de 2014.

A decisão de desenvolver o levantamento de publicações em periódicos qualificados pela CAPES na área de avaliação educação ocorreu da seguinte maneira: inicialmente, foi realizada uma busca em periódicos Qualis A1, A2 e B1, B2, visto que esses estratos representam os periódicos mais bem avaliados no Brasil. Não havendo encontrado artigos relacionados à investigação, ampliei a consulta aos periódicos Qualis B3, B4 e B5.

Outra fonte de dados utilizada foi o levantamento de publicação de artigos em anais de eventos. Nesse momento, foram escolhidos os trabalhos da ANPED, no período de 2011, 2012 e 2013, por considerar a importância desse encontro para as discussões nacionais acerca da educação superior. O segundo evento, ENFORSUP, foi selecionado por abordar temas específicos da formação docente para atuar na educação superior, representando um panorama das pesquisas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. Esta etapa da pesquisa foi fundamental para complementar o mapeamento dos estudos sobre a formação e atuação do docente-bacharel no âmbito nacional, permitindo uma melhor análise sobre os enfoques e as reflexões que estão sendo desenvolvidas nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, busquei, além de conhecer tais investigações, produzir uma inter-relação dos resultados apontados e um elo entre os artigos, as dissertações, as teses e as questões da proposta na pesquisa delineada. Objetivei, ainda, encontrar delineamentos que

possibilitassem a definição das categorias deste estudo, bem como as contribuições que esta investigação pode oferecer para o aprofundamento das discussões acerca do tema.

Inicialmente foi feita uma consulta das revistas científicas qualificadas pela CAPES com extrato A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. Em seguida, procedi a uma busca avançada, por assunto, de artigos publicados nos últimos dez anos, considerando os seguintes critérios de seleção: ser publicado em periódicos qualificados pela CAPES, tendo como área de avaliação educação, abordar especificamente o docente-bacharel.

Os descritores definidos para a busca foram: docente-bacharel, formação do docente-bacharel, saberes pedagógicos de bacharéis, saberes pedagógicos para educação superior, docência universitária, formação inicial, formação continuada, formação de professores da educação superior, formação de professores, formação do docente universitário, docente universitário, pedagogia universitária, educador-bacharel, docente-bacharel e ética da alteridade. A Tabela 2 demonstra uma síntese quantitativa dessa etapa da pesquisa.

**Tabela 2 - Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/CAPES**

DESCRITORES	TOTAL DE REGISTROS	TOTAL SELECIONADO
DOCENTE-BACHAREL	30	0
FORMAÇÃO DO DOCENTE-BACHAREL	18	0
SABERES PEDAGÓGICOS DE BACHARÉIS	0	0
SABERES PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR	0	0
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	28	0
FORMAÇÃO INICIAL	15	0
FORMAÇÃO CONTINUADA	26	1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	0	0
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	0	0
FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	237	6
DOCENTE UNIVERSITÁRIO	329	1
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	985	0
EDUCADOR-BACHAREL	19	0
DOCENTE-BACHAREL E ÉTICA DA ALTERIDADE	3	0
ÉTICA DA ALTERIDADE RADICAL	7	-
<b>TOTAL</b>	<b>1697</b>	<b>8</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

A definição dos descritores foi sendo feita à medida que identifiquei a necessidade de ampliar as possibilidades de buscas, visto que, embora a pesquisa apontasse quantidade significativa de resultados, os títulos dos artigos abordavam temas gerais da docência e não a

docência por parte do profissional bacharel. Foi selecionado um total de oito artigos publicados em periódicos científicos. O Quadro 2 expõe os principais dados desses artigos.

**Quadro 2: Dados básicos dos artigos publicados em revistas científicas**

AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA/ANO	ESTRATO QUALIS
BATISTA, Nildo Alves	Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise.	Trabalho, Educação e Saúde 2005	B2
FERREIRA JÚNIOR, Marcos Antonio.	Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros.	Revista Brasileira de Enfermagem 2008	B3
BACKES, Vânia Marli Schubert; MOYÁ, Jose Luis Medina; PRADO, Marta Lenise do.	Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem.	Rev. Latino-Americana Enfermagem 2011	B3
MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; CORNACCHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno.	Os Saberes dos Professores-referência no Ensino de Contabilidade.	Revista. Contabilidade e Finanças 2012	B3
BACKES, Dirce Stein; MARINHO, Mara; COSTENARO, Regina Santini; RUPOLO, Simone Nunes, Irani.	Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo.	Revista Brasileira de Enfermagem 2010	B3
ABENSUR, Silvia Itzcovici; TAMOSAUSKAS, Marcia Rodrigues Garcia.	Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação Docente em Saúde: Relato de Experiência.	Revista Brasileira de Educação Médica 2011	B3
BALTAZAR, Mariângela Monteiro de Melo; MOYSÉS, Samuel Jorge; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia.	Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores.	Trabalho, Educação e Saúde 2010	B3
SLOMSKI, Vilma Geni.	Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil.	Revista de Contabilidade e Organizações 2007	B4

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme Quadro 2, os oito artigos selecionados estão assim distribuídos: um artigo publicado em revista Qualis B2, seis publicados em revistas B3 e um publicado em revista B4. Ressalto que não foi identificado nenhum artigo publicado em revista qualificada como A1, A2 e B1. Para a seleção desses artigos, foi feita, inicialmente, a leitura dos temas, buscando o enfoque na docência do profissional graduado na modalidade bacharelado. Em seguida, procedi à leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Dando continuidade à

busca por pesquisas publicadas sobre a formação e atuação do docente-bacharel, foram verificadas as publicações nos anais de dois eventos: Reuniões da ANPED (2011, 2012, 2013), Grupo de Trabalho (GT08): Formação de Professores e ENFORSUP (2011, 2012, 2013), Grupos de trabalhos: Desenvolvimento Profissional Docente para atuação com/na diversidade na Educação Superior e Profissional-Tecnológica: saberes pedagógicos, identidade profissional, currículo e formação pedagógica. O Quadro 3 apresenta as principais informações dos artigos selecionados nos anais do ENFORSUP.

**Quadro 3: Dados básicos dos artigos publicados em anais do ENFORSUP**

(continua)

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO
CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia; BRITO, Antonia Edna.	Docência no ensino superior: o professor bacharel e as aprendizagens docentes.	2013
DIAS, Ana Maria Iorio; BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; SILVA, Joelma Soares da; SILVA, Chirley Lima da.	A formação dos docentes em Secretariado Executivo das instituições de Educação Superior do Brasil.	2013
JORDÃO, Larissa.	A educação no século XXI e a formação do professor reflexivo na arquitetura	2012
SILVA, Naísa Afonso da.	A prática do docente universitário no curso de Direito e a formação do aluno	2012
CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de.	A prática pedagógica do bacharel professor da área de Comunicação Social	2012
SILVA, Wellington dos Reis; KATO, Marly Nunes de Castro; ANDRADE, Luiza Vitória Vital de.	Desenvolvimento Profissional Docente: socialização e identidade dos professores da área de Ciências Biomédicas da UFU	2012
LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa.	O bacharel na docência superior: retratos de pesquisa do PPGED	2012
BERNINI, Giovanna Márcia Cristina; SANTOS, Patrícia Peixoto dos.; DIAS, Caroline.	O professor de ciências exatas no contexto universitário: dilemas e perspectivas.	2012
BORGES, Camila Cunha de Araújo.	Didática e prática pedagógica do professor de Administração	2012
SAMPAIO, Arlene Luttigards Oliveira Vaz; LEPORACE, Viviane Reis.	Formação Docente: Análise pedagógica sobre desafios do docente-bacharel na educação profissional e ensino superior – IF Baiano <i>Campus</i> Santa Inês – BA	2012
SOUZA, Ana Cláudia de; DIAS, Elisângela Teixeira G.	Formação pedagógica na prática docente no ensino superior: percepção de professores da área de saúde	2012
FREITAS, Emílio Campelo; LEITINHO, Meirecele Calfope.	Docência universitária em cursos de Engenharia: um estudo exploratório	2011
MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa.	Docência no ensino superior: um olhar sobre a prática pedagógica do bacharel.	2011
LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; COSTA, Ivna Maria Mello.	Percorrendo o conhecimento e a formação pedagógica do fisioterapeuta professor.	2011

### Quadro 3: Dados básicos dos artigos publicados em anais do ENFORSUP

(conclusão)

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO
GUIMARÃES, Isac Pimentel; FERREIRA, Rosilda Arruda.	Pesquisa-ação aplicada às ciências contábeis: uma possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores.	2011
EUGÊNIO, Benedito G.	De bacharel a professor: processos de aprendizagem da docência no ensino superior	2011

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da leitura dos resumos nos grupos de trabalho que abordam a formação docente, procurei artigos que discutissem especificamente a formação ou aspectos da atuação do docente-bacharel. A pesquisa nos anais do ANPED expôs 64 registros de artigos, no entanto, nenhum dos trabalhos foi selecionado por não abordarem questões acerca do docente-bacharel. Nos anais do ENFORSUP, entre 80 trabalhos registrados, foram selecionados 16.

#### 1.4.3 “O encontro desse olhar”- o que revelam as pesquisas: qual é o estado da questão?

A pesquisa científica em educação desenvolve-se em meio aos discursos sociológicos, exprimindo ideias e resultados de uma busca constante. Encontro como caminho o desejo de discorrer não somente a respeito de um profissional-bacharel que trabalha em uma instituição de ensino por sua experiência e especialização em um certo assunto, mas um profissional-docente que desperte para a grandiosidade da sua missão como educador. Penso que estamos falando de um hiato que separa esses dois eixos: profissional-bacharel e profissional-educador. “Onde se encontra a pessoa do educador, no discurso sociológico sobre a educação? ” (ALVES, 1980, p. 46). Nessa perspectiva, discuto os principais aspectos das pesquisas analisadas.

O que ensinam as pesquisas sobre o meu objeto de estudo? O que dizem os outros olhares sobre o docente-bacharel? Os olhares dos pesquisadores refletidos nos estudos expostos nesta seção me ajudaram a descobrir o que está ausente das investigações, bem como as suas contribuições para o tema e a relacioná-las ao meu objeto de estudo e aos meus questionamentos. Retomo a poesia para desvendar o que dizem os outros olhares: “[...] quero a luz dos olhos meus na luz dos olhos teus [...]. Pela luz dos olhos teus eu acho, meu amor e só se pode achar que a luz dos olhos meus precisa se casar. ” (MORAES, 1988).

O mapeamento dos resumos das dissertações, teses e artigos selecionados contribuiu para a delimitação do meu objeto de estudo. Para tanto, foi feita a análise dos trabalhos, visando a encontrar o enfoque desta pesquisa, visto que o EQ objetiva:

[...] deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo. Partindo da apresentação dos caminhos, dos referenciais e das

conclusões encontradas na documentação consultada referente aos estudos e pesquisas dos autores escolhidos ou até de trabalhos de sua autoria (quando se tratar de um tema já investigado por ele, por exemplo, em um trabalho anterior de dissertação de mestrado) [...] (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 40).

Por meio da leitura dos resumos, foram identificados os principais assuntos das conclusões desses trabalhos, destacados nesta seção, a saber: motivação para a docência, constituição docente, ausência de conhecimentos pedagógicos e necessidade de formação para a docência, a construção de saberes docentes, formação inicial e continuada e educação na perspectiva da ética da alteridade.

Em busca das contribuições dos estudos sobre o docente-bacharel percebi que as pesquisas são desenvolvidas em áreas específicas de formação nessa modalidade de ensino, como: Administração, Contabilidade, Direito e Enfermagem, entre outras. Nessa perspectiva, embora as investigações sejam desenvolvidas em campos de atuação diferentes, os enfoques permeiam a preocupação com temas semelhantes. Inicialmente, percebi uma preocupação com os motivos que levam o bacharel ao ingresso e à permanência na docência. Sob esse aspecto Silva (2008, p. 7) afirma:

O fator motivador predominante para o ingresso foi o “gostar de ensinar”. E, a satisfação com a atividade docente predomina nos discursos apresentados, sendo que muitos dos que atuam também na área específica de formação referiram que podem optar por exercer exclusivamente a docência no nível superior. Dos que não optariam, o fator de destaque foi o fato de que a prática profissional complementa a atividade docente.

Destaco a pesquisa de Medrado (2012), que aborda a trajetória profissional dos docentes de Administração, apontando que os docentes-bacharéis permanecem na docência por motivo afetivo e pelo gosto e prazer de ministrar aulas. Identificou o fato de que os profissionais demonstram situações motivadoras de descobertas, bonificações e frustrações que colaboraram para a orientação de suas carreiras e demonstram interesse na melhoria continuada de sua competência como docente, denotando orgulho pela escolha da docência. Segundo González (2012, p. 6), “[...] o desejo pela docência existia quando da possibilidade de entrada no mundo da educação, entretanto outros docentes relataram que o *status* e a necessidade de um segundo emprego foram os estímulos para a entrada na docência”.

Ao analisar as implicações da atividade de professores médicos e as suas repercussões para a conduta da prática médica, Foresti (2012) concluiu que o principal motivo que os levou ao professorado foi o fato de trabalharem no local da abertura do curso de Medicina. Com relação às implicações da atividade docente, destaca o desenvolvimento da

pesquisa e a intensificação de estudos. As pesquisas apontam a casualidade do ingresso dos profissionais-bacharéis na docência universitária, o que ratifica a não formação para atividades de ensino.

No que se refere à motivação para a docência, os olhares dos pesquisadores aqui refletidos revelam que os bacharéis possuem “gosto/amor pelo ensino”, outros veem a docência como um complemento à sua profissão e, ainda que alguns não tinham a pretensão de se tornarem professores, o que aconteceu “por acaso”.

Essas pesquisas dialogam com a busca de campo realizada neste estudo, o qual corrobora a visão da inserção na docência casualmente, mas que há o gosto de ensinar, a exemplo da observação feita por uma participante: “o gosto pela atividade docente surgiu ali no convívio com os doutores, participando de reuniões, ouvindo falar de pesquisa” (EDUCADORA-BACHARELA 7).

As pesquisas possuem como foco, também, a questão da ausência e, conseqüentemente, da necessidade de formação pedagógica para os professores com formação inicial na modalidade bacharelado. Evidencio algumas conclusões das pesquisas em dissertações e teses que expressam essa preocupação. Moraes (2008) declara que os docentes fisioterapeutas não possuem formação pedagógica, mas denotam uma inquietação no que se refere à formação no âmbito acadêmico. Além disso, reconhecem a necessidade da capacitação contínua. Conforme Bernardino Júnior (2011), em investigação com cirurgiões-dentistas docentes, os próprios professores reconhecem a ausência de formação pedagógica.

No concernente à formação pedagógica, Ynoue (2011, p. 8) alerta para a “[...] necessidade de serviços de capacitação pedagógica dentro dos cursos de graduação que formam profissionais sem o título de licenciatura, como é o caso da Fisioterapia, proporcionando como produto final uma maior qualidade do ensino”. Observo, ante essas pesquisas, que a ausência e a necessidade de formação docente por parte dos bacharéis são fatos apontados nas pesquisas científicas, o que me remete à reflexão sobre o que pode ser feito no sentido de suprir essa lacuna.

A preocupação com a exiguidade de formação pedagógica é outra visão das pesquisas analisadas que possuem relação com o objeto desta pesquisa e que aponta para a necessidade de descobrir formas de preencher essa ausência. Considero como opção que as instituições universitárias ofereçam programas de formação para docentes. Nessa realidade, indago: qual é o papel da instituição para que haja maior incentivo para os professores no pertinente à profissionalização docente? O que as instituições de ensino superior que recebem os docentes-bacharéis têm feito para que haja motivação no exercício da docência e também

para a formação pedagógica? Quais são os incentivos institucionais para a formação contínua do bacharel como educador?

Estudo de Moura e Lima (2011, p. 128) evidencia que a atuação do docente-bacharel mostra-se como um construto destacando que “[...] a lacuna de formação pedagógica do professor bacharel, em sua formação nos bancos universitários, pode ser suprida por investimentos em seu desenvolvimento profissional, provocando uma progressiva mudança em sua prática pedagógica.

Outro aspecto percebido foi o enfoque das pesquisas no que diz respeito à constituição docente. Estudo de Pivetta (2006) revela que professores de Fisioterapia possuem concepções de formação e docência interligadas e são constituídas no decorrer da trajetória docente. Para Missio (2007), a constituição docente é desenvolvida nos diversos contextos e momentos históricos de sua trajetória, construída ao longo de toda a vida pessoal e profissional. No entendimento de Silva S. (2011), os profissionais sem formação pedagógica específica para atuação na educação superior encontram na docência sua realização profissional e consideram salutar o convívio entre docentes.

Os fatores que colaboram para a conquista da identidade desses docentes são as atividades do cotidiano acadêmico relacionadas à categoria recontextualização curricular. Furtado (2007, p. 7) conclui que “[...] os docentes do ensino jurídico vão construindo e consolidando os processos de tornar-se professor no ensino superior na vivência cotidiana das práticas de ensinar”.

Rolindo (2008) corrobora essa ideia, ao entender que a formação pedagógica no curso de Engenharia ocorre com fundamento na prática e experiência por meio de erros e acertos. Essa opinião é compartilhada por Santos (2013) mediante pesquisa com professores engenheiros, ao destacar que eles se constituem nos processos de erros e acertos, buscando o desenvolvimento do seu trabalho de maneira adequada. Basílio (2010, p. 9) ressalta:

Os resultados das análises evidenciaram que os advogados professores ressignificam suas concepções de docência ao longo do seu percurso no magistério superior, ou seja, a vivência do cotidiano da sala de aula possibilita-lhes a revisitação de suas concepções sobre ser professor, bem como propicia o redimensionamento de suas práticas pedagógicas.

Nessa linha de pensamento, Dantas (2011) discute a percepção da prática de ensino dos docentes-engenheiros dos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e de Materiais da Universidade Federal de Campina Grande, afirmando que os professores possuem uma tendência a experimentar uma pedagogia da prática no cotidiano, acreditando que a docência

se aprende com a prática, mas reconhecem que esse modo não é suficiente para o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, as pesquisas evidenciam a prática de ensino como uma das maneiras de se constituir docente sem formação pedagógica.

A maioria das pesquisas evidencia que a docência do bacharel é estabelecida, principalmente, por meio da prática de ensino. Esse resultado aponta para a necessidade de uma mudança na cultura institucional no que se refere à sensibilização, conscientização, incentivo e oferta de oportunidades para os professores, referente à necessidade de formação pedagógica intencional, evitando o aprendizado docente por meio de erros e acertos. Para tanto, reflete-se: como contribuir para a constituição do bacharel como educador por meio de ações institucionais? Quais são as concepções de formação e desenvolvimento profissionais docentes que há nessas ações? Quais são as concepções de docência, docente e educador?

Na percepção de González (2012, p. 6), com relação aos professores da área de saúde, “no início da atuação, os docentes buscaram referências na impessoalidade da cotidianidade do mundo da educação para subsidiar a construção do ser-docente”. A respeito da constituição do docente psicólogo, Rodrigues (2011, p. 7) pondera que ela é desenvolvida por meio dos,

[...] potenciais encontros vividos em seus fazeres e nos espaços de compartilhamento com os pares, com os alunos, com a instituição de trabalho, com a comunidade e com um número infinito de interferências que caracterizam o momento e o contexto social, histórico e político onde ele se insere.

Outra percepção considera que essa constituição se dá por meio da prática profissional, que, para Andrade (2006, p. 7):

[...] são essenciais ao exercício da atividade docente, conquanto concordem que um saber isoladamente é insuficiente para forjar um bom professor, pois esse se faz na conjugação de diversos saberes, adquiridos na e pela práxis do ofício docente, por conseguinte, através de seus saberes da experiência, sempre mediado pelo diálogo com os sujeitos diversos com os quais interagem em suas trajetórias de vida e através de um agir comunicativo espontâneo, sem o qual a educação, o trabalho coletivo, a cooperação não são possíveis.

Observo, nessa afirmação, que embora os conhecimentos advindos do exercício de uma profissão sejam relevantes para a docência, por si, não são suficientes para a constituição do ser professor. Lacerda (2011, p. 7), no entanto, defende a prática profissional como fonte de saber, destacando:

Construídos no exercício da profissão podem ser articulados aos saberes necessários à docência no ensino superior. É preciso repensar a docência, valorizando os saberes

elaborados na prática da profissão da área específica com os saberes experienciais do trabalho docente articulados aos conhecimentos teóricos da aprendizagem. As diversas formas de ensinar traduzem e perpassam a experiência profissional da área de atuação específica.

Na pesquisa ora desenvolvida também foi identificada uma valorização da experiência profissional para a atuação docente: “então foi nesse período que eu estava na Empresa Alfa<sup>8</sup>, que tive minha atuação como docente. Eu não teria conseguido ser docente se eu não tivesse tido a experiência na Empresa Alfa, teria sido muito mais difícil (EDUCADORA- BACHARELA 10). O docente-bacharel universitário, a exemplo desta entrevistada, constitui-se como educador, fundamentando-se em sua profissão.

Considero que a experiência profissional é um aspecto relevante para a prática do docente-bacharel, desde que esse saber seja complementado com os conhecimentos pedagógicos, de modo que possibilite ao professor a aplicação do exercício profissional em sua prática docente, contribuindo para a qualidade do ensino por meio de exemplos de situações reais, fazendo uma inter-relação com a teoria abordada em sala de aula. Essa colaboração, no entanto, não é o mais importante nos processos de ensino e aprendizagem, pois a sua utilização de modo que ofereça resultados positivos para a aprendizagem, não é possível sem os saberes para a docência.

No pertinente à construção de saberes, as pesquisas denotam que o professor bacharel utiliza principalmente os saberes da experiência adquiridos na atuação profissional e os saberes específicos de sua área de formação inicial. Ao se entender que o bacharelado não forma para a docência, emergem inquietações sobre quais são e como são constituídos os saberes pelo bacharel que se insere na carreira acadêmica. Esse tema é ressaltado por diversas pesquisas.

Andrade (2006) considera que os saberes da prática são fundamentais à atuação docente, entretanto, são insuficientes para formar um bom professor, sendo necessária a conjugação de diversos saberes para tanto. Para Slomski (2007), os saberes que fundamentam o ensino são constituídos por meio de processos que abrangem a história de vida pessoal, a formação profissional para a docência, o conhecimento científico da disciplina que ministra, os currículos e materiais instrucionais e a prática de ensino. Furtado (2007) evidencia que o professor de Direito elabora saberes docentes alicerçado em diversas fontes, destacando-se o saber da experiência.

Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012) verificaram três saberes docentes que caracterizam o bom professor de Contabilidade, na visão dos discentes:

---

<sup>8</sup> Nome fictício.

conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais. Para os citados autores, ressaltam-se a necessidade de formação didática para o exercício da docência, a necessidade de formação continuada e a relevância de o docente estar atento às práticas mercadológicas. Ao desenvolver pesquisa com professores de Administração, Campelo (2011) também chegou à conclusão de que os participantes possuem uma multiplicidade de saberes oriundos das experiências de vida e concorda com a importância dos saberes da experiência profissional para a docência.

Nunes (2011, p. 10) assegura que “[...] a inserção da maioria dos professores na docência no ensino superior trouxe como referencial a experiência da prática profissional [...]”. Corroborando essa ideia, Carvalho e Brito (2013) complementam, reconhecendo que a prática dos bacharéis se constitui como atividade intencional, sistemática e complexa e, na implementação dessa prática, o professor utiliza saberes da experiência e saberes da formação profissional. Uma das principais fontes de desenvolvimento de saberes de docentes-bacharéis, na visão dos citados autores, é a experiência profissional, no entanto, concordo com Andrade (2006) na ideia de que somente a experiência não é capaz de preparar esse profissional para os desafios da atuação docente, sendo necessária uma formação voltada para os saberes pedagógicos.

Sob esse aspecto, há uma lacuna no que se refere aos saberes pedagógicos. Identifiquei o fato de que as pesquisas pouco discutem o estabelecimento de saberes pedagógicos na formação inicial de bacharéis, em virtude de esta modalidade de ensino estar voltada para o mundo do trabalho. A docência configura como uma possível área de atuação para o docente-bacharel, porém, emerge a carência de se contemplar esse aspecto na graduação do bacharel. Essa ideia é reforçada por Ferreira Júnior (2008), ao considerar que é preciso privilegiar os aspectos pedagógicos na formação inicial do profissional. Entendo que a formação continuada não pode assumir toda a responsabilidade pelo preparo desse professor.

É preciso direcionar a visão tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada, a fim de se encontrar possíveis soluções para dirimir a ausência de saberes pedagógicos dos docentes-bacharéis. Nessa linha de pensamento, emerge o seguinte questionamento: quais são as possibilidades de se focalizar os saberes pedagógicos na formação do bacharel? Saliento, assim, a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a formação continuada por meio da institucionalização de ações formativas na universidade de modo sistemático, voltadas especificamente para esse profissional com foco em conhecimentos docentes e vinculada ao seu desenvolvimento profissional docente.

Ainda em busca de um elo entre as pesquisas e a questão norteadora, esta

investigação focalizou as considerações de pesquisas sobre o docente-bacharel no que diz respeito à formação inicial e continuada para a carreira acadêmica. Ferreira Júnior (2008), ao investigar a formação dos professores enfermeiros, salienta a necessidade de se considerar os aspectos pedagógicos na formação propedêutica desse profissional, bem como na formação permanente e a utilização do monitoramento e da valorização da aprendizagem com docentes experimentados, para o desenvolvimento do ensino com qualidade. Na percepção de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012), a formação inicial em Contabilidade, por meio das disciplinas específicas, contribui para a aprendizagem, por serem responsáveis pelas experiências mais significativas e representarem aplicação prática. Nunes (2011) entende que a graduação prepara somente para a profissão e que, ao ingressarem na docência, esses profissionais buscam os saberes docentes na pós-graduação *stricto sensu*. Ynoue (2011, p. 7) aborda a formação continuada do fisioterapeuta para a docência e defende a necessidade de capacitação pedagógica para esse profissional na graduação:

Todos os entrevistados dizem não ter realizado qualquer tipo de capacitação pedagógica antes de iniciar o exercício do magistério superior. Alguns procuraram cursos rápidos após iniciar a profissão docente. As especializações realizadas por eles estão se concentrando em áreas específicas da Fisioterapia, como especialização em Ortopedia, Pneumologia, entre outros. Desta forma, existe a necessidade de serviços de capacitação pedagógica dentro dos cursos de graduação que formam profissionais sem o título de licenciatura, como é o caso da Fisioterapia, proporcionando como produto final uma maior qualidade do ensino.

Embora diversos estudos ressaltem a relevância da formação continuada para a constituição dos docentes-bacharéis, Fernandes (2007) alerta para a noção de que não é possível atribuir uma ideia da formação continuada como salvacionista, na qual os docentes irão aprender como fazer tudo corretamente, mas como uma atitude crítica sobre as suas práticas educacionais, buscando reconstituição contínua da identidade docente.

Relativamente à formação continuada, este EQ buscou analisar as investigações que abordam ações institucionais e programas de formação para a docência universitária de um modo geral, bem como as conclusões de estudos sobre a formação pedagógica do docente-bacharel que contribuem para o debate em torno do tema. Esse momento do EQ teve o intuito de buscar subsídios que promovam uma similitude com o problema desta pesquisa no que se refere às ações de formação para docentes-bacharéis considerando as particularidades da ausência de conhecimentos pedagógicos.

Sob esse aspecto, Cóssio (2008) constatou, por meio de uma investigação sobre a formação pedagógica de professores universitários, as principais contribuições dos programas para o desenvolvimento profissional docente que possuem como alicerce a “prática reflexiva”

ou a “epistemologia da prática”. Ao estudarem a formação do professor de Odontologia na pós-graduação, Baltazar, Moisés e Bastos (2010) discutem as políticas de formação do professor universitário, concluindo que essa formação precisa considerar aspectos político-pedagógicos e que a universidade deve ser percebida como espaço de educação. Reforçando essa ideia, Vasconcellos (2011, p. 7) pondera:

É imprescindível que se estimule um movimento formativo qualificando os processos de ensino aprendizagem no interior das instituições universitárias implicando na responsabilidade institucional e nas políticas públicas a sua concretização e funcionamento. Reafirmo a partir da pesquisa que a pedagogia universitária necessita de reconhecimento como um campo de saber inerente ao professor formador, a fim de redimensionar o lugar da formação desse profissional e que se assuma a qualidade da educação superior como um compromisso social.

Santos (2013) ressalta a necessidade de institucionalização de formação e valorização dos professores universitários, por meio de implementação de um programa de formação e desenvolvimento profissional. Embora a necessidade de institucionalização da formação dos docentes universitários seja considerada nas pesquisas, ainda há muito a ser realizado nesse sentido. Moraes (2008) concorda com essa consideração ao perceber a ausência, por parte das instituições de ensino superior, de projetos de formação permanente voltados para a capacitação pedagógica do professor universitário. A investigação de Camargo (2012), que tinha como questão a perspectiva institucional da Universidade Estadual de Londrina no que tange à formação pedagógica de seus docentes, salientou que existem poucas ações direcionadas à formação docente nas instituições de ensino superior.

As iniciativas são caracterizadas por ações isoladas e insuficientes. Corroborando essa percepção, resalto o estudo de Silva C. (2011), que procurou compreender o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, evidenciando os saberes que eles elaboram refazendo-os em programas de desenvolvimento profissional, em instituições do Estado de Minas Gerais. Essa pesquisa apontou que para algumas dessas ações de formação que auxiliam aos professores na elaboração de saberes pedagógicos, entretanto, não há programas que possibilitem o desenvolvimento profissional de professores universitários.

Pesquisa sobre o Programa de Formação Continuada da Universidade Federal do Pará, desenvolvida por Santos (2012, p. 8), denotou que:

No âmbito da sua proposta, sustenta-se a articulação do Programa com as políticas institucionais e nacionais, além de uma concepção de formação dialógica, flexível, sustentada na abordagem experiencial e na articulação entre a teoria e a prática, por meio da reflexão sobre a prática. Há um reconhecimento dos professores participantes das contribuições das ações do

Programa para sua formação e para seu trabalho, sobretudo pelas reflexões e trocas de experiências que foram proporcionadas. É fundamental a garantia de mecanismos de acompanhamento contínuo dos professores, como a realização de relatos de experiência e a implantação de um núcleo permanente de assessoramento pedagógico, para que o Programa não se limite às ações esporádicas.

A análise dos resumos das pesquisas remete-me à reflexão acerca de quais ações podem ser desenvolvidas pelas instituições de ensino superior a fim de colaborar para a formação do docente-bacharel. A pesquisa de Pereira (2012, p. 7) investigou a formação dos docentes que participam de projetos inovadores, e descreveu o “[...] processo de formação de professores de um projeto inovador, suas especificidades, levando ao leitor encaminhamentos para a formação de professores engajados em projetos curriculares e educacionais inovadores”. Nessa mesma linha, evidencio a investigação de Couto (2013, p. 8), ao concluir que:

Por meio de análise dos dados coletados, foi possível constatar que ambas as universidades estão inovando e trabalhando a pedagogia universitária. No entanto, o trabalho com a pedagogia universitária e a formação pedagógica é muito mais presente na instituição que tem no ensino sua atividade fundante, do que naquela em que este fica subsumido na atividade de pesquisador do docente. Como resultado, é possível analisar duas realidades diferentes: a instauração de uma cultura da docência capaz de promover a construção da identidade docente de seus professores, e uma cultura mais voltada à pesquisa, desvinculada do eixo ensino. Por fim, a conclusão desse estudo revela que é necessária uma aproximação da teoria/prática no que se refere à inovação proposta e, para isso, a área da pedagogia universitária pode contribuir de maneira fundamental, principalmente no tocante à formação docente para lidar com o aspecto inovador do projeto.

Compreendo a existência de insuficiência de debates acerca de ações institucionais específicas para a formação do docente-bacharel. Ao examinar as pesquisas que abordam programas de formação para a docência na educação superior, não encontrei estudos com foco no professor com formação inicial na modalidade bacharelado; as investigações abordam a oferta de ações de formação por parte das universidades direcionadas para os seus docentes, independentemente de sua formação inicial. O único trabalho identificado aborda o tecnólogo e o bacharel o qual intitula-se “A formação continuada nos discursos de professores da Educação Superior: a experiência da UFPA e do CESUPA”. Fernandes (2007) discorre sobre os sentidos que os docentes universitários, bacharéis e tecnólogos, dão à formação continuada, com base nas ações de formação docente desenvolvidas na Universidade Federal do Pará e no Centro Universitário do Estado do Pará. O estudo exprime a seguinte conclusão:

O estudo remete à compreensão da vivência dos professores nesta formação em andamento nas duas instituições, dos efeitos que os seus modelos de formação continuada provocam no desenvolvimento pessoal e profissional deles, com destaque para os sentidos e interesses anunciados por tais profissionais. A busca pela aprendizagem dá indícios quando os docentes valorizam o acesso às ações formativas, precisamente os conteúdos que possam sustentar a sua prática pedagógica. Do estudo depreendo que a formação continuada é uma arena heterogênea, pouco unificada e que responde a finalidades diversas. Não podemos lhe atribuir uma idéia salvacionista, em que os professores aprenderão como fazer tudo diferente e correto com a formação, mas sim como uma intervenção de atitude crítica sobre as suas práticas pedagógicas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional docente, em interação mútua. (FERNANDES, 2007, p. 8).

Com relação às pesquisas fundamentadas na ética da alteridade radical, foco deste estudo, percebi a ausência de trabalhos sobre o docente-bacharel fundamentados nesta linha filosófica. Selecionei, então, pesquisas que fazem discussões sobre educação. O trabalho de Guedes (2007) faz um ensaio filosófico sobre as indagações estabelecidas pela necessidade de olhar o Outro. Como este estudo suscita pontos relativos ao chamado do Rosto a uma responsabilidade, alcanço a ideia de que a abordagem de Guedes (2007) contribui significativamente para estabelecer esse debate. O trabalho de Silva (2007, p. 8) investigou a:

[...] relação-educação num ambiente escolar construtivista, visionando a possibilidade da prática docente ir para além das representações que o educador possa fazer do educando e propondo um movimento de não-objetivação.

Sua colaboração para este estudo reside no fato de que incluiu uma discussão acerca da relação do docente-bacharel com o Outro (o educando) que o caracterize como educador na proposta da ética da alteridade. Destaca-se, ainda, o estudo de Miranda (2008), por apontar um norte para a relação entre a filosofia levinasiana e a educação. A educação é discorrida como fato ético e denota nova modalidade de pensar a relação com o Outro. No que concerne a esta questão, Coutinho (2008) problematiza a proposta de Lévinas a uma provável colaboração desta para práticas educativas na atualidade. Os estudos de Miranda (2008) e Coutinho (2008) contribuem por meio de aportes teóricos que subsidiam a discussão de práticas de educadores-bacharéis na concepção da ética da alteridade radical.

Rosa (2010, p.7) sustenta que “a alteridade exprime uma sabedoria pertinente para a consecução de uma educação ética, em que o sujeito é interpelado para o êxodo, um sair de si mesmo ao encontro do outro”. O estudo de Rosa (2010) possui estreita relação com a proposta desta pesquisa ao destacar uma educação para a sabedoria do amor. Nesta

investigação considera-se o saber docente como uma saída de si – educador (Eu) - em direção ao educando (Outro), a sabedoria para o Outro.

Pozzer (2013) faz uma reflexão sobre a formação de professores em e para Direitos Humanos, na perspectiva filosófica de Emmanuel Lévinas, por meio do reconhecimento da alteridade, questionando práticas formativas que subordinam o Outro. Defende a noção de que “[...] uma formação em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Lévinas tem de ter seu fundamento na interpelação ética do Outro” (POZZER, 2013, p. 11).

Essa proposição colabora para a análise da formação do educador-bacharel no pensamento levinasiano. Entre os estudos relacionados a ética da alteridade radical e educação, destaco a tese de Silva (2007, p. 199), a qual propõe uma educação transposta à objetivação do educando, concluindo que é possível “[...] ir para além da objetivação do educando desde que o ensinante tenha internalizado as aprendizagens construtivistas e consiga acolher o educando como Rosto, em toda sua magnitude, para, depois, representá-lo. ”

Esse estudo concorre para a constituição do objeto investigativo desta investigação, principalmente, por ser a única pesquisa localizada que fez um estudo de caso e, portanto, expõe dados empíricos. Diferencia-se, entretanto, desta proposta por pesquisar o docente levinasiano na educação básica, enquanto o meu enfoque é a docência na educação superior, mais especificamente, do bacharel.

Por fim, busco responder nesta seção: afinal, qual é o estado da questão do objeto de estudo: atuação e formação do educador-bacharel sob a ótica da alteridade radical? Na produção do EQ:

[...] o pesquisador, no seu modo próprio de argumentação e de apresentação, formula sua percepção original da questão ou da problemática em foco, desvelando o horizonte que pretende atingir. Dessa forma, se encerra o texto, deixando a abertura para o que vem a ser o novo, ou seja, a contribuição do seu trabalho sobre o tema investigado. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 40).

Assim sendo, concluo este EQ com algumas reflexões sobre o meu objeto de estudo que envolvem aspectos referentes ao docente-bacharel: ausência de conhecimentos pedagógicos, a constituição do docente-bacharel na prática, a necessidade de ações de formação docente institucionais e o bacharel como educador sob o olhar da ética da alteridade radical.

As pesquisas ora analisadas consubstanciam a ideia de que existem lacunas relacionadas à formação pedagógica do docente-bacharel. Consequentemente, a sua

constituição ocorre na prática educativa por meio de erros e acertos. Tal fato leva à necessidade de as instituições que os contratam assumirem uma responsabilidade de criar espaços formativos que possam dirimir essa ausência. Não significa, no entanto, que as ações ou programas de formação docente sejam a solução para todos os problemas enfrentados por docentes-bacharéis, mas se mostram como opções para a constituição de conhecimentos mínimos que os preparem para o seu ofício.

Destaco a necessidade de desenvolvimento de pesquisas sobre as contribuições das instituições de ensino superior para a preparação do docente-bacharel direcionada à formação do educador. Se os docentes-bacharéis valorizam ações formativas que fundamentem a sua prática de ensino, há de se buscar os caminhos de programas de formação permanente, que levem em consideração as características específicas desses profissionais, os quais não possuem conhecimentos pedagógicos e deparam a carreira docente.

No que se refere ao bacharel como educador na perspectiva levinasiana, o EQ demonstrou lacunas em relação a esta discussão, visto que não foram encontrados trabalhos com esse enfoque o que revela uma possível originalidade para a tese ora defendida em relação ao seu problema central: de que modo formar o docente-bacharel como educador, possibilitando-lhe uma atuação que promova a acolhida ao educando enquanto Outro na perspectiva da ética da alteridade radical?

Foram identificadas pesquisas sobre educação e ética da alteridade radical, as quais foram consideradas neste EQ, por apontarem caminhos para abordar a atuação e a formação do bacharel como educador nessa perspectiva. Assim, embora não tratem especificamente do docente-bacharel essas investigações contribuíram para a aproximação da ética levinasiana com o objeto de estudo desta pesquisa. Depreendo, portanto que, de um modo geral, as investigações específicas sobre o docente-bacharel apontam para a consolidação da ideia de que é preciso um olhar para a sua constituição e formação. Com embasamento na análise das investigações que abordam o tema desta investigação, elucidei o que ainda precisa ser aprofundado em relação à ausência de formação pedagógica desses docentes.

Não foram encontrados trabalhos cuja abordagem se centrasse no bacharel como educador, tampouco, a análise da sua atuação e formação sob o prisma da ética da alteridade radical. Percebi, ainda, lacunas nas pesquisas no que diz respeito ao que pode ser desenvolvido em busca de soluções para os problemas decorrentes da ausência de formação pedagógica, partindo das peculiaridades dos docentes-bacharéis.

Proponho um estudo sobre o docente-bacharel pensando a possibilidade de sua atuação como educador, focalizando sua constituição e formação, bem como a relação com o educando (Outro) e as contribuições que ele pode oferecer para estabelecer conhecimentos desse Outro formando para a responsabilidade e ética, por meio de uma interpretação sob o ângulo da ética da alteridade e como se pode pensar a formação do bacharel nesse contexto.

Guardo a certeza de que esta proposta dialoga com as pesquisas identificadas no EQ, embora possua alguns aspectos que a diferenciam e que podem enriquecer os debates sobre o tema, por denotar a visão do docente-bacharel atuando como educador e sua relação com o educando (o Outro), por meio do chamado do Rosto à responsabilidade. Dessa maneira, foi delineado o objeto de investigação, bem como o contexto da problematização e os objetivos a que esta pesquisa se propõe. Desvelei, portanto, como horizonte de pesquisa o objetivo geral de analisar o discurso do docente-bacharel sobre sua atuação e formação, considerando a dimensão do educando enquanto Outro na perspectiva da ética da alteridade radical.

O estudo do EQ, denota o “lugar desta tese” nos estudos a respeito da formação do docente-bacharel e revela a sua importância e originalidade visto que aponta para a necessidade de investigações empíricas em relação à educação na perspectiva da ética da alteridade radical, apresentada nesta investigação a partir dos discursos dos sujeitos. Relativamente aos estudos sobre o docente-bacharel, não foram identificadas pesquisas na perspectiva levinasiana, o que possibilita um novo olhar para as discussões sobre a sua formação para a docência universitária.

No capítulo 2 delineio o percurso teórico-metodológico desta busca que empreendo agora.

## 2 “EM BUSCA DO OUTRO”: TECENDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO POR MEIO DA BRICOLAGEM CIENTÍFICA

“Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! [...]. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros”.

(LISPECTOR, 1999, p. 115)

Neste capítulo reporto-me ao caminho em “busca dos Outros”, que representa as decisões na trilha percorrida para o alcance dos objetivos propostos nesta investigação. São as veredas que percorri para encontrar os Outros que me ajudam a me encontrar; esses Outros, que em sua alteridade foram fundamentais para a constituição desta pesquisa. Nesse percurso teórico-metodológico, segui alguns horizontes planejados, mas também precisei percorrer atalhos e, em alguns momentos, procurei tão-somente me arriscar a dar alguns passos em direção aos Outros. Exponho, a seguir, o percurso teórico-metodológico desta investigação por meio da bricolagem científica.

Esse tema da “conversa” inicia-se com uma discussão teórico-metodológica sobre os caminhos que possibilitaram o encontro com os Outros (sujeitos da pesquisa) e o alcance dos objetivos propostos. Para tanto, reflito sobre os paradigmas da pesquisa em relação à temática ora estudada. Aqui cabe indagar: qual é o significado de paradigma? Para Guba e Lincoln (1994) um paradigma pode ser entendido como um conjunto de crenças que lida com princípios absolutos, envolve a percepção que uma pessoa tem sobre o mundo. Nessa linha de pensamento, os paradigmas da pesquisa em educação partem das crenças que os investigadores guardam a respeito dos métodos utilizados.

Ao compreender a pesquisa qualitativa como uma “[...] abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais [...]” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), esta investigação foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, tendo como paradigma a fenomenologia, consistente na:

[...] compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais se fundamentam os fenômenos [...] a fenomenologia não confia na percepção imediata do objeto, pois esta só nos proporciona as aparências. Entretanto, a partir delas, é

possível, através da interpretação, chegar a descobrir a essência dos fenômenos (GAMBOA, 2012, p. 55).

Partindo desta explicação, contextualizo esta investigação no paradigma fenomenológico, visto que a interpretação do fenômeno investigado, foi realizada por meio da identificação de manifestações da ética da alteridade radical, com procedência nos sentidos ocultos nos discursos dos sujeitos relacionados a sua atuação, constituição e formação para a docência universitária. Insere-se no modelo qualitativo o qual se caracteriza por permitir ao pesquisador a utilização de uma diversidade de práticas de coleta e interpretação de informações a fim de que o investigador alcance os seus objetivos compreendendo melhor o assunto que está em seu entorno.

A percepção do pesquisador como um *bricoleur* está relacionada ao conceito de bricolagem científica, especialmente na área educacional, enfoque desta pesquisa. Em busca dos caminhos para o encontro com os Outros, percebi a necessidade de realizar diversas estratégias investigativas rumo às respostas ao problema aqui suscitado, motivo pelo qual decidi seguir a trilha da bricolagem científica. A busca de respostas aos questionamentos desta pesquisa, numa perspectiva da bricolagem, precisa levar em conta que as decisões interpretativas escolhidas pelo pesquisador “[...] são sempre complexas e influenciadas por uma gama de dinâmicas sociais, culturais, políticas, econômicas, psicológicas, discursivas e pedagógicas” (KINCHELOE, 2007, p. 50-51).

É preciso considerar que a produção de conhecimento no âmbito da temática proposta deve ser vista de forma ampliada e, nesse contexto, a bricolagem acrescentou possibilidades investigativas, pois “[...] os *bricoleurs* criam novas formas de rigor, novos desafios a outros pesquisadores, para que ampliem os limites metodológicos e interpretativos.” (KINCHELOE, 2007, p. 96). Nessa direção, foi possível adquirir os conhecimentos básicos em busca de uma proximidade entre a pesquisa proposta e a bricolagem, considerando-se que as diversas possibilidades ressaltadas nesse método podem contribuir de forma significativa para a busca de soluções à problemática exposta.

## 2.1 “OS MEUS ATALHOS” CONSTRUINDO A ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA DA BRICOLAGEM CIENTÍFICA

Nesta seção, ilustro os caminhos e os atalhos percorridos durante a investigação. Caminhei em busca dos Outros docentes-bacharéis para, com base nos seus discursos,

entretrecidos com as demais fontes teóricas e metodológicas, tendo como fundamento a bricolagem científica, elaborar a pesquisa ora apresentada. No caminhar, precisei encontrar novas trilhas e atalhos e em muitos momentos busquei ao menos um modo de andar:

O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso que não encontrei. (LISPECTOR, 1999, p. 115).

O planejamento da pesquisa demandou indicações que levassem ao direcionamento acerca de como desenvolver a pesquisa, mas de modo flexível, como permitido pela bricolagem. Conforme dito anteriormente, a pesquisa se insere no modelo qualitativo, que “[...] estuda o fenômeno na sua totalidade e valoriza a subjetividade.” (NÓBREGA-THERRIEN; FARIAS; SALES, 2010, p. 59).

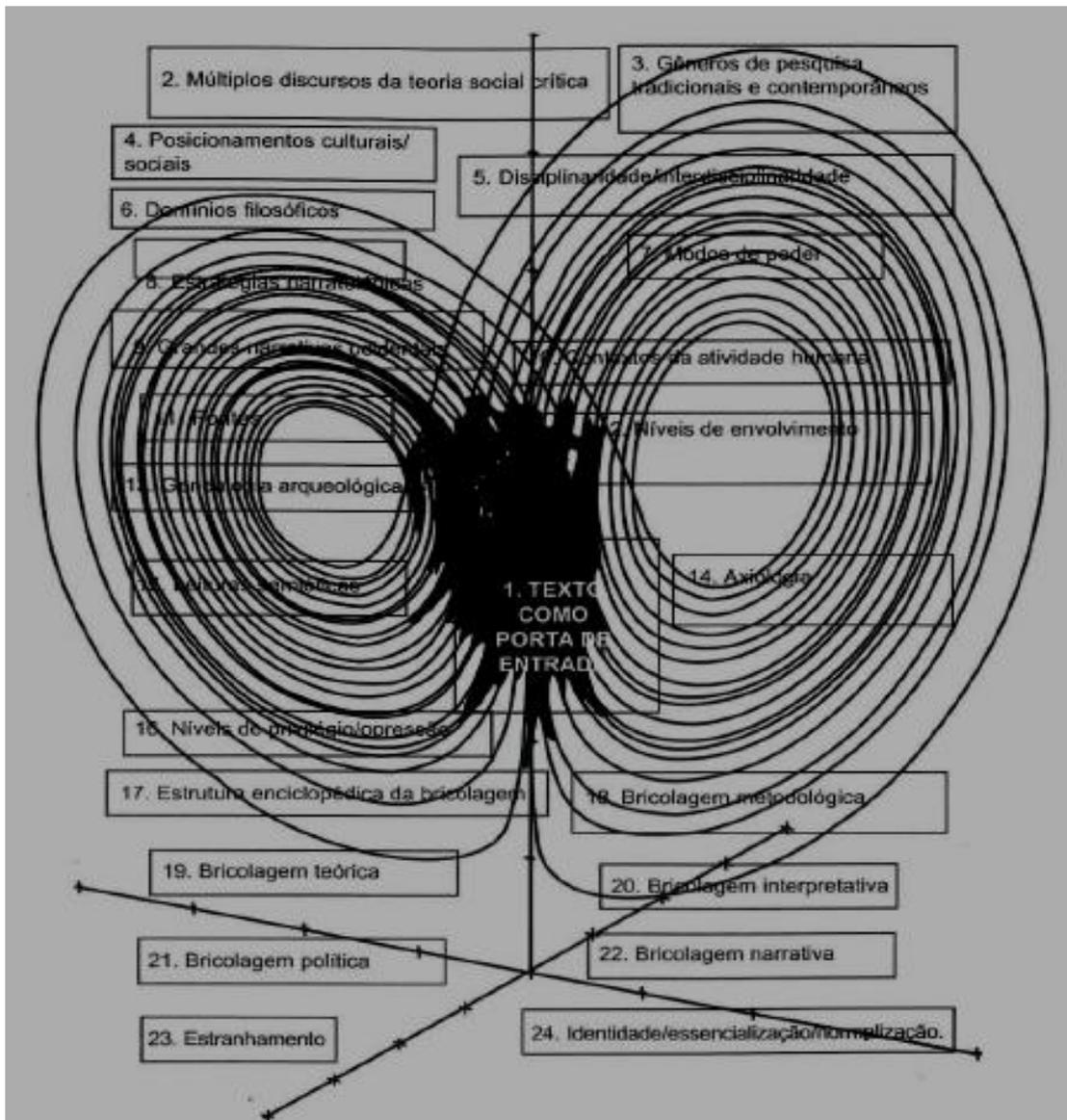
A bricolagem possui rigor científico e estrutura, no entanto, “o conceito de rigor nos envia à complexidade. Ele é toda uma trajetória vivida, filosófica, metodológica, epistemológica” (BORBA, 2001, p. 119), visto que o rigor científico permite que a estrutura metodológica seja um guia e não um caminho predeterminado. Nesse sentido, “[...] o *bricoleur* enfrentará vários princípios da complexidade: auto-organização, condições longe do equilíbrio, realimentação, aleatoriedade, espontaneidade e bifurcações.” (BERRY, 2007, p. 128). A bricolagem permite uma pluralidade de estruturas; é possível iniciar a fazê-la de várias modalidades, conforme explica Berry (2007, p. 128, grifos da autora):

De muitas maneiras, é fácil de começar a fazer a bricolagem. Há várias formas de começar e muitos rumos a tomar, uma vez que o *bricoleur* avança do texto como porta de entrada (doravante POETA) e entretrece pelo campo. A escolha de um discurso, uma disciplina, um princípio ou gênero é uma decisão do *bricoleur*, muitas vezes em diálogo com colegas e professores.

Nesse sentido, o pesquisador encontra uma diversidade de caminhos e atalhos desde um ponto inicial definido por ele e que o leva a elaborar a própria estrutura metodológica.

Kincheloe e Berry (2007) propõem um mapa iniciando-se com o POETA constando de princípios que vão sendo entretrecidos e formam, analogicamente, a imagem de uma borboleta. Tal entretrecimento ocorre por meio de visitas a esses princípios, a fim de repensar o POETA original, formando um diagrama denominado, por Berry (2007), efeito-borboleta. Para melhor compreensão da estrutura da bricolagem científica e, posteriormente, da sistematização desta pesquisa, resalto a seguir, na Figura 2, a proposta de Kincheloe e Berry (2007).

Figura 2 – Imagem borboleta da complexidade



Fonte: Kincheloe e Berry (2007, p.133).

Com o intuito de evitar a linearidade da pesquisa monológica, a estrutura da bricolagem inicia-se com a definição do POETA o qual significa “[...] o ponto de partida. Ele funciona como um ponto de partida através do qual todas as áreas da bricolagem são entretecidas.” (BERRY, 2007, p. 131). Pode ser qualquer coisa que produza sentido, como: um texto, uma imagem ou um livro, por exemplo, que é realimentado por via dos princípios da bricolagem.

O POETA substitui a ideia de partida para que possa ser realimentado, ampliado, modificado ao longo do processo produzindo novos conhecimentos e perspectivas sobre o tema proposto. Para elucidar como ocorre a organização da estrutura da pesquisa na

bricolagem, transcrevo o seguinte exemplo de como um *bricoleur* pode criar a própria estrutura metodológica:

Imagine que o *bricoleur* comece no POETA com uma agulha grande e uma linha de comprimento ilimitado. Ele decide que área do mapa visitar em primeiro lugar, como 1, 13 ou 24, ou qualquer das demais. A seguir, o pesquisador entretetece por meio dos discursos e práticas delineadas nas listas concentrando-se em alguma que seja relevante. A seguir ele entretetece de volta ao texto inicial [...] O *bricoleur* pode então repetir o processo [...] várias vezes, com cada novo entretecimento aprimorando a textura do conhecimento produzido. (BERRY, 2007, p. 130-131).

O pesquisador pode refazer o processo de realimentação do texto inicial (POETA), aprimorando o conhecimento produzido, perfazendo uma pesquisa multimodal. A estrutura final tem a forma de uma borboleta, o efeito-borboleta. (BERRY, 2007). Como, porém, cada pesquisador elabora o seu caminho, o formato de borboleta não precisa ser desenhado, obrigatoriamente. Isso vai depender das áreas escolhidas pelo pesquisador para realizar o entretecimento e a realimentação.

Analisando a bricolagem como um caminho metodológico para este estudo, identifiquei aproximações com as seguintes áreas entre as propostas por Kincheloe e Berry (2007). A seguir esclareço a relação da investigação com os princípios entretecidos.

a) Posicionamentos culturais/sociais: reconhece que o pesquisador se posiciona ao interpretar o texto a partir de:

[...] processos, discursos e artefatos socializantes específicos. Esses elementos influenciam a posição a partir da qual o pesquisador fala, pensa e age e, portanto, o conhecimento, os valores, as crenças e as práticas que ele carrega para o texto da pesquisa [...]. (BERRY, 2007, p. 136).

Como bacharela e docente, neste estudo, não separo a minha localização na realidade na qual estou inserida, visto que a interpretação desta pesquisa está permeada pela minha visão de mundo e percepções relacionadas aos desafios enfrentados pelo educador-bacharel. Estou incluída nesse grupo e as inquietações sobre a problemática discutida tiveram origem nas minhas práticas docentes para as quais busquei explicações nos olhares de Outros docentes bacharéis.

b) Estratégias narratológicas: utiliza gêneros literários, para “massagear o POETA” de maneira pessoal, considerando-se que esses gêneros possibilitam a amplificação do texto por meio da utilização de vários instrumentos para que sejam produzidos aspectos que envolvem “[...] contradição, paradoxos,

divergência, aleatoriedade, surpresa, pungência dramática, tensão e possibilidades para flexibilidade e estruturação desconhecida no texto. ” (BERRY, 2007, p. 138).

Nesta pesquisa, utilizo como estratégia narratológica a poesia.

c) Bricolagem metodológica: esta característica pode ser percebida por meio da utilização de uma diversidade de métodos e técnicas na pesquisa, a fim de responder ao problema e alcançar os objetivos propostos. Para esta investigação, foram aplicados os métodos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Como técnicas investigativas, empreguei: análise documental, observação participante, questionário, entrevista compreensiva e roda de conversa.

d) Bricolagem interpretativa: foram desenvolvidas estratégias de análise, buscando a interpretação dos resultados alcançados por meio da análise hermenêutica do conteúdo e da análise compreensiva do discurso. Conforme explicarei posteriormente acerca da análise dos dados, a análise hermenêutica do conteúdo foi feita para interpretar as informações obtidas por meio das técnicas de coletas: elaboração do estado da questão, documental e questionário. A análise compreensiva do discurso foi desenvolvida para interpretar os dados coletados mediante a observação participante, entrevista compreensiva e roda de conversa.

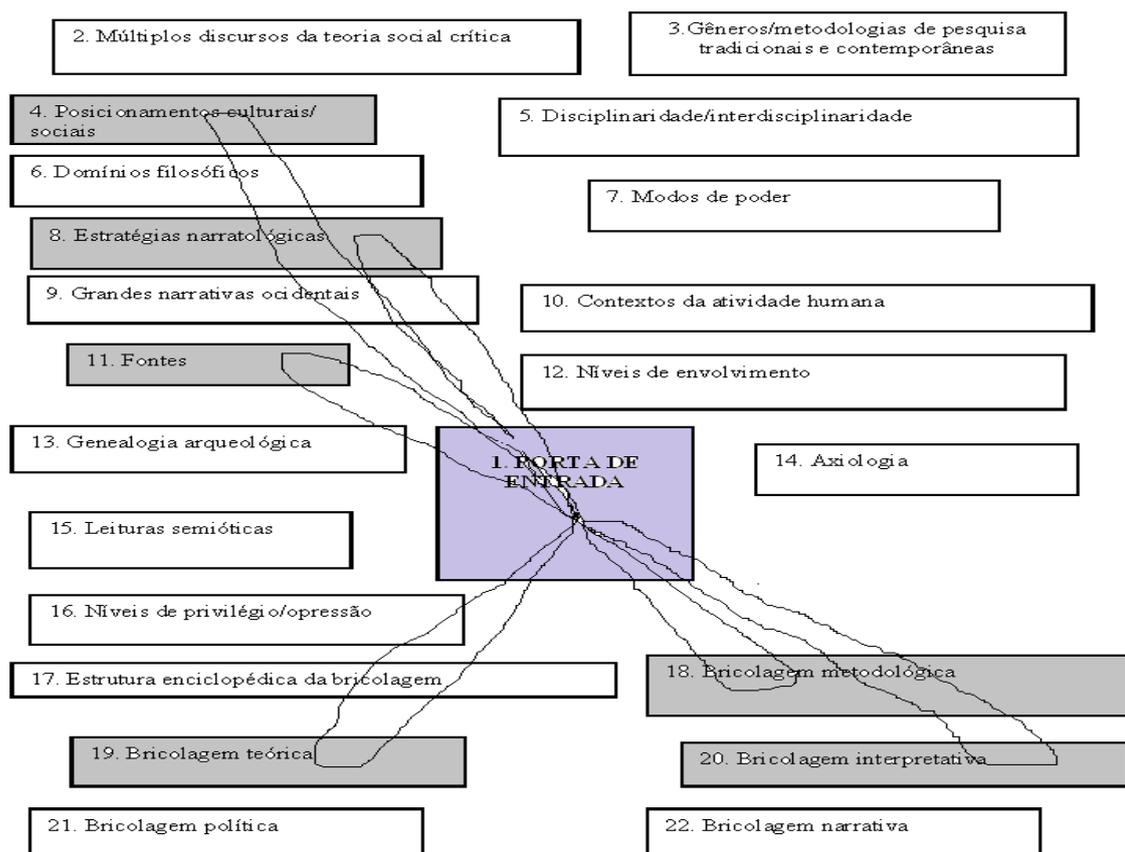
e) Bricolagem teórica: “usa um amplo conhecimento de posições sócio teóricas para situar e determinar os propósitos, sentidos e usos do ato de pesquisa” (BERRY, 2007, p. 145). Nesta investigação, a bricolagem teórica ocorreu por meio da multirreferencialidade (BORBA, 2001), conforme explicado no capítulo introdutório, tendo como teoria central a filosofia levinasiana para situar o bacharel como educador-“áltero”, entretecida por uma ampla gama de teorias acerca da docência universitária, conceitos de professor e educador, saberes e formação do docente.

f) Fontes: “As fontes de conhecimento disponíveis ao *bricoleur* partem de várias fontes que vão desde as tecnologias pré-modernas (orais) e modernas (escritas) a pós-modernas (computador). ” (BERRY, 2007, p. 138). Nesta pesquisa foram utilizadas fontes orais (entrevistas, roda de conversa, observação participante) escritas (documentos, livros, dissertações, teses, artigos científicos) e tecnológicas (questionário *on line*, banco de dados *on line*, revistas eletrônicas).

A Figura 3 apresenta a estrutura desta pesquisa a partir dos princípios da bricolagem que foram visitados em sua elaboração. Esclareço que ao exibir a proposta desta

pesquisa à turma de doutorado na disciplina Seminário de Tese, uma colega de turma comentou que o meu percurso havia formado o desenho de uma libélula (FALCÃO, 2014)<sup>9</sup>. Então, resolvi denominar a estrutura da bricolagem no meu percurso teórico-metodológico de “efeito-libélula”

**Figura 3: Mapa da pesquisa fundamentado na bricolagem: o “efeito-libélula”**



Fonte: Elaborada pela autora com fundamento na estrutura da Bricolagem, proposta por Kincheloe e Berry (2007).

Ao refletir sobre qual seria a minha “porta de entrada”, considerei como POETA a formação do educador-bacharel. O texto foi tecido por metáforas com amparo no gênero poesia e com as informações levantadas na pesquisa empírica e a correlação com outros teóricos. Uma vez escolhido o tema do POETA, voltei-me às áreas da bricolagem expostas na Figura 3. As áreas foram visitadas e revisitadas quando necessário e entretecidas de volta ao POETA, conforme detalhado a seguir:

<sup>9</sup> FALCÃO, Giovana Maria Belém. Observação feita na disciplina “Seminário de Tese” no Programa de Pós-Graduação em Educação/UECE, 2014.

- a) Começou no POETA, a formação do educador-bacharel, a partir da elaboração do texto sobre a teoria levinasiana, no qual foi feita uma apresentação sobre Emmanuel Lévinas e as proposições da sua teoria.
- b) Em seguida, foi visitada a bricolagem teórica, com apoio na multirreferencialidade, por meio de textos fundamentados em teóricos que abordam temas relacionados à docência universitária, o educador, saberes e formação docente. Retornou ao POETA.
- c) Foi visitada a bricolagem metodológica desenvolvendo a pesquisa documental, a qual foi entretecida por meio da bricolagem teórica e interpretativa desenvolvendo a análise hermenêutica do conteúdo. Voltou ao POETA.
- d) Revisitou a bricolagem metodológica, realizando a observação participante, aplicou a análise compreensiva do discurso, à luz da teoria. Retornou ao POETA.
- e) Retornou à bricolagem metodológica, aplicando os questionários I e II. Retornou ao POETA. Entreteceu pelas respostas obtidas no questionário e fez a análise hermenêutica do conteúdo por meio da bricolagem interpretativa. Retornou ao POETA.
- f) Visitou novamente a bricolagem metodológica por meio do desenvolvimento de entrevista compreensiva. Utilizou várias fontes para incluir no POETA e revisitou a bricolagem teórica; visitou a estratégia narratológica por meio do gênero poesia entretecido em todos os capítulos. Retornou ao POETA. Entreteceu mediante a bricolagem interpretativa, fundamentando-se na análise compreensiva do discurso e no princípio posicionamentos culturais/sociais. Revisitou a bricolagem teórica para o desenvolvimento da análise das entrevistas. Realimentou o POETA.
- g) Voltou à bricolagem metodológica para aplicar o questionário III. Revisitou a bricolagem teórica e o EQ. Revisitou a bricolagem interpretativa para desenvolver a análise hermenêutica do conteúdo, visitando, também, o princípio posicionamentos culturais/sociais. Voltou ao POETA.
- h) Revisitou a bricolagem metodológica e desenvolveu a técnica Roda de conversa. Revisitou a bricolagem interpretativa, analisando de forma compreensiva os discursos dos sujeitos. Revisitou o princípio

posicionamentos culturais/sociais, para a interpretação dos discursos. Voltou ao POETA.

- i) Revisitou a bricolagem teórica e realimentou o POETA elaborando a tese.

Esclareço que a utilização de estratégias na bricolagem impõe ao investigador a necessidade de lançar um olhar crítico sobre as informações coletadas, buscando uma inter-relação das técnicas utilizadas por meio de múltiplas reflexões. Assim, ao desenvolver a pesquisa na perspectiva da bricolagem, surgiu a necessidade de utilizar estratégias que não estavam no planejamento, bem como a exclusão de técnicas que haviam sido pensadas. Assim, na bricolagem, não há uma estrutura rígida, a ser seguida obrigatoriamente.

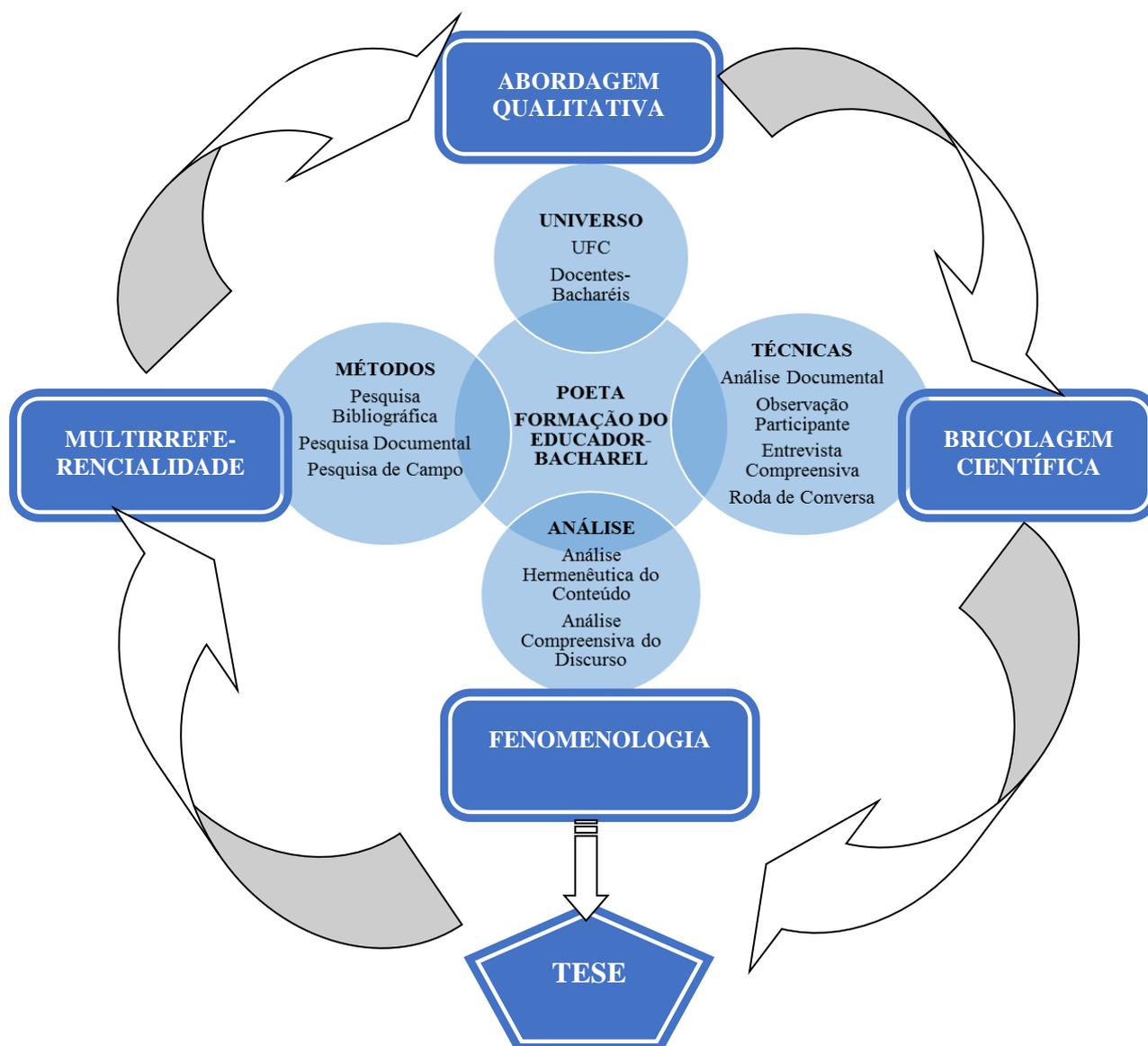
Ao contrário, é um guia que pode ser alterado sempre que se considera necessário, desde que direcione o pesquisador para o alcance dos objetivos propostos e à constituição de conhecimentos. Tal flexibilidade não tem o intuito de estabelecer respostas e conclusões, mas sim de transformar a porta de entrada (POETA) em outros modos de se perceber o objeto de estudo.

O POETA desta investigação, a “formação do educador-bacharel”, numa abordagem qualitativa, foi entretecido por dados empíricos, a partir dos discursos dos sujeitos, os quais foram coletados com a utilização de vários métodos e técnicas de pesquisa e interpretados à luz da teoria com base na análise hermenêutica do conteúdo e da análise compreensiva do discurso. Esse movimento foi perpassado pela,

[...] visão fenomenológica de mundo, um mundo que se esconde atrás das palavras, das manifestações verbais, dos significados, dos gestos, das maneiras de atuar, etc. um mundo em que os elementos subjetivos e intersubjetivos constituem a essência dos fenômenos investigados (GAMBOA, 2012, p. 61).

A pesquisa buscou interpretar os sentidos de mundo dos investigados, delineando a essência que ultrapassa as respostas e os discursos, considerando a subjetividade das informações coletadas e dos próprios sujeitos. O POETA foi entrelaçado pelos princípios da bricolagem científica, conforme explicado anteriormente, e da multirreferencialidade. Ao entretecer o POETA desta tese com as áreas da bricolagem, foi possível elaborar o desenho teórico-metodológico da pesquisa, representado na Figura 4.

**Figura 4 – Desenho teórico-metodológico da pesquisa**



Fonte: Elaborada pela autora

Esta investigação, partiu da formação do educador-bacharel (POETA) com a filosofia levinasiana (LÉVINAS, 1980, 1982, 1988, 2002, 2005, 2010, 2012; PORIÉ, 2007; HUTCHENS, 2009; MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, entre outros). Teceu suas proposições com as ideias de outros autores, a fim de contextualizar o docente-bacharel como educador-“áltero”. Nesse intuito, foram estudadas bibliografias sobre: a docência universitária citando (PIMENTA, 2012; NÓVOA, 1999; ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) bem como saberes e formação do educador (FREIRE, 1996; SAVIANI, 1996; NÓVOA, 1999; MORIN 2000; TARDIF, 2002, 2013; GAUTHIER *ET. AL.*, 2006), entre outros.

O diálogo com esses autores possibilitou uma visão da complexidade do tema proposto e culminou no esclarecimento do objeto de estudo. O resultado do entrecimento de teorias, informações empíricas, informações documentais, observações, interpretação, leituras de mundo dos sujeitos e da pesquisadora (eu), foi um movimento o qual possibilitou a elaboração desta pesquisa. O percurso exposto na Figura 4 destaca, ainda, o universo, os métodos e as técnicas realizadas, cuja explicação mais detalhada é feita a seguir.

## 2.2 “OS OUTROS”: CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Exponho neste segmento os encaminhamentos científicos desenvolvidos. Discuto sobre os aspectos relacionados ao campo de pesquisa, à seleção dos participantes, aos métodos investigativos, às técnicas de coleta de dados e às modalidades analíticas utilizadas para a interpretação dos resultados.

### 2.2.1 Em busca dos meus “Outros”

Como *bricoleur*, ingressei no campo de pesquisa como negociadora metodológica (KINCHELOE, 2007). Para a definição do campo de pesquisa, compreendo o universo de pesquisa como “[...] um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. ” (GIL, 2006, p. 99). O universo definido para a pesquisa empírica foi composto por uma universidade pública - Universidade Federal do Ceará (UFC). A escolha dessa academia justifica-se pelo fato de que ela possui as características necessárias para o alcance dos objetivos propostos, considerando requisitos de:

- a) ser universidade pública;
- b) possuir sede no Município de Fortaleza, Estado do Ceará;
- c) ofertar cursos de bacharelado presencial;
- d) possuir em seu corpo docente profissionais bacharéis;
- e) desenvolver ações de formação docente; e
- f) acessibilidade.

Considerando-se o princípio da bricolagem, posicionamentos culturais/sociais em que “os indivíduos não conseguem separar sua localização na teia da realidade daquilo que percebem[...]” (BERRY, 2007, p. 136), a opção por desenvolver o estudo na UFC foi influenciada pelo fato de esta ser o meu habitat docente, no qual emergiram as minhas razões ontológicas para realizar a pesquisa.

Ao considerar que “[...] meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. ” (LISPECTOR,1999, p. 115), segui o percurso metodológico em busca de Outros docentes-bacharéis que pudessem colaborar para a realização desta pesquisa. Conforme Gaskell (2005), na pesquisa qualitativa, o termo “seleção” é utilizado em substituição ao vocábulo “amostragem”, já que esta expressão indica uma coleta de informações na qual a análise de resultados é feita por meio de uma amostra estatística sistemática da população. Os sujeitos foram constituídos de representantes docentes eleitos em obediência aos seguintes critérios:

- a) ser graduado na modalidade de bacharelado;
- b) ter experiência mínima de cinco anos na docência universitária;
- c) atuar como docente na Universidade Federal do Ceará;
- d) ter participado ou estar participando de ações de formação docente na UFC; e
- e) ter disponibilidade e aceitar a proposta da pesquisa.

A seleção dos docentes-bacharéis que atuam na UFC como sujeitos para a pesquisa empírica, se justifica, ainda, pelo fato de que eles têm uma trajetória semelhante (ao mesmo tempo diferente) à minha (motivos ontológicos) e por trabalharmos no mesmo espaço institucional. Nessa perspectiva, foi feito contato com a instituição, solicitando a relação de docentes dos cursos que compõem o universo da investigação, ou seja, bacharelados presenciais e que ingressaram a partir de 2009. Esse recorte temporal decorre do fato de que as ações do programa de formação docente da UFC, no Programa Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA), tiveram início nesse período.

Em seguida, foram enviados convites por meio de correio eletrônico aos docentes. Foram convidados 144 docentes-bacharéis entre os quais 37 aceitaram participar da pesquisa, assim distribuídos: 23 docentes-bacharéis que concluíram atividades de formação docente na UFC e 14 que estavam participando de ações formativas docentes na UFC.

Esta investigação atende à Resolução No. 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas cabíveis a investigações em Ciências Humanas e Sociais cujas metodologias envolvam a utilização de informações obtidas diretamente com participantes (BRASIL, 2016); e em seu Art. 1º. ressalta que não serão registradas nem avaliadas “[...] pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e

contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”. (BRASIL, 2016, p. 1).

A citada resolução, orienta, ainda, que seja adotado termo de:

[...] assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. (BRASIL, 2016, p. 2).

Para esta investigação, foram aplicados os seguintes documentos: termo de consentimento da Instituição, assinado pela diretoria do Programa CASA e da Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo (FEAAC); e termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), assinado pelos sujeitos da pesquisa.

### **2.2.2 Delineando o caminho investigativo**

Esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa compreendida como “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico[...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Nesse sentido, foram feitas interpretações reflexivas a respeito da atuação e formação do educador-bacharel sob a ótica da alteridade radical, por meio dos discursos dos sujeitos docentes bacharéis, considerando o contexto no qual estão inseridos, ou seja, profissionais bacharéis que se tornaram docentes em uma universidade pública, com a oportunidade de participarem de um programa de formação docente institucional. Foram considerados, ainda, os desafios enfrentados pelos docentes em função da ausência de formação pedagógica, além de situá-los como educadores, na perspectiva levinasiana.

Assim, este trabalho possui as características da pesquisa qualitativa definidas por Godoy (1995): ambiente natural como fonte direta de dados, neste caso, o ambiente no qual os sujeitos trabalham como docentes, a UFC; a pesquisadora (eu) como instrumento fundamental, a qual também é docente-bacharel nesta instituição; caráter descritivo; preocupação da investigadora (eu) com o significado que os investigados dão às coisas e à sua vida e enfoque indutivo.

No método indutivo, o pesquisador observa a realidade com o intuito de realizar os experimentos e extrair as conclusões, ou seja, a indução parte do particular para o geral

(OLIVEIRA, 2010). Neste trabalho, as informações obtidas são generalizadas para o universo pesquisado, resguardando a individualidade e, também, a representação de um coletivo.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva, pois analisa os fatos e “faz uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada” (OLIVEIRA, 2010, p. 68). Quanto ao nível, esta investigação é classificada como explicativa, ao elucidar fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno analisado. Gil (2006, p. 44) ensina que “este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão o porquê das coisas”.

O desenvolvimento de um estudo fundamentado na abordagem qualitativa requer o esclarecimento sobre o que se entende por método e técnica. Concordo com a compreensão de Nóbrega-Therrien, Farias e Sales (2010, p. 59), ao conceituarem os métodos como “[...] modos diversos de abordar a realidade. O método é o arcabouço conceitual do pesquisador. Nesse sentido, os métodos são mais abrangentes do que as técnicas”.

Com relação à variedade de métodos e técnicas utilizadas com substrato na bricolagem, Denzin e Lincoln (2006, p. 17-18) ponderam que “o pesquisador pode ser visto como um *bricoleur*, um indivíduo que confecciona colchas, ou como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens”.

A decisão sobre os métodos e técnicas que contribuiriam para o alcance dos objetivos desta pesquisa partiu do princípio de que a bricolagem possibilita uma ampliação das formas investigativas que vão sendo delineadas durante o desenvolvimento da pesquisa, por meio de uma diversidade de estratégias, visando a superar os métodos monológicos. Sob esse aspecto, Kincheloe (2007, p.40) esclarece que:

Como parte de um processo mais amplo, em constante mudança, a impermanência, o mundo vivido apresenta aos pesquisadores problemas especiais, que demandam atenção à natureza de suas mudanças e aos processos de suas movimentações.

Nessa perspectiva, o movimento da pesquisa foi conduzido por meio dos métodos e técnicas de acordo com a necessidade percebida no desdobramento do problema e dos objetivos e a realidade encontrada no campo investigativo, visto que, na bricolagem, as estratégias são “pensadas como guias e não como diretrizes pois o [...] *bricoleur* é guiado por essas estruturas com a ajuda de fios teóricos [...].” (BERRY, 2007, p. 127).

Conforme relata a Figura 4, o percurso teórico-metodológico desta investigação reuniu distintos métodos e técnicas, a fim de confeccionar a minha “colcha de retalhos” –

conforme analogia de Denzin e Lincoln (2006) - de modo que os mesmos estivessem inter-relacionados e atendessem às necessidades inerentes para o alcance dos objetivos propostos, fundamentando-se na bricolagem. Nessa linha de pensamento, esta pesquisa foi realizada empregando “[...] ao mesmo tempo, o tradicional e a pluralidade da pesquisa pós-moderna.” (BERRY, 2007, p. 127). Inicialmente, foi efetuada busca bibliográfica para tecer os aspectos epistemológicos acerca da temática. Em seguida, foi desenvolvido um estudo documental, seguido de uma pesquisa de campo na UFC.

Os métodos e as técnicas propostos para a coleta de informações foram fundamentados no princípio da bricolagem metodológica (BERRY, 2007). Dessa maneira, para a pesquisa bibliográfica, foi feito um levantamento das principais teorias sobre o tema proposto, de modo que fossem obtidos subsídios para a análise dos resultados. Ainda na pesquisa bibliográfica foi procedido o estudo do tipo Estado da Questão (EQ), cujos resultados foram mostrados no capítulo anterior.

O estudo documental foi feito a partir do levantamento da legislação nacional e de normas específicas da UFC. A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio das técnicas de observação participante, questionário, entrevista compreensiva e roda de conversa. Saliento que o movimento investigativo é caracterizado por “visitas” aos métodos e às técnicas propostas na dinâmica de formulação do conhecimento, bem como às teorias estudadas.

Quanto à análise dos dados, elegi a análise hermenêutica do conteúdo obtido por meio do levantamento de trabalhos para a elaboração do EQ, questionários e pesquisa documental. Para a interpretação das informações tomadas por intermédio da observação participante, da entrevista compreensiva e da roda de conversa, foi feita a análise compreensiva do discurso, conforme será explicitado posteriormente. A descrição das diversas fases da pesquisa é expressa na sequência, ampliando a explicação da Figura 4, referenciando as concepções teóricas dos métodos e técnicas utilizados e por que foram escolhidos para esta investigação.

Com base na bricolagem científica, foram desenvolvidas ações que possibilitaram o alcance dos objetivos propostos. As estratégias foram definidas no caminho investigativo, a saber: pesquisas bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com o intuito de conhecer as teorias e as discussões atuais sobre o tema e “[...] entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.” (OLIVEIRA, 2010, p. 69). “Na qualidade de método de produção de conhecimento, a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo uso de fontes com dados analisados e publicados [...].” (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-

THERRIEN, 2011, p. 29). A decisão de iniciar a pesquisa por meio desse método se justifica, ainda, pelo fato de eu concordar com a ideia de que qualquer tipo de investigação, em toda área requer o levantamento do EQ (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010). Considero que a análise de publicações sobre o objeto de investigação pode promover um nexo entre as ideias de um autor e as concepções de outros pesquisadores.

Na perspectiva da bricolagem, ressalto que o *bricoleur* “[...] está rodeado de escolhas a fazer e, provavelmente, começará pela (s) área (s) conhecida (s), que melhor servem à busca imediata.” (BERRY, 2007, p. 135). Nesse sentido, o EQ se faz etapa fundamental para o desenvolvimento das demais fases investigativas, incluindo-se a análise dos resultados, pois “nenhum tema é radicalmente novo, e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área.” (KAUFMANN, 2013, p. 63).

Por meio da interação das visões teóricas, o pesquisador aprende “[...] a partir de idéias epistemológicas comparativas, desenvolvendo uma profunda compreensão da teoria e da produção do conhecimento no processo.” (KINCHELOE, 2007, p. 27).

Com base na afirmação de Kincheloe e Berry (2007), no que se refere às diversas possibilidades de escolhas que rodeiam o *bricoler*, esta pesquisa foi realizada considerando a multirreferencialidade. Ao utilizar essas ideias como norteadoras para o desenvolvimento investigativo, considerando a necessidade de superação das demarcações analíticas advindas do paradigma cartesiano, busco assegurar a complexidade da realidade na qual todos estamos inseridos realizando a análise multirreferencial para abordar tais fenômenos (MARTINS, 1998).

A discussão epistemológica à volta do objeto de estudo desta pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de que:

Se a epistemologia envolve a exploração de como os pesquisadores vêm a conhecer os fenômenos que estudam, como esse conhecimento é estruturado e as bases em que tais afirmações de conhecimento são postuladas, então as visões epistemológicas são centrais ao rigor da bricolagem (KINCHELOE, 2007, p. 27).

Com base no princípio da bricolagem, “múltiplos discursos da teoria social crítica” incluindo-se a multirreferencialidade, foi possível tecer as proposições teóricas de estudiosos acerca das questões suscitadas nesta investigação, evitando uma pesquisa monológica. Nessa perspectiva, os teóricos contribuíram para a discussão epistemológica desta pesquisa, em

busca da construção de conhecimentos relativos à atuação e formação do educador-bacharel à luz da ética da alteridade radical.

A pesquisa documental “[...] busca compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma indireta por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito.” (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p. 32). Os documentos classificam-se como fontes primárias e secundárias. Os de fonte primária são de natureza inédita por serem recolhidos, organizados e formulados pelo pesquisador. Os de fonte secundária derivam de documentação analisada e publicada (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p. 32).

Nesta pesquisa, foram levantados documentos de fonte primária relativos à legislação brasileira, que aborda a formação para a docência na educação superior e de documentos institucionais da UFC. O levantamento dos documentos foi realizado no período de 1 a 30 de agosto de 2014. São eles: Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001 (BRASIL, 2001), Resolução CNE/CES No. 3, de 5 de outubro de 1999 (BRASIL, 1999), Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990), Resolução No. 12/1983, de 6 de outubro de 1983 (BRASIL, 1983), Parecer No. 977/1965 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965)

Os documentos provenientes da UFC analisados foram: Edital No. 95/2016 Concurso Público para Professor do Magistério Superior *campus* da UFC em Fortaleza (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2016), Carta de apresentação – CASa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013), Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2017) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012), Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará ano base 2009 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009).

A opção por utilizar a pesquisa documental, além da adequação desse método ao alcance dos objetivos da pesquisa, ocorreu porque a sua caracterização é composta por uma diversidade de materiais que podem ser examinados.

A observação participante foi realizada na pesquisa de campo considerando, que “é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação.” (VIANNA, 2007, p. 12). Nesse sentido, foram observadas ações de formação docente desenvolvidas pelos sujeitos desta pesquisa, realizadas preliminarmente à utilização das demais técnicas utilizadas nesta pesquisa.

### 2.2.3 “Meu caminho não sou eu, é os Outros”: o caminhar da pesquisa

As técnicas constituem a parte prática da pesquisa em relação à coleta de informações. Na perspectiva da *bricolagem*, o pesquisador qualitativo pode utilizar uma diversidade de estratégias, empregando métodos e materiais disponíveis. “Havendo necessidade de que novas ferramentas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18).

Foi feito o entretecimento de técnicas de coleta de informação, visando a atender aos objetivos propostos. Para tanto, foi visitado o princípio da bricolagem metodológica que “emprega muitas estratégias de coleta de dados.” (BERRY, 2007, p. 145).

Tomando como fundamentação os princípios da *bricolagem*, explico a seguir o movimento entre os métodos e as técnicas que foram utilizados em relação aos objetivos específicos, levando-me até o alcance do objetivo geral e à busca de respostas ao problema da investigação. Foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: questionário, análise documental, observação participante, entrevista compreensiva e roda de conversa.

Inicialmente, recorri à técnica de aplicação de questionário, definido como “[...] técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de estudo.” (OLIVEIRA, 2010, p.83). Nesta investigação, a aplicação do questionário teve o intuito de atender ao objetivo de conhecer os caminhos da formação do bacharel que se torna docente universitário. Esse instrumento foi enviado por meio de correio eletrônico, com a utilização do *software* e ferramenta de pesquisa *online* denominado *SurveyMonkey*.<sup>10</sup> Esta etapa foi desenvolvida no período de 20 de setembro de 2015 a 8 de dezembro de 2016, em três momentos.

Na primeira fase, o Questionário I (Apêndice C) foi direcionado aos docentes-bacharéis que haviam concluído as atividades do Programa CASa, tendo a participação de 23 sujeitos. Trata-se de um questionário com questões abertas e fechadas, organizado em dez questões sobre: perfil, formação acadêmica e complementar, participação dos docentes-bacharéis no Programa CASa, contribuições dessa participação para a sua atuação docente e

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com>.

construção de conhecimentos pedagógicos, constituição do bacharel como educador, aspectos positivos, lacunas e sugestões de melhoria.

No segundo momento, o Questionário II (Apêndice D) foi aplicado aos 14 docentes-bacharéis que estavam cursando ações do Programa CASa. Esse instrumento foi organizado em dez questões, abordando: perfil, formação acadêmica e complementar, motivos para a participação no programa CASa, expectativas em relação às contribuições do Programa CASa para a sua constituição docente, ações de formação docentes das quais participou, contribuições para a formulação de conhecimentos pedagógicos, aspectos positivos, lacunas e sugestões de melhoria.

Após a segunda etapa de aplicação dos questionários, foram selecionados, com base nas respostas, os docentes bacharéis que demonstraram possuir perfil de educadores para participarem das demais fases da pesquisa. Assim, foram convidados 18 docentes-bacharéis, entre os quais 11 concordaram em continuar contribuindo com a investigação.

A terceira etapa, na qual houve aplicação de questionário, ocorreu após a realização das entrevistas, a partir da necessidade de obter informações acerca dos saberes docentes articulados na atuação dos sujeitos. Desse modo, o questionário III (Apêndice E) foi aplicado a 11 sujeitos, os quais haviam participado da etapa de entrevistas. Este instrumento foi composto de quatro questões, abertas e fechadas, as quais abordaram os aspectos: relação com o educando, constituição de saberes docentes e processo educativo.

Oliveira (2010, p. 90) recomenda a realização de pré-teste após a elaboração do questionário a fim de que haja a “[...] identificação de possíveis falhas quanto à redação das questões”. Ressalto que, antes da aplicação dos questionários, foram realizados testes, com três professoras da UFC que possuíam o perfil dos sujeitos da pesquisa, a fim de identificar pontos a serem melhorados. Após a realização dos testes foram feitas melhorias visando maior precisão e objetividade na aplicação dos instrumentos.

Em seguida, foram desenvolvidas as técnicas de análise documental e observação participante, de modo que, assim como a aplicação dos questionários, contribuíssem para o alcance do primeiro objetivo específico, que é de conhecer os caminhos da formação do bacharel que se torna docente universitário. Nesse momento da pesquisa, inicialmente, o enfoque foi a análise de documentos da legislação nacional sobre a formação para a docência na educação superior e documentos específicos da UFC referentes às ações de formação para a docência desenvolvidas na Universidade. As atividades de formação docente realizadas pelos participantes foram ofertadas pela UFC no âmbito do programa CASa. Foram analisados documentos da Instituição na qual os sujeitos atuam, bem como documentos da

legislação nacional que tratam de formação docente. Esta técnica foi realizada no período de 1 a 30 de agosto de 2014.

A análise de documentos foi complementada pela observação participante naturalística, na qual foram feitos registros sobre ações de formação docente da UFC. Nesta pesquisa, a observação participante pode ser classificada como natural, visto que a pesquisadora “[...] é parte integrante do grupo pesquisado [...].” (OLIVEIRA, 2010, p. 81).

A observação participante compreende “[...] um olhar ativo, sustentado por uma inquietação, uma preocupação problemática [...]” (FARIAS *et. al.*, 2010, p. 70) e permitiu “[...] buscar os fundamentos na análise do meio onde vivem os atores sociais” (OLIVEIRA, 2010, p. 80). Foram observadas ações formativas para a docência na UFC.

Foi desenvolvida observação em uma reunião de apresentação do programa CASa aos docentes recém-ingressantes na UFC, em 2014.2. Esta reunião ocorreu no dia 20 de agosto de 2014, no auditório da Pró-Reitoria de Graduação da UFC, tendo duas horas de duração. Minha participação se deu pelo fato de que, com o intuito de observar ações do CASa, me inscrevi em algumas atividades, visto que são abertas para todos os docentes, independentemente de estarem em estágio probatório ou não. Ao contatar a Diretoria do programa a fim de solicitar documentos institucionais, fui convidada para a reunião.

A atividade Docência Integrada às Tecnologias da Informação e Comunicação (DTIC) foi outra ação observada. Trata-se de um curso ofertado aos docentes da Universidade, os quais deverão se inscrever juntamente com um estudante, visando à aplicação de ferramentas tecnológicas na prática de ensino. O DTIC é realizado na modalidade a distância, com encontros presenciais, não obrigatórios. Para esta fase realizei inscrição na atividade juntamente com uma bolsista do Programa de Iniciação à Docência. Participei deste curso em 2014.2.

Participei como ouvinte da Disciplina Didática do Ensino Superior, que oferta vaga para integrante do programa CASa, em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Esta etapa ocorreu no semestre 2014.2. Foi realizada observação participante em uma ambiência temática sobre estudos de caso como método de ensino. Esta ambiência tinha a participação de quatro docentes-bacharéis. Seu objetivo foi estudar e discutir como se elaboram estudos de caso para serem trabalhados como estratégias de ensino em sala de aula. Esta etapa de observação ocorreu em 01 de setembro de 2014.

Nesta fase, o instrumento de coleta de informações utilizado foi um roteiro de observação participante (Apêndice H). Para o registro dos dados, foi realizada gravação de voz das atividades: reunião de apresentação do programa CASa aos docentes ingressos em

2014.2 e encontros da disciplina Didática do Ensino Superior; as informações foram transcritas para análise posterior. O registro observacional do DTIC foi feito por meio de arquivos armazenados no computador, visto que eram de atividades virtuais.

Na fase de realização de entrevista compreensiva, a investigação buscou atender aos seguintes objetivos: compreender as concepções do docente-bacharel acerca de educador, ética e alteridade relacionadas à sua atuação na Universidade, situando-o como educador no contexto levinasiano e reconhecer os caminhos constitutivos do docente-bacharel como educador e as manifestações da ética da alteridade radical em sua atuação. A entrevista, como procedimento de investigação, pode ser compreendida como uma “[...] interação intencional do entrevistador com o entrevistado, visando a recolher dados descritivos na linguagem do sujeito sobre determinado tema.” (FARIAS *et al.*, 2010, p. 82). Quanto à classificação da entrevista, foi delineada a entrevista compreensiva.

A entrevista compreensiva permitiu o aprofundamento a respeito do objeto de estudo desta pesquisa por meio dos discursos dos sujeitos. A decisão de aplicar este modelo de entrevista decorre do fato de ter encontrado em seu procedimento aproximações com a bricolagem, visto que, na pesquisa qualitativa, a entrevista compreensiva considera a existência de “[...] uma dimensão improvisada, intransferível e em grande parte autoconstruída. Isso torna a prática científica um processo de verdadeira bricolagem permanente, uma construção *in situ* no ato mesmo de sua efetivação.” (CAVALCANTI, 2013, p. 7, grifos do autor).

A entrevista compreensiva foi fundamental para o delineamento do objeto de estudo, pois “[...] não é apenas uma técnica, mas um método de trabalho diferenciado e com propósitos claros, visando a produção teórica a partir dos dados.” (CAVALCANTI, 2013, p. 8). Assim, foi possível um total entretencimento da teoria com o empirismo, por meio da entrevista compreensiva direcionada aos sujeitos que possuíam perfil de educadores, o que permitiu responder às questões norteadoras, visto que “[...] o resultado é uma teoria particular friccionada ao concreto, que só emerge lentamente a partir dos dados.” (KAUFMANN, 2013, p. 45).

No caso desta pesquisa, busquei, por meio da entrevista compreensiva, manifestações da ética da alteridade radical na atuação e na formação do docente-bacharel, o que resultou no delineamento do conceito de educador-bacharel-“áltero” e na discussão sobre a possibilidade de formação desse profissional à luz da teoria levinasiana. Para o desenvolvimento da entrevista compreensiva, foi necessário utilizar alguns instrumentos evolutivos. Um destes instrumentos é o plano evolutivo o qual consiste na escrita, desde a

etapa de exploração dos dados, com partes e subdivisões, o qual é modificado a cada dia (Apêndices I e J). Outro instrumento utilizado nesta entrevista é o quadro dos entrevistados, com o intuito de situar os sujeitos na pesquisa e no texto. A seguir, apresento o quadro dos sujeitos/educadores-bacharéis<sup>11</sup> participantes da fase de entrevista.

#### Quadro 4 – Sujeitos/Educadores-bacharéis

(continua)

SUJEITOS	IDADE	SEXO	TITULAÇÃO	GRADUAÇÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA	LOCAL E SITUAÇÃO DA ENTREVISTA
<b>EDUCADORA-BACHARELA 1</b>	Mais de 40 anos	F	Mestrado em Administração	Administração	6 a 10 anos	Gabinete da entrevistada/ Alunos aguardando/1h13' de gravação
<b>EDUCADOR-BACHAREL 2</b>	31 a 40 anos	M	Doutorado em Administração	Computação	11 a 15 anos	Gabinete do entrevistado/ Ambiente tranquilo/1h12' de gravação
<b>EDUCADOR-BACHAREL 3</b>	31 a 40 anos	M	Doutorado em Administração	Computação	11 a 15 anos	Gabinete do entrevistado/ Ambiente tranquilo/35' de gravação
<b>EDUCADOR-BACHAREL 4</b>	31 a 40 anos	M	Doutorado em Direito Constitucional	Direito	6 a 10 anos	Escritório do entrevistado/ Ambiente tranquilo/50' de gravação
<b>EDUCADORA-BACHARELA 5</b>	Mais de 40 anos	F	Doutorado em Educação	Psicologia	11 a 15 anos	Gabinete da entrevistada/ Alunos aguardando/44' de gravação
<b>EDUCADORA-BACHARELA 6</b>	Mais de 40 anos	F	Doutorado em Administração	Psicologia	16 a 20 anos	Gabinete da entrevistada/ Ambiente tranquilo/1h54' de gravação
<b>EDUCADORA-BACHARELA 7</b>	31 a 40 anos	F	Mestrado em Desenvolvimento	Secretariado Executivo	11 a 15 anos	Residência da entrevistada/ Crianças brincando/1h26'

<sup>11</sup> Conforme explicado na introdução, a partir do capítulo 4, os participantes da entrevista foram denominados como educadores-bacharéis, visto que os mesmos se veem como educadores.

**Quadro 4 – Sujeitos/Educadores-bacharéis**

(conclusão)

<b>SUJEITOS</b>	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>TEMPO NA DOCÊNCIA</b>	<b>LOCAL E SITUAÇÃO DA ENTREVISTA</b>
<b>EDUCADORA-BACHARELA 8</b>	31 a 40 anos	F	Mestrado em Educação	Secretariado Executivo	6 a 10 anos	Gabinete da entrevistada/ Ambiente Tranquilo/2h5' de gravação
<b>EDUCADORA-BACHARELA 9</b>	31 a 40 anos	F	Doutorado em Educação	Direito	11 a 15 anos	Coordenação do curso de Secretariado Executivo/ Ambiente tranquilo/43' de gravação
<b>EDUCADORA-BACHARELA 10</b>	Mais de 40 anos	F	Mestrado em Administração	Secretariado Executivo	10 a 15 anos	Residência da entrevistada/ Ambiente tranquilo/1h37' de gravação
<b>EDUCADOR - BACHAREL 11</b>	31 a 40 anos	M	Doutorado em Sociologia do Direito	Direito	6 a 10 anos	Departamento de Administração/ Estudante realizando prova de segunda chamada/1h16' de gravação

Fonte: Elaborado pela autora.

Outra ferramenta importante é a grade que “é um simples guia para fazer os informantes falarem em torno de um tema, sendo que o seu ideal é estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas.” (KAUFMANN, 2013, p. 74-75). Corresponde ao roteiro de entrevista, o qual deve ser flexível, permitindo que a entrevista seja conduzida como uma conversa (Apêndice F).

A grade de entrevista compreensiva foi organizada em quatro blocos temáticos, a saber: concepções, manifestações e lacunas relacionadas à ética da alteridade radical, contribuições da formação para a constituição como educador, possibilidades de atuação na perspectiva da ética da alteridade radical. Para a conversa desenvolvida no último bloco, foi feita uma explanação sobre a filosofia levinasiana e, após, foram levantados os pontos a serem discutidos. Conforme requer esta técnica de entrevista, o roteiro (ou grade) possuiu certa flexibilidade, permitindo ajustes após a realização de duas entrevistas, antes de se inserir no

campo propriamente dito; assim, inicialmente, foi realizado um pré-teste da grade com dois docentes-bacharéis, seguidos de melhorias no instrumento.

Foram utilizadas, ainda, as fichas nas quais são feitas as transcrições das entrevistas. Dessa forma, utilizei o que denominei de “fichas de escuta e interpretação” (Apêndice L), nas quais registrei as considerações dos sujeitos, as mais relevantes, bem como minhas observações e os aspectos teóricos.

Por fim, foi utilizada a técnica denominada “roda de conversa” a qual surgiu da necessidade de aprofundamento sobre a possibilidade de atuação do educador-bacharel na perspectiva da ética da alteridade radical. Esta discussão iniciou-se na entrevista compreensiva, porém foi percebido que havia a necessidade de melhor compreensão por parte dos sujeitos sobre a proposta levinasiana. Assim sendo, a roda de conversa foi realizada para atender ao objetivo de discutir, a partir do discurso do docente-bacharel, a sua atuação e formação como educador na perspectiva levinasiana.

A roda de conversa pode ser compreendida como “[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão.” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99). Para a realização da roda de conversa nesta investigação, foram convidados os 11 sujeitos participantes da entrevista compreensiva dos quais compareceram cinco. Além dos docentes, também participei inserindo-me ativamente nas discussões, bem como foi partícipe a orientadora desta investigação, fazendo a mediação das reflexões. O encontro para a roda de conversa foi realizado no dia 2 de junho de 2016, tendo sido filmado com duração de uma hora e 56 minutos.

A roda de conversa é uma técnica “[...] que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99). Para incentivar uma discussão reflexiva com os sujeitos da pesquisa, foi necessário que os participantes conhecessem a concepção levinasiana e, assim, pudessem pensar sobre seus conceitos na prática docente. Nesse intuito, foi enviado aos sujeitos, com uma semana de antecedência, um texto sobre a teoria. No dia do encontro, a conversa foi fundamentada neste texto, conforme roteiro norteador (Apêndice G). Assim, o POETA, a formação do educador-bacharel, foi “massageado” mais uma vez por meio das informações obtidas na roda de conversa pois,

À medida que os *bricoleurs* entretecem continuamente o POETA inicial com uma multiplicidade de conhecimentos e estruturas, discursos e pressupostos, questões e práticas oriundas de diferentes regiões do mapa da bricolagem, desenvolvem-se condições crescentes de complexidade. (BERRY, 2007, p. 149).

Considero que a etapa de coleta de informações por meio da roda de conversa foi fundamental para a discussão sobre a atuação e formação do educador-bacharel na perspectiva da filosofia levinasiana, pois possibilitou o aprofundamento do tema, havendo “[...] momento de diálogo por excelência” (WARSCHAUER, 2002, p. 47) com os sujeitos da pesquisa.

#### **2.2.4 Percursos da análise: a bricolagem interpretativa**

Na perspectiva da bricolagem interpretativa, é possível empregar “[...] uma gama de estratégias interpretativas que emerge de uma consciência detalhada do campo da hermenêutica [...]” (BERRY, 2007, p. 145). Foram eleitas duas técnicas para a análise dos resultados da pesquisa: análise hermenêutica do conteúdo e análise compreensiva do discurso, ambas desenvolvidas por meio de um diálogo com a teoria estudada, fundamentando-se na multirreferencialidade, considerando-se que:

A análise multirreferencial das situações, das práticas dos fenômenos e dos ‘fatos’ educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos (ARDOINO, 2012, p. 87).

Dessa forma, os dados empíricos foram entretecidos com diversas visões sobre o objeto de estudo, possibilitando a descoberta de caminhos para a problemática desta investigação. A análise hermenêutica do conteúdo foi desenvolvida para a interpretação dos dados por meio da elaboração do EQ, análise documental e questionário. A perspectiva hermenêutica desafia a compreensão interpretativa “[...] exclusivamente reprodutiva, devendo ser julgada se esta é ou não uma representação válida, correta, exata daquela ação e seu significado. ” (SCHWANDT, 2006, p. 198). Em linhas gerais, pode ser compreendida como filosofia da interpretação. No entendimento de Schwandt (2006, p. 198-199):

A hermenêutica filosófica sustenta que a compreensão não é em primeiro lugar, uma tarefa controlada por procedimentos ou por regras, mas, sim, justamente, uma condição do ser humano [...] No ato de interpretar (ou tomar algo por algo), a tendenciosidade ou o preconceito sócio-historicamente herdados são considerados uma característica ou um atributo do qual um intérprete deva esforçar-se para se livrar, ou o qual ele deva empenhar-se para controlar a fim de chegar a uma compreensão “clara”.

As ideias preconcebidas podem ser testadas por meio do diálogo. A hermenêutica filosófica defende a ideia de que nunca existe uma interpretação correta de modo definitivo (SCHWANDT, 2006). Assim, a análise hermenêutica do conteúdo significa a utilização das etapas de análise do conteúdo (BARDIN, 2009) por meio da teoria interpretativa hermenêutica que se opõe à pesquisa monológica, podendo ser considerada na análise de resultados de investigações fundamentadas na bricolagem, levando em conta a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade. Na bricolagem, a interpretação da pesquisa considera a diferença entre descrever e compreender um fenômeno, envolvendo, segundo Kincheloe (2007), o elo entre o objeto de estudo e os vários contextos nos quais ele se insere, a relação entre investigador e objeto investigativo, junção entre a elaboração de sentido e a experiência humana, utilização de textos analíticos, considerando que os seres humanos são as entidades em torno das quais e com as quais o significado está sendo elaborado e a conexão entre as formas de visão e ação informada.

A interpretação dos resultados alcançados no EQ, análise documental e questionários, foi realizada por meio da análise hermenêutica do conteúdo, levando em consideração a multirreferencialidade. “O ato interpretativo na *bricolagem* deve promover o desvendar de significados e sentidos expressos pelos diferentes sujeitos.” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 612). Essa interpretação foi feita por meio da compreensão para além do conteúdo, analisando os significados das comunicações expressas nos documentos, registros observados e dados dos questionários. Para tanto, procedi as seguintes etapas propostas por (BARDIN, 2009).

Foi realizada a pré-análise, fase de organização por meio da escolha dos documentos. Para tanto, foi feita a leitura dos materiais (trabalhos levantados no EQ, documentos, e respostas obtidas nos questionários). Em seguida, foi feita a escolha dos documentos passíveis de oferecerem respostas às questões da pesquisa. Foi feita, também, a organização dos questionários. Na etapa de exploração do material, foi realizada a análise propriamente dita por meio da sistematização e da codificação dos dados. “A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto.” (BARDIN, 2009, p. 103). Nesta etapa, os dados considerados mais relevantes foram transcritos para uma ficha, a qual denominei “ficha de análise hermenêutica do conteúdo” (Apêndice K).

Com relação ao tratamento dos resultados e interpretação, as informações foram organizadas em figuras, quadros e tabelas para facilitar a compreensão e ressaltar os

indicativos de análise. Após esses destaques, foi possível realizar inferências e interpretações relacionadas aos objetivos propostos. À luz da hermenêutica, as informações receberam significados com base na teoria estudada. Assim, a interpretação dos resultados buscou organizar e sistematizar os dados seguindo as etapas de análise do conteúdo e, após, com base na hermenêutica, foi desenvolvido um processo de compreensão e inteligibilidade sobre o objeto de estudo. A interpretação dos dados coletados visou à compreensão por meio da descrição e da leitura crítica de pontos fundamentais para o alcance dos objetivos da pesquisa (PALMER, 2006).

No segundo momento da análise dos resultados, foi aplicada a técnica de análise compreensiva do discurso para as informações obtidas por meio da observação participante, entrevista compreensiva e roda de conversa. Foi considerado que esta técnica seria a mais adequada para analisar os discursos dos sujeitos sobre o objeto de estudo, pela sua aproximação com os princípios da bricolagem científica. Para o registro das informações nas etapas de observação participante e entrevista foi feita gravação de voz e a roda de conversa foi filmada. Para a análise compreensiva dos discursos nesses três momentos, foi elaborada a ficha de escuta e interpretação (Apêndice L).

Foi realizada a transcrição, reprodução escrita das falas consideradas relevantes para os objetivos propostos. Para o desenvolvimento das fichas, foi necessária uma escuta sensível e não a simples transcrição integral das respostas obtidas, visto que “a transcrição integral transforma a natureza do material de base. Que se torna texto escrito, mais concentrado na linguagem; o que é ideal para o tratamento simplificado dos dados [...]” (KAUFMANN, 2013, p. 123). Assim, foram realizadas diversas escutas, a fim de, por meio da sensibilidade, captar os significados por trás das falas, não se limitando a simples leitura dos textos transcritos. “A oralidade me parece infinitamente mais rica e complexa: os ritmos, as entonações e os silêncios são comentários do texto que podem mudar seu sentido.” (KAUFMANN, 2013, p. 123). A cada escuta, eram percebidos sentidos nas falas e nas emoções dos sujeitos.

Após a transcrição e escuta, foram registradas nas fichas as minhas observações. Eram anotadas todas as impressões que surgiam durante a escuta dos discursos. Com o intuito de possibilitar uma concatenação com os teóricos amparada na multirreferencialidade, nesta etapa, eram anotadas nas fichas as teorias que poderiam dialogar com os dados empíricos. Assim, ao final do preenchimento de cada ficha de escuta e interpretação, era possível identificar a relação entre os dados, as minhas observações e a teoria estudada. Identifiquei os sentidos principais dos discursos em relação aos assuntos abordados. Esta fase foi importante

para a organização do *corpus* do texto, de modo que as respostas de variados sujeitos que possuíam o mesmo núcleo de sentido fossem agrupadas para a análise dos dados. Do mesmo modo, foi possível a identificação de sentidos diferentes observados nas falas dos participantes.

A análise dos dados possibilitou a inserção de interpretações das informações reunidas em cada técnica de coleta ao longo de todo o texto deste trabalho, não havendo, portanto, um capítulo específico para a apresentação da interpretação dos dados da pesquisa, visto que, na perspectiva da bricolagem, considero que a pesquisa empírica perpassa toda a teoria levantada na pesquisa bibliográfica. Assim sendo, nos capítulos posteriores, são indicados os resultados alcançados por meio do entrelace dos objetivos, teoria e dados empíricos. No próximo capítulo, são relacionados os sujeitos da pesquisa e a sua formação com foco na docência.

### **3 “COMO É POR DENTRO OUTRA PESSOA? ” OS DOCENTES-BACHARÉIS: QUEM SÃO? COMO SE FORMAM?**

“Como é por dentro outra pessoa? Quem é que o saberá sonhar? A alma de outrem é outro universo. Com que não há comunicação possível, com que não há verdadeiro entendimento. Nada sabemos da alma, senão da nossa. As dos outros são olhares, são gestos, são palavras, com a suposição de qualquer semelhança no fundo”.

(PESSOA, 1955, p.159)

É com Fernando Pessoa que inicio este capítulo, no intuito de apresentar os Outros que contribuíram com esta pesquisa. O que mostro, porém, é apenas uma parte do que eles são, aquela que conseguimos ver, pois não há como descrevê-los; objetivá-los, visto que isso seria ferir o respeito à sua total diferença, considerando-se a incapacidade de totalizá-los!

Converso sobre a formação do bacharel que se torna docente com a seguinte indagação: como ocorre a formação do bacharel que se torna docente universitário? Para respondê-la, este capítulo perseguiu o objetivo de conhecer os caminhos da formação do bacharel que se torna docente universitário. Apresento, a seguir, os sujeitos que colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho, ressaltando quem são e como se formam os participantes da pesquisa.

#### **3.1 OS DOCENTES-BACHARÉIS QUE ATUAM NA UNIVERSIDADE: QUEM SÃO E COMO OCORRE A SUA FORMAÇÃO?**

Quem são os participantes da pesquisa? A pesquisa buscou conhecer o perfil dos participantes considerando sexo, idade, tempo de atuação como docente e tempo de atuação na UFC. Estas informações são relevantes para a investigação, por possibilitarem uma visão das principais características do grupo; o conhecimento do perfil dos participantes auxilia na percepção do contexto no qual eles se encontram.

A Tabela 3 expõe informações que caracterizam a descrição do universo pesquisado. Saliento que a categoria gênero, embora não seja o enfoque central desta investigação, é considerada, pelo fato de que acentua a correlação com as discussões sobre a inserção masculina na profissão docente. Historicamente, as mulheres encontraram na docência, praticamente, a única opção profissional, visto que os outros campos de trabalho eram vedados a estas. O magistério, por ser considerado uma missão e continuidade das atividades desenvolvidas no lar, se tornou uma área de atuação eminentemente feminina (ALMEIDA, 1998). Na amostra estudada, porém, os dados evidenciam que a maioria dos bacharéis-docentes é do sexo masculino, representado por 23 professores, denotando presença marcante deste gênero na docência universitária.

**Tabela 3 – Perfil dos participantes da pesquisa**

<b>PERFIL</b>		
<b>Sexo</b>	Masculino	23
	Feminino	14
<b>Total</b>		<b>37</b>
<b>Idade</b>	20 a 30 anos–	4
	31 a 40 anos–	19
	Mais de 40 anos–	14
	<b>Total</b>	<b>37</b>
<b>Tempo e docência na educação superior</b>	1 a 5 anos–	
	6 a 10 anos–	10
	11 a 15 anos–	14
	16 a 20 anos–	10
	21 a 25 anos–	3
	Mais de 25 anos	-
<b>Total</b>		<b>37</b>
<b>Tempo de docência na UFC</b>	1 a 5 anos–	25
	6 a 10 anos–	12
	11 a 15 anos–	-
	16 a 20 anos–	-
	21 a 25 anos–	-
Mais de 25 anos	-	
<b>Total</b>		<b>37</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

As informações apontam, ainda, que os docentes-bacharéis possuem idade de 31 e 44 anos e mais de 49 anos, pressuponho que são pessoas com experiência de vida o que propicia a apreciação sensível às questões expressas em relação ao objeto de estudo, especialmente no que se refere ao processo educativo. Do mesmo modo, a ampla experiência como docentes na educação superior contribui para o desenvolvimento de reflexões aprofundadas sobre aspectos desta atuação.

Outro aspecto relevante do perfil ora apontado diz respeito ao tempo de atuação na UFC. Conforme os dados, a maioria dos respondentes atua na Universidade há, no mínimo, cinco anos; isto decorre de um dos critérios determinados para a seleção dos sujeitos, visando à abordagem de docentes que estavam participando ou haviam concluído ações do Programa CASa, o qual foi instituído em 2009. Esses professores possuem as características necessárias para tecerem opiniões sobre as ações formativas ofertadas aos professores, relacionando-as à sua constituição como educador.

Após conhecer as principais características dos participantes desta pesquisa, e considerando a ausência de conhecimentos pedagógicos na formação inicial, centro a atenção na pós-graduação e na formação complementar, a fim de encontrar indícios de aspectos pedagógicos em seus percursos formativos. Nessa perspectiva, a pesquisa focalizou a formação dos seus participantes, conforme exposto na Tabela 4.

**Tabela 4 – Formação inicial dos participantes**

<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Ciências Econômicas	4
Direito	4
Ciências Atuariais	1
Secretariado Executivo	3
Psicologia	2
Administração	4
Engenharia	2
Ciências Contábeis e Direito	1
Ciências Contábeis	3
Computação	4
Agronomia	1
Farmácia	1
<i>Design</i> de Interiores	1
Comunicação Social	2
Estilismo e Moda	1
Fisioterapia	1
Medicina	1
Jornalismo	1
<b>Total</b>	<b>37</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com os dados da Tabela 4, é observável o fato de que o perfil dos participantes é bastante diversificado no concernente à sua formação no plano da graduação, com representações de áreas diversas. É relevante destacar o fato de que todos os participantes trabalham como professores em suas áreas específicas de formação inicial ou afins. Certifica que, de fato, bacharéis encontram na docência uma oportunidade de atuação em seu campo formativo. Assim, as universidades “[...] têm seu corpo docente composto de um conjunto de profissionais de diferentes áreas que, em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 25).

As informações revelam que os docentes-bacharéis que contribuíram para esta pesquisa não possuem formação inicial voltada aos aspectos pedagógicos necessários à sua atuação como educador. A possível justificativa para esta ausência pode ser pautada nas lacunas da legislação vigente. A análise de documentos oficiais da educação expõe a ideia de que, ao longo do tempo, não houve uma preocupação em regulamentar a formação de professores para atuação na educação superior. Em 1983, há registro da Resolução No. 12/1983, a qual “Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal. ” (BRASIL, 1983, p. 1). De acordo com a Resolução mencionada, a qualificação docente para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino será realizada por meio de cursos de especialização e aperfeiçoamento (BRASIL, 1983).

Chama atenção o termo “qualificação” utilizado para referir-se à formação docente. Esta palavra é derivada do *Latim* “qualidade”, a qual significa “jeito de ser”. Conforme o dicionário, qualificar é “considerar-se ou mostrar-se apto, capaz, habilitar-se” (HOUAISS; VILLAR, 2004, p. 612). No âmbito profissional, o vocábulo é aplicado a fim de dar condições a pessoa para o exercício de um cargo específico. Nesse sentido, busca aprimorar suas habilidades para desenvolver as funções específicas do cargo. Compreendo, no entanto, que qualificar não promove formação integral, mas é complemento a determinada constituição profissional. Nesse sentido, essa denominação não atende às necessidades formativas do educador universitário, especialmente como aperfeiçoamento. Quanto à titulação, a LDB destaca, que “*O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.* ” (BRASIL, 1996, p. 36, grifos nossos). Relativamente à titulação dos participantes, destaco a Tabela 5.

**Tabela 5 – Maior Titulação**

<b>TITULAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Pós-Doutorado concluído	2
Pós-Doutorado em andamento	2
Doutorado concluído	19
Doutorado em andamento	4
Mestrado concluído	10
<b>Total</b>	<b>37</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos que a maioria dos participantes possui cursos de Doutorado e Mestrado, o que denota o esforço dos professores para terminarem cursos de formação *stricto sensu*. Tal preocupação pode ser explicada pelo fato de que há uma demanda por parte das instituições universitárias por professores com graus de doutor e mestre, a fim de cumprirem

metas educacionais, a exemplo do Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, o qual estabelece como uma das metas a ampliação da quantidade de professores doutores na educação superior, prevendo, no mínimo, 35% do total de docentes em efetivo exercício com título de doutor (BRASIL, 2014). Sendo assim, o empenho dos professores tem como principal motivo o atendimento às exigências institucionais em detrimento da formação para a docência como uma necessidade para a sua atuação. Outro aspecto a ser considerado é o fato de que o PNE não aborda a formação docente para a educação superior e somente incentiva as instituições educacionais a destacarem a qualificação dos docentes nos instrumentos de avaliação, como se observa a seguir:

[...] induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente. (BRASIL, 2014, p. 75)

Apesar disso, os dados da Tabela 5 demonstram, com suporte na amostra investigada, que ainda existe uma quantidade significativa de docentes bacharéis sem a formação em nível de doutorado. Uma das maneiras de preencher a necessidade de qualificação por parte dos professores é a formação em cursos de especialização, conforme expresso na Tabela 6.

**Tabela 6 – Formação *lato sensu* por curso**

<b>Especialização</b>	
<b>Curso</b>	<b>Quantidade</b>
Contabilidade e Direito Público	1
Gestão de IES	1
Filosofia do Direito	2
Metodologia de Ensino e Técnicas de Pesquisa em Psicologia	1
<i>Marketing</i>	1
Probabilidades e Estatística	1
Administração Financeira	1
Controladoria e Direito Empresarial	1
Gerência de <i>Marketing</i>	1
Banco de Dados	1
Administração Financeira	1
Gestão de IES	1
Controladoria e Gerência Contábil	2
Comércio Exterior	1
Literatura	1
Agronomia	1
Artes Visuais: Cultura e Criação	1
Finanças	2
Pedagogia Empresarial	1
Gestão Secretarial	1
Psiquiatria	1
Sem curso de especialização	13
<b>Total</b>	<b>37</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme a Tabela 6 é notório o fato de que a maioria dos participantes se preocupa em se especializar, em áreas específicas relacionadas ao seu setor de formação inicial. Este fato expressa que há um interesse em aprofundar os conhecimentos da sua área de atuação como professores, fortalecendo a convicção de que é importante o domínio dos conteúdos específicos para a docência universitária. É perceptível a ausência de cursos relacionados à educação, com exceção de um participante, o qual realizou curso de Pedagogia Empresarial, no entanto, este curso ainda possui um enfoque para empresas e não para o ensino universitário. No que concerne à formação *lato sensu*, em 1999, a Resolução CNE/CES No. 3, de 5 de outubro de 1999, ao fixar “[...] condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização” (BRASIL, 1999, p. 1), trata, em seu Art. 5º, da carga horária mínima de 360 horas para a conclusão do curso e determina:

§ 1º Quando se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico (BRASIL, 1999, p. 1).

Nesse documento, o termo utilizado permanece como qualificação e, o mais agravante, não prevê uma carga horária mínima para a formação pedagógica, ressaltando somente a garantia de enfoque pedagógico; nesse momento, a legislação aumenta o silêncio relacionado à formação para a docência na educação superior, o qual é totalmente emudecido por meio da Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001, a qual “estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação” (BRASIL, 2001, p. 1), ao estipular, no artigo 10, que:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2001, p. 3).

Ao revogar a Resolução 3/99 (BRASIL, 1999), este documento excluiu o parágrafo primeiro do Art. 5º, que renunciava a inclusão de uma disciplina de metodologia de ensino na pós-graduação *lato sensu* e, ainda, o dispositivo que tratava da disciplina que deveria ser cursada pelos formandos interessados em atuar como professores na educação superior. Com relação à possibilidade de uma qualificação por meio de pós-graduação *lato sensu*, considero que, desde que fosse um curso específico para formação de professores, bem como a existência de aprofundamento dos conhecimentos propostos, este poderia ser um lugar para a formação. A Resolução No. 12/83, em seu Art. 4º, no entanto, estabelece que, das 360

horas mínimas para a duração do curso, somente o mínimo de “[...] 60 (sessenta) horas da carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa.” (BRASIL, 1983, p.2). É notória uma desvalorização no que diz respeito aos conhecimentos específicos para a docência, sendo a maior quantidade de carga horária dedicada a outros assuntos, com destaque para o desenvolvimento de pesquisa. Os dados da Tabela 7 demonstram que, assim como na formação *lato sensu*, os investigados procuraram áreas específicas de seus setores de atuação para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu*.

**Tabela 7 – Formação *stricto sensu* por área de conhecimento**

DOUTORADO POR ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTIDADE
Doutorado em Educação	5
Doutorado em Economia	4
Doutorado em Administração	7
Doutorado em Sociologia do Direito	1
Doutorado em Planejamento	1
Doutorado em Estatística e Investigação Operacional	1
Doutorado em Direito Constitucional	1
Doutorado em Engenharia Civil	1
Doutorado em Letras	1
Doutorado em Engenharia Agrícola	1
Doutorado em Contabilidade	1
Doutorado em Bioquímica	1
Doutorado em Engenharia hidráulica e Ambiental	1
<b>Total</b>	<b>26</b>
MESTRADO POR ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTIDADE
Mestrado Acadêmico em Educação	3
Mestrado Acadêmico em Economia	4
Mestrado Acadêmico em Administração	9
Mestrado Acadêmico em Direito Constitucional	2
Mestrado Acadêmico em Direito Público	1
Mestrado Acadêmico em Contabilidade e Controladoria	1
Mestrado Acadêmico em Psicologia Clínica	1
Mestrado Acadêmico em Sociologia	1
Mestrado Acadêmico em Letras	1
Mestrado Acadêmico em Artes Visuais	1
Mestrado Acadêmico em Agronomia	1
Mestrado Acadêmico em Bioquímica	1
Mestrado Acadêmico em Ciências da Computação	1
Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento	1
Mestrado Acadêmico em Ciências Médicas	1
Mestrado Acadêmico em Ciências Marinhas Tropicais	1
Mestrado Profissional em Economia	2
Mestrado Profissional em Gestão Empresarial	1
Mestrado Profissional em Controladoria	2
Mestrado Profissional em Saúde Coletiva, Política e Gestão em Saúde	1
Mestrado Profissional em Agronomia	1
<b>Total</b>	<b>37</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

As informações apontam que somente cinco respondentes realizaram doutorado em educação e três investigadores buscaram mestrado nesta área. A ausência de reconhecimento da necessidade de formação pedagógica específica para aqueles que atuam como professores na educação superior se exprime de forma latente na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB), Lei No. 9394, de 20 de dezembro de 1996, a qual determina:

Art. 65. A formação docente, *exceto para a educação superior*, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Art. 66. A *preparação* para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, *prioritariamente em programas de mestrado e doutorado* (BRASIL, 1996, p. 36, grifos nossos).

O Art. 65 exclui a prática de ensino na formação docente para a educação superior; e destaca a expressão "preparação para a docência no magistério superior" e não uma formação. Relativamente a esta dicção, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 40, grifos das autoras) alertam: "observa-se que essa lei não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*".

A LDB destaca a necessidade de formação de pesquisadores e professores para a educação superior em programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*. Na prática, percebe-se que os programas de mestrado e doutorado não investem em seus currículos, conteúdos e carga horária suficientes para que o formando desenvolva conhecimentos pedagógicos. Destaca, ainda, que a obrigação de título acadêmico poderá ser compensada pelo notório saber.

Destaca-se, também, que a Resolução No. 05/1983, ao fixar as "[...] normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*" (BRASIL, 1983, p. 1), em seu Art. 2º. ressalta a organização e o regime didático-científico que deverão seguir as determinações do Parecer No. 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1965), tendo como base, entre outros aspectos, as ideias de que:

I – A pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias [...]III – Mestrado e doutorado destinam-se a criar qualificação especial em determinadas áreas e subáreas do conhecimento [...]VI – Para obtenção do grau de doutor, serão exigidos exames de qualificação que evidenciem a amplitude e a profundidade de conhecimentos do candidato, bem como a sua capacidade crítica [...]§ 4º. O doutorado será organizado em forma de programas de trabalho a capacidade de pesquisa e o poder criador nos diferentes ramos do saber(BRASIL, 1983, p. 1-2).

Fica evidente na resolução há pouco citada que os programas de pós-graduação possuem como principal objetivo a formação de pesquisadores e não de docentes. A pesquisa, embora seja fundamental para a prática docente, não pode ser a principal atribuição do educador, mas uma das suas diversas responsabilidades. A alternativa que vem sendo incluída para preencher essa lacuna nos cursos de mestrado e doutorado é a obrigatoriedade de estágio docente, determinada por meio da Portaria Nº 52, de 26 setembro de 2002, da CAPES. Em seu Art. 8º, essa portaria exige do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos, “realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no artigo 17º deste regulamento” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2002, p. 5); o citado artigo estabelece:

Art. 17. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo *obrigatório para todos os bolsistas* do Programa de Demanda Social [...] (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2002, p. 8).

A obrigatoriedade, conforme esta legislação, portanto, se refere aos bolsistas da CAPES e não a todos os que cursam mestrado ou doutorado. Atualmente, as universidades consideram o estágio obrigatório para todos os mestrandos e doutorandos, como por exemplo, a UFC. Ainda que todos os pós-graduandos realizem esse estágio considero que um ou dois semestres não são suficientes para abranger a complexidade que emana da docência na educação superior. Assim, a realização de estágio de docência ainda não pode ser considerada uma solução para a carência de formação.

Desse modo, há uma predominância, entre os participantes, de lacunas relacionadas à formação para atuação no âmbito educacional, contribuindo para permanência de “[...] um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula.” (ALMEIDA; PIMENTA. 2011, p. 26). Tal carência pode ser minimizada por meio da realização de preparo complementar, visando à aquisição de conhecimentos básicos para a ação pedagógica e/ou ao aperfeiçoamento de saberes já adquiridos em sua formação acadêmica, embora não sejam suficientes.

As informações obtidas apontam que os participantes não se preocupam efetivamente em realizar cursos complementares e eventos relacionados à docência. Entre os participantes que não realizaram ações formativas docentes, destacam-se como motivos a falta de tempo e a priorização de outras atividades, denotando a ideia de que, na percepção dos

investigados, a formação docente não tem a importância que deveria. Eles priorizam o desenvolvimento de pesquisa e as atividades docentes, como, por exemplo, a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso e atividades da gestão em detrimento da formação para o ensino. A Tabela 8 traz as informações obtidas em relação à formação complementar dos participantes direcionadas para a docência.

**Tabela 8: Formação complementar: cursos e eventos voltados para a docência**

<b>PARTICIPAÇÃO EM CURSOS VOLTADOS PARA A DOCÊNCIA NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS</b>			
<b>Quant.</b>	<b>Sim Cursos</b>	<b>Quant.</b>	<b>Não Motivos</b>
<b>20</b>	Docência Integrada às Tecnologias da Informação e Comunicação Didática do Ensino Superior Disciplina na pós-graduação Curso de Docência Programa de Formação Docente Estudos culturais e formação de professores	<b>17</b>	Restrição de tempo Falta de conhecimento de um curso que realmente me estimule a participar Duração dos cursos Não porque fiz disciplina de didática do Ensino superior em mestrado e doutorado Sem oportunidade
<b>Total 37</b>			
<b>PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS VOLTADOS PARA A DOCÊNCIA NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS</b>			
<b>Quant.</b>	<b>Sim Eventos</b>	<b>Quant.</b>	<b>Não Motivos</b>
<b>15</b>	Eventos do programa CASA Congresso Internacional de Avaliação;/ Encontros Universitários Congressos de Gestão Universitária Encontro de coordenadores e professores	<b>22</b>	Falta de tempo Não tomei conhecimento Recursos insuficientes Investi onde era prioridade Já me sinto preparado sobre docência Sem oportunidade Pesquisa como prioridade Envolvimento em atividades de gestão Falta de uma política de amparo à docência Nunca tive iniciativa de buscar eventos Carga-horária não permite Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso Não é meu foco neste momento, principalmente por estar envolvida nas atividades do doutorado
<b>Total 37</b>			

Fonte: Elaborada pela autora.

A formação docente não é anteposta pelos participantes, pois consideram que outras atividades são mais relevantes. Um dos motivos que provocou particular atenção foi a afirmação de um dos docentes-bacharéis, ao explicar que não participou de eventos relacionados à docência por se sentir preparado. Fica evidente que não há uma

conscientização de que, para ser docente, são necessários conhecimentos pedagógicos específicos. A respeito desse aspecto, destaco que:

Aí reside, a nosso ver, o que talvez seja grande dificuldade de parte significativa dos professores universitários: admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado, estudo. (ALMEIDA, 2012, p. 91).

Somente dois participantes informaram haver participado de disciplina Didática em seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Não obstante, ainda que todos os respondentes tivessem realizado essa disciplina, considero que esta não seria suficiente para construir saberes pedagógicos para a atuação como educador. Isto porque: [...] "a Pedagogia – enquanto campo teórico da prática educacional que não se restringe à didática da sala de aula nos espaços escolares, mas está presente nas ações educativas da sociedade em geral" [...] (PIMENTA; ANATASIOU, 2014, p. 66). Desse modo, os conhecimentos pedagógicos não podem ser desenvolvidos em um só universo, mas existir nas diversas instituições sociais e, no caso da formação de educadores, na Universidade na qual atua como um processo contínuo.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que a maioria dos professores que participaram de cursos e eventos dessa natureza se restringiu a alguma atividade de formação ofertada pela instituição na qual atuam no âmbito do Programa Casa, representados por 18 respondentes. A justificativa daqueles que não participaram, por motivos de desconhecimento, falta de oportunidade e ausência de uma política de amparo à docência, revelam que existem lacunas relativas à divulgação das oportunidades no âmbito da Instituição.

Alguns docentes se envolveram em programas de formação docente de instituições nas quais atuaram anteriormente, representados por três respondentes. Sob esse aspecto, emerge a responsabilidade da Instituição de oferecer espaços de formação docente, de modo que assegure uma atuação educacional com base na "[...] livre manifestação do pensamento, de responder às necessidades da sociedade coletiva e melhorar a vida social [...]" (ALMEIDA, 2012, p. 49).

Para Tardif (2013), a ideia de formação do professor pode ser renovada por meio do conhecimento do trabalho docente. Nessa linha de pensamento, a sua formação deve ter como foco a constituição de saberes e métodos de ensino capazes de ultrapassar a visão transmissora de informações, proporcionando ao educando a oportunidade de fazer suas descobertas desde suas experiências e dos conhecimentos que possuem, superando a

percepção de educação bancária a qual se caracteriza pela memorização de conteúdos, sem que o educando compreenda o significado daquilo que está sendo transmitido. O processo de transmissão considera que o professor é detentor do conhecimento e deve repassá-lo para os alunos, os quais são como recipientes que devem ser preenchidos. (FREIRE, 1987).

Para que essa visão seja ultrapassada, a formação do educador-bacharel universitário deve almejar saberes que vão além de estratégias de ensino, possibilitando a valorização do educando como detentor de informações e experiências que podem ser exploradas nos processos de ensino e aprendizagem. Neste se inclui a relação entre educador e educando.

Therrien e Nóbrega-Therrien (2009, p. 101) constatam que:

[...] os estudos sobre a formação docente, particularmente em relação ao ensino no contexto universitário, têm focalizado predominantemente dimensões reduzidas da função do ensino, deixando em segundo plano outras dimensões inerentes ao trabalho do profissional de educação.

É preciso superar a realização de ações formativas docentes voltadas para o ensino e focalizar a interação dos professores com os estudantes em um processo constitutivo de conhecimentos e atitudes éticas e também responsáveis. Para que isso seja uma realidade, é necessário ressignificar a formação dos professores que atuam na educação superior.

No entendimento de Libâneo (2003), repensar a formação de docentes implica: busca de respostas aos desafios advindos das novas relações entre sociedade e educação, com base num referencial crítico de qualidade de ensino; ideia de formação do professor crítico-reflexivo, entendendo a prática como uma referência da teoria, a teoria como o fundamento de uma prática de melhor qualidade; aplicação da investigação-ação como um dos métodos norteadores da pesquisa; admissão da ideia sociointeracionista dos processos de ensino e aprendizagem; o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, que superem as suas responsabilidades de sala de aula; discussão com os componentes de uma equipe que atua conjuntamente, dialogando no grupo suas concepções, práticas e experiências, norteando-se por meio do projeto pedagógico.

Sendo assim, a formação do educador deve prepará-lo para expor o educando a uma postura reflexiva e crítica, colaborando para a formação de sujeitos cidadãos. O profissional docente “[...] é muito mais que um mero instrutor de ensino restrito aos conhecimentos de determinadas áreas da ciência. É o que significa formação para além do ensino” (THÉRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2009, p. 106). Para tanto, o professor precisa

aprender a pensar por meio da reflexão-ação-reflexão para que possa transformar sua prática pedagógica. Ao referir-se a tal assunto, Libâneo (2003, p.86-87) pondera:

Tais questões levam as instituições formadoras a perguntas como: Como ajudar os professores a se apropriarem da produção de pesquisa sobre educação e ensino? O que significa "qualidade de ensino" numa sociedade em que caibam todos? Como potencializar a competência cognitiva e profissional dos professores? Como enriquecer as experiências de aprendizagem de modo que os futuros professores aprendam a pensar? Como introduzir mudanças nas práticas escolares, partindo da reflexão na ação? Que ingredientes do processo de ensino e aprendizagem (e que integram, também, as práticas de formação continuada em serviço) levam a promover uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de sua própria aprendizagem?

A fim de que os professores que ingressam na educação superior possam desenvolver uma mudança na sua percepção relativamente aos processos de ensino e aprendizagem, é necessária a institucionalização de políticas voltadas à formação e ao desenvolvimento docente que os incentivem à busca constante por conhecimentos pedagógicos. Corroborando esta asserção, Almeida e Pimenta (2011) complementam, ao dizerem que esse processo deve ser contínuo e, pelo qual a profissão é desenvolvida com origem em descobertas individuais e coletivas que se reconstitua por meio da reflexão sobre a prática fundamentada na teoria.

Esta investigação procurou conhecer a formação do bacharel-educador por meio da participação em ações de formação docente na Instituição onde os participantes estão inseridos: a Universidade Federal do Ceará (UFC). A seguir, apresento os principais aspectos das ações de formação docente ofertadas pela UFC.

### 3.2. AS AÇÕES DE FORMAÇÃO INSTITUCIONAIS REALIZADAS PELOS DOCENTES-BACHARÉIS: QUAIS SÃO AS CONTRIBUIÇÕES PARA A SUA CONSTITUIÇÃO?

Conforme ressaltado anteriormente, embora o bacharel não possua formação universitária voltada para o ensino, a docência emerge como possível área de atuação profissional. Normalmente, as instituições universitárias exigem, para o ingresso, formação específica e titulação *stricto sensu*. Espera-se que o candidato à docência possua conhecimentos inerentes à área na qual pretende lecionar, bem como preparo para a docência em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, atendendo às determinações da LDB (BRASIL, 1996). Além disso, conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37):

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida.

Para o ingresso do professor da educação superior, portanto, não se exigem conhecimentos específicos da docência. Evidencia-se que esse professor “[...] não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem pelos quais ele é responsável quando inicia sua carreira acadêmica.” (ALMEIDA, 2012, p. 32). À modo de exemplo de como ocorre a seleção para ingresso na docência universitária, apresento no Quadro 5 um resumo referente aos critérios exigidos no Edital No. 95/2016 da UFC referente ao concurso público para o cargo de professor da carreira do magistério superior em áreas de cursos de bacharelado.

**Quadro 5: Concurso público para o cargo de professor da carreira do magistério superior**

DEPARTAMENTO	SETOR DE ESTUDO	GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO
<b>Medicina Clínica</b>	Clínica Médica/Nefrologia/Semiologia	Medicina	Doutorado na área do concurso
<b>Direito Processual</b>	Direito Processual Penal	Direito	Doutorado em Direito
<b>Engenharia Elétrica</b>	Sistemas Elétricos de Potência	Engenharia Elétrica	Doutorado na área do concurso

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2016)

O Quadro 5 trata de concurso público para professores efetivos da UFC nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia Elétrica. Observa-se que, como critério de formação para a candidatura, é exigida somente a titulação em área específica: graduação e doutorado. Do mesmo modo, a atividade de ensino prevê que:

O candidato aprovado obriga-se a lecionar as disciplinas vinculadas ao setor de estudo para o qual concorreu, bem como, quaisquer outras disciplinas que constem do seu currículo da graduação ou pós-graduação *stricto sensu* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2016, p. 3).

Há, portanto, uma expectativa de que o fato de o candidato ter cursado disciplinas relacionadas à área na qual pretende atuar o torna apto para o ensino. Relativamente à formação para a docência, o citado edital determina que “O candidato nomeado cumprirá,

obrigatoriamente, o Programa de Formação Docente durante o estágio probatório.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2016, p. 5).

Dessa maneira, ao acolher o bacharel como professor, a Instituição torna obrigatória a busca por preparo para a atuação docente por parte do candidato. Por outro lado, ao realizar tal imposição indicando o programa de formação docente, a Instituição assume o compromisso de contribuir para esse processo, pois “[...] a docência não se realiza por atividades e fazeres desconectados das condições institucionais, dos processos de profissionalização, das finalidades e de compromissos coletivamente assumidos.” (LAUXEN, 2009, p. 22-23). Para tanto, será necessário que os professores encontrem espaços de elaboração dos saberes e práticas que potencializam a ação pedagógica não apenas ao ingressar na Instituição, mas de modo constante, por meio de uma política institucional. Com relação ao papel da Universidade para a formação docente, Almeida (2012, p. 35) pondera que:

O estabelecimento de políticas institucionais destinadas a pôr em prática projetos de formação docente com caráter permanente representa uma mudança de paradigma no desenvolvimento das políticas das instituições de ensino superior.

No âmbito da UFC, a formação para a docência na educação superior é mostrada como um eixo estratégico do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tal preocupação denota a existência de empenho institucional para contribuir para a formação dos seus professores. O Quadro 6 expõe os objetivos e as estratégias definidas no citado plano.

#### **Quadro 6 – PDI: Eixo Estratégico – Formação para a Docência no Ensino Superior**

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>
Consolidar ações de promoção de desenvolvimento e formação docente continuada.	Consolidar as estratégias de desenvolvimento e formação docente na UFC, promovidas pela CASA em articulação com outras ações existentes.
Avaliação periódica das atividades de desenvolvimento e formação continuada promovidas com e para os docentes.	Buscar subsídios nos relatórios das Comissões Setoriais de Avaliação Docente de cada Unidade Acadêmica e da Coordenadoria de Planejamento e Avaliação de Programas e Ações Acadêmicas/ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
Engajamento, protagonismo e cooperação na formação docente.	Articulação entre os programas de formação docente e a gestão das unidades acadêmicas.
Potencializar as atividades de formação docente durante o estágio probatório.	Acolher e acompanhar os professores recém-ingressos na UFC.

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2012).

O Quadro 6 denota que a UFC busca institucionalizar as ações de formação docente, visando à consolidação do Programa Comunidade de Cooperação e Aprendizagem

Significativa (CASA), o desenvolvimento de avaliação das atividades ofertadas, a inclusão do docente como principal agente de sua formação e a intensificação da participação dos professores em estágio probatório.

Dessa maneira, as ações institucionais de formação para a docência, ofertadas pela UFC, são desenvolvidas no âmbito desse programa. No item a seguir, trago as informações coletadas por meio da observação documental, da observação participante e da aplicação de questionários aos participantes do Programa CASA.

### **3.2.1 Ações de formação docente na UFC: Programa Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA)**

O Programa Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA) foi fundado pela Pró-Reitoria de Graduação: “A CASA nasceu em 2009, a gente tinha um programa chamado Programa Rede de Valorização do Ensino Superior [...]” (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014), a ideia foi ampliar. Desse modo, A UFC possuía, antes do Programa CASA, duas ações de formação docentes: a disciplina Didática do Ensino Superior e o programa Rede de Valorização do Ensino Superior (RVES), conforme explicação a seguir:

Antes da idealização do CASA, a UFC mantinha outras estratégias de formação docente representadas pela disciplina de Didática do Ensino Superior e o Programa Rede de Valorização cujas ideias foram expandidas no âmbito do CASA. Teve muitas de suas ideias aplicadas ao CASA, mesmo com sua desarticulação após a chegada do novo projeto. (FREITAS, 2011, p. 36).

Atualmente, a disciplina Didática do Ensino Superior é uma opção para os participantes do Programa CASA e conta como carga horária para o estágio probatório. Durante a realização desta investigação, foi feita observação participante nesta disciplina, a qual foi ofertada em 2014.2. A disciplina foi realizada na Faculdade de Educação (FACED), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, o qual, em parceria com o programa CASA oferta vagas para os professores interessados em contabilizar carga horária para o estágio probatório ou para aqueles que almejam aperfeiçoamento em relação ao tema. Participaram como ouvintes do Programa CASA nove professores-bacharéis de áreas diversas, tais como: Jornalismo, Finanças, Direito, Ciências Atuariais e Secretariado Executivo.

Com carga horária de 64h, a disciplina tinha como objetivo refletir e analisar a realidade do contexto histórico e sociopolítico do ensino nas universidades e demais IES,

tanto no âmbito nacional como estadual (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014). No que se refere aos objetivos específicos da disciplina, destacam-se os seguintes assuntos: elaboração do conhecimento e mediação do professor, prática docente, projeto pedagógico nas IES, atividades interdisciplinares, ensino, pesquisa e extensão, tecnologias de informação e de comunicação, contexto educacional contemporâneo e da prática educativa, estudo das correntes pedagógicas mais significativas; contexto educativo e da prática pedagógica desenvolvida na ação como docente; planejamento de ensino. Os temas abordados na disciplina Didática foram instigantes, possibilitando debates e, principalmente, a troca de experiências entre os participantes. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

A disciplina Didática foi desenvolvida em encontros semanais, tendo como metodologias de ensino: aula expositiva dialogada, leitura e discussões de textos, atividades individuais e em grupo e dinâmicas de grupo. Entre as estratégias realizadas, percebi que as dinâmicas de grupos eram as que mais motivavam os docentes a se envolverem com os temas propostos. Além disso, oportunizavam praticar maneiras diferenciadas de ensino, as quais poderiam ser realizadas pelo docente com seus educandos na graduação.

No primeiro encontro, durante a apresentação dos participantes, observei que todos tinham expectativas em relação à construção de conhecimentos pedagógicos. Chamou-me à atenção a fala de uma docente, conforme discorro a seguir:

[...]estou aqui tentando fazer perguntas e encontrar respostas porque a minha área de conhecimento não dá conta desse grande questionamento que são os saberes docentes. Esta é a minha indagação: que saberes docentes são necessários ao professor do ensino superior? (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

Esta fala é representativa da inquietação dos bacharéis que se tornam docentes, para descobrirem os saberes necessários para o professor da educação superior. E não é somente conhecer estes saberes, mas, principalmente, como aplicá-los, de modo que facilitem a aprendizagem do educando. Interessante é perceber que a citada docente considerou que a sua formação não comporta os conhecimentos para a docência.

Desse modo, esta ação é uma maneira de a UFC colaborar para a constituição do bacharel como docente, pois o leva a um contato com temas pedagógicos. Considero que as formações institucionais devem possibilitar abertura à utilização de estratégias menos tradicionais e que envolvam totalmente o educando como centro dos processos de ensino e aprendizagem, considerando-se que “A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino.” (LIBÂNEO, 2013, p. 25). A Didática no Ensino Superior não foi extinta das ações formativas

da UFC com a criação do Programa Rede de Valorização do Ensino Superior (RVES) e continua no Programa CASA. Com relação ao RVES,

[...] agregado posteriormente, teve muitas de suas ideias aplicadas ao CASA, mesmo com sua desarticulação após a chegada do novo projeto. Assim, as duas experiências anteriores não foram abandonadas para a criação de uma estratégia absolutamente nova, mas sim fizeram parte do processo contínuo de construção da Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (FREITAS, 2011, p. 37).

O Programa Rede de Valorização do Ensino Superior (RVES) foi desenvolvido,

[...] na/pela Pró-Reitoria de Graduação, mas com contribuições oriundas dos diversos segmentos que compõem a Universidade Federal do Ceará, com o objetivo de favorecer e implementar uma perspectiva metodológica de ação-reflexão-ação, e/ou reflexão-ação-reflexão, de tal forma que se possibilite a direção, de forma compartilhada, de programas e projetos acadêmico-curriculares, consolidando projetos político-pedagógicos críticos e plenos de cidadania, com a participação de docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005/2007, p. 6).

Alguns pontos desta proposta merecem destaque: o primeiro refere-se à metodologia fundamentada na ação-reflexão-ação, e/ou reflexão-ação-reflexão, por possibilitar uma formação docente a partir da descrição de práticas cotidianas, visto que "refletir coletivamente sobre o que se faz e pôr-se na roda, e deixar-se conhecer, e expor-se" (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 113), é uma oportunidade de compartilhamento de experiências, anseios, dificuldades, dirimindo a individualidade comum na ação docente universitária. Outra observação diz respeito ao fato de que não se tratava apenas de ações de formação para a docência, mas envolvia projetos acadêmico-curriculares, bem como a participação de servidores técnico-administrativos e discentes, o que oportunizava uma formação integrada entre todos que compõem a Universidade.

Conforme Universidade Federal do Ceará (2005/2007), desenvolveu-se no âmbito deste projeto as seguintes ações:

- a) Docência universitária: esta ação tinha como objetivo possibilitar ao docente refletir acerca de políticas públicas para a educação superior e para o trabalho docente de forma interinstitucional, por meio de conhecimento crítico em relação às diversas concepções e metodologias de ensino e aprendizagem, com base na docência como profissão.
- b) Formação de técnico-administrativos das coordenações de cursos de graduação: oferecia suporte-metodológico de secretaria, pesquisa e

documentação aos servidores técnico-administrativos os quais realizavam atividades junto às coordenações de curso de graduação na Universidade, focalizando competências da gestão, documentação, apoio a atividade docente e participação na avaliação institucional.

- c) Formação continuada dos gestores de coordenação de cursos de graduação: visava a oferecer suporte teórico-metodológico de gestão curricular, pesquisa e documentação aos docentes e servidores técnico-administrativos da Universidade, com foco nas competências de gestão, documentação e avaliação institucional.

“O Programa CASa, conforme destacado, surgiu com o intuito de ampliar o RVES e, atualmente, atende, obrigatoriamente, às pessoas que estão em probatório, mas ele é aberto a qualquer docente, a qualquer pessoa que queira participar. ” (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014). É um programa de aperfeiçoamento docente que surgiu com o intuito de formar professores em estágio probatório e atualmente envolve docentes novatos e veteranos das unidades acadêmicas da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013) e tem como princípio possibilitar a “[...] interação, gerar espaço de trabalho coletivo, gerar espaço de transformação, relação de docentes e discentes [...] A CASa é um espaço que acentua a aprendizagem. ” (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

O delineamento do Programa CASa foi desenvolvido mediante a renovação do quadro de professores da Universidade, originando uma demanda “de se planejar e executar ação institucional de modo a garantir máxima qualidade à atuação dos novos docentes.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 38). Um aspecto positivo desta assertiva refere-se a indicação de que a qualidade da atuação docente está relacionada à institucionalização de ações formativas.

Em reunião de apresentação do programa CASa para ingressantes, foi relatado que:

Em 2009, quando ela surgiu, eram mais ou menos 200 professores em estágio probatório [...]. Então, os encontros aconteciam na Casa José de Alencar, às sextas-feiras. Os 200 professores eram divididos em ordem alfabética, trabalhavam em grupos, os grupos compartilhavam suas inquietações, as necessidades, aquilo que eles percebiam para trabalharem na formação docente e criavam as ambiências temáticas (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

É notório o fato de que o citado programa emergiu para contribuir com a formação de professores ingressantes na UFC, não tendo, portanto, o intuito de abranger a

formação de todo o corpo docente da instituição, embora seu formato atual seja aberto para professores veteranos.

As atividades desenvolvidas neste projeto são organizadas em três dimensões: encontros presenciais, ambiências temáticas e curso de docência, Tecnologias da Informação e Comunicação. Existe, portanto, uma diversidade de ações de formação para o professorado da UFC, oferecendo “[...] a oportunidade de escolher de forma mais ampla. Porque a ideia é que os professores escolham o que eles desejam priorizar entre tudo o que a gente oferta na CASa.” (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

As atividades desenvolvidas em encontros presenciais, expressas no Quadro 7, são organizadas pela coordenação da CASa. Os espaços criados nessas ações propiciam o conhecimento de narrativas de docência, aspectos relacionados à pedagogia universitária e desenvolvimento docente; possibilitam a troca de experiências sobre aprendizagem, inovações no ensino e a interação de docentes e alunos.

Considero que a formação humana é prevista em ações voltadas para a Filosofia, Ciência, Artes e Religião. O Quadro 7 apresenta uma síntese descritiva de atividades desenvolvidas em encontros presenciais.

### Quadro 7: Atividades desenvolvidas em encontros presenciais

(continua)

Natureza: Encontros presenciais	
Atividade	Descrição
<b>Mentores da Docência</b>	Espaço de homenagem aos docentes que marcaram positivamente a vida de professores novatos na UFC. Nestes encontros da CASa os Mentores compartilham suas histórias de vida e suas narrativas biográficas, inspirando uma ação docente comprometida e transformadora.
<b>Seminários Pedagógicos</b>	Espaço formativo para se debater a Pedagogia Universitária, descrevendo princípios, métodos e sua importância na formação docente.
<b>Encontro de Formação Docente</b>	Possibilita o desenvolvimento profissional docente, valorizando o fazer pedagógico fundamentado na investigação e reflexão sobre a prática de ensino.
<b>CASa de Filosofia</b>	Espaço para o exercício do diálogo filosófico como instrumento de ampliação do discernimento racional e de formação de uma visão de totalidade.
<b>CASa de Artes</b>	Espaço estético para contemplação das artes e de diversas manifestações do sensível.

### Quadro 7: Atividades desenvolvidas em encontros presenciais

(conclusão)

Natureza: Encontros presenciais	
Atividade	Descrição
<b>CASa de Ciência</b>	Espaço epistêmico que busca facilitar uma atitude verificativa das possibilidades intelectuais e inventivas que a criatividade humana é capaz de explorar
<b>CASa de Religião</b>	Espaço hermenêutico aberto e plural, destinado à investigação dos valores e da formação mística humana, de diferentes tradições, saberes, experiências e horizontes de compreensão da experiência com o numinoso.
<b>CASa da Afrocultura</b>	Espaço formativo em parceria com o Núcleo das Africanidades Cearenses que se propõe a fomentar conhecimentos relativos às culturas africanas, afrobrasileiras e afrodiaspóricas.
<b>Diálogos CASaUFC</b>	Espaço para aproximar os docentes das diversas ações, recursos e projetos da UFC, como ainda, promover a formação política do professor universitário.
<b>Espaço temático</b>	Encontros para o compartilhamento de experiências pedagógicas de professores da UFC.
<b>CASa de Aprendizagem Cooperativa</b>	Espaço vivencial para a experiência da docência com foco na aprendizagem, para fomentar a utilização de diferentes linguagens, para explorar formas inovadoras de aprender-junto no ensino superior, para estimular o protagonismo e a interação entre docentes e discentes, para ampliar as possibilidades de ensinar-aprender-avaliar nos diferentes campos do conhecimento científico.
<b>Cursos temáticos</b>	Aprofundamento em temas específicos relacionados ao ensino e pesquisa, oferecidos em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2013).

As ambiências temáticas são uma maneira de realizar atividades presenciais.

Constituem-se em:

Comunidades criadas e gerenciadas por docentes da UFC, visando à construção de aprendizagens significativas em torno de um tema relacionado ao desenvolvimento, formação e atuação docente no ensino superior. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 1).

A idealização de uma ambiência temática, portanto, parte de um professor ou um grupo de professores que tenham interesses em um tema em comum. Após preencherem o cadastro da ambiência junto ao Programa CASa, esses professores realizam encontros presenciais e a distância:

Para se abrir uma Ambiência Temática (AT) é necessário que um grupo mínimo de 3 professores se reúna em torno de um tema comum, o coordenador da AT juntamente com os participantes, estabelece a periodicidade dos encontros e se estes

serão presenciais e/ou virtuais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 1).

Em uma ambiência observada, havia a participação de quatro professores; o objetivo proposto foi criar um manual sobre como elaborar um caso. A ideia surgiu da experiência do coordenador da ambiência observada, ao participar de um grupo multiplicador dessa atividade e de uma disciplina sobre elaboração de casos em outra universidade. Foram definidas as ações a serem desenvolvidas, virtual e presencialmente. O resultado seria a elaboração do manual e de exemplos de casos; cada professor produziria um estudo de caso em sua área de atuação (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

Um dos desafios percebidos nesta ação foi o compromisso que os professores devem ter em cumprir as ações planejadas. Foi possível observar, no entanto, uma certa dificuldade para reunir os participantes por incompatibilidade de horários ou outros motivos individuais. Outra dificuldade identificada foi a continuidade dos encontros e a realização das atividades previstas, podendo não haver conclusão daquilo que foi programado (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

A terceira natureza de atividades refere-se à Docência Integrada às Tecnologias da Informação e Comunicação (DTIC): “espaço formativo gerenciado por docentes da UFC Virtual. Curso de 64h que de formação presencial e virtual que auxilia os professores a utilizarem recursos da tecnologia digital em sua prática docente. ” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 1).

O DTIC tem o intuito de integrar docente e discente por meio da aprendizagem sobre o uso de tecnologias da informação no ensino. É um curso semipresencial, no qual docente e discente desenvolvem atividades em conjunto. O curso é realizado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará (SOLAR) e possibilita ao professor e ao aluno a interação própria e com os demais participantes do curso.

A realização desse curso visa a possibilitar o compartilhamento de responsabilidades entre professor e aluno para a elaboração dos conhecimentos, bem como um espaço de relações interpessoais entre eles, tendo em vista que devem realizar atividades em parceria. Um exemplo de atividade prática desenvolvida no âmbito do curso, no período de observação participante, foi a criação de uma ferramenta tecnológica direcionada à disciplina que estava sendo ministrada nesse período. Nesse contexto, o DTIC tem como objetivos:

Acompanhar o docente no processo de compreensão e utilização das TDIC, de técnicas da educação semipresencial em conjunto com as práticas docentes não digitais; integrar aluno da graduação com o processo de formação da docência. (LOUREIRO; LIMA, 2014).

No decorrer da observação participante nesta ação, a ferramenta selecionada para essa tarefa foi o desenvolvimento de um *site* específico para uma disciplina, tendo sido disponibilizados materiais para os estudantes. Além disso, foram feitas diversas atividades virtuais e treinamentos presenciais de aperfeiçoamento dos conhecimentos tecnológicos, como: elaboração de *slides*, planejamento de aulas com a utilização de ferramentas tecnológicas, entre outros (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014). Considerei uma experiência assertiva, pois me possibilitou o desenvolvimento de estratégias de ensino com o apoio das ferramentas tecnológicas, as quais são utilizadas atualmente em minha atuação, como: atividades virtuais e fóruns de discussão no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFC.

Ao observar de forma participante o desenvolvimento do DTIC, verifiquei a existência de alguns desafios, como: a necessidade de disciplina por parte do professor para que cumpra as atividades nos prazos definidos; acessar diariamente a plataforma do SOLAR, a fim de acompanhar as discussões desenvolvidas; e parceria com o estudante, além de leitura e estudo. Esses aspectos podem ser propícios para a formação docente ao exigir dedicação e construção de conhecimento. Caso o docente, entretanto, não cumpra as condições exigidas pelo estudo a distância, esses pontos podem ser motivadores de evasão. Outro aspecto observado na pesquisa foi a motivação dos professores para participarem das ações formativas da instituição. Assim, os respondentes do questionário foram indagados acerca dos motivos que os levaram a participar do Programa CASa, considerando o grau de prioridade em uma escala com variante de 1(menor relevância) a 5 (maior relevância). Os resultados estão expostos na Tabela 9.

**Tabela 9 – Motivos para participar do Programa CASa**

MOTIVOS	1	2	3	4	5	TOTAL
Cumprir exigência no período de estágio probatório	0	1	2	4	30	37
Adquirir e/ou aperfeiçoar conhecimentos pedagógicos	4	3	7	11	12	37
Contribuição para o seu desenvolvimento profissional docente	3	3	8	9	14	37
Troca de experiências com colegas professores	2	4	6	17	8	37
Enriquecer o currículo	10	10	6	7	4	37
Melhoria da prática docente	3	2	8	9	15	37

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 9 demonstra que o principal motivo que impulsionou os participantes da pesquisa a realizarem atividades no âmbito do Programa CASa foi o cumprimento de exigência no período de estágio probatório. A participação em ações do Programa CASa, embora seja aberta a todos os docentes, discentes e à comunidade, é obrigatória para os professores recém-admitidos: “As atividades da CASa são abertas a todos os docentes da UFC, discentes e para a comunidade, entretanto, é **obrigatória** para docentes em estágio probatório.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 1, grifo do autor).

O foco na formação de professores novatos decorre, principalmente, do atendimento às determinações da Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990:

Art. 20. Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo. (BRASIL, 1990, p. 12).

A aptidão e a capacidade para a docência do bacharel que ingressa na Universidade como professor devem ser avaliadas a fim de se verificar a sua preparação para desempenhar as atividades educacionais. Na UFC, essa avaliação ocorre por meio da participação no Programa CASa.

Os professores recém-admitidos devem cumprir, obrigatoriamente, 64h de atividades no âmbito do programa, conforme explicitado a seguir:

Durante os três anos, cada docente *escolhe* as atividades da CASa que deseja priorizar em sua formação. É importante o cumprimento mínimo de 64 horas em três anos, que podem ser distribuídas nas opções indicadas abaixo: a) O docente cumpre as 64h mínimas participando dos Encontros Presenciais das promovidos pela CASa. b) O docente participa de 36h em Encontros Presenciais promovidos pela CASa e 28h em Ambiências Temáticas promovidas por docentes da UFC. c) O docente cumpre as 64h no curso intensivo da DTIC/CASa. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 2).

Com relação ao total de carga horária exigida para a formação do docente recém-admitido, entendo que uma carga horária de 64h não é suficiente para construir saberes necessários ao educador, especialmente, para o bacharel que atua na docência universitária, visto que não possui formação direcionada para o ensino. Não há explicação acerca de como essa carga horária deve ser cumprida, “[...] possibilitando a autonomia de cada instituição de Ensino Superior (IES) organizar seus programas de preparo para a sala de aula universitária.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 34)

A obrigatoriedade de cumprimento da carga-horária em formação docente é uma preocupação do programa, fato percebido na consideração da diretoria: “[...] então se a gente começa desde o início, a gente consegue fazer as 64h de forma tranquila. Um dos documentos que vão estar inseridos no estágio probatório, a gente emite uma declaração e esse trâmite é todo feito digital.” (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

O cumprimento da carga horária exigida é uma preocupação recorrente, também, entre os docentes. Uma das dificuldades apontadas, apesar da diversidade de opções disponíveis para a participação dos professores no programa, relaciona-se à conciliação de horários, como indica a fala a seguir:

Eu fui contratado em novembro do ano passado, não tenho cargo administrativo, não tenho disciplina na pós-graduação. Estou com 17h em sala de aula. Quase 90% dos encontros que eu tenho que vir, vou ter que faltar aula. Então, eu fico no dilema de ter que participar, de querer participar e prejudicar minha disciplina na graduação. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

Alguns professores ingressantes ao participarem da reunião de apresentação do programa, demonstraram inquietação, ao indagarem sobre a possibilidade de efetivarem o total de horas requerido por meio da realização de um só curso, como, por exemplo, DTIC e Didática do Ensino Superior (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014). Reforçando esse pensamento, um professor recém-admitido à CASa sugeriu como alternativa considerar a publicação de artigo científico como carga horária do programa. A ansiedade de cumprimento de carga horária foi percebida, também, no encontro da ambiência temática observada, como destaque na fala seguinte:

Eu necessito muito dessas 28h. Tô com meu relatório pendurado, só esperando isso [...] teve outra, aquela, mentores de docência que eu entrei [...] e eu me inscrevi no DTIC. DTIC já cobre a carga toda, mas como DTIC vai até novembro, quero ver ser consigo antecipar (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

O docente explicou que a sua preocupação em cumprir a carga horária o mais rápido possível, procede de um problema burocrático em virtude de sua redistribuição ao vir de outra Universidade e que antecipou a data de encerramento do estágio probatório. O outro participante comentou essa situação, refletindo que:

Esse tipo de coisa faz com que se perca aquela ideia né de você fazer as horas porque sua mente prevê as horas. Não é a questão há, eu quero fazer aperfeiçoamento docente, é uma questão de sobrevivência. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

Ainda no decorrer da reunião de apresentação do programa para os professores de ingresso recente, a maior parte das dúvidas relacionadas ao programa referia-se às maneiras de validar a realização de cursos e eventos para a composição da carga horária mínima determinada para o estágio probatório, com exceção de uma professora, ao considerar:

Pra mim, é muito intrigante essa ansiedade que nós temos em contabilizar a carga horária, em concluir as atividades, obviamente, para concluir o estágio probatório. Mas, é também uma preocupação minha, particular, em pensar o que é que a gente aprende; o que de fato, porque pensar o cumprimento de uma carga horária, distante ou deslocada sem dialogar com o que de fato é um saber, como o professor acabou de colocar aqui. Um artigo não vale? A gente tem que pensar o que é o saber, a expectativa do saber na formação de professores [...] (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014)

Esse pensamento vai de encontro às informações da Tabela 9 sobre os motivos que levaram os professores a ingressarem na CASa. Entre os 37 professores que responderam o questionário, somente 12 selecionaram o grau máximo (5) de relevância adquirir e/ou aperfeiçoar conhecimentos pedagógicos e 14 assinalaram como maior relevância a contribuição para o seu desenvolvimento profissional docente.

Sobre a construção de conhecimentos e saberes para a formação do educador, destaco a seguinte percepção de uma professora participante da reunião do Programa CASa:

Na verdade, acho que nós todos estamos aqui não é para saber uma matéria específica é para ajudar a sociedade a funcionar melhor com o saber. Então, acho que o importante é essa troca de saberes entre áreas distintas porque as vezes que eu vi, eu aprendi com pessoas que não são da minha área. Eu aprendi muito. Então, eu acho que, às vezes a gente fica em dúvida o que a gente vai aprender, eu acho que sempre que a gente vem, aprende, indiretamente, com quem tá falando. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014).

Partindo dessa análise, emerge a necessidade de um espaço de reflexão acerca das contribuições do programa para a constituição de saberes pedagógicos, discutir o papel do educador na Universidade e na sociedade, levando o participante a analisar a importância das ações desenvolvidas. Mais do que o cumprimento de uma norma, é primordial a compreensão de que a realização das atividades no âmbito do programa poderá oferecer a oportunidade de realizar conhecimentos que possam transformar a práxis docente; um espaço para pensar a razão de ser do educador universitário, discutir e elaborar saberes fundamentais para a sua constituição.

Além de se cumprir os aspectos legais, o interessante seria a participação dos professores nas ações, continuamente, independentemente de estar em período de estágio probatório. Um dos professores respondentes destacou essa consideração:

A minha expectativa é de que o Programa se fortaleça e possa contribuir para uma efetiva melhoria do corpo docente da Instituição e não apenas de professores em estágio probatório. Espero que, cada vez mais, os professores participem das atividades e contribuam com o aperfeiçoamento contínuo do Programa. (DOCENTE- BACHAREL 6).

É necessário criar estratégias que motivem os docentes a participarem do Programa CASa por motivações e interesses próprios, visando a sua constituição como educador. É primordial que os professores participem das atividades do programa, mesmo após o cumprimento da carga horária mínima exigida.

Além disso, a necessidade de preparo para a docência não deve ser observada somente para os recém-admitidos, mas, também, para os veteranos, visto que todos os docentes devem contribuir para o ensino de qualidade, a fim de que se possa atender ao objetivo do Programa CASa, a saber:

[...] construir uma ambiência cooperativa e significativa de desenvolvimento humano e pedagógico, mediada por processos virtuais e presenciais, fomentadores de criatividade e de transformação do cotidiano de ensino universitário. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 38).

Tem, ainda, o propósito “[...] de construção cooperativa, de caráter contínuo, dialógico e formativo. ” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 1). Entre os participantes, 15 consideraram com maior grau de motivação para a sua participação no programa a “melhoria da prática docente”. Isto sinaliza para a preocupação de alguns professores com a sua atuação educativa, embora esta devesse ser inquietação de todos. As opções com menor grau de importância foram “troca de experiência com colegas professores” e enriquecer o currículo.

Nessa perspectiva, o programa deve possibilitar a constituição de conhecimentos pedagógicos a fim de formar o docente para desenvolver ensino universitário com qualidade. Essa formação carece de uma dinâmica que possibilite ao professor a capacidade de acompanhar as novas demandas da sua atuação em sala de aula, de modo que atenda às transformações da sociedade.

Analisando tais considerações, bem como os dados relativos à formação dos participantes desta pesquisa, faço algumas indagações: como propiciar as condições institucionais de formação docente nas universidades que favoreçam esses desafios? Qual seria o novo paradigma de docência universitária? E qual é o lugar do educador na instituição? Compreendo que as respostas a tais questionamentos perpassam as responsabilidades do professorado e da Universidade com relação à busca por novas ações de

formação. Relativamente ao novo paradigma de docência universitária, os estudos e as discussões em torno do tema por parte dos estudiosos da área são o início da formação deste paradigma, mesmo ciente de que ainda há um longo percurso para a sua consolidação.

### 3.2.2 As ações formativas institucionais da UFC: existem contribuições para a constituição do bacharel como educador?

E qual é a percepção dos participantes desta pesquisa sobre as contribuições das ações institucionais da UFC para a sua constituição como educador? Sob esse aspecto, foi solicitado aos participantes que indicassem as atividades do programa das quais estavam participando ou haviam concluído e, entre estas, quais consideram como mais relevantes para a sua atuação. Os respondentes poderiam indicar várias opções. Tais ações estão expressas na Tabela 10.

**Tabela 10 – Comparativo entre as atividades das quais os docentes-bacharéis participaram e as que consideram mais relevantes para a sua atuação**

<b>Atividades das quais participaram</b>		<b>Atividades consideradas mais relevantes</b>	
<b>Ações</b>	<b>Respostas</b>	<b>Ações</b>	<b>Respostas</b>
Mentores da Docência	8	Mentores da Docência	8
Ambiências Temáticas	9	Ambiências Temáticas	9
CASa da Afrocultura	0	CASa da Afrocultura	1
CASa de Artes	2	CASa de Artes	2
CASa de Ciência	1	CASa de Ciência	1
CASa de Filosofia	0	CASa de Filosofia	2
CASa de Religião	0	CASa de Religião	2
Seminários Pedagógicos	4	Seminários Pedagógicos	9
Diálogos CASa UFC	3	Diálogos CASa UFC	3
Encontros de Didática	6	Encontros de Didática	12
Ateliê de Ensino	0	Ateliê de Ensino	2
Espaço Temático	3	Espaço Temático	4
DTIC	4	DTIC	4
Cursos da PROGEP	7	<b>Cursos da PROGEP</b>	9
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>Total</b>	<b>68</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

O mapeamento das ações da Tabela 10 aponta que as atividades mais procuradas pelos respondentes são: mentores da docência, ambiência temática, cursos da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e encontros de didática. Conforme Universidade Federal do Ceará (2013) a atividade mentores da docência é um evento no qual os professores recém-admitidos fazem homenagens àqueles que foram importantes em suas vidas, inspirando-os à

docência: “[...] traz o exemplo e a experiência dos professores homenageados, o que nos inspira a aperfeiçoar, cada vez mais, nosso trabalho.” (DOCENTE-BACHAREL 6<sup>12</sup>). A escolha desta homenagem por parte dos bacharéis expressa que a constituição do educador, muitas vezes, é influenciada pelo exemplo de outros professores com os quais tiveram a oportunidade de conviver em suas formações iniciais.

A ambiência temática foi outra atividade selecionada pelos respondentes; nesta ação, os professores criam e gerenciam um grupo com o objetivo de constituir conhecimentos sobre um tema voltado para o desenvolvimento, a formação e a atuação docente. Os encontros didáticos, também indicados com maior frequência, são espaços promovidos com a participação de professores-pesquisadores de Didática, no intuito de refletir acerca da prática de ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013). Outra ação destacada diz respeito aos cursos ofertados em parceria com a PROGEP. Estes cursos também são voltados para a Didática, o que reafirma a necessidade de os respondentes desenvolverem saberes relacionados ao processo de ensino. Nessa linha de pensamento, o Docente-Bacharel 32 comentou que busca “melhorar a formação didática, uma vez que na formação do bacharelado não alcança a discussão pedagógica”.

Comparando as atividades realizadas pelos respondentes com as consideradas mais relevantes para a sua atuação docente, restam claras algumas contradições. A maioria dos participantes, representada por 12 professores, indicam como mais importantes os encontros de Didática, no entanto, somente seis realizaram esta atividade. Um dos respondentes justificou a sua opinião:

Dentre os que eu participei até o momento, os encontros de didática foram muito esclarecedores, possibilitaram interagir com professores de várias áreas do conhecimento, o que é muito enriquecedor. Também se deu oportunidade aos participantes de verbalizarem suas percepções, dificuldades, etc, possibilitando conhecer melhor os desafios dos docentes da UFC. (DOCENTE-BACHAREL 27).

Do mesmo modo, os seminários pedagógicos foram assinalados como mais relevantes para a prática docente por nove respondentes, mas apenas quatro participaram desta ação. Sobre a importância dessa ação, um dos respondentes afirmou que “os seminários pedagógicos abordam mais especificamente a questão da didática, suscitando aprendizados, dicas e discussões sobre a prática docente.” (DOCENTE-BACHAREL 6). As ações mentores da docência, ambiência temática e cursos da PROGEP foram consideradas como importantes

---

<sup>12</sup> Neste capítulo, os sujeitos são denominados de “Docente-Bacharel” seguido de um número natural que representa a ordem de resposta ao questionário. Esta denominação decorre do fato de que nesta fase da pesquisa ainda não havia informações suficientes para a utilização do termo “educador bacharel”.

para a prática dos respondentes; comparativamente, há uma convergência com a quantidade de professores que realizaram tais eventos. Ao justificar sua opinião relacionada a esses eventos, o Docente-Bacharel 13, acentuou: “Porque ajuda a refletir sobre nossas práticas em sala, assim como colabora com novas técnicas na exposição e avaliação dos alunos”. Corroborando essa percepção, o Docente-Bacharel 14 explicou: “Porque nestes espaços há debate e troca de experiência que possibilita o desenvolvimento de um olhar plural sobre a atuação docente”.

Interessante é ressaltar que algumas ações foram designadas como significativas para o desempenho na docência, entretanto, nenhum dos respondentes delas participou, a saber: CASa da Afrocultura, CASa de Filosofia, CASa de Religião e Ateliê de Ensino. A CASa de Afrocultura tem como objetivo estimular o desenvolvimento de conhecimentos sobre as culturas africanas, afrobrasileiras e afrodiaspóricas. A CASa de Filosofia promove o diálogo filosófico como ferramenta para ampliar o entendimento racional e de forma de uma ótica de totalidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013). No Ateliê de Ensino, o docente solicita apoio da CASa para o aperfeiçoamento de suas aulas; para tanto, é feita uma visita por um professor de Didática o qual observa a sua aula e oferece sugestões de melhoria (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014). Em seguida, foram abordadas as expectativas e os resultados das ações das quais os respondentes participaram no que se refere à sua constituição como educador. A síntese das informações obtidas está no Quadro 8.

**Quadro 8 - Expectativas e resultados acerca das contribuições de ações do Programa CASa para a constituição do bacharel como educador**

(continua)

<b>CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA CASa PARA A CONSTITUIÇÃO DO BACHAREL COMO EDUCADOR</b>		
<b>SABERES</b>	<b>EXPECTATIVAS DOS BACHARÉIS QUE ESTAVAM PARTICIPANDO DE AÇÕES DO PROGRAMA CASa</b>	<b>PERCEPÇÕES DOS BACHARÉIS QUE CONCLUÍRAM AÇÕES DO PROGRAMA CASa</b>
<b>PESQUISA</b>	- Métodos de pesquisa	- Fomento à pesquisa
<b>PEDAGÓGICOS</b>	- Didática - Relação teoria e prática - Conhecimentos - Conhecimento de políticas e filosofia de educação - Enriquecimento das aulas - Conhecimento humano - Processo de ensino - Tecnologia - Avaliação	- Técnicas de ensino - Reflexões sobre a prática docente e exemplos de práticas docentes - Conhecimentos - Estratégia para melhorar a forma como os conhecimentos podem ser compreendidos pelos educandos. - Debate acerca de situações de ensino e aprendizagem - Planejamento de ensino - Tecnologia - Avaliação

**Quadro 8 - Expectativas e resultados acerca das contribuições de ações do Programa CASa para a constituição do bacharel como educador**

(conclusão)

<b>CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA CASa PARA A CONSTITUIÇÃO DO BACHAREL COMO EDUCADOR</b>		
<b>SABERES</b>	<b>EXPECTATIVAS DOS BACHARÉIS QUE ESTAVAM PARTICIPANDO DE AÇÕES DO PROGRAMA CASA</b>	<b>PERCEPÇÕES DOS BACHARÉIS QUE CONCLUÍRAM AÇÕES DO PROGRAMA CASA</b>
<b>INTERPESSOAIS</b>	- Troca de experiências - Troca de ideias - Cooperação entre os educadores, educandos e técnico-administrativos	- Compartilhamento de vivências - Troca de conhecimentos - Relação educador-educando - Ausência de cooperação
<b>APERFEIÇOAMENTO</b>	- Capacitação docente - Atualização - Currículo	-----
<b>INSTITUIÇÃO</b>	- Conhecimento da estrutura - Conhecimento da instituição - Integração dos educadores com a - Universidade	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 8 desenvolve um comparativo entre as opiniões de professores que estavam iniciando as atividades do Programa CASa e os que já haviam concluído. Observamos que, na subcategoria “saberes pedagógicos”, há uma semelhança entre as expectativas dos recém-admitidos e os resultados percebidos pelos professores que haviam concluído as atividades. Outro aspecto relevante e, que também se mostra positivo entre os dois grupos, diz respeito às relações interpessoais. Os professores consideram que as ações da Instituição possibilitam integração com os demais colegas e com o educando. Esse aspecto pode ser percebido nas seguintes respostas:

Acho que o programa CASA contribui para a integração dos novos docentes e para o desenvolvimento de competências pedagógicas fundamentais para que os docentes tenham um bom desempenho. (DOCENTE-BACHAREL 8).

O Projeto Casa nas suas mais variadas áreas de atuação propicia troca de experiências entre os envolvidos no projeto, melhoria da didática do ensino e uma melhoria também na relação entre professor-aluno, conhecimento sistemático entre o ensinar e o aprender, dentre outras. (DOCENTE-BACHAREL 18).

Foi considerado o fato de que o programa colabora para a inovação por meio da tecnologia da informação e novas estratégias de ensino:

É importante inovar no ensino, de modo a conquistar a atenção e interesse dos alunos pelas disciplinas. O uso de tecnologias e de técnicas didáticas não convencionais pode ser aperfeiçoado/desenvolvido através do Programa CASA (DOCENTE -BACHAREL 8).

Por outro lado, pouca atenção foi dada, na opinião dos participantes, à questão da pesquisa. Do mesmo modo, os docentes não tinham grandes expectativas em relação a esse aspecto. Alguns respondentes denotaram insatisfação com o programa; nessa direção, o Docente-Bacharel 10 considerou: “Não vi muita importância dos eventos que eu participei para a minha área de atuação como docente”. O Docente-Bacharel 18 acentuou: “Dos eventos que participei, eu não vi muita contribuição para a docência na minha área”. Na opinião do Docente-Bacharel 14:

De início o programa desperta expectativas de aperfeiçoamento e aprofundamento sobre questões relacionadas diretamente ou indiretamente à docência, mas seu formato e as demandas da Universidade, com o passar do tempo, desviaram meu interesse.

O docente-bacharel 20 concorda com essa percepção, ao assinalar: “Acho que a CASa traz excelentes propostas para formação, mas acho a carga-horária exigida alta em relação às demandas de atividades que nós professores temos na UFC”. Estas considerações ressaltam que as diversas atribuições que a docência universitária requer se tornam empecilho para que os professores se dediquem à formação, priorizando outras tarefas. Para que as ações de formação docente contribuam para a constituição do bacharel como educador universitário, é necessária a implementação de políticas formativas, que considerem as necessidades específicas do bacharel no concernente à produção de conhecimentos pedagógicos. Os participantes desta pesquisa apontaram as necessidades específicas de formação que contribuam para a sua prática como educador, conforme exposto no Quadro 9.

#### **Quadro 9 - Necessidades específicas de formação para a prática do bacharel educador**

<b>NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE FORMAÇÃO PARA O EDUCADOR-BACHAREL</b>	
<b>ÁREA</b>	<b>NECESSIDADES ESPECÍFICAS</b>
<b>EVENTOS</b>	Eventos de formação docente
<b>DIDÁTICA</b>	Estratégias de ensino inovadoras Avaliação Aprendizagem Tecnologias e mídias digitais Jogos de empresa Trabalho colaborativo Organização e planejamento Técnicas de ensino de áreas específicas
<b>PROCESSO DE ENSINO</b>	Reflexões sobre o ensino Como ensinar Como fazer o aluno pensar O futuro do ensino Ensino interdisciplinar
<b>PESQUISA</b>	Métodos de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas respostas registradas no Quadro 9 predominam as necessidades de conhecimentos didáticos e processo de ensino. Os bacharéis apontam carência de domínio de saberes relacionados às estratégias de ensino, avaliação e de práticas de ensino de conteúdos de sua área específica de formação. Isso denota que, embora os professores tenham domínio de seu campo formativo, precisam encontrar maneiras eficazes para o ensino desses assuntos. Um dos participantes destacou: “Devido a minha formação ser em bacharelado, busco mais conhecimentos na área de didática que possam me auxiliar na elaboração e desenvolvimento das minhas aulas.” (DOCENTE-BACHAREL 30).

Os participantes indicaram, ainda, interesse em desenvolver aspectos relativos à prática de pesquisa e oportunidades de participação em eventos de formação para a docência. Freire (1996, p. 16) entende que, para a atividade de ensino, é necessária a pesquisa: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. Considero esse aspecto relevante ao educador que entende o dinamismo que estabelece os processos de mudança na sociedade atual. A pesquisa, a curiosidade, a busca e a inquietação constantes devem estar na atuação do docente, ao compreender que ele nunca sabe tudo, mas que admite sua ignorância ante os desafios que o rodeiam. Com relação às contribuições das ações do Programa CASa para constituir conhecimentos pedagógicos, os resultados estão apresentados na Tabela 11.

**Tabela 11 - Contribuições das ações do Programa CASa para a construção de conhecimentos pedagógicos**

	<b>Sim</b>		<b>Não</b>
<b>Quant.</b>	<b>Justificativas</b>	<b>Quant.</b>	<b>Justificativas</b>
34	Debate sobre situações de ensino e aprendizagem Nas ambiências são expostas realidades diferentes já que são professores de cursos e áreas distintas Relação aluno-professor Planejamento de ensino Reflexão sobre a prática em sala de aula Novas técnicas de exposição e avaliação Didática Exemplos de práticas docentes Uso de tecnologias Pesquisa	3	Ausência de conhecimentos direcionados à área específica Pouco referencial metodológico de técnicas pedagógicas.
<b>TOTAL</b>		<b>37</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

As informações expostas na Tabela 11 demonstram que a maioria dos participantes considera que as ações institucionais das quais participaram oferecem subsídios para a produção de saberes pedagógicos. Somente três respondentes relataram que não oferecem, e destacaram como justificativas a ausência de conhecimentos direcionados à área específica e pouco referencial metodológico de técnicas pedagógicas. Essas opiniões apontam que o bacharel possui necessidades específicas para desenvolver saberes da docência.

As justificativas dos respondentes que evidenciaram haver contribuição para a construção de conhecimentos pedagógicos destacam saberes que podem colaborar para a atuação voltada para o desenvolvimento do estudante por meio da elaboração do seu conhecimento. O docente necessita modificar suas ações e métodos de ensino por meio de novos modelos de planejamento, estratégias pedagógicas e processos avaliativos. Nessa perspectiva, considero que as ações da UFC possibilitam uma formação docente capaz de:

[...] propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e espaços de trabalho. (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 28).

Por fim, os sujeitos da pesquisa indicaram algumas sugestões de melhorias para o Programa CASa. Para melhor compreensão, as informações foram agrupadas por aspectos comuns, conforme Quadro 10.

#### Quadro 10 – Sugestões de melhorias

(continua)

ASPECTOS	SUGESTÕES
<b>EVENTOS E ASSUNTOS</b>	Aumentar os eventos mentores da docência. Diversidade de assuntos. Promover palestras, eventos que sejam abrangentes a todos os cursos. Temas relevantes e de ensino. Detectar necessidades dos novos docentes por setor.
<b>LOCALIZAÇÃO</b>	Oferecer edições temáticas (eventos, cursos, etc.) e em unidades acadêmicas diferentes. Atividades no <i>campus</i> do Benfica. Encontros na faculdade de direito, FEAAC e outras unidades, Ter atividades partilhadas nos locais de saber dos respectivos <i>campi</i> .
<b>PROJETOS</b>	Ampliar os projetos, para que sejam úteis para professores de todas as áreas. Catalogação de experiências. Laboratório pedagógico. Laboratório para experimentos com alunos. Mais cursos virtuais

### Quadro 10 – Sugestões de melhorias

(conclusão)

ASPECTOS	SUGESTÕES
<b>OBRIGATORIEDADE</b>	Não ser obrigatório.
<b>CARGA HORÁRIA</b>	Redução da carga horária obrigatória para 32h. Ponderação da carga-horária.
<b>RELACIONAMENTO</b>	Criação de condições de aproximação com o professor que ingressou, recentemente. Mais proximidades com todos os docentes independentemente de serem ingressantes ou não.
<b>COMUNICAÇÃO</b>	Ouvir as demandas dos professores (que durante todo o processo não são escutados) envolver os docentes em práticas contínuas e em seu próprio ambiente de trabalho. Proporcionar ao ingressante mais informações sobre o programa e as possibilidades de participação dele nas diversas atividades que são ofertadas. Ampliar a divulgação do programa. Melhorar a comunicação na chegada do professor. Melhorar a comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Encontram-se sintetizadas, no Quadro 10, as principais sugestões dos docentes bacharéis para as ações de formação docente ofertadas na UFC. Considero que alguns pontos merecem maior atenção. Os participantes entendem a necessidade de participarem de atividades que abordem assuntos de seu interesse e que tais ações podem acontecer em locais onde eles tenham maior facilidade de participar, como, por exemplo, nos centros e faculdades onde atuam.

Outro ponto que chama a atenção é a sugestão de que não haja obrigatoriedade, bem como a diminuição da carga horária. Estas observações reforçam o que foi percebido anteriormente. A obrigatoriedade de cumprir uma carga horária no programa no período de estágio probatório é o principal motivo da participação dos docentes-bacharéis, fato que indica a necessidade de um trabalho de sensibilização para a relevância da formação pedagógica. Observemos que há uma opinião de reduzir essa carga horária, sendo que a atual já não é suficiente. Por último destaco a carência de melhor comunicação, a qual foi bastante citada pelos sujeitos.

Visando a apontar possibilidades de aperfeiçoamento das ações institucionais analisadas, recorro às contribuições de Almeida e Pimenta (2011), ao destacarem a importância atribuída à formação, pois é necessária a priorização dessa formação nas definições orçamentárias e organizacionais; diversidade de linhas de formação, aglutinar as ações nos principais eixos definidos pela instituição; novo modelo de formação universitária,

que se refere às ações formativas que servirão de base para esse novo modelo de modo a possibilitar mudanças nos objetivos da atuação docente; dimensão coletiva da formação docente, possibilitar a produção, a contextualização e a análise de experiências dos professores de maneira que sejam compreendidos e trabalhados por todos.

Anastasiou (2011) faz algumas anotações relativas às ações institucionais: constituição de grupos de apoio pedagógicos em programa institucional como parte do Projeto Político-Institucional ou junto à Pró-Reitoria de Graduação e que perdure além de uma proposta da gestão; atualização dos grupos de apoio pedagógico com vínculos pessoais e institucionais; criação de espaços contínuos nas instituições de formação continuada dos docentes, no sentido da profissionalização para a docência.

### 3.3 DOCENTE-BACHAREL: MOTIVOS PARA A ESCOLHA DA DOCÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO EDUCANDO

Nesta seção, trago as percepções dos docentes-bacharéis concernente aos motivos que os levaram a atuar na docência universitária e de como eles procuram contribuir para a formação de seus educandos. Este momento da pesquisa possibilitou selecionar os docentes-bacharéis para as demais fases, destacando aqueles que possuíam características de educador na perspectiva desta investigação. O Quadro 11 expõe um resumo das respostas para a pergunta: por que escolheu atuar na docência universitária?

**Quadro 11 – Motivos para escolha da docência**

(continua)

<b>MOTIVOS</b>	<b>ASPECTOS</b>
<b>PROFISSÃO</b>	Realização profissional Completar-se profissionalmente
<b>INCLINAÇÃO</b>	Vocação para a docência Desejo de ser docente Desejo de infância Vontade Amor à profissão Aptidão Afinidade Hedonismo Gosto pelo estudo e ensino Gosto pelo ensino Gosto pelo ambiente de sala de aula
<b>CONHECIMENTO</b>	Troca de conhecimento Trabalhar com conhecimento Constante atualização Produção de conhecimento

### Quadro 11 – Motivos para escolha da docência

(conclusão)

MOTIVOS	ASPECTOS
CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS	Contribuir para a educação Favorecer mudanças coletivas Formação de futuros profissionais
PESQUISA	Para ser pesquisador Gosto pela pesquisa
MOTIVO PESSOAL	Satisfação pessoal
INFLUÊNCIA FAMILIAR	Familiares professores
CASUALIDADE	Ao acaso

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os aspectos que surgiram das respostas dos docentes-bacharéis em relação aos motivos que os levaram a atuar na docência, destaca-se a inclinação, ou seja, os participantes consideram que sempre tiveram aptidão para docentes pois, possuem vocação, como se percebe nas seguintes resposta: “Porque gosto muito de ensinar, trocar conhecimentos, compartilhar. Gosto muito do ambiente de sala de aula. Acho que tenho 'vocação' para isso. ” (DOCENTE-BACHAREL 2); “Por gostar de estudar a docência foi um caminho natural. ” (DOCENTE-BACHAREL 35).

Isso significa que, pela visão dos participantes, existe um dom, uma missão; este modo de pensar a escolha da docência remete ao que se espera de um educador: amor à profissão. Se ser educador é um dom, existe a previsão de uma genialidade inerente à pessoa possuidora da capacidade de ensinar como uma inspiração; tudo flui naturalmente. Será que a vocação é suficiente para a constituição de um educador? E, mais especificamente de um educador cuja formação foi voltada para o mundo do trabalho, como o caso do bacharelado? Encontro respostas nas considerações de Libâneo (2013, p. 28), ao ponderar:

Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional.

A articulação entre experiência prática, teoria, conhecimento técnico-científico, entre outros relacionados à educação, pode possibilitar ao docente-bacharel maior segurança para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como garante mais qualidade ao ensino universitário. Que entendam minha reflexão: não nego a importância da vocação para a atuação do educador, aliás, penso que em todas as profissões é preciso que haja uma inclinação para que se desenvolvam com habilidade e amor às suas atribuições. O dom, no entanto, necessita ser aperfeiçoado e, para tanto, no caso do educador, é essencial uma formação pedagógica. Por

mais que se tenha facilidade para conduzir os processos de ensino e aprendizagem, existem aspectos educacionais que necessitam ser desenvolvidos por meio da formação contínua.

Outro fator ressaltado foi o conhecimento. Os respondentes consideram que a Universidade é o local mais propício para a disseminação de conhecimentos, conforme consideração a seguir: “Por considerar a Universidade um espaço privilegiado de produção de conhecimento.” (DOCENTE-BACHAREL 19). A produção de conhecimento é possível por meio da constante busca, o que requer aprendizagem contínua; mais uma vez, as respostas acentuam a necessária formação docente.

A escolha da atuação docente visando a contribuir para a sociedade na qual se inserem os participantes marca um ponto relevante do educador ao ser considerado como aquele que se preocupa em ultrapassar os muros da sala de aula. Esta característica proporciona uma aproximação à perspectiva de educador deste estudo relativamente à formação de profissionais éticos e também responsáveis.

Por outro lado, foi sublinhada a pesquisa como um dos motivos para a escolha da profissão docente. Acredito que isto ocorre em virtude de a pesquisa estar entre os pilares da Universidade. No meu ponto de vista, entretanto, este estímulo não é o bastante para que o bacharel se estabeleça como educador. Inclusive, os respondentes que assinalaram a pesquisa se limitaram a este aspecto em suas respostas. Considero a relevância da pesquisa para o desenvolvimento e avanço científico nas diversas áreas de conhecimento, mas, ao limitar esta função universitária na atuação docente, corre-se o risco de deixar em segundo plano o ensino, conseqüentemente, a aprendizagem e a extensão. O educador na Universidade deve desenvolver, sistemática e concomitantemente, o ensino, a pesquisa e a extensão, inclusive em sala de aula.

Outro aspecto que chama atenção é a realização profissional. Causa estranheza o fato de que uma pessoa opte por uma graduação direcionada para o bacharelado e após a sua conclusão se considere realizado na profissão docente. Sobre esse enfoque, saliento as seguintes afirmações: “Porque desde a infância me propus a planejar e sonhar em ser ‘professora da universidade’, e com o tempo, percebi que de fato era exatamente o que desejava fazer.” (DOCENTE-BACHAREL 5); “Não consigo pensar em outra área de atuação profissional.” (DOCENTE-BACHAREL 36).

Nessa mesma linha de pensamento, tem a seguinte explicação: “Muitos na minha família são professores, inclusive minha mãe e minha esposa. Além disso, sempre gostei da sensação de orgulho e dever cumprido de quando vemos alguém que ajudamos se desenvolver e vencer.” (DOCENTE-BACHAREL 35). Sobre ter a família como exemplo na docência,

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) ressaltam que os docentes "sabem sobre o ser professor por intermédio de outros, colegas, pessoas da família".

Em outra perspectiva, alguns participantes informaram que se tornaram docentes por meio da casualidade: “Não sei ao certo. Isso foi acontecendo e passei a me identificar muito com essa atividade. ” (DOCENTE-BACHAREL 11). Um respondente foi mais enfático, ao asseverar: “As coisas foram acontecendo. Tive a oportunidade e encarei. Nunca tive esse objetivo e nem sonho. ” (DOCENTE-BACHAREL 31).

Estes respondentes revelam que não havia em seus planos o objetivo de atuar na docência, como se já estivessem prontos, entretanto: “se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. ” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 104). Eis aqui um dos desafios da docência na educação superior. Especialmente, em relação ao bacharel, é preciso que se reconheça e se valorize a importância do professor universitário e sua contribuição para formar futuros profissionais.

Em seguida, foi feita aos docentes-bacharéis a seguinte interrogação: em sua atuação você procura contribuir para quais aspectos na formação do educando? Os aspectos pertinentes às contribuições para a formação do educando, apresentados no Quadro 12, os quais se avizinham da concepção de educador desta pesquisa, são: formação humana, formação ética e também responsável, formação crítica e formação para a vida. A de teor humano supera a visão tecnicista, abordando aspectos comportamentais, bem como do ser de maneira integral. O sentido desta formação é a preparação, não somente para a vida acadêmica e o mundo do trabalho, mas dispensa atenção especial à formação da pessoa como um ser que se compõe de aspectos subjetivos os quais devem ser considerados na atuação do educador. As respostas obtidas estão indicadas no Quadro 12:

### **Quadro 12 – Contribuições para a formação do educando**

(continua)

<b>FORMAÇÃO</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES</b>
<b>FORMAÇÃO HUMANA</b>	Aspectos emocionais Aspectos pessoais Formação integral Formação do ser Abertura ao Outro Formação como sujeito

## Quadro 12 – Contribuições para a formação do educando

(conclusão)

FORMAÇÃO	CONTRIBUIÇÕES
<b>FORMAÇÃO ÉTICA E RESPONSÁVEL</b>	Aspectos morais Valores Ética Cidadania Responsabilidade Responsabilidade social
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	Incentivo à leitura, a busca de atualização e aquisição de novos conhecimentos. Conhecimentos científicos. Conteúdo programático integral da disciplina Investigação Participação em eventos
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	Mercado de trabalho Conhecimentos, habilidades e atitudes Atitudes para o trabalho Preparar para o mercado de trabalho Pensar e solucionar problemas aplicação dos conhecimentos em sua vida profissional
<b>FORMAÇÃO CRÍTICA</b>	Pensamento crítico Reflexão Autonomia Criatividade
<b>FORMAÇÃO PARA VIDA</b>	Aspectos sociais Atitudes para a vida Preparar para a vida pós universidade
<b>FORMAÇÃO TEÓRICA</b>	Exemplificação de conceitos teóricos.
<b>FORMAÇÃO ESPECÍFICA</b>	Conhecimentos técnicos
<b>FORMAÇÃO PRÁTICA</b>	Aplicação prática dos conceitos

Fonte: Elaborado pela autora.

Fundamentais para esta investigação sob o ponto de vista da filosofia levinasiana, além da formação humana, são as contribuições declaradas pelos respondentes que se relacionam à formação ética e também responsável. Para tanto, é preciso que o próprio educador possua em sua formação a ética e a responsabilidade e, assim, possa transformar suas ações em auxílio para a transformação do educando para além do conhecimento técnico e científico. Sobre o compromisso ético e a responsabilidade do educador, com substrato em Libâneo (2013, p. 48), pondero como responsabilidade do educador na universidade:

Preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Em outra atitude, alguns respondentes sustentam que suas contribuições para a formação do educando têm como enfoque a formação acadêmica e profissional. É interessante notar que os docentes-bacharéis que fizeram essas afirmações foram enfáticos na expressão de seu pensamento de modo bastante delimitado, não acrescentando outros aspectos. A formação acadêmica preocupa-se com o domínio dos conteúdos das disciplinas ministradas, a inserção científica e o incentivo à participação dos estudantes em eventos de sua área de atuação.

No que concerne à formação profissional, os investigados delinearam, principalmente, o foco no mercado de trabalho. Esta se desenvolve por meio da formulação de conhecimentos, habilidades e atitudes direcionadas a uma profissão específica. Em minha interpretação, esta consideração se contrapõe à função social da Universidade, pois pressupõe que esta deve responder às demandas mercadológicas.

Não quero com esta consideração insinuar que a preparação para o trabalho não é importante para a formação do bacharel, ao contrário, pois a própria natureza desta modalidade formativa exige a capacitação para a inserção dos futuros profissionais no mundo empresarial. Preocupa-me, entretanto, o risco de as demandas do chamado mercado de trabalho serem as principais norteadoras da formação desses educandos. Inerente à formação universitária encontra-se o oferecimento de respostas à sociedade, especialmente na esfera pública, que é o local de atuação dos sujeitos desta investigação. Assim sendo, mais do que atender às exigências do mercado, é preciso habilitar os educandos para atuarem ética, responsável e criticamente.

Destaca-se, nas respostas obtidas, a formação teórica, técnica e prática. Sim, estes aspectos são essenciais para a atuação dos futuros profissionais, promovendo a constituição de conhecimentos específicos da sua área, bem como a relação teoria e prática, a qual os leva à capacidade de pensar o desenvolvimento da sua profissão e não somente executar tarefas “automatizadas”. Obviamente, não desconsidero a relevância dessas aprendizagens para o futuro bacharel, mas alerta para que a atuação do bacharel no ensino universitário não seja limitada a elas.

Cabe citar, neste ponto, outra visão ressaltada, a qual se refere à formação crítica do educando como modo de colaboração, com destaque para o desenvolvimento do pensamento crítico, a reflexão, a autonomia e a criatividade. Esta percepção contribui para este trabalho, pois aponta uma preocupação por parte dos participantes em ultrapassar a atuação técnica e limitada em direção aos processos de ensino e aprendizagem que possibilite a emancipação do educando e, conseqüentemente, a sua capacidade de intervir e transformar a realidade na qual se insere. Imbernón (2011, p. 67) aborda a necessidade de se desconsiderar

práticas educacionais que tornam o educando acrítico e “favorecer uma análise teórica e de contraste de ideias com a realidade observada”.

Na teoria freireana, esta observação crítica oferece oportunidade a prática da educação libertadora. Esta opinião alinha-se à formação para a vida, também citada pelos docentes-bacharéis, salientando aspectos extramuros da universidade, os quais se refletem na sociedade como um todo. Sobre o preparo do educando para a vida, comungo do entendimento de Imbernón (2011, p. 7) ao acentuar a necessidade de, “educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais [...] aproximando-se [...] de seu caráter mais relacional, mais dialógico mais cultural-contextual e comunitário [...]”. Essa perspectiva da educação supera os enfoques técnicos e tradicionais, fazendo com que a instituição de ensino, a Universidade, se torne mais dinâmica, atuando a serviço da sociedade e expandindo os seus resultados à sua comunidade.

No capítulo a seguir, abordo a teoria levinasiana, entretecendo-a com as percepções dos sujeitos acerca de educador, ética e alteridade.

#### **4 ENTRE O EDUCADOR (EU) E O EDUCANDO (OUTRO): A ÉTICA DA ALTERIDADE RADICAL**

“Em mim eu vejo o outro e outro e outro, enfim dezenas, trens passando, vagões cheios de gente, centenas. O outro que há em mim é você, você e você. Assim como eu estou em você, eu estou nele, em nós. E só quando estamos em nós, estamos em paz, mesmo que estejamos a sós”.

(LEMINSKI, 1983. p. 12)

“Em mim eu vejo o outro! ” O que há entre o Eu e o Outro? O que eu vejo no Outro e em mim? O que há do Outro em mim? Essa intercessão entre o Eu e o Outro, é o que nos torna em paz. (LEMINSKI, 1983). Mas não o Outro que eu quero que seja, o Outro completamente Outro! Com esse pensamento reflito o que há entre o educador (Eu) e o educando (Outro), sob o prisma da ética da alteridade radical.

A questão norteadora deste capítulo é: quais as concepções do docente-bacharel sobre educador, ética e alteridade relacionadas à sua atuação na Universidade? Para respondê-la, atende ao objetivo de compreender as concepções do docente-bacharel acerca de educador, ética e alteridade relacionadas à sua atuação na Universidade, situando-o como educador no contexto levinasiano. Nesse intento, emerge o Eu (educador) em relação ao Outro (educando). Na intercessão destes, está a ética da alteridade radical.

Interpretar a filosofia de Lévinas não é uma missão fácil, sobretudo pela inovação da sua proposta sobre ética e responsabilidade por meio da valorização radical do Outro. Inicialmente, faço uma síntese sobre a vida e a obra de Emmanuel Lévinas, a fim de contextualizar as proposições filosóficas que norteiam o estudo. Em seguida, destaco os principais fundamentos da filosofia levinasiana. Pela complexidade dessa teoria, destaco como categorias teóricas em Lévinas a relação Eu-Outro, o rosto e a responsabilidade. Dando continuidade, trago uma discussão sobre o docente-bacharel universitário como educador e os significados atribuídos à ética e à alteridade em sua atuação.

#### 4.1 ENCONTRO COM EMMANUEL LÉVINAS

Apresento neste texto uma síntese sobre a vida e a obra de Emmanuel Lévinas, objetivando elucidar o seu pensamento desde o contexto no qual sua teoria foi consubstanciada.

Filósofo francês, nascido em Kaunas ou Kovno, na Lituânia, em 1906, onde recebeu uma educação judaica tradicional. “Cresceu em um ambiente multilíngue, com ídiche, russo e hebraico sendo falados e estudados em sua casa. Seu enorme fascínio pelo saber pode ter sido resultado da influência de seu pai, que era livreiro”. (HUTCHENS, 2009, p. 19).

Em 1914, com a Primeira Guerra Mundial, sua família refugiou-se na Ucrânia, retornando à Lituânia em 1920. Estudou Filosofia e Latim após emigrar para a França, em 1923 e estudou Filosofia em Estrasburgo, França, iniciando sua amizade com o escritor Maurice Blanchot. “É possível imaginar que sua obsessão com metáforas de exílio, evasão e viagens [...] foi consequência da vida itinerante de sua própria família”. (HUTCHENS, 2009, p. 19).

No período de 1928 – 1929, frequentou a Universidade de Friburgo, em Breisgau, na qual assistiu a aulas de Edmund Husserl e encontrou Heidegger. Escreveu tese de doutoramento em 1930 intitulada “*La theorie de l’intuition dans la phénoménologie de Husserl*” (GUEDES, 2007, MARTINS; LEPARGNEUR, 2014). De acordo com Martins e Lepargneur (2014, p. 14, grifos do autor):

Essa teoria da intuição na fenomenologia de Husserl salienta o método das análises intencionais. Logo aparece seu segundo polo de inspiração, a tradição talmúdica, que chama sua atenção sobre o *rostro humano*, o semblante do outro.

“Ensinando na Aliança Israelita Universal, casou-se e nos anos que se seguiram teve dois filhos. Durante esse período era uma figura familiar ainda que secundária na vida intelectual parisiense [...]” (HUTCHENS, 2009, p. 20). Com o surgimento da segunda guerra mundial serviu no exército francês como tradutor. Foi preso em 1940 e levado para um campo de concentração em Hannover, saindo ao fim da guerra em 1945 (GUEDES, 2007; HUTCHENS, 2009). “Sua família, que permaneceu na Lituânia, foi quase inteiramente massacrada pelos nazistas. Sua mulher foi, contudo, protegida da polícia, notadamente pelas irmãs vicentinas de Orléans.” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 15).

Foi diretor da Escola Normal Israelita Oriental de Paris, em 1947. Lévinas foi professor de Filosofia na Universidade de Poitiers, em 1964 e na Universidade Nanterre, em 1967. Em 1973, atuou como docente na Sorbonne e foi, em seguida, professor convidado das universidades de Lovaina e Leiden, das quais recebeu o título de *Doctor Honoris Causa* em Filosofia e Teologia. Foi, ainda, docente convidado da Universidade Utrecht e Universidade Hebraica de Jerusalém. (SOUZA, 1999; MARTINS; LEPARGNEUR, 2014).

Em 25 de dezembro de 1995, em Paris, foi dado o adeus a este filósofo da nossa contemporaneidade. Em discurso proferido por ocasião da morte de Lévinas, Derrida (2008, p. 30) menciona um “a Deus” refletindo que “a saudação do a-Deus não significa o fim”; nesse sentido, ponderamos que o legado de Lévinas torna-se infinito na medida em que fazemos diversas leituras e interpretações do seu pensamento, do qual ainda há muito a ser descortinado e isso o torna presente nos dias atuais.

Este relato sobre a vida de Lévinas revela que este teórico teve uma história marcada pelo trauma da guerra, porém, suas publicações e contribuições filosóficas demonstram o seu compromisso com a academia. O contexto no qual Emmanuel Lévinas propôs reaver a valorização do ser humano por meio da ética da alteridade radical, o século XX, foi assinalado por duas grandes guerras mundiais, que culminaram em desventura, aflição e morte, cujas marcas de terror e sofrimento afetaram a sociedade.

A humanidade não somente vivenciou uma época de grande violência com o uso de forças armadas, mas também de desvalorização do ser humano, do Outro. Essa foi a base do século passado cujas consequências ainda estão vivas no século atual.

Por ter presenciado as duas guerras mundiais, seu pensamento filosófico possui como “pano de fundo” a experiência do domínio do homem para com o outro homem, numa total ausência de amor ao Outro considerando que “a guerra exprime uma alteridade infeliz, que desviou; não manifesta a verdadeira alteridade, mas, antes, ‘destrói a identidade da mesma’.” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 18).

Mesmo nos dias atuais, a discussão proposta pela teoria levinasiana causa controvérsias. Como defender o reconhecimento do Outro em sua completa diferença, evidenciar o seu valor em detrimento do Eu, em uma sociedade na qual predomina a individualidade em primeiro lugar?

Lévinas persegue essa busca pelo resgate da ética por meio da alteridade radical em suas diversas obras. A sua tese marcou o início de uma crescente trajetória de publicações ao longo de sua vida. O Quadro 13 contém uma síntese temporal de suas principais obras.

### Quadro 13 – Obras de Emmanuel Lévinas

PERÍODO	LIVRO
1930	<i>La Theorie de l'intuition dans la phenomenologie de Husserl</i>
1936	<i>De l'évasion (Montpellier Fata Morgana)</i>
1947	<i>De l'existence a l'existant</i>
1947	<i>Le temps et l'autre</i>
1949	<i>En découvrant l'existense avec Husserl et Heidegger</i>
1961	<i>Totalité et infinit.</i>
1963	<i>Difficile Liberté</i>
1968	<i>Quatre lectures talmudiques</i>
1972	<i>Humanisme de l'autre homme</i>
1974	<i>Autrement qu'être ou au-delà de l'essence</i>
1975	<i>Noms props</i>
1977	<i>Du sacré au saint, cinq nouvelles lectures talmudiques</i>
1982	<i>L'au-dela du verset</i>
1982	<i>De Dieu que vient à l'idée</i>
1982	<i>Ethique et infinit</i>
1982	<i>Franz Rosenzweig, une pensée juive modern, Les Cahiers de La Nuit éveillée</i>
1984	<i>Transcedance et intelligibilité</i>
1987	<i>Hors sujet</i>
1988	<i>A l'heure des nations</i>
1990	<i>Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre</i>
1990	<i>L'oblitération</i>
1993	<i>Dieu, la mort et le temps</i>
1994	<i>Liberté et commandement</i>
1994	<i>Les Imprévus de l'histoire</i>
1994	<i>L'intrigue de l'infini</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Martins e Lepargneur (2014).

As obras de Lévinas foram influenciadas por alguns filósofos das idades clássica e moderna, recebeu orientações filosóficas como o neokantismo e a fenomenologia. Sobre a proximidade a Kant, Lévinas (2010, p. 31-32), ao explicar a sua concepção da invocação do Rosto, acentua:

À compreensão e à significação, tomadas a partir do horizonte, opomos a significação do rosto. As breves indicações pelas quais introduzi esta noção poderão permitir que se entreveja sua função na própria compreensão e todas as suas condições que delineiam uma esfera de relações apenas suspeitas? O que aí entrevejo parece-me, contudo, sugerido pela filosofia prática de Kant, de quem me sinto particularmente próximo.

Sua decisão de trabalhar em Filosofia foi influenciada pela obra de Edmund Husserl; nas palavras do próprio Lévinas (1982, p. 17): “foi com Husserl que descobri o sentido concreto da própria possibilidade de trabalhar em filosofia sem, no seu conjunto, ficar fechado num sistema de dogmas, mas ao mesmo tempo sem correr o risco de avançar por intuições caóticas”. Sintetizando os motivos pelos quais alguns filósofos influenciaram seu pensamento, Lévinas, segundo Martins e Lepargneur (2014, p. 57), assinalou que:

[...] para uma ilha deserta levaria Platão, “filósofo do objeto e da ideia”, levaria também Descartes e Kant porque “retornam ao sujeito”; levaria Hegel por ter pensado a História; levaria Bergson porque “pensou a duração”; levaria, enfim, Husserl e Heidegger.

A obra *De l'Évasion*, publicada em 1936 parecia prever “o horror nazista que preparava com ou apesar da subida democrática de Hitler ao poder em 1933” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 14). A obra *Da existência ao existente* (1947) foi publicada durante o cativeiro e no mesmo período (1941-1947) escreveu *Le temps et l'autre*. Nessa obra, Lévinas indaga: “[...] ‘se o tempo é a própria limitação do ser finito ou a relação do ser finito com Deus’ e responde, propondo o tempo não como horizonte ontológico do ‘ser do ente’, mas como modo do ‘além do ser’, como relação do pensar com o outro (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 15). O fato de ter escrito esta obra no período em que esteve cativo, faz com que se reflita sobre a influência de suas experiências durante a guerra sobre suas teorias, como, por exemplo, pensar o tempo diferentemente, considerando-o não como uma transformação da imortalidade, mas como relação com aquilo que é incompreensível por ser impreterivelmente Outro.

A obra *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, publicada em 1949, reúne trabalhos dedicados a estes dois filósofos (SOUZA, 1999). Em 1961, publicou o livro *Totalité et infinit*. “Essa obra representa, de algum modo, o ápice dos trabalhos anteriores e constitui-se em ponto de referência fundamental para a compreensão de obras posteriores.” (SOUZA, 1999, p. 47). Nesta, o autor critica a definição de Totalidade, considerando-a como um equívoco da filosofia ocidental de alcançar uma sabedoria absoluta. Ao contrário, a ideia de infinito surge “[...] no relacionamento com o outro. O sujeito emerge como lugar de ‘produção’ do reconhecimento do outro.” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 17).

Nos livros publicados no período de 1957 a 1962, Lévinas desenvolve um diálogo crítico com Heidegger e a fenomenologia. *Difficile Liberté* foi publicado em 1963. Nessa época, o autor pesquisa autores como Husserl e Heidegger, Spinoza, Kierkegaard, M. Buber,

Franz Rozenzweig, bem como grandes expoentes da literatura, como Marcel Proust e M. Blanchot. As pesquisas realizadas no período de 1966 a 1979 resultaram na publicação de duas relevantes obras: *Humanisme de l'autre homme* e *Autrement qu'être* ou *au-delà de l'essence*. (SOUZA, 1999).

Destacam-se, ainda, as obras *Noms props* (1975) e *De Dieu que vient à l'idée* (1982). Neste mesmo ano, merece atenção o livro *Ethique et infini*:

Lévinas lembra aqui seu itinerário filosófico, suas leituras bíblicas, filosóficas, fenomenológicas. Celebra Heidegger por ter restituído ao “ser” sua conotação verbal, dinâmica (por oposição a uma conotação de substantivo passivo) [...] pode servir de introdução ao “filósofo da ética”[...] (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 27).

Em 1984, veio *Transcendance et intelligibilité*, fundamentado em uma palestra proferida na Suíça, seguida de comentários. Na sequência, Lévinas publicou *Hors sujet*, em 1990, *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre* e, em 1993, *Dieu, la mort et le temps*. Segundo Martins e Lepargneur (2014), este livro foi originado de aulas do último ano universitário de Lévinas na Sorbonne, no período de 1975 a 1976.

A visão geral sobre o homem Lévinas e a sua obra certamente contribuirá para uma melhor compreensão do seu pensamento sobre a ética. Além disso,

Essa vasta produção teórica dá testemunho da seriedade com que encarou a pesquisa e do esforço despendido para contribuir com a reflexão que se pretende rigorosa, quer no âmbito da religião ou teologia, quer no âmbito filosófico propriamente dito (SOUZA, 1999, p. 47).

Aclamado como um dos principais filósofos da contemporaneidade, como toda teoria, as proposições levinasianas tanto são seguidas por estudiosos como criticadas. Ao discorrer a respeito da possibilidade de criticar a ética de Lévinas, Hutchens (2009, p. 16) comenta:

A ética de Lévinas é irrefutável: lê-lo significa ser convencido por ele ou compreendê-lo mal. A crítica é indesejável, até mesmo impensável. Ler Lévinas é estar envolvido em uma estratégia hiperbólica repetitiva que ou deixa o leitor ou leitora hipnotizado (a) pelo esforço fascinado de resgatar valores transcendentais das garras “totalizadoras” de uma violência metafísica ou o/a marca como sendo um proponente de tudo que é filosoficamente pernicioso e arrogante.

Na opinião do citado autor, a retórica da obra de Lévinas é um chamado a reagir: “Desafiem-me, critiquem-me, e mais que tudo reajam a mim” (HUTCHENS (2009, p. 17), proclama; desafio difícil de ser respondido. Hutchens (2009) salienta que existem somente

discretas modificações nas reações críticas à teoria levinasiana, dentre as quais destaca a crítica amigável de Derrida a críticas mais insultuosas [...] como as de Alain Badiou que considera o pensamento de Lévinas como uma ‘refeição de cachorro’, normalmente são ignoradas.” (HUTCHENS, 2009, p. 17).

Não pretendo, tampouco seria possível, abordar a completude da obra de Lévinas em um estudo. Ao avaliar, porém, a amplitude da sua obra, ressalto alguns conceitos que considero relevantes para a aproximação de suas proposições à discussão relativamente ao bacharel como educador elegendo como categoria principal a ética da alteridade radical e como subcategorias a relação eu-Outro, o Rosto e a responsabilidade.

#### 4.2 FILOSOFIA LEVINASIANA: A ÉTICA DA ALTERIDADE RADICAL

De acordo com a etimologia da palavra, alteridade tem origem no latim do termo *alter* (outro). Na Filosofia, a alteridade é compreendida como circunstância que se potencializa por meio de relações de diferença. Nesse sentido, o termo significa: ser outro, introduzir-se, fundar-se como outro. (ABBAGNANO, 2007). A teoria da ética da alteridade radical, no entanto, ultrapassa essa ideia do diferente; assim, o Outro não é apenas o dissemelhante, mas sim o permanentemente Outro.

A filosofia levinasiana, conforme visto anteriormente, pode ser considerada como reflexo da sua experiência em períodos de guerras, nos quais se destacam a violência e a desumanidade. Considera que “o estado de guerra suspende a moral; despoja as instituições e as obrigações eternas da sua eternidade, e, por conseguinte, anulam, no provisório, os imperativos incondicionais.” (LÉVINAS, 1980, p. 9).

A guerra torna a moral irrelevante em virtude da busca pela vitória por todos os meios. Além dos combates entre países rivais, a guerra pode simbolizar outras formas de conflitos vivenciados na atualidade, tais como a violência, competitividade, ausência de amor e respeito ao próximo, o individualismo que se instaurou em nossa sociedade, a valorização do Eu em detrimento do Outro, pois “[...] não manifesta a alteridade e o outro como outro [...]” (LÉVINAS, 1980, p. 10). Assim, ocorre na nossa sociedade ao se vivenciar uma corrida em direção ao ganho individual, não importando os meios; a pessoa sente-se autossuficiente envolvida em uma totalidade que a impede de manter uma relação “áltera” com o Outro.

Diversos autores, como Ricoeur (1991) e Derrida (2008), consideram Emmanuel Lévinas como um dos mais importantes filósofos da contemporaneidade por sua abordagem acerca da ética da alteridade radical que perpassa todas as suas obras. As ideias levinasianas

na filosofia de Ricoeur podem ser percebidas por meio da concepção desenvolvida desde uma relação entre Husserl e Lévinas, cujas teses, embora opostas, em sua opinião, podem contribuir para afirmar uma alteridade que valorize o Outro e o Mesmo em um movimento do Outro para o Mesmo e do Mesmo para o Outro de modo complementar. Para Ricoeur (1991, p. 396), essas ações “[...] não se anulam uma vez que um se desenvolve na dimensão gnoseológica do sentido, o outro, na ética da injunção” (RICOEUR, 1991, p. 396); a identidade do Mesmo é constituída por meio de identificação e reconhecimento no Outro.

Esta filosofia propõe o conceito de solicitude em situações nas quais “a desigualdade de potência venha a ser compensada por uma autêntica reciprocidade na troca, a qual, na hora da agonia, refugia-se no murmúrio dividido das vozes ou no aperto débil de mãos que se cumprimentam.” (RICOEUR, 1991, p. 224). Nesse sentido, Ricoeur (1991) se distancia da filosofia de Lévinas a qual considera uma ausência de interesse na relação Mesmo e Outro, pois o Mesmo possui uma responsabilidade intransferível para com o Outro sem que espere algo em troca.

Ainda como exemplo do respeito e da influência da filosofia levinasiana no pensamento Contemporâneo, destaco um trecho do discurso de Derrida (2008, p. 20), proferido na despedida à Lévinas por ocasião de sua morte:

[...] gostaria apenas de render homenagem àquele cujo pensamento, cuja amizade, confiança, "bondade" (e dou a esta palavra "bondade" todo o alcance que lhe conferem as últimas páginas de *Totalidade e Infinito*) terão sido para mim, como para tantos outros, uma fonte viva, tão viva, tão constante, que não consigo pensar o que lhe acontece ou o que me acontece hoje, ou seja, a interrupção, uma certa não-resposta numa resposta que não terá, enquanto eu viver, um final para mim.

Derrida (2008) enfatiza a ausência de resposta em alusão à proposta levinasiana no que diz respeito à obrigatoriedade de se responder o chamado do Outro. É com base nessa responsabilidade de modo radical que se estabelece a ética como filosofia primeira na relação Eu-Outro; a seguir, discuto os principais fundamentos dessa relação sob à luz da filosofia levinasiana.

#### **4.2.1 A relação Eu-Outro a partir da filosofia levinasiana**

Lévinas (1980) compara a evidência do ser ao pensamento filosófico com a guerra, na qual o ser se firma no conceito de totalidade que governa a filosofia ocidental que leva a pessoa a proceder conforme comandos sem que ele saiba, ao acentuar que “[...] a face

do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental. ” (LÉVINAS, 1980, p. 10). Tal filosofia centraliza-se em uma ontologia que reduz o Outro ao Mesmo. “O mesmo seria ‘o mesmo de mim mesmo’. É a tomada do Outro como outro eu, ou a posse do Outro como outro próprio-eu” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 6); nesse sentido, o Eu se volta para si mesmo, esquecendo-se do Outro.

A ontologia é concebida pelo pensamento levinasiano, conforme Martins e Lepargneur (2014), como um horizonte fenomenológico, o qual estuda os fenômenos da forma como se manifestam no tempo e no mundo em que ele se encontra por meio da inteligibilidade; da capacidade de perceber e de compreender bem as coisas, os entes, incluindo-se, nesse contexto, o homem. A teoria levinasiana preconiza uma separação da ontologia e do ser no modo como foi constituída no raciocínio da filosofia ocidental, desviando-se da subjetividade instituída como simples e indissolúvel na qual só existe conhecimento formado no interior. Segundo Martins e Lepargneur (2014, p. 14):

Na sua filosofia, ele vai privilegiar como fundamento não a ontologia ou a metafísica, mas a ética; essa ética se constituirá sobre a base do enfrentamento do outro, não como “nosso semelhante”, mas, ao contrário, salientando sua alteridade radical.

O pensamento levinasiano critica o conceito de totalidade, como uma intenção equivocada da filosofia ocidental, que busca reduzir o Outro ao Mesmo, representação de domínio (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014). Complementando essa interpretação, Hutchens (2009, p. 31) deduz que a totalização significa a restrição de qualquer forma de diversidade à homogeneidade:

Por meio dos efeitos da totalização a individualidade acelera seu poder de transformar. Quanto mais adequado seu conhecimento e quanto mais reduzidas forem as diferenças da realidade, mais poder sobre a realidade ele terá e, portanto, maior será seu grau de perfeição.

Partindo desse raciocínio, ao totalizar o diferente, buscar assimilá-lo, o Eu é capaz de obter maior poder sobre o estranho, o estrangeiro, o Outro. Lévinas (1980) propõe uma nova maneira de pensar a Filosofia, rompendo com a ideia da ontologia como filosofia primeira, visto que a ontologia se institui numa relação na qual o ser se sobrepõe ao ente, reduzindo o Outro à compreensão do Mesmo; neutraliza o ser para compreendê-lo, ou seja, trazer para si. Ao se buscar conhecer totalmente uma pessoa, a sua alteridade é anulada. Ocorre, então, “[...] a redução do Outro ao Mesmo, pela intervenção de um termo médio e

neutro que assegura a inteligência do ser” (LÉVINAS, 1980, p. 31), os antagonismos das relações entre o Mesmo e o Outro são solucionados por meio da redução do Outro ao Mesmo.

Em contraposição a essa ideia, Lévinas defende a inversão dos termos, com base na metafísica, a qual conforme Souza (1999, p. 49):

[...] se realiza filosoficamente no tratamento do sentido da subjetividade humana. Na perspectiva da ética da alteridade, o Outro não é passível de compreensão e, portanto, não pode ser tomado para si. Propõe que a linguagem mais apropriada para exprimir a verdade da subjetividade humana é a ética.

É com suporte nessas ideias que Lévinas (1980) instaura no cerne da reflexão filosófica a ética como filosofia primeira e, assim, desfaz a centralidade da ontologia que é a busca pelo fundamento do ser, incluindo o humano como centro das discussões. Ao referir-se à alteridade em Lévinas, Martins e Lepargneur (2014, p. 6) interpretam que “a compreensão do Outro em Lévinas exige que o Outro continue sendo sempre o Outro e não “outro eu”. O Outro como alteridade não pode ser conceituado, mas permanece concreto. O Outro permanece sempre outro metafísico do qual o Eu necessita”.

A ética da alteridade radical implica uma relação com o Outro, marcada pela responsabilidade do Mesmo de forma irrecusável. Na ética da alteridade radical cumpre-se a transcendência, o infinito instituindo uma relação que procede da exterioridade do Outro e não do Eu. Na compreensão de Barros (2009, p. 31):

Pode-se interpretar que a consciência do homem estabelece uma relação com a exterioridade e, a partir do momento em que ele assume a existência desse mundo externo, sai da interioridade, compreendendo que deve respostas àquele que o invoca.

Ao ser invocado, o Eu possui uma obrigação em relação ao Outro, este é permanentemente Outro, o qual não pode ser compreendido em sua totalidade, o Outro é infinito, transcende o Mesmo. A alteridade envolve a insatisfação do desejo como motivação humana. Estamos sempre almejando algo, sempre haverá um objetivo a ser alcançado, o que nos remete ao desejo do infinito. A insatisfação que existe no homem o leva a uma busca incessante por satisfação de um desejo metafísico, incluindo-se, nessa procura de preenchimento, as relações interpessoais.

Com tais reflexões, emerge a ideia do infinito; Lévinas (1980) toma como referência a concepção de infinito de Descartes (1973, p.150):

Não devo imaginar que não concebo o infinito por uma verdadeira idéia, mas somente pela negação do que é finito, do mesmo modo que compreendo o repouso e as trevas pela negação do movimento e da luz: pois, ao contrário, vejo manifestamente que há mais realidade na substância infinita do que na substância finita e, portanto, que, de alguma maneira, tenho em mim a noção do infinito anteriormente à do finito, isto é, de Deus antes que de mim mesmo

O citado Filósofo destaca na sua afirmação seu entendimento de Deus como um ser perfeito, eterno e incompreensível, conforme complementa:

Pois, como seria possível que eu pudesse conhecer que duvido e que desejo, isto é, que me falta algo e que não sou inteiramente perfeito, se não tivesse em mim nenhuma idéia de um ser mais perfeito que o meu, em comparação ao qual eu conheceria as carências de minha natureza? [...] pois é da natureza do infinito que minha natureza, que é finita e limitada, não possa compreendê-lo. (DESCARTES, 1973, p. 150)

Com essa idealização de infinito, a proposta levinasiana é direcionada para a relação com Outrem, não a partir da ideia de Deus, mas na relação face a face. O infinito pode ser entendido como um desejo insatisfeito, no qual o homem possui um sentimento de incompletude e uma das maneiras de busca para o preenchimento desse hiato é a relação com o Outro. Lévinas (1988, p. 18) explica:

A relação do Mesmo com o Outro, sem que a transcendência da relação corte os laços que a relação implica, mas também sem que esses laços unam num Todo o Mesmo e o Outro, é fixada na situação descrita por Descartes onde o eu penso entretém com o Infinito, que não pode de nenhum modo conter e do qual está separado, a relação chamada idéia do infinito.

“O infinito no finito, o mais no menos que se realiza pela idéia do Infinito, produz-se como Desejo.” (LÉVINAS, 1988, p. 18). Esse desejo nunca se realiza totalmente, mas por meio de uma realimentação constante, desejo de infinito, que não se completa, não é saciado. “Não como um Desejo que a posse do Desejável apazigua, mas como Desejo do Infinito que o desejável suscita, em lugar de satisfazer.” (LÉVINAS, 1988, p. 18). Nesse sentido, não podemos conhecer totalmente as pessoas, em virtude da nossa incompletude. “Conhecer equivale a captar o ser a partir de nada ou a reduzi-lo a nada, arrebatá-lo a alteridade.” (LÉVINAS, 1980, p. 31). O infinito se contrapõe à totalidade, nas palavras de Lévinas (1980, p. 11):

É relação com o excedente sempre exterior a totalidade, como se a totalidade objetiva não preenchesse a verdadeira medida do ser, como se um outro

conceito – o conceito de infinito – devesse exprimir essa transcendência em relação à totalidade, não-englobável numa totalidade [...].

O Outro não pode ser totalizado no entendimento do Eu, por isso é não englobável, ilimitado e contínuo; a relação Eu-Outro deve ser pautada nessa percepção de que jamais seremos capazes de compreender o Outro totalmente, de que o Outro se transforma, se modifica, sendo sempre Outro. Por outro lado, há um reconhecimento do Eu em relação à sua necessidade de relacionar-se com o Outro, de que ele, o Eu, não é soberano e deve sempre respeitar a alteridade ao relacionar-se com outrem.

Os discursos dos entrevistados nesta pesquisa evidenciam a relação de respeito predominante entre educador e educando, como é possível observar:

Eu pauto a relação pelo respeito. O que não quer dizer que eu tenha uma relação com ele distante, de forma alguma, eu sempre prezo por uma relação saudável, uma relação descontraída, até porque o meu jeito de ser é assim. [...]. Quando eu falo de respeito é algo que eu tenho na minha atividade profissional e que eu espero que haja de volta. Eu realmente falo muito em respeito, eu falo muito em sala de aula. É uma palavra que eu considero chave nesse processo porque é uma via de mão dupla (EDUCADOR-BACHAREL 2).

Este entrevistado, porém, embora considere uma relação pautada no respeito, declara que há uma expectativa de retorno por parte do educando como uma troca. Na ideia levinasiana o respeito tem um significado mais profundo, visto que se trata de uma separação entre o Eu e o Outro no sentido de que o Outro é totalmente diferente do Eu o qual este tem a obrigação de acatar, entretanto, esta obrigatoriedade se refere ao Eu e não ao Outro; ou seja, não uma relação de troca, uma via de mão dupla, como sugere a fala do Educador-Bacharel 2. A ética é instituída nas relações humanas, considerando a alteridade por meio de uma “relação com o absolutamente outro ou a verdade, e da qual a ética é a via real.” (LÉVINAS, 1980, p. 16). Para que a alteridade radical seja exequível, o Outro precisa ser realmente Outro; a relação Eu-Tu não é simétrica, não há uma troca equilibrada, visto que o Eu não espera reciprocidade, numa relação assimétrica.

A relação Eu-Outro envolve, ainda, outro conceito em relação à alteridade radical: a exterioridade. Ao nos relacionarmos com uma pessoa, convivemos com o que está além de nós, fora do nosso domínio. A exterioridade é aquilo que está fora de si, como não podemos compreender o Outro totalmente, numa relação de alteridade, a relação com esse Outro somente é possível ao entendê-lo como exterior ao Eu, reconhecendo o Outro como Outro: “O Outro deve ser reconhecido como Outro concreto. A relação constitui o sujeito, e na relação

com o Outro concreto o sujeito é constituído, essa relação da alteridade com o Outro é denominada de ética.” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 6).

O pensamento levinasiano propõe o rompimento de uma totalidade na qual o Outro pode ser considerado como a representação de um modelo idealizado de homem. É o encontro com o Outro por meio da metafísica, isto é, “o movimento de ‘saída do ser’ – do ‘mesmo de mim mesmo’ – para o ‘outro de mim mesmo’. É a excedência do ser ou a saída do ser [...]” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 7). O Outro metafisicamente é encontrado no instante em que o Eu se retira da “sua casa” para fora de si, para o além. A metafísica surge de modo a voltar-se “[...] para o outro lado, para o doutro modo, para o outro [...] ela aparece, de facto como um movimento que parte de um mundo que nos é familiar [...] de uma nossa casa que habitamos, para um fora de si estrangeiro, para um além.” (LÉVINAS, 1980, p. 21). Ao explicar sua concepção de alteridade em relação ao educando, uma entrevistada refletiu: “Então esse Outro é o que me nomeia, é quem diz o meu lugar de professor e ao mesmo tempo como ele é o Outro, o Outro também é um estranho porque o estranho é o que não sou eu certo?” (EDUCADORA-BACHARELA 5).

O Eu sai de si, da sua superioridade, da sua autonomia para encontrar-se com o Outro o considerando superior a si. Percebe-se uma negação da autonomia do Eu mediante a presença do Outro, o qual contesta a espontaneidade desse Eu, “chama-se ética a esta impugnação da minha espontaneidade pela presença de Outrem.” (LÉVINAS, 1980, p. 30). O Outro não pode ser reduzido ao Mesmo como um objeto a ser possuído.

A relação Eu-Outro é imposta pelo encontro humano, no qual o Eu encontra seu significado por meio da responsabilidade para com o Outro sem reduzi-lo ao Mesmo. A relação “áltera”, portanto, rompe com a visão do Eu que se “fecha” em sua totalidade, que se basta em si mesmo, relacionando-se com o Outro para suprir uma necessidade pessoal, sem importar-se com o ente.

Na alteridade, o Eu expõe seus desejos por meio de uma relação comunicativa com o Outro, não impositiva e dialética. Por outro lado, a necessidade do Outro é imposta ao Eu, que tem a obrigação de responder ao chamado de outrem. A comunicação, no entanto, não se desenvolve por meio de uma linguagem conceitual, simbólica, mas é o encontro do Eu com o estranho no qual a linguagem não é uma compreensão do Outro. Como exemplo de encontro com o estranho, destaco a seguinte narrativa:

Eu tenho uma aluna que me pediu pra orientá-la e ela é deficiente auditiva, ou seja, eu tive que me adaptar, eu não falo com ela com gestos, mas eu noto que tenho que falar mais aberto, entendeu? Assim, tenho esse cuidado pra saber se ela realmente tá

me entendendo. Eu acho que seria o relacionamento, esse olhar para o outro buscando as particularidades do outro e tentando essa interligação, esse inter-relacionamento com o outro, buscando o *feedback* com esse olhar (EDUCADORA-BACHARELA 10).

Observo na fala desta entrevistada o cuidado com o educando (Outro), estranho que a interpelou a uma resposta. A educadora não só acolheu, como também procurou adaptar-se às suas necessidades. Assim, por meio da aproximação com o Outro, da acolhida, da hospitalidade, do relacionamento com o estrangeiro, a ética da alteridade radical remete a uma obrigação na presença do Outro, por meio de uma relação Eu-Outro na qual o Outro é totalmente exterior, em sua alteridade.

#### 4.2.2 O Rosto e a Responsabilidade

Sob o prisma do pensamento levinasiano, o princípio da relação ética se exprime no encontro com o Rosto. O que significa o Rosto? O próprio Lévinas (1982, p. 70) explica:

O Rosto é significação, e significação sem contexto. Quero dizer que outrem, rectidão de seu Rosto não é uma personagem num contexto. Normalmente somos personagem: é-se professor na Sorbonne, vice-presidente do Conselho de Estado, filho de fulano, tudo o que está no passaporte, a maneira de vestir, de se apresentar. É toda significação, no sentido habitual do termo, é relativa a um contexto: o sentido de alguma coisa está na sua relação com outra coisa. Aqui, pelo contrário, o Rosto é sentido só para ele. Tu és Tu.

Ao discutirmos, na roda de conversa, acerca dos conceitos da filosofia de Lévinas, uma das entrevistadas fez a seguinte explanação sobre a sua interpretação: "O Rosto, achei muito interessante, que ele é vivo, né? As expressões são vivas e são socialmente compartilhadas, então achei muito rico essa questão do rosto." (EDUCADORA-BACHARELA 8).

O Outro expresso no Rosto, sempre outrem, é, portanto, expressão de si, independentemente do contexto no qual está inserido, possui significação para além da significação. O valor do Outro não está relacionado a uma posição social, *status*, títulos, classe social; ao contrário, independentemente do personagem, outrem será aquele que apela por um retorno, sempre é o mais necessitado e vulnerável em relação ao Eu; está em primeiro lugar. No Rosto, o Outro se revela e invoca o Eu a uma obrigação de oferecer respostas.

“O rosto abre o discurso original, cuja primeira palavra é obrigação que não se permite evitar. ” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 7). Essa relação ocorre por meio de apelo (Outro) e resposta (Mesmo), no entanto, não é um simples apelo, mas sim de uma

ordem, um mandamento. A responsabilidade emerge do apelo do Rosto no momento do encontro face a face. Esse encontro pode ocorrer no encontro do Outro com o Mesmo. Para Lévinas (1982, p. 63), “[...] na relação interpessoal, não se trata de pensar conjuntamente o eu e o outro, mas de estar diante. A verdadeira união ou a verdadeira junção não é uma junção de síntese, mas uma junção do frente a frente”. No encontro face a face, o Rosto do Outro interpela o Mesmo a uma resposta às suas necessidades, aos seus anseios, às suas expectativas. Na atuação do educador-bacharel, destaco o encontro do educador como Eu com os Outros educandos, os quais se mostram como Rostos em diversos momentos e que exigem um olhar diferenciado:

[...] porque a plateia é diferente, de uma sala pra outra, ela muda. [...] eu ensinava no Curso de Direito então a minha fala em sala de aula era diferente. Quando eu cheguei na Administração, não consegui dar a mesma aula que eu dava na Faculdade de Direito porque as pessoas não tinham uma linha de pensamento voltada pra didática que eu utilizava lá. Porque eram pessoas que nunca tinham estudado conceitos básicos do Direito [...]. Eu tive de mudar o meu modo de ensinar para me inserir na realidade dos alunos [...] (EDUCADORA-BACHARELA 10).

Destaca-se nesta fala a preocupação da educadora em adaptar-se às necessidades dos seus educandos (Outros), adaptando suas aulas, metodologia e linguagem ao perfil de cada turma na qual atua.

O Rosto supera uma visão fenomenológica, pois a fenomenologia pressupõe uma descrição do que se apresenta:

A maneira pela qual se apresenta o Outro, ultrapassa a idéia do *Outro em mim*, nós a chamamos, em efeito, olhar. Este *modo* não consiste em figurar como tema sob minha atenção, a expor como um conjunto de qualidades formando uma imagem. O olhar de Outrem destrói a todo o momento e transborda a imagem plástica que ele me deixa, a idéia à minha medida e à medida de seu *ideatum* – a idéia adequada. (LÉVINAS, 1988, p.43).

O encontro com o Rosto transcende o olhar, não é na óptica, mas numa ótica (escuta); refere-se à percepção daquilo que está além dos seus traços físicos, do que é aparente. “A relação com o Rosto pode, sem dúvida, ser denominada pela percepção, mas o que é especificamente Rosto é o que não se reduz a ele.” (LÉVINAS, 1982, p. 69). A relação com o Rosto é ética, por meio da qual se desenvolve uma interlocução do Outro com o Mesmo; essa comunicação ocorre do olhar do Outro que fala ao Mesmo.

No encontro com o Rosto, não se pode simplesmente observá-lo, deve-se responder a ele. Nesta pesquisa, a maioria dos entrevistados considerou que eles são responsáveis pelo educando. Como exemplo, destaco a fala a seguir: "Eu acho que o professor

tem que ser responsável porque senão fica uma coisa muito subjetiva. Você traça um objetivo na disciplina tem que ter a responsabilidade de cumprir aquele objetivo [...]" (EDUCADORA-BACHARELA 9).

Por outro lado, um dos entrevistados não se sente totalmente responsável e afirma:

Eu não me sinto responsável completamente pelo aprendizado deles, pela aplicação prática do que eles tão apresentando aqui, porque disto depende o esforço deles juntamente com o meu. Agora, quando você vê um aluno que se destacou academicamente, que trilha um caminho acadêmico muito bom, que trilha um caminho profissional muito bom, isso é muito bacana. Não me sinto responsável igualmente por isso, não me sinto responsável completamente, tive uma parcela de contribuição naquilo. (EDUCADOR-BACHAREL 2).

Nesse sentido, trata-se de uma responsabilidade sem vaidade. A responsabilidade levinasiana considera que o Outro deve vir antes do Eu; o Outro é o centro da relação o que coloca em questão a liberdade do Eu. Em suas palavras: “Entendo a responsabilidade como responsabilidade por outrem, portanto, como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito, é por mim abordado como rosto.” (LÉVINAS, 1982, p. 79).

A ética da responsabilidade, nessa perspectiva, diverge da racionalidade moderna na qual se privilegia a liberdade; a pessoa é considerada autônoma em sua decisão acerca de sua responsabilidade. O Eu é independente para definir sobre o que se sente responsável ou não. Em outra linha de pensamento, Lévinas (1982) defende uma responsabilidade total, na qual o Eu responde por todos os outros; tem sempre uma responsabilidade a mais.

A responsabilidade na teoria levinasiana não é uma opção, mas sim uma obrigação; esse dever emerge nas relações sociais, visto que se pertence a um mundo social, formado de relacionamentos impostos. Nas palavras de Hutchens (2009, p. 36): “nunca estamos sós e sim ‘cara a cara’ com outras pessoas que nos pedem que reconheçamos nossas responsabilidades para com elas”. Porém, liberdade e responsabilidade não são excludentes, trata-se da subordinação da liberdade à responsabilidade. “A outra pessoa quer algo que devemos dar, mas o que é precisamente que ela quer?” (HUTCHENS, 2009, p. 40).

Dessa maneira, “[...] a responsabilidade antecede a liberdade. O critério decisivo é o Outro que antecede o Eu. A liberdade do Eu esbarra na responsabilidade pelo Outro.” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 8). A responsabilidade levinasiana envolve a compreensão da ideia de substituição, a qual consiste na impossibilidade de a outra pessoa assumir a incumbência do Eu. O dever de oferecer resposta não é passível de transferência, a responsabilidade pelo Outro é insubstituível, irrefutável. “Se a responsabilidade é indeclinável e não é escolhida, então, não podemos dizer: ‘outra pessoa pode assumir essa responsabilidade.’” (HUTCHENS, 2009, p. 40).

Nessa linha de pensamento, a ética pode ser compreendida como relação com o Outro em sua exterioridade. “O Outro é a razão que fundamenta o Eu. Essa razão dialogal na confrontação entre dois seres não é abstrata, mas o encontro com o totalmente nu, com o fato último expresso no olhar do estrangeiro [...]” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 8).

Na relação com o Rosto por meio de uma responsabilidade do Eu para com o Outro, comprometimento esse que se dá na oferta de resposta ao Outro, que ao olhar exige um retorno, se concretiza a ética da alteridade radical. A ética não trata, nessa concepção, da obediência às normas, regras morais. Significa sair de si mesmo em um movimento de direção ao Outro, servir ao Outro sem esperar algo em troca. A alteridade não significa somente respeitar o diferente, mas acolher a diferença, abrigar o Outro o qual será sempre Outro. Radical porque considera o Outro como mais importante do que o Eu; desde o instante em que surge o encontro com o Outro emerge, também, uma obrigação em responder a ele. Ele, o Outro, deve estar em primeiro lugar; responsabilidade que não pode ser omitida, negada, está acima da liberdade, não é uma questão de escolha, não há como fugir desta incumbência; o papel do Eu é insubstituível e intransferível.

A ética da alteridade radical, portanto, se diferencia da perspectiva de alteridade limitada à aceitação ou a tolerância àquilo que é diferente. A filosofia levinasiana conclama a ética da obrigatoriedade em acolher o diferente; o radicalismo de sua filosofia refere-se à concepção de que o Outro, o estrangeiro, deve estar sempre em primeiro lugar, antes mesmo que o Eu. É com amparo nessas interpretações sobre a filosofia levinasiana que sigo minha busca por um educador-bacharel sob o olhar da ética da alteridade radical.

#### 4.3 PROFESSOR *VERSUS* EDUCADOR: O OLHAR DOS EDUCADORES-BACHARÉIS

De acordo com a literatura estudada sobre o bacharel que se torna docente universitário, bem como os dados coletados nesta pesquisa a respeito de como ocorre a sua formação e constituição, é evidente a ausência de formação pedagógica capaz de prepará-lo para atuar como educador. Sendo assim, posso me inquietar ao denominá-lo de educador indagando: se o bacharel não possui formação pedagógica, por que chamá-lo de educador? Os investigados possuem perfil de educador? Este é o motivo condutor do diálogo exposto nesta seção.

As discussões acerca do educador perpassam a compreensão do seu significado; para esta pesquisa, conforme abordado anteriormente, considero uma diferenciação entre professor e educador à luz de autores como Alves (1980) e Freire (1996),

entre outros, em busca de uma concepção de educador na perspectiva levinasiana. Concernente à compreensão dos entrevistados sobre os conceitos de professor e educador, os discursos dos entrevistados evidenciaram, de um modo geral, a percepção de que o conceito de educador é abrangente e o professor é percebido como um profissional com funções específicas, ou seja, é de um conceito restrito.

Em sentido amplo, ser educador significa estar inserido nas diversas esferas sociais e não somente na instituição educacional. Assim, se educa em diversos locais e situações, como acentua o entrevistado a seguir: “Pra mim, educação, você se educa de diversas formas, se educa em casa, se educa na igreja, se educa na família, se educa na comunidade.” (EDUCADORA-BACHARELA 9). Essa ideia é admitida por outra entrevistada, ao refletir: “Então, eu posso ter um educador social, por exemplo, e que não é um professor.” (EDUCADORA-BACHARELA 5).

No âmbito da educação desenvolvida em instituições educacionais, mais especificamente da Universidade, discuto a perspectiva de professor e educador como dois conceitos divergentes. Na compreensão de um dos entrevistados, entretanto, professor e educador podem ser considerados como sinônimos: “Eu acho que professor e educador eu emprego como sinônimos, porque não adianta ser professor sem ser educador e não adianta ser educador sem tá professando nada, tá certo? Então, trato como sinônimos.” (EDUCADOR-BACHAREL 3).

O discurso deste entrevistado, no entanto, me parece contraditório, pois ele declara que considera professor e educador como sinônimos, mas, na mesma fala, pude perceber uma diferenciação entre os seus conceitos, ao afirmar que “[...] não adianta ser professor sem ser educador” (EDUCADOR-BACHAREL 3) e vice-versa. Esta asserção denota que existem diferenças entre os dois, no entanto, são dois conceitos que se complementam. Essa compreensão é ressaltada pelo Professor-Educador 2: “Bem, eu acho que são concepções complementares. Na minha ideia o educador é uma posição mais ampla do que o mero professor”.

Foi possível observar, ainda, que não é comum o bacharel atuante na docência universitária reservar momentos para discutir sobre o significado do educador. Nessa direção, destaco a seguinte consideração sobre o professor *versus* educador: “São diferentes? Acho que sim, né? Parece que o termo educador carrega um significado muito mais complexo [...]” (EDUCADORA- BACHARELA 7). A princípio, o discurso da entrevistada denotou um certo desconhecimento em relação aos significados de professor e educador. Após breve momento reflexivo, ela considerou que parece haver alguma disparidade. A percepção de insciência

sobre esses conceitos foi confirmada em seguida, quando a citada entrevistada disse: “Nunca parei pra pensar sobre isso [...]” (EDUCADORA-BACHARELA 7).

Acredito que o educador precisa estar em constante reflexão sobre a sua ação junto aos educandos, a fim de perceber aspectos que necessitam ser transformados, atualizados ou modificados para que o educando se desenvolva como futuro profissional, cidadão e ser humano. Isto vem ao encontro do pensamento de Freire (1996) ao considerar que é exigido do educador uma reflexão crítica incessante sobre sua prática por meio da qual desenvolve o seu fazer com os educandos. O Quadro 14 apresenta uma síntese das concepções de professor e educador conforme os entrevistados.

**Quadro 14 – O olhar dos sujeitos sobre o conceito de professor e educador**

<b>Sujeito</b>	<b>Professor</b>	<b>Educador</b>
<b>Educadora-Bacharela 1</b>	Ensino automatizado Repasso de conhecimento	Formação do ser Constituição do ser humano Educa para a vida
<b>Educador-Bacharel 2</b>	Repasso de informações Atividade operacional Conteúdo de uma determinada disciplina	Ultrapassa os conteúdos de uma disciplina Visão crítica do contexto do aprendizado Agente de transformação
<b>Educador-Bacharel 3</b>	Não adianta ser professor sem ser educador	Não adianta ser educador sem professor
<b>Educador-Bacharel 4</b>	Limita-se ao conteúdo programático	Educador como um norte para o aluno Formação crítica
<b>Educadora-Bacharela 5</b>	Concepção mais tradicional Categoria definida de atuação	Intencionalidade de educar
<b>Educadora-Bacharela 6</b>	Papel enquanto profissional	Possibilita mudança de pensamento e de comportamento do aluno
<b>Educadora-Bacharela 7</b>	Uma profissão	Educar para o bem ou para o mau, para a vida, constituir o cidadão
<b>Educadora-Bacharela 8</b>	Segue o planejamento Repassa conteúdo Papel profissional	Não fica só numa perspectiva da sala de aula
<b>Educadora-Bacharela 9</b>	Se formou para ser professor Passa conhecimento	Forma para a vida
<b>Educadora-Bacharela 10</b>	Transmite o conteúdo	Inter-relacionamento entre professor e aluno Se preocupa com a aprendizagem do educando
<b>Educador-Bacharel 11</b>	Aquele que professa algo	Possibilita uma formação crítica

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 14 denota que os entrevistados percebem o professor como um profissional que desenvolve suas atribuições, com suporte em um planejamento predeterminado. Preocupa-se com o ensino tradicional. O professor é definido como uma categoria

profissional: “O professor pra mim é um ser que está, mas é como se fosse assim uma posição, uma categoria definida de atuação. ” (EDUCADORA-BACHARELA 5). Esta percepção é compartilhada por outros entrevistados, conforme considerações a seguir:

[...] porque, assim, o professor implica em você atuar [...] é sua profissão, é seu papel. Enquanto profissional, você desempenha atividades enquanto professor. (EDUCADORA-BACHARELA 6).

Professor é uma profissão que tem um plano de ensino a ser cumprido, uma ementa a seguir e que precisa, a partir daquela ementa, dar conta de conhecimentos saberes com seus alunos. (EDUCADORA-BACHARELA 7).

Eu acho que é aquele papel mesmo mais profissional. Cumprir com as minhas funções dentro daquela profissão que seria professor. (EDUCADOR-BACHARELA 8).

Nessa compreensão, ser professor é exercer uma profissão, desempenhar as atribuições, cumprir um papel específico que se relaciona, principalmente, ao ensino. Esse entendimento aponta para a noção do professor como um ofício bem delimitado desenvolvido por meio de um cargo assumido na Instituição, com funções específicas. Atuar como professor significa desempenhar essa função por meio da realização de atividades que envolvem executar um plano capaz de possibilitar o ensino no âmbito de uma determinada instituição.

Sobre o professor, Alves (1980) o considera como um profissional cuja atuação não exige, necessariamente, amor; um funcionário de um mundo sujeitado ao Estado e às empresas. Seu ofício relaciona-se ao cumprimento de ensino de uma disciplina, o qual não importa o que transmite, o importante é que seja efetivado. Para que o exercício da profissão de professor seja possível, é necessária uma formação específica, como lembra a Educadora-Bacharela 9 ao ponderar:

Pra mim, professor é aquela coisa da formação, você se formou para ser professor de alguma forma ou pela formação básica que é a licenciatura ou pelo caminho da vida que você acaba se tornando professor.

É interessante observar que, apesar de apontar a formação como uma condição para o conceito de ser professor, a citada entrevistada indica a possibilidade de se tornar professor ao acaso. Esse discernimento concorre para as discussões sobre a existência de profissionais das mais diversas áreas, sem preparo docente, que se tornam professores, especialmente na educação superior. Como consequência, há um cenário na Universidade que tem “[...] seu corpo docente composto de um conjunto de profissionais de diferentes áreas

que, em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 25).

Os participantes consideraram que o professor pode ser compreendido como aquele que transmite conteúdo. A Educadora-Bacharela 1 ponderou: “o professor simplesmente, eu acho que ele é mais na linha automatizada, ele repassa aquele conhecimento [...]”; a Educadora-Bacharela 8 concorda com essa visão ao afirmar: “Professor na minha concepção, professor é quando você segue à risca aquilo que já tem planejado. Por exemplo, quando eu tenho que passar conteúdo [...]. Reforçando essa ideia a Educadora-Bacharela 10 asseverou: “acho que professor é aquele que ministra as disciplinas, né? É aquele que transmite o conteúdo aos seus alunos”. Do mesmo modo, outro entrevistado refletiu:

Para mim, o professor é um participante do processo de ensino e aprendizagem que vai orientar os alunos, passando pra eles informações que dentro de uma determinada disciplina são necessárias, dentro de uma ordem lógica pra que ele compreenda aquele assunto. (EDUCADOR-BACHAREL 2).

As falas destacadas denotam que os entrevistados percebem o professor como um agente que transmite informações, ou seja, é aquele que se considera o detentor do conhecimento a ser transferido para o aluno, desde um planejamento predeterminado e seguido rigidamente. Este, por sua vez, emerge como alguém que apenas recebe os conteúdos necessários à sua formação, não tendo participação na elaboração de conhecimentos.

O professor fundamenta sua atuação no modelo tradicional de ensino; como destaca a Educadora-Bacharela 5: “professor pra mim, a imagem que me vem [...] me vem uma concepção mais tradicional”. Essa visão é compartilhada pelo Educador-Bacharel 2: “Então, o professor tem uma atividade, no meu entendimento, bem operacional no sentido de levar um conhecimento ao aluno”. A operacionalização a que se refere o citado participante está relacionada, ainda, com a função do professor que diz respeito à organização da disciplina e ao seu cumprimento, a fim de passar os conteúdos planejados. Sobre esse aspecto, destaco a seguinte consideração:

Na minha visão, o professor tem um compromisso com aquilo que ele fala em sala de aula com aquilo que ele propõe para os alunos com a forma como ele estrutura sua disciplina a maneira como ele organiza seu semestre, a maneira como ele pensa naquela disciplina, como ela vai ser avaliada, avaliação é um ponto importante. (EDUCADORA-BACHARELA 6).

Os discursos em torno da compreensão dos entrevistados sobre professor manifestam uma relação da atuação do professor por meio da educação bancária proposta por

Freire (1996), a qual atende aos objetivos dos opressores. No contexto educacional, o opressor pode ser representado pelo professor e o oprimido configurado no aluno. A educação bancária opõe-se ao pensamento levinasiano visto que não propõe ao educando a descoberta do mundo, a abertura às suas diferenças, o respeito à sua autonomia, muito menos uma formação direcionada para a visão crítica do seu contexto, buscando limitá-lo e totalizá-lo, pois a aceitação e, mais do que isso, o reconhecimento do Outro completamente diferente em sua alteridade direciona-o à emancipação humana. “A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autônomo, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais. ” (FREIRE, 1996, p. 35). Ao contrário, a educação fundamentada na alteridade possibilita ao educando esse “Ser Mais”, o seu desenvolvimento pessoal, acadêmico, profissional e social. A fala de uma entrevistada denota que ela busca oferecer oportunidade para que o educando se desenvolva na perspectiva freireana e levinasiana:

Mas eu também não sei o quanto eles conseguem compreender porque talvez estejam esperando uma receita, assim, pronta de bolo e isso choca muito quando você quer mesmo chocar. Fazê-los pensar, fazê-los ter um compromisso com a vida que eles vão seguir dali por diante, porque ali é um processo passageiro e esse compromisso de querer que eles levem pra vida o que eles tão aprendendo ali, eu acho que é o que mais norteia meu compromisso ético com eles não só de passar conhecimento, mas de passar algo que fique pra vida deles. (EDUCADORA-BACHARELA 9).

Observamos a preocupação da entrevistada em evitar o repasse de conhecimento como se estivesse acabado, revelando um perfil de educador “áltero”. A percepção do professor como aquele que repassa conhecimento, limita o educando, promovendo a sua representação; nesse sentido, o professor não o considera como infinito, mas o objetiva como um sujeito englobável, excluindo a sua alteridade. O professor (não-educador), trabalha a serviço da desumanização; vai na contramão da ética da alteridade levinasiana.

E o que se compreende por educador? O que os participantes entendem por educador? As suas concepções relacionam-se à ética da alteridade radical? Percebo uma maior abrangência de significados relativos ao educador. Sobre essa amplitude, destaca-se a seguinte declaração: “O educador, no meu entendimento, no meu pequeno entendimento sobre o assunto, tem uma amplitude maior nesse processo não vai se limitar a conteúdo dentro daquela disciplina. ” (EDUCADOR-BACHAREL 2). Nessa perspectiva, é possível encontrar alguns núcleos interpretativos relacionados ao educador, considerando-se o ponto de vista dos

participantes. Os discursos dos entrevistados revelaram que, em suas interpretações, o educador é aquele que assume um compromisso com a constituição do educando como ser humano. Esta constituição está relacionada à formação do ente, além da sala de aula ou uma profissão específica; é uma preparação para a vida, a cidadania. Nessa direção, destaco a seguintes reflexão:

[...] o educador, ele já vincula com outras sistemáticas ele já leva, também, mais no sentido de formação do ser. O ser como pessoa, o ser como gente [...] a relação do aprender com a prática [...]; educar para a vida, digamos assim (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Notamos a preocupação da entrevistada com uma educação promotora de uma formação que supere a preparação para uma profissão, tendo a intenção de formar para a intervenção no ambiente da organização e da sociedade, uma formação para a vida.

É você perceber como as pessoas estão captando as informações que você passa e aplicando e trazendo para o cotidiano deles. Então, isso implica numa mudança de pensamento, de comportamento do aluno que, você observa nesse caminho, o quanto ele amadurece. Então esse processo de amadurecimento é que eu penso que está implícita a educação nesse caminho. (EDUCADORA-BACHARELA 6)

O entendimento de que o educador se preocupa com uma formação que ultrapassa os muros da instituição educacional, ou seja, um processo educativo que resulta em transformações no ser, no comportamento, nas atitudes do educando em seu cotidiano aproxima-se tanto da visão freireana, como da filosofia levinasiana. O educador “áltero” é capaz de perceber esse movimento de transformação e incentivar o educando no caminho para uma formação ética e também responsável, não apenas para o exercício profissional, mas que seja refletida nas diversas esferas da sociedade na qual ele se insere.

Na esteira desse pensamento, emergem as seguintes ponderações:

Mas parece que o educador tá ainda mais comprometido com a constituição do ser humano. [...] faz questão de ter um contato maior, valoriza esse contato, essa troca, quer saber como o aluno se sente, se tá entendendo (EDUCADORA- BACHARELA 7).

A educação como constitutiva do ser humano se realiza nas relações interpessoais do Eu (educador) com o Outro (educando) por meio da valorização, do interesse pelo Outro (educando). O educador ético e “áltero”, nessa linha de pensamento, pode ser compreendido como aquele que possui uma relação mediada pela ética e que se preocupa com o educando. Essa percepção possui estreita relação com a ética da alteridade radical, visto que Lévinas

(2012) busca a humanização do outro homem. Esta humanização significa pensar o homem com esteio na responsabilidade “[...] suportada para além de toda passividade, da qual pessoa alguma pode me livrar, relevando-me na minha incapacidade de fechar-se; esta responsabilidade da qual o Eu (Moi) não pode esquivar-sem-eu [...]” (LÉVINAS, 2012, p. 106).

O educador à luz levinasiana não pode rejeitar o seu dever de orientar o educando e auxiliá-lo em direção à aprendizagem. Se o educando não compreendeu o conteúdo, o educador tem o compromisso de procurar novas maneiras de ensino que facilitem a compreensão; é perceber no educando que há um ser humano que o evoca a um retorno e o educador não pode fugir deste chamado, tampouco ser substituído em seu compromisso.

Os discursos enfatizam que o educador forma para a vida; mas, em que consiste educar para a vida? Na compreensão de Imbernón (2011, p. 7-8):

Para educar realmente na vida e para a vida [...] a instituição educacional deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário de seu caráter mais relacional, mais dialógico [...]

Esse processo é desenvolvido pelo educador e, desse modo, o distanciamento do tecnicismo no processo de ensino e aprendizagem pode ser realizado na sua relação com o educando. Considero que a relação pedagógica educador-educando é o caminho para concretizar uma formação para a vida na filosofia levinasiana. E como isso pode ocorrer, na prática? A fala a seguir evidencia um exemplo de atuação do educador nessa perspectiva:

Então, assim: eu disse pra eles vocês não têm que decorar o conceito vocês têm que aprender porque vocês vão levar pra prática. Então, como é que vocês vão sair daqui e vão trabalhar em uma empresa com um conceito que vocês só decoraram? Não adianta, então a gente vai ter que construir junto. (EDUCADORA-BACHARELA 8).

Esta educadora demonstra preocupação com a aprendizagem do educando, ao propor modos de construção de conhecimentos que ultrapassem a obrigação de estudar um determinado assunto somente pelo fato de estar em seu currículo ou na proposta de uma disciplina. Esclarece ao educando, entretanto, que este saber será necessário em seu cotidiano no âmbito das organizações. A narrativa a seguir amplia essa visão, ao atestar a existência de uma atuação educacional direcionada para a vida além da academia e da profissão:

Olha eu encontrei um aluno na pós-graduação dessa faculdade privada; eu dei aula pra esse menino no curso de graduação, acho que dei aula pra ele uns dois semestres e depois eu fui professora dele na pós-graduação em outra faculdade. E aí ele disse

assim pra mim: eu não acredito! É você que tá aqui? Eu fico muito feliz de lhe ver *porque você foi muito importante na minha vida*. Foi uma época que eu fiz sua disciplina que você disse algumas coisas na sala, cada aula que você dava aquela aula era pra mim e cada coisa que você dizia ia contribuindo pra um momento tão importante na minha vida que você não podia nem imaginar [...] (EDUCADORA-BACHARELA 6, grifos nossos).

Este relato testemunha uma intervenção da prática educativa na vida do educando que transcende o mero exercício da profissão indicando que esta educadora- bacharela ofereceu, por meio da sua sensibilidade, resposta a uma necessidade pessoal e importante para ele a qual marcou a sua a vida. Este é um exemplo de atuação do educador ético e “áltero”, aquele que consegue alcançar a necessidade do Outro.

A concepção de educador na perspectiva levinasiana neste estudo se caracteriza, ainda, pela colaboração para a formação cidadã do educando. A Educadora-Bacharela 5, destacou a cidadania, ponderando que o educador pode “[...] educar para o bem ou para o mau, para a vida, constituir o cidadão” (EDUCADORA-BACHARELA 5) e considerou que a sua atuação contribui para essa formação cidadã, pois, se não fosse assim, ela não estaria em sala de aula.

A ação educativa deve ser desenvolvida a partir da compreensão do educando em relação ao contexto que o cerca; o olhar para a conjuntura na qual o conhecimento está sendo produzido possibilita o desenvolvimento da criticidade. Para isso, o educador também precisa refletir a respeito do ambiente em seu entorno para que possa orientar o educando nesse sentido. No que se refere à visão crítica do contexto, emergem as seguintes alocações:

De repente ele está com a intenção mais ampla no sentido de fazer com que o aluno tenha uma visão crítica do contexto desse aprendizado, não somente aplicar ferramentas, no nosso caso aqui, aplicar ferramentas administrativas, mas permitindo ao aluno ter uma visão mais crítica do administrador em empresas, em órgãos públicos, órgãos privados na sociedade. Essa aí eu acho que já é uma acepção maior do que o mero professor. (EDUCADOR-BACHAREL 2).

O educador, eu acho que ele vai além. Ele não fica só numa perspectiva da sala de aula, ele tenta entender a experiência dos alunos, ele tenta entender o universo que esses alunos estão vindo. (EDUCADORA-BACHARELA 8 ).

Essas considerações possuem aspectos em comum. Inicialmente, destacam a imagem de que educar é mais amplo, ou seja, ser educador é ultrapassar os muros da sala de aula. Outro enfoque expresso é a contextualização dos saberes em relação à realidade profissional para a qual o educando está sendo preparado e as vivências anteriores sobre o assunto. Nessa dinâmica, o educador procura desenvolver uma percepção crítica acerca do contexto que o envolve, bem como busca compreender o universo do educando,

consequentemente, coopera para o desenvolvimento de um olhar crítico por parte dos educandos e, consequentemente, uma maneira diferente de perceber o mundo. De acordo com Freire (1996), uma das incumbências do educador é ser sensível à leitura e releitura do educando, despertá-lo e estimulá-lo a difundir a nova configuração de percepção do contexto.

Outra perspectiva sobre ser educador relaciona-se à intencionalidade de educar. Alguns entrevistados externaram este posicionamento:

Já o educador, se a gente pensar assim que educação envolve um processo de aprendizagem que tem uma intencionalidade [...] Então, o educador não é apenas um professor, mas aquele que tá dentro de um processo educativo que está na intencionalidade de educar (EDUCADORA-BACHARELA 5).

As manifestações dos entrevistados sobre os significados de educador revelaram que o educador atua como um agente de transformação. Esse aspecto pode ser percebido na seguinte consideração: “É um agente de transformação do aluno, quando ele for pro mercado ou até mesmo na sociedade. ” (EDUCADOR-BACHAREL 2). Complementando essa ideia, destaco a seguinte reflexão:

Nas minhas experiências anteriores isso era mais evidente porque eu tinha contato com o aluno que era do primeiro semestre depois eu encontrava ele em outra disciplina mais adiante aí você percebe a transformação deles e algumas coisas que você fez, algumas coisas que você caminhou com eles lá atrás [...] (EDUCADORA-BACHARELA 6).

É preciso elucidar qual o tipo de mudança é almejado para o educando. Alves (1980) faz um alerta sobre a transformação, ao ponderar:

[...] todo Leonardo deve se transformar em funcionário, toda borboleta deve se transformar numa lagarta, todo campo selvagem deve se transformar em monocultura[...]. Não é de se admirar, portanto, que as pessoas passem as suas vidas com a estranha sensação de que não era bem aquilo que desejavam. Elas foram transformadas em alguma coisa diferente dos seus sonhos, e esta traição as condenou à infelicidade. (ALVES, 1994, p. 47).

Nesse ponto deparo as seguintes inquietações: ao ser um agente de transformação do educando influenciando em sua formação, o educador não corre o risco de objetivá-lo? Ao objetivá-lo, não estaria levando o aluno a se adaptar ao “modelo” de profissional que se espera que ele se torne? Isso estaria eliminando a sua alteridade? Essa dinâmica na transformação do educando pode objetivá-lo e, com isso, eliminar a sua alteridade por meio da substituição levinasiana? Na interpretação de Freire (2002, p.53):

[...] a subjetividade se coloca, então, como se acusativo, que faz com que o mim (moi) se perca para se reencontrar como si (soi). O outro se acerca de mim e cerca minha intimidade, contra a minha vontade. Rompe-se com a essência e com a identidade, na transformação do ser pela substituição.

O educador atua, principalmente, por meio da interação com o educando, essa relação emerge nas narrativas dos entrevistados, como observado a seguir:

O educador interage com o educando. Há uma relação interpessoal. Nessa relação, há uma sensibilidade ao outro, uma abertura para o outro, Olhar sensível...Contribuição para o caminho do educando. (EDUCADORA-BACHARELA 6).

Já o educador é aquele que se preocupa mais com um aspecto mais amplo. Se baseia mais em aspectos mais ligados assim ao inter-relacionamento entre professor e aluno. (EDUCADORA-BACHARELA 10).

Tal relação precisa assentar-se nas peculiaridades do educando na condição de Outro na qual o educador observa as,

limitações e as qualidades de cada um e ele se preocupa no sentido de eu não vou simplesmente repassar o conteúdo, quem aprendeu bem, quem não aprendeu [...] não, ele vai em cada um ele procura compreender a individualidade de cada um eu acho que é mais assim. (EDUCADORA-BACHARELA 8).

Ao salientar que o educador procura compreender a individualidade de cada educando, a entrevistada dialoga com a ótica levinasiana, visto que cada educando possui peculiaridades em relação aos conhecimentos prévios, vivências anteriores, distintas personalidades, crenças e valores que precisam ser não somente respeitados, mas, também, percebidos como outrem.

Foi ressaltado, também, a relação educador-educando a partir de "[...] um relacionamento, uma relação dialógica, um diálogo com o aluno. Acho que o educador procura mais o diálogo e o professor é mais conteudista." (EDUCADORA-BACHARELA 10). A dialogicidade é uma característica do educador (FREIRE, 1996), porém, a ideia de Lévinas (1980, 1982) está para além do diálogo, em sua concepção, a manifestação do educando se dá por meio da linguagem da abertura às suas diferenças, à escuta. Nesse sentido, o diálogo é mais do que uma troca de códigos e sinais, é estar atento ao chamado do educando, mais que diálogo é uma intimação do outro. Também não é um chamado explícito por meio da fala, mas pela expressão do Rosto do educando. Havendo esta convocação, emerge o educador como responsável por atender à invocação do Rosto, devendo preocupar-se com o seu educando. Nessa compreensão, resalto a seguinte consideração relativa ao educador:

Ele não só transmite conhecimento, mas ele se preocupa também com a aprendizagem do educando, né? Acho que ele não só transmite, mas ele tem uma

concepção mais ampla da educação. Ele procura mais um *feedback* também (EDUCADORA-BACHARELA 10).

Esta entrevistada ressalta a responsabilidade do educador pela aprendizagem do educando, havendo conceitos da teoria levinasiana em sua fala. Em síntese, com a análise dos discursos dos participantes da pesquisa a respeito da sua compreensão de professor e educador, verifiquei ser possível estabelecer uma conexão entre o imaginário do bacharel-educador universitário com as categorias da ética da alteridade radical relativas à abertura por meio da acolhida e a responsabilidade (LÉVINAS, 2010; 2012).

Dando continuidade às reflexões dos participantes em relação às concepções de professor e educador, busquei conhecer a autopercepção relacionada a estes conceitos. Nesse intento, questionei: com base na sua concepção de professor e educador, como você se percebe? Como exemplo de autopercepção com características de professor, analiso a fala a seguir:

Eu acho que eu sou mais professor do que educador, eu acho que não há condições na estrutura atual, pelo menos no meu entendimento, universitário de você ter uma visão mais individualizada do aluno. (EDUCADOR-BACHAREL 2).

Esta reflexão revela que o entrevistado se identifica mais com o conceito de professor, mas não afirma que ele não se considere em algum aspecto como educador. É interessante notar que este educador atribui à estrutura universitária o motivo pelo qual não consegue atuar como educador, ou seja, o problema é externo à sua vontade. Inclusive por não ter condições de obter uma visão individual do aluno, o que caracteriza um desejo de olhar para as diferenças de cada um, que é a essência da teoria levinasiana.

Com suporte nos discursos dos entrevistados, foram delineadas as três principais características relacionadas à autopercepção acerca do ser professor-educador ou educador. O professor-educador é constituído por aqueles que consideraram possuir características tanto de professor quanto de educador. Em suas reflexões, foram identificadas como principais características: atuação contingencial, cognitivo e formativo, conteúdo e interação.

A primeira característica do professor-educador é a atuação contingencial, ou seja, o modo como é conduzido o processo de ensino e aprendizagem depende da situação e/ou do educando. A atuação situacional pode ser identificada nos discursos a seguir:

Eu acho que sou um pouco de cada porque *a depender do dia* a gente precisa abrir os olhos dos alunos pra serem mais críticos, então esse debate é muito rasteiro. (EDUCADOR-BACHAREL 4, grifos nossos).

[...] *tem horas que eu me sinto uma professora* na minha parte mais tradicional, mas sei que tenho que atuar como educadora, porque a minha atuação hoje na

Universidade ela vai além da sala de aula. (EDUCADORA-BACHARELA 5, grifos nossos).

A reflexão feita pelos entrevistados aponta haver uma variação de comportamento relativa à sua atuação, pois, em alguns momentos, possuem atitudes de professores e em outras ocasiões de educadores. Essa alternância decorre com origem nas necessidades percebidas em uma situação específica. Como exemplo de uma circunstância na qual houve uma mudança de atitude de professor para educador, sublinho a seguinte narrativa:

Como eu tava falando com meus alunos agora. Com boatos na cidade de violência os alunos: vamos embora, vamos acabar essa aula. Eu digo assim: há uma semana aconteceu um atentado terrorista na França o que os alunos da França fizeram? Isso aí foi melhor que o conteúdo da minha aula que eu acho que já esqueceram (EDUCADOR-BACHAREL 3).

Observa-se nesta fala que o entrevistado estava em uma aula tradicional, tendo como foco um conteúdo específico e, em virtude de uma situação relacionada ao contexto social, ele modificou o enfoque para uma reflexão sobre o momento que estava sendo vivenciado fora dos muros da Universidade. Assim, passou de um comportamento de professor para educar. Em outra consideração, é possível identificar a atuação contingencial de acordo com a pessoa (educando) com a qual o educador está se relacionando: “Eu acho que em alguns momentos, com alguns alunos é aquela relação de sala de aula, de conteúdo e pronto e em outros momentos, com outras disciplinas com outro aluno, eu acho que as duas coisas.” (EDUCADORA-BACHARELA 7).

A entrevistada se percebe tanto como professora como educadora, ao estabelecer sua atuação de acordo com o tipo de educando com o qual se relaciona, conforme explica a seguir:

Tem um tipo de aluno que me chama mais atenção que é aquele aluno que se interessa mais. Aquele aluno que participa, que você não precisa tá chamando, que não restringe aquilo que o professor tá passando, ele quer mais. Esse tipo de aluno chama minha atenção e aí eu passo a cuidar mais dele. Em comparação, outro aluno entra a hora que quer, sai a hora que quer muito raramente abre a boca em sala de aula, usa os 25% de falta esse aluno é o tipo de aluno que eu acabo não investindo muito nele, eu às vezes me pego fazendo isso. (EDUCADORA-BACHARELA 7).

Esta fala denota que a sua atuação como professora ou como educadora ocorre de acordo com o perfil do educando. Assim, a sua atuação afasta-se da proposta levinasiana, pois a ética da alteridade radical requer o reconhecimento de uma responsabilidade com o Outro, independentemente da sua posição, atitude ou qualquer outro aspecto, ou seja, para ser um

educador ético e “áltero” em Lévinas, não se pode fazer qualquer tipo de discriminação, respeitando assim as diferenças de cada um. Na perspectiva levinasiana, a citada educadora deveria se preocupar mais com o educando que está distante do processo de ensino-aprendizagem de modo a acolhê-lo.

A entrevistada assinala que cuida mais do aluno que demonstra maior interesse e que não investe naquele que não possui esse perfil. Ora, na perspectiva levinasiana, o Eu (educador) é responsável pelo Rosto (do educando) que o invoca a uma resposta. O educador precisa perceber as necessidades do educando e acolhê-lo em suas diferenças. Se um aluno parece não se interessar pelo processo de ensino e aprendizagem, deve haver algum motivo para isso. É justamente com essa percepção que o educador deve olhar para o educando, totalmente Outro, com sensibilidade, escutá-lo e discernir como pode auxiliá-lo na superação de suas dificuldades, mesmo que este demonstre desinteresse, ausência ou inércia mediante a aprendizagem.

Como responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, o educador ético e “áltero” tem a obrigação de refletir em sua prática por meio de questões como: por qual motivo este educando não se sente motivado a participar das aulas? Quais estratégias de ensino podem incentivá-lo? Será que o problema está nas aulas, nos métodos ou o educando está com alguma questão pessoal que o afasta do processo?

E como descobrir um caminho para encontrar respostas para tais questionamentos? Talvez o caminho seja a abertura ao Outro, a acolhida proposta por Lévinas (1980, 1982, 1988). Não desejo com essas considerações afirmar que não devemos, como educadores, cuidar do educando que apresenta maior grau de interesse. Este educando merece total atenção, incentivo, orientação para que seja capaz de se desenvolver e potencializar aquilo que possui de melhor. Certamente, o apoio do educador será fundamental para que seu caminho na formulação de conhecimentos seja mais amplo e infinito.

Não é possível, no entanto, olhar somente para este educando – o qual torna o trabalho educativo mais fácil, mas há que se olhar também para aquele que possui outro modo de ser como Rosto. Este “[...] rosto é um outro modo de ser do sujeito, é a manifestação do desejo, é diálogo, é significação, é protótipo de um humanismo libertador que tem na outra sua libertação. ” (MELO, 2003, p. 89-90). Assim sendo, o Rosto requer a atenção, possibilitando a sua evolução – mesmo que seja necessário um árduo trabalho – contribuir para a sua progressão, certamente, será uma recompensa para aquele educador que se preocupa com o Outro.

A segunda característica do professor-educador mencionada foi a relação entre o cognitivo e o formativo, conforme consideração a seguir:

[...] por exemplo, eu tô orientando uma monografia muitas vezes eu me pego numa perspectiva mais formativa do aluno, não apenas atuando na questão cognitiva. Então, o aluno chega e tá aqui discutindo comigo sobre por que ele não fez a monografia, então na realidade eu faço um trabalho investigativo que lembra mais uma atuação psicológica do que exatamente você tem que cumprir prazo, você tem que ... Não é porque é preciso haver uma compreensão, uma leitura então, nessas horas eu me sinto mais educadora [...] Às vezes eu tô em sala de aula, por exemplo, na ação de dar uma aula cognitiva com o *slide* e o aprendizado do aluno vai pra outro lugar porque eu me permiti ir pra outro lugar, um lugar mais de formação de discutir criticamente, de olhar, de chamar pra reflexão. (EDUCADORA-BACHARELA 5).

A observação desta entrevistada manifesta a noção de que, além de uma atuação contingencial, o professor que também possui traços de educador se preocupa tanto com o aspecto cognitivo quanto com a formação humana do educando. O discurso destacado revela que a Educadora-Bacharela 5 possui uma capacidade de perceber o chamado do Outro (educando) e um movimento do educador (Eu) em direção à sua necessidade, buscando oferecer resposta. A busca por solução para o problema do educando é enfatizada na consideração da entrevistada ao preocupar-se em entender os motivos pelos quais o educando não está cumprindo os prazos estipulados para a produção do trabalho monográfico. Há nessa situação a busca por compreender os motivos do educando e não em simplesmente cobrar os resultados.

O terceiro aspecto ressaltado na autopercepção como professor-educador é a relação entre conteúdo e interação com o educando. O movimento aqui é contingencial-cognitivo-formativo e relacional, ou seja, o professor-educador, de acordo com a situação focaliza seu trabalho no conteúdo/cognitivo, na formação para a vida e/ou no relacionamento educador (Eu) - educando (Outro). Observa-se essa perspectiva na consideração de uma das entrevistadas, ao afirmar que se preocupa em “[...] não somente passar conteúdo, mas também perceber algumas interações em sala de aula fazendo com que o aluno realmente tenha uma [...] ele tenha a possibilidade de um relacionamento com um professor mais aberto. ” (EDUCADORA-BACHARELA 10). Encontro nesta asserção um enfoque levinasiano no que se refere à abertura ao Outro, o que supõe acolhida ao educando (LÉVINAS, 2005; 2010).

Os discursos dos entrevistados que se veem como professores-educadores denotam, ainda, que existe uma evolução no sentido de passar de um estágio de ser professor para ser educador:

Eu acho que eu sou um pouquinho das duas coisas. No início eu acho que eu era mais professora, aquela preocupação em repassar conhecimento, em cumprir conteúdo, em fazer avaliação. Hoje eu já tenho uma preocupação maior em educar no sentido de preparação pra vida muito mais do que conhecimento. Então, eu acho que eu sou um pouco das duas coisas, mas acho que sempre me preocupei muito em ser professora, hoje é que tenho uma consciência maior e estou me preocupando em ser educadora. (EDUCADORA-BACHARELA 9).

Eu me via antes de estudar essa questão da avaliação do ensino aprendizagem [...]. Eu vejo assim que eu mudei muito a minha concepção. Hoje eu me vejo mais como educadora do que professora por ter uma visão mais ampla do ensino-aprendizagem. [...] (EDUCADORA-BACHARELA 10).

Essas narrativas expõem que as entrevistadas observam uma mudança em suas percepções as quais foram se modificando com o tempo desde suas vivências e estudos sobre a docência. Isso significa que é possível pensar em uma formação voltada para a constituição do educador. Ao ser indagada sobre em que momento essa visão de educador emergiu em sua carreira, a Educadora-Bacharela 9, respondeu:

Eu não sei delimitar o momento [...] eu acho que foi por leituras, por exemplos que eu fui vendo de professores mais experientes. Assim, eu acho que foi pela observação e também eu acho que eu comecei a escutar mais os alunos valorizar mais a opinião deles e saí daquele pedestal de que eu sei, que eu tenho o conhecimento.

Percebo que a entrevistada aponta as leituras e as lições aprendidas com professores como motivos para a sua constituição com um perfil mais educador. Esta consideração ratifica a percepção de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79): "Os professores quando chegam à docência na universidade trazem [...] experiências que adquiriram como alunos de diversos professores ao longo de sua vida escolar". Isto indica que o bacharel aprende a ser educador desde a experiência de outros educadores com os quais conviva ou dos quais foi educando, confirmando que sua formação não é suficiente para construir de saberes educacionais.

A outra percepção refere-se ao educador; as informações anunciam que alguns se veem totalmente como educadores. Dentre as características destes educadores-bacharéis, destaco as seguintes: estar junto ao educando, olhar o educando e abertura. Estes aspectos se entrelaçam, fundamentando a sua atuação. Inicialmente, foi ressaltada a característica, que denominei de "estar junto"; essa visão pode ser observada na fala de uma entrevistada:

Sim. Inclusive, uma das coisas que eu me identifico com a docência é exatamente em função disso, de não ser simplesmente um repassador de conteúdo. Mas de ser uma educadora, de estar junto[...] (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Segundo esta participante, “estar junto” significa oferecer assistência ao educando em sua vida acadêmica, orientando e esclarecendo aspectos relacionados à Universidade que ultrapassam a sala de aula, o conteúdo, o ensino. Esta atitude denota um compromisso com a formação acadêmica do educando. Em suas palavras:

Eu acho que o jovem, principalmente na faixa etária que eu ensino, alunos de primeiro semestre, segundo, terceiro, o aluno ainda é muito imaturo, veio parar muitas vezes no curso, por um acaso. E aí o papel do educador vai justamente disso, de mostrar como funciona esse nível superior em que isso vai implicar na carreira dele como ser, como pessoa. (EDUCADORA-BACHARELA 1).

É perceptível no discurso da entrevistada o fato de que há uma preocupação com o educando como pessoa e não somente como aquele que está em sala de aula para “assistir aula” e receber informações. Sua atuação vai além desse aspecto, procurando apoiar o educando para seu caminho para estabelecer um percurso acadêmico mais dinâmico. A mesma educadora-bacharela declara possuir uma responsabilidade para com o educando, ao complementar: “Eu *me preocupo muito* com o ajudar a pessoa a enxergar.” (EDUCADORA-BACHARELA 1). Essa preocupação direciona a sua atuação para responder às necessidades do educando, atender ao seu chamado. Outro aspecto destacado nas falas dos entrevistados foi o olhar sensível para as necessidades do educando. Como exemplo, destaco o seguinte pensamento:

[...] existe uma diferença, eu não tô falando de um movimento pessoal, mas existe um *olhar em sala pra determinadas questões que você identifica neles* que não tem como, eu me sinto participando desse processo educativo [...]. Então eu me vejo como educadora porque eu percebo essas coisas. (EDUCADORA- BACHARELA 6).

Na esteira do pensamento levinasiano, é possível perceber que ocorre no olhar desta educadora uma inquietação ao perceber uma invocação que emana do Rosto; um Rosto que a interpela de tal modo que ela reconhece a sua incapacidade de fugir, de negar a sua responsabilidade em relação ao Rosto. Embora seja possível identificar características do educador nas considerações dos entrevistados, emerge um obstáculo à sua atuação no ambiente universitário em relação às atitudes intrínsecas ao educador. Esse aspecto foi observado na seguinte narração:

Eu acho que eu sou muito educadora. Inclusive eu já fui bastante criticada por conta disso. Tanto por outros colegas que já chegaram e me disseram: Olha [...] você com seu jeito de chegar, de conversar com os alunos você acaba atrapalhando porque [...] porque diz que acaba dando liberdade demais aos alunos, né? Uma liberdade que os

alunos acabam podendo confundir, não no sentido de intimidade, mas no sentido de abertura pra conversar, pro diálogo. [...] Muitas vezes já fui chamada: olha você não é psicóloga, e isso você está dando abertura para os alunos e isso pra mim é difícil. Olha, a gente tá numa academia, a gente tem que ter a rigidez de uma academia, né? Então, a gente tem que ter essa postura muito mais impositiva diante dos alunos. (EDUCADORA-BACHARELA 8).

A entrevistada se percebe como educadora e sua fala revela características de uma educadora, na perspectiva levinasiana, pelo fato de estabelecer abertura ao educando, de ser aberta para acolhê-lo e ouvi-lo. Para alguns de seus próprios colegas, entretanto, esta não seria uma atitude desejável na academia. Aqui emergem algumas reflexões necessárias: a academia não pode ser um espaço para o encontro entre educador e educando? Por qual motivo? Se a Universidade é o local para troca e diversidade de pensamentos, por que não pode haver uma relação humana entre educador-educando?

A respeito de críticas aos educador na instituição educacional Alves (1980, p. 15) alerta que “[...] freqüentemente o educador é mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição”. Ao ser perguntada se houve mudança em seu comportamento, a citada entrevistada respondeu que não. E acrescentou:

[...] Então, assim, na verdade a minha postura não é nem de criar vínculos de amizade de sair, de se divertir, não é nesse aspecto, mas de fato de entender. Porque eu só consigo trabalhar com a pessoa se eu entender como é aquela pessoa. [...] Então, entender a sua experiência, entender a sua história pra mim é fundamental e se eu não fizer isso com os meus educandos eu vou fazer com quem? Como é que eu vou conseguir trabalhar? Então, eu não tenho como (EDUCADORA-BACHARELA 8).

Esta alocação salienta a inevitabilidade de se conhecer o contexto do educando para se educar e não apenas ensinar. Em sua opinião, não é possível trabalhar com o educando sem compreender sua história. Ao entender a realidade do educando, este pode considerar o seu saber de experiência na constituição de conteúdos teóricos. Para Freire (1996, p. 49) , "sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’”.

Observo que os entrevistados notam as diferenças entre professor e educador e se consideram educadores. Mesmo que alguns se vejam como professores e educadores, conseguem identificar características de educador em sua atuação. Dando prosseguimento à pesquisa, discorro a seguir a respeito de ética e alteridade nas concepções dos entrevistados.

#### 4.4 COMPREENSÕES DO EDUCADOR-BACHAREL SOBRE ÉTICA E ALTERIDADE

A teoria levinasiana concebe a ética como filosofia primeira, conforme visto anteriormente. Esta ética emerge na relação do Eu com o Outro por meio de uma responsabilidade por este, a qual não pode ser transferida. Na trilha desse pensamento, apresento neste subitem as percepções dos entrevistados em relação aos conceitos de ética e alteridade.

##### 4.4.1 Compreensões sobre Ética

As concepções de ética destacadas pelos participantes podem ser agrupadas em três núcleos interpretativos: ética como princípios morais e também legais, respeito ao outro e justiça.

A maioria dos entrevistados relacionou a ética aos princípios legais e também morais. Nesse pensamento, destaco as seguintes considerações:

É praticar segundo os preceitos do que é certo, do que é correto, do que é justo dentro daqueles princípios legais em todos os aspectos. (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Ética, assim, seria mais a questão de algumas normas que você segue pra poder estabelecer uma determinada moral, um determinado respeito diante do outro, né? (EDUCADORA-BACHARELA 7).

Na perspectiva levinasiana, no entanto, a ética supera o atendimento à legislação e às normas morais. A visão de ética além de cumprimento de normas impostas é destacada por um dos entrevistados:

Minha visão sobre ética? Bom, eu acho que parte da experiência da pessoa e isso assim, eu parto do pressuposto de compreensão que eu tento também *me afastar de uma moral externa*. Então *me incomoda experiências individuais que são colocadas como obrigações coletivas*, então acho que as normatizações éticas, morais e tal, elas todas devem decorrer da experiência do indivíduo. (EDUCADOR-BACHAREL 11, grifos nossos).

Esta fala demonstra que o citado educador considera a ética como uma constituição individual que não deve ser imposta, mas sim partir da própria experiência do sujeito, ou seja, não é agir por imposição de uma norma, mas pela percepção individual de sua obrigação em agir eticamente com base num padrão de comportamento que vai sendo estabelecido por meio de erros e acertos em sua trajetória de vida.

Na proposta levinasiana, o fundamento da moralidade não decorre da autonomia da vontade como paradigma, mas como uma obrigação irrefutável de responder o Outro o qual invoca o Eu. A autonomia do sujeito, ao determinar a conduta moral, se aproxima da filosofia kantiana; ao discutir a abordagem de sujeito moral concebido por Kant, à luz da alteridade levinasiana, Pereira (2009, p. 108) argumenta:

[...] a fundamentação da ética ou da moralidade, em Kant, fica circunscrita ao sujeito transcendental autônomo. Desse modo, o olhar para o outro com caráter de reconhecimento surge da necessidade de fazer com que as máximas morais sejam concebidas como universais, uma vez que, do contrário não se poderia falar em moralidade. Na medida em que o sujeito transcendental se reconhece e se afirma como fim em si mesmo, na hora da fixação da lei deve considerar os demais agentes como tais. Porém, o sujeito, possuidor de razão e vontade livre, procura assegurar o seu poder de determinar a conduta moral a partir de si próprio, sem dar ouvido ao outro.

Assim sendo, a moralidade na perspectiva kantiana é oposta à perspectiva levinasiana, na qual a alteridade emerge como aspecto central da moral que tem por finalidade a destituição do Eu soberano o qual não percebe o Outro e sim o seu próprio ser. Nesse sentido, a filosofia levinasiana se opõe à moralidade kantiana, na qual a razão como pura prática autônoma tem como consequência a redução do Outro ao Mesmo: “Razão é a identidade que se coloca como Eu: identidade que se identifica – que retorna a si – pela força de sua forma.” (LÉVINAS, 2002, p. 37).

Em relação à ética da alteridade, foram identificadas as subcategorias respeito ao Outro, justiça e abertura. Ao discutirem acerca de sua compreensão sobre ética, os entrevistados aproximam-se de ética da alteridade, ao demonstrarem uma preocupação com o respeito ao Outro, como observado nas seguintes respostas:

Mas é necessário que você construa uma forma de pensamento *sobre o respeito ao outro sobre a sua ação sobre o outro* [...] Então isso não é uma coisa simples porque a gente acaba observando que as pessoas visam o seu lado e querem resolver a sua situação. (EDUCADORA-BACHARELA 6, grifos nossos).

Então assim, é um comportamento de respeito [...] que estabelecem determinados limites mesmo entre você e os demais nem pra comprometer a sua individualidade e nem pra você invadir o espaço do outro, né? E aí você tendo *esse respeito, esse cuidado, tendo essa atenção em não invadir, em respeitar a cultura do outro, em respeitar a formação do outro, as escolhas* eu acho que de certa forma você tá agindo eticamente (EDUCADORA-BACHARELA 8, grifos nossos).

[...] existe um respeito entre professor e aluno, né? Eu acho que esse respeito também tá ligado a essa questão da ética e também eu vejo muito essa questão em sala de aula [...] eu me baseio muito nessa questão da ética mesmo. De voltar a atuação para o *respeito ao próximo* [...] (EDUCADORA-BACHARELA 10, grifos nossos).

Conforme grifado em cada fala reproduzida há pouco, percebo a manifestação dos participantes em relação ao respeito a outrem, às suas diferenças culturais, de opiniões de escolhas como aspecto fundamental do conceito de ética. Isso indica que há, mesmo que não intencionalmente, um movimento de alteridade no qual o educando permanece Outro para o educador. Os entrevistados preocupam-se com o respeito ao educando em sua atuação, conforme se observa:

[...] e claro, respeitar sempre o aluno. Você sempre tem que ter o respeito pelo aluno. Eu costumo dizer pra eles que a diferença entre eu e eles é só questão de tempo: eu ter tido mais tempo de estudar de aplicar conhecimentos na prática em empresas em organizações, do que eles. Eles estão em formação, eu também tô em formação, mas eu só tive mais um pouquinho do que eles [...]. Então, para mim a ética se complementa no respeito ao aluno, entender que ele é um ente no processo que tá em formação, que vai logo, logo, tá no mercado, tá atuando no mercado. (EDUCADOR-BACHAREL 2).

Apreendi no meu exercício profissional e lidando muito com essa questão dos alunos [...] eu procuro respeitar, acho que as pessoas não estão alí por acaso, tem um esforço pessoal, tem um crescimento que vai ser dele, ele vai ter que lidar com as limitações dele [...] (EDUCADORA-BACHARELA 6).

Eu acho que primeiro de tudo é respeito, primeiro é respeito, eu acho, na minha relação com os alunos. Respeito ao que eu tô ensinando a eles, ao que eu tô passando pra eles [...] ter compromisso com aquilo que eu passo pra eles, primeiro de tá atualizado, segundo de passar uma visão crítica, de dar a eles o necessário pra eles pensarem sozinhos. (EDUCADORA-BACHARELA 9).

As colocações dos entrevistados com relação à ética pautada no respeito ao Outro destacam, principalmente, o compromisso do educador em estar preparado para o ensino, bem como observar a capacidade que o educando tem de desenvolver o próprio conhecimento. O tratamento das questões de ética na educação superior,

[...] constitui-se um desafio aos educadores prepararem-se para ajudar os alunos nos problemas morais, tais como a luta pela vida, a solidariedade, a democracia, a justiça, a convivência com as diferenças, o direito de todos à felicidade e autorealização. (LIBÂNEO, 2013, p. 21).

Outra vertente das concepções de ética por parte dos investigados diz respeito à sua relação com a justiça:

A ética é a busca por *relação justa com as pessoas*, mas também com o meio ambiente. O meio ambiente são as pessoas, os objetos. (EDUCADOR-BACHAREL 3, grifos nossos).

A questão da discricção, do que é certo, do que é errado, do que *é justo que que é injusto, do que é diferente*, do que é padrão, a ideia dos princípios éticos (EDUCADORA-BACHARELA 7, grifos nossos).

As mencionadas considerações denotam o enfoque dos educadores às questões de justiça; tal preocupação perpassa o processo decisório em sala de aula, na relação entre o educador (Eu) e o educando (Outro), a qual é desestabilizada com a chegada dos terceiros (Outros educandos). “O terceiro desestabiliza, chega como presença que rompe e violenta a vontade, provoca um exame de consciência: todos somos culpados, todos somos responsáveis pelo outro.” (MELO, 2003, p. 87). Nesse sentido, a ética emerge como orientadora das ações do educador em sua atuação, como destacam as falas a seguir:

Então, se eu pensar na perspectiva da atuação do professor a ética é a direção ou o paradigma em cima do qual eu vou operar. Não é apenas um paradigma digamos assim sociológico ou epistemológico, sei lá o que a gente puder pensar, mas de um paradigma moral, a partir de que conceitos por exemplo de justiça que eu tô tomando uma decisão na minha sala de aula. A partir de que perspectiva de igualdade, o que que norteia pra que esses processos fundamentais de tomada de decisão aonde é que vai. (EDUCADORA-BACHARELA 5).

Então, pra mim, meu compromisso da ética na minha relação com eles é prepará-los pra vida, sabe? E aí ser justa, é uma coisa que eu procuro ser muito, *ser justa com eles dar oportunidade igual pra todo mundo*, não ser parcial nas avaliações, tentar subtrair relações que a gente cria fora da sala de aula e ser só aquele momento ali de avaliação, por exemplo, quanto a isso eu não tenho grandes dificuldades (EDUCADORA-BACHARELA 9, grifos nossos).

Estas reflexões podem ser relacionadas ao conceito de justiça na concepção levinasiana, a qual emerge com a chegada do terceiro. Nessa linha de pensamento, a Educadora-Bacharela 5 considera que a ética colabora para a decisão em sala de aula na sua relação com o educando (Outro) e os demais educandos (terceiros), a qual requer atitudes fundamentadas na justiça. A questão da justiça emerge, também, na fala a seguir:

[...] aquilo que o meu aluno recebe de mim é o melhor que ele pode receber [...]Eu acho que na sala de aula tem muito de ética, toda a condução que a gente faz de ser justo, de ser imparcial [...] tanto pra ensinar, quanto para avaliar, pra definir a metodologia, até no momento que a gente tem que ouvir o aluno. (EDUCADORA-BACHARELA 7).

Isso ocorre na relação com os Outros educandos como terceiros, na concepção levinasiana, essa relação é infundável reparação da assimetria da iminência em que o Rosto se descompõe.

Um dos principais aspectos ressaltados sobre a ética na atuação dos participantes foi a necessidade de contribuir para a formação ética dos educandos por meio do exemplo, conforme esta resposta:

Eu acho assim, que parte começa comigo mesmo, né? Eu tenho que ter ética pela minha postura. Por exemplo, acho que desde o meu planejamento de aula. Em que sentido? Se eu também ficar, entrar em sala de aula simplesmente maquiando aquilo que eu tô passando, aquele conhecimento, eu não vou tá agindo de forma ética porque eu vou tá tipo enrolando os meus alunos eu vou tá não tendo compromisso com aquilo que eu assumi que é a docência, né? Se eu não tiver uma ética na minha profissão, no sentido de cumprir os meus horários, respeitar aquilo que eu tenho que passar pra eles, me aperfeiçoar, me formar, aprofundar o meu conhecimento eu não vou tá agindo eticamente. (EDUCADORA-BACHARELA 8).

Ser ético no processo educativo significa ser exemplo; para que o educador possa exigir do educando atitudes éticas, é preciso que ele próprio atue eticamente, e isso pode ser percebido no cotidiano da sala de aula. Como exigir do educando assiduidade, se o educador não é assíduo? Como requerer a leitura e a dedicação do educando, quando o próprio educador não se prepara para ministrar determinado conteúdo? Assim, para a formação ética do educando, o educador precisa desenvolver a prática testemunhal proposta por Freire (1996).

Outro modo de inserir questões éticas no processo educacional é a discussão sobre situações reais que envolvem ética. Sobre esse aspecto, destaco a seguinte consideração:

Assim como eu prego esse fator de buscar ser uma educadora, eu busco também mostrar e contribuir com exemplos éticos, no que seja realmente pensar em valores, em situações, ensinando, mostrando o que é correto, né? Então, eu sempre trago exemplos, mesmo que exemplos de jornais que sejam de situações que aconteceram no nosso cotidiano, mas eu trago pra sala de aula exatamente pra com isso mostrar e vincular a teoria com a prática [...] (EDUCADORA-BACHARELA 1).

A discussão sobre situações reais que envolvem a ética pode ser uma estratégia que possibilite ao educando uma reflexão crítica acerca dos dilemas que podem emergir em sua vida profissional e na sociedade. Isto pode contribuir para a formação de cidadãos responsáveis por suas decisões e pelos seus comportamentos como pessoas que possuem obrigação de oferecer respostas e intervir, transformando a realidade. Implica em “[...]articular os objetivos convencionais da escola - transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções - às exigências postas pela sociedade. ” (LIBÂNEO, 2003, p. 3)

Outro aspecto ressaltado é a abertura ao Outro:

Eu tenho que ter respeito por eles; em que sentido? Dar *abertura* para ouvi-los, ter a percepção do que eles têm a me dizer, deixar que eles fiquem à vontade pra dialogar comigo e fazer, também, aprender porque a partir do momento que eu chego com a verdade dita ali, imposta, eu não vou ter esse canal de abertura pra também ouvi-los e *aprender junto* e eu tenho uma percepção de ética, até já entra até um pouco em alteridade, né? Nessa percepção que assim, *eu estou me relacionando com o outro tenho que ter uma mão dupla nesse sentido*. Então, eu tenho uma relação muito aberta com os meus educandos nesse aspecto. (EDUCADORA-BACHARELA 8, grifos nossos) .

A abertura na relação Eu-Outro, conforme a proposição levinasiana, envolve a abertura ao diferente, àquilo que o Eu não pode englobar. Entretanto, para Lévinas (1980, 1982, 1988) a ética transcende o diálogo e não é uma relação simétrica, mas assimétrica na qual não há uma troca entre o Eu e o Outro. O Outro está sempre em primeiro lugar e o Eu não espera algo em troca.

A entrevistada admite que aprende ao ensinar, corroborando a perspectiva do educador almejado por Freire (1996); aquele que não detém o conhecimento, mas que também aprende com o Outro com base nas experiências e conhecimentos que este possui.

Embora os entrevistados demonstrem preocupação com o respeito ao educando, para ser considerada ética da alteridade radical no processo educativo, não basta o respeito, pois é necessário que haja uma obrigatoriedade no sentido de oferecer resposta a outrem.

O discurso a seguir expressa a opinião de um entrevistado sobre a não imposição de normas:

[...] porque assim, minhas aulas eu tenho algumas coisas que eu não faço já em sala porque é um espaço de liberdade, as minhas aulas. Então, você não tem muitas normas e nem muita rigidez ante as poucas normas que tem, mas eu firmo com eles alguns pactos com os alunos. Então por exemplo: eu não faço chamada [...]. Mas a gente faz um compromisso; não faço chamada, mas aí tem uma contraprestação de vocês que é um acordo de vocês não usarem, por exemplo, celular. Só fica em sala quem quer assistir e aí existe um comportamento nesse sentido que nem eu, nem eles, quebramos. É como se fosse um acordo, um pacto que a gente faz no nosso primeiro encontro de aula [...] eu procuro sempre tá compactuando com eles por exemplo data de prova. (EDUCADOR-BACHAREL 11).

Neste exemplo, o entrevistado procura levar os educandos a assumirem um compromisso ético não imposto, mas por meio de um compromisso assumido entre eles. O educando, nesse caso, está inserido no processo de decisão acerca do que pode e não pode ser feito em sala de aula; esta pode ser considerada uma maneira de ouvir o Outro, de colocá-lo em primeiro lugar e até mesmo de considerar a sua alteridade, já que não existe a imposição. O educador como Eu levinasiano é aquele que considera o educando em primeiro lugar no processo educativo, independentemente das atitudes deste (LÉVINAS, 1982; 1988).

Os discursos sobre as concepções de ética revelam alguns aspectos relacionados à filosofia levinasiana no que se refere ao respeito ao Outro, abertura e justiça. As concepções dos participantes sobre alteridade são discutidas a seguir.

#### 4.4.2 Concepções de alteridade

Dando prosseguimento à minha busca por concepções relacionadas à ética da alteridade radical, indaguei aos entrevistados sobre o que entendem por alteridade. Entre os 11 entrevistados, a maioria não soube discutir o conceito de alteridade conforme respostas a seguir: “Nunca ouvi esse tema. Alteridade, não. ” (EDUCADORA-BACHARELA 1). “Alteridade, não tenho a menor ideia. Não sei o que é.” (EDUCADOR-BACHAREL 2). “Confesso que não utilizo esse termo não. Teria que olhar num dicionário. ” (EDUCADOR-BACHAREL 3). “Eu só conheço um conceito de alteridade, acho que é no Direito do Trabalho [...] não sei se significa fiscalização da relação, eu não recordo esse conceito. ” (EDUCADOR-BACHAREL 4). “Alteridade? Eu já ouvi falar nesse termo, mas eu não sei o que que é (EDUCADORA- BACHARELA 7) ”.

Uma das entrevistadas revelou uma visão relacionada à alteridade, mas não havia segurança sobre o seu conceito:

Alteridade, eu sei que alteridade tem alguma coisa na sua relação com as outras pessoas, as relações de alteridade. Eu não sei bem o significado, eu não sei se é a relação minha com as outras pessoas, a mudança da minha relação com as outras pessoas, eu acho que tem alguma coisa haver, mas não sei exatamente o conceito não, de alteridade. (EDUCADORA-BACHARELA 9)

Comparando com as respostas a respeito da ideia de ética e a sua atuação, nas quais se percebem movimentos da alteridade, posso inferir que os participantes possuem um discurso no qual a alteridade se revela em sua compreensão e atuação ética, embora não conheçam o conceito de alteridade, pois não usar o termo alteridade não significa que o conceito não apareça nas suas falas. Isso indica que eles agem de modo ético e “áltero”, intuitiva e não intencionalmente. Destaco, ainda, a seguinte consideração:

Alteridade, cê sabe que eu já nem sei mais o que que eu penso, não me lembro, não penso mais sobre isso. Eu vou lhe dizer quando foi que eu estudei, eu ouvi essa palavra. No meu primeiro semestre lá no curso de graduação [...] tive um professor no primeiro semestre Filosofia e Antropologia [...] e ele falava muito de alteridade e

ele falava muito de subjetividade e ele falava muito de descoberta [...] Foi nesse momento que eu ouvi essa palavra [...] (EDUCADORA-BACHARELA 6).

A informação de que essa educadora estudou acerca da alteridade na graduação e que, após, nunca mais ouviu esta palavra, revela uma lacuna na formação a qual não tem focalizado a questão da alteridade. Fica evidente que há um hiato em relação aos conhecimentos dos participantes sobre o significado de alteridade, mais especificamente na concepção levinasiana. Considero relevante a oferta de formação docente para o desenvolvimento de saberes para a alteridade, na constituição do educador levinasiano capaz de acolher o educando em sua alteridade. No caso do educador-bacharel, isso significa acolher o educando (Outro) com “fome” de aprender, “sede” de conhecimento (LÉVINAS, 1982).

Entre os entrevistados que fizeram algumas considerações relativamente à alteridade, foi possível identificar as seguintes subcategorias: o Outro nomeia o Eu, estranho/estrangeiro e abertura. Ao refletir sobre o conceito de alteridade, uma das entrevistadas considerou que o Outro é aquele que nomeia o Eu. Observe-se a sua fala:

Alteridade pra mim, vem do outro. Alteridade pra mim é o que me diz quem eu sou. O alter, né? Se eu tivesse nascido e não tivesse nenhum outro ser humano pra me referenciar eu não me constituiria como ser humano. Então, se a gente pensar assim que o outro é que me nomeou a minha fome eu sentia uma sensação estranha e eu chorava e veio a minha mãe e me disse: há meu amor você está com fome, então eu comecei a nomear e a me nomear dentro do mundo a partir do outro. Então o outro pra mim, a alteridade ela é a referência, assim pra mim enquanto pessoa [...] Quem me nomeou, quem me deu o meu nome foi o outro, né? (EDUCADORA-BACHARELA 5).

A entrevistada considera que o Outro é aquele que contribui para a constituição do Eu, o qual vai se identificando como ser desde o seu nascimento na relação com outrem. Ao pensar em termos da alteridade levinasiana, concluo que o Outro como totalmente Outro afeta o Eu de tal modo que o faz internalizar padrões de referência por meio da alteridade. Nesse sentido, esta percepção colabora para a relevância de outrem, visto que o Eu não torna o Outro em Mesmo, mas sim incorpora o Outro em sua razão de ser. A sua razão de ser é inaugurada pela alteridade.

A mesma entrevistada continua sua reflexão, destacando a existência de um estranhamento no encontro com o Outro, ao declarar: “ Como ele é o estranho eu tenho que não perder a minha capacidade de me estranhar diante dele. O que é me estranhar? É dizer: como é você?” (EDUCADORA-BACHARELA 5). E como receber este estrangeiro? Este estranho na educação?

O educador como Eu não pode objetivar o educando como (Outro), reduzindo-o ao Mesmo, mas deve responder a ele. Tu (educador) "não matarás"(LÉVINAS, 1982) o educando enquanto Outro, ao contrário "amarás o educando como a ti mesmo", dando "vestes" no sentido de mostrar o caminho do aprender, saciando sua "fome" por meio da orientação, do apoio de oportunidades de transformação de informações em novas descobertas. Nesse caso, o Outro é um estrangeiro, o qual inquieta o Eu pelo simples fato de surgir diante deste. O estranhamento ocorre pelo fato de que o Outro é diferente e, na perspectiva levinasiana, deve permanecer diferente na relação com o Eu.

Outra categoria da ética levinasiana percebida nos discursos referentes à compreensão dos entrevistados em relação à alteridade é a abertura ao Outro: "A alteridade eu veria como abertura. A abertura para dialogar, às experiências, de poder aprender junto, né? Então, eu vejo muito como essa questão de você poder construir o saber junto". (EDUCADORA- BACHARELA 8). Esta consideração é complementada na consideração abaixo:

Olha alteridade, eu não conheço a tua teoria, mas eu entendo que seria um olhar para o outro, com respeito às suas diferenças, com as suas ideologias, com as suas crenças né? Eu acho que seria mais esse relacionamento com o outro. Eu vejo assim a alteridade com esse olhar para o outro. (EDUCADORA-BACHARELA 10).

A noção de que a alteridade está relacionada à abertura ao Outro com suas peculiaridades e diversas maneiras de pensar, contribui para a concepção de metafísica (LÉVINAS, 1980). Buscando o aprofundamento dessa discussão, no capítulo a seguir abordo o bacharel como educador na perspectiva levinasiana.

## 5 “SOU OUTRO” - DE BACHAREL A EDUCADOR? O BACHAREL COMO EDUCADOR DESDE A FILOSOFIA LEVINASIANA

"Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros). Sinto crenças que não tenho[...]. Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente, como se o meu ser participasse de todos os homens, incompletamente de cada, por uma suma de não-eus sintetizados num eu postigo".

(PESSOA, 1966, p. 93).

Fernando Pessoa (1966) se identifica com diversos Outros, situa em questão a identidade do Eu, inspirada em sua poesia e considerando os educandos como Outros do educador-bacharel, este capítulo parte da seguinte questão norteadora: como o docente-bacharel se constitui educador na perspectiva da ética da alteridade radical?

Para respondê-la, atende ao objetivo de reconhecer os caminhos constitutivos do docente-bacharel como educador e as manifestações da ética da alteridade radical em sua atuação. Nesse intuito, entretexo neste capítulo, uma discussão em torno da constituição do bacharel que atua como educador universitário e os movimentos da ética da alteridade radical em sua atuação.

### 5.1 (DES)CAMINHOS DA CONSTITUIÇÃO DO BACHAREL COMO EDUCADOR

Este momento do texto apresenta, segundo discursos dos participantes, os caminhos e descaminhos percorridos pelos bacharéis em direção à educação na Universidade. A perspectiva de educador, conforme esclarecido na introdução, é a do professor que ultrapassa uma atuação a qual cumpre as atribuições de ensino, pesquisa e extensão, levando os educandos a encontrar os próprios caminhos em direção à aprendizagem, preparando-os para a vida, a cidadania e a ética, acolhendo-os desde a ética da alteridade radical.

### 5.1.1 Os descaminhos percorridos pelo bacharel que se torna educador

Na atualidade, a constituição do educador ocorre em meio aos diversos desafios oriundos das transformações sociais em todas as esferas. Nesse contexto, estão inseridos os bacharéis que se introduzem na carreira acadêmica e vão se constituindo por meio da sua prática por não possuírem um direcionamento pedagógico. O seu estabelecimento como educador na Universidade é concebido, também, com alicerce no significado que cada um confere à educação, “[...] a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.” (PIMENTA, 2012, p. 20).

Ao analisar os discursos dos bacharéis que contribuíram com a realização desta pesquisa, observei desvios formativos em sua constituição e os denominei como descaminhos percorridos pelo bacharel que se torna educador. O motivo pelo qual optei por esta expressão se deu pela interpretação de sentidos nas falas que levaram à compreensão de que o percurso dos investigados em direção à educação superior, em diversos momentos, seguiu por trilhas divergentes dos aspectos pedagógicos necessários ao educador.

Minha primeira inquietação relativa à constituição do bacharel como educador referiu-se ao fato de se optar por uma formação inicial na modalidade de bacharelado e, após, seguir carreira acadêmica. Em tal reflexão, identifiquei nas falas dos entrevistados os motivos que os levaram à formação na modalidade bacharelado.

Foi possível perceber que a escolha profissional, pelo fato de muitas vezes ser uma decisão tomada na juventude, momento em que as pessoas ainda estão descobrindo o que “querem ser”, qual profissão tentam seguir, mostra-se como uma dificuldade que pode ensejar a necessidade de mudanças nesse trajeto. Sobre essa dificuldade e incerteza, resalto a seguinte fala:

A Administração, ela veio, como a gente até conversou mais cedo, no momento da própria escolha enquanto jovem, no momento da escolha como carreira a seguir, né? Então dentro das várias que eu estudei, então eu acabei me identificando com o perfil do administrador, né? (EDUCADORA- BACHARELA 1).

Esta explicação ressalta a questão da juventude no momento de uma decisão tão importante que vai definir, teoricamente, todo um percurso formativo e prático da vida profissional. Este fato é destacado, também, na opinião de outro entrevistado:

Na verdade, escolher uma profissão é algo muito difícil, principalmente pra quem tem 16 ou 17 anos de idade. Eu queria ir pra áreas tecnológicas, fiz vestibular pra

Administração de Empresas, meu pai que sugeriu fazer Direito, mas não tinha ninguém na família da área jurídica, então eu fiz e passei no vestibular de Direito e Administração e comecei a fazer as duas faculdades; só que desde o primeiro dia de aula eu vi que o Direito era aquilo que eu queria, pelo perfil dos professores, por aquilo que eles estavam ensinando em sala de aula, estágios que comecei logo no início da faculdade. Então, eu já vi que era aquela área que eu queria estudar para o resto da minha vida. Administração, eu fiz até o quinto semestre, fui aproveitando algumas disciplinas que poderiam ser repassadas para o Direito, como Economia, Sociologia, mas quando chegou na parte técnica, Matemática Financeira, isso aí não era o meu perfil e tranquei o curso. (EDUCADOR-BACHAREL 4)

Nessa mesma linha de pensamento, emerge o relato a seguir:

Quando eu fui fazer minha inscrição para o vestibular, eu sabia o que eu não queria, eu não queria matemática, física, nada de engenharia. Aí eu tava com uma amiga e perguntei o que ela faria, ela disse: Psicologia. Então, eu disse que também iria fazer Psicologia; tava no meu rol, poderia ser psicologia, letras, direito. Foi como se um anjo soprasse no meu ouvido. Eu passei em psicologia e em economia também, comecei as duas faculdades mas ficou muito cansativo, então eu deixei a economia e continuei na Psicologia [...]. (EDUCADORA-BACHARELA 5).

As citadas narrativas esclarecem um dos motivos pelo qual os participantes seguiram à docência se a escolha formativa inicial foi o bacharelado e, portanto, a preparação para o mundo do trabalho e não a educação, qual seja, a incerteza no momento da escolha profissional, quando jovens, levou à opção por profissões no bacharelado, mas ocasionalmente, caminharam em direção à docência.

Esses dados confirmam a concepção de que o interesse do bacharel pela docência tem origem "de várias maneiras, sendo motivado por diversos aspectos, como influência familiar (mãe, tios, avós), vocação, forma de concretização de um sonho de infância, admiração pelos bons mestres do passado[...]." (BASÍLIO, 2010, p.106).

Ainda sobre a ambiguidade no processo de opção profissional, foi alegado: "Nunca tinha pensado em ser professor [...] nunca tive certeza sobre nada da minha vida, tem gente que tem isso, de sempre querer ter sido médico, e eu nunca tive isso." (EDUCADOR-BACHAREL 11).

Observe-se que os entrevistados declaram a sua dificuldade em decidir o curso de graduação, e ouvindo conselhos do pai (EDUCADOR-BACHAREL 4) e de colegas (EDUCADORA-BACHARELA 5) se inscreveram e foram aprovados em dois cursos - ambos na modalidade de bacharelado - iniciaram ambos, mas, em determinado momento, fizeram a sua escolha. Apesar destas escolhas, porém, passaram a "ser" educadores. Isto denota que a escolha de uma profissão vai se consubstanciando ao longo do tempo. Sendo assim, essa incerteza pode ser uma justificativa para a eleger e concluir um curso de bacharelado, seguida de experiência profissional na área específica e, após, descobrir-se como educador.

Outra vertente identificada foi a justificativa de que os entrevistados decidiram por um determinado curso de bacharelado por já atuarem na área, como é o caso da Educadora- Bacharela 7 ao narrar como foi feita a sua escolha:

[...] estudava de noite e trabalhava o dia inteiro, meus pais não tinham condição nenhuma [...] e dos que tinha à noite, Secretariado era uma das menores mensalidades, e eu já trabalhava como secretária durante o dia e eu comecei a pensar na possibilidade, então escolhi Secretariado por essas razões. (EDUCADORA-BACHARELA 7).

É possível observar que a motivação para a escolha desta profissão, no caso Secretariado Executivo, se deu porque a entrevistada já exercia a profissão e a graduação na área poderia ser uma oportunidade de aperfeiçoamento para ela, ou seja, seu intuito era se preparar melhor para a prática no mundo do trabalho.

Em suma, as informações ora analisadas sinalizam que a formação em bacharelado nem sempre é uma propensão por meio de uma certeza daquilo que se almeja profissionalmente. Por vezes, no entanto, é feita de forma casual ou aleatoriamente, até mesmo no momento da inscrição; bem como por ser uma área na qual já se atua profissionalmente, ou seja, uma consequência do momento vivido. As incertezas relacionadas à profissão escolhida no bacharelado os levaram a seguir outras atuações, chegando à docência sem planejamento. A sua atuação docente se desenvolve desde uma "[...] ação improvisada, o que necessariamente não expressa uma falta de compromisso do professor com sua prática pedagógica e, sim, um certo despreparo natural de quem não teve uma formação adequada para o desempenho dessa função." (BASÍLIO, 2010, p. 106).

Os participantes desta pesquisa, de um modo geral, seguiram carreira como bacharéis antes de ingressarem na academia. Este fato pode ser percebido na seguinte fala: “[...] e aí depois disso entrei realmente na vida da Administração e trabalhei na área prática, né? No gerenciamento, né? Então eu entrei mais pra área da Administração em si (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Outros motivos ressaltados para a formação em curso de bacharelado foi a multidisciplinaridade da área, como no caso da Educadora-Bacharela 8: “O Secretariado chamou minha atenção porque ele é muito eclético, e eu adoro tudo que é diferente, e optei por ele”. O descaminho percorrido por esta entrevistada foi o inverso dos demais, pois ela sempre almejou ser professora: “Na verdade, a docência começou desde a infância, eu já pegava os livrinhos e colocava pra dar aula, isso com uns nove anos. Então, eu sempre soube que queria ser professora.” (EDUCADORA-BACHARELA 8).

Esta entrevistada chegou a lecionar na educação básica. Iniciou um curso de licenciatura em Geografia, mas não concluiu para cursar bacharelado em Secretariado Executivo:

Na minha concepção eu iria terminar o Secretariado e retomar Geografia, mas teve outro fator, no Secretariado, por ser noturno, eu tinha condições de arranjar estágio, e arranjei. Inclusive, eu fui a primeira estagiária na EMBRAPA<sup>13</sup> de Secretariado Executivo. Me encantei pelo Secretariado também pela parte de eventos, eu dizia que seria uma cerimonialista e iria montar uma empresa de eventos. Mas quando eu cheguei no mercado, sempre fui para o meio jurídico. (EDUCADORA-BACHARELA 8).

A citada exposição indica um desvio na jornada da Educadora-Bacharela 8, em direção ao seu objetivo de ser docente ao abandonar uma formação na modalidade de licenciatura, se identificar com o mundo do trabalho e dedicar-se à profissão de bacharel. A análise dos discursos acerca dos descaminhos em direção à docência demonstra que os bacharéis, ao se preparem para o mundo do trabalho e ingressarem na docência trazem consequências para a sua constituição como educadores e, muitas vezes, a ausência de formação pedagógica impede a noção da relevância dos processos de mediação educativa para a preparação de futuros profissionais. (ISAÍÁ; BOLZAN, 2004).

Dessa maneira, os entrevistados percorreram trilhas diversas. Os discursos "mostraram-nos caminhos nem sempre contínuos, o quanto estes somam ao que, hoje, os tornam as pessoas que são." (MEDRADO, 2012, p. 79). Entre formação e atuação profissional em áreas distintas, foram surgindo oportunidades para se constituírem como educadores. Este aspecto é abordado a seguir.

### **5.1.2 Os caminhos: o bacharel constituindo-se como educador**

A docência universitária não é valorizada como deveria; muito se fala em qualidade na educação, principalmente na universidade, mas não há um aparato legal, como vimos no capítulo anterior, que garanta a exigência de formação específica para que este profissional possa contribuir para esta qualidade por meio de domínio e aplicação de conhecimentos pedagógicos.

É nesse contexto que o bacharel ingressa na profissão docente e busca sua constituição como educador. As oportunidades de atuação foram surgindo e os bacharéis se

---

<sup>13</sup> Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

transformaram docentes. “Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (PIMENTA; ANATASIOU, 2014, p. 104). Esta ideia é confirmada por meio da seguinte consideração:

Eu acho que é um caminho natural, eu tinha uma atividade executiva desde quando eu entrei na graduação eu já trabalhava, sempre trabalhei em empresa, e foi natural a busca de aperfeiçoamento acadêmico em função das demandas profissionais[...]. *Acho que foi algo que foi surgindo naturalmente* após o mestrado, mas não tinha sido a minha intenção inicial (EDUCADOR-BACHAREL 2, grifos nossos).

As declarações dos entrevistados anunciam que o percurso de constituição do educador-bacharel perpassa a formação. Este aspecto pode ser analisado a partir das considerações que seguem:

Mesmo trabalhando na parte prática de empresa, eu sempre estive ligada com a área de treinamentos, de palestras, de formação no modo geral, e aí tudo isso acabou refletindo nessa necessidade da continuidade de formação, então foi quando eu senti a necessidade de entrar no primeiro momento na especialização, depois com o mestrado, né? E aí eu acabei conduzindo dessa forma, entrando dessa forma. (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Então quando eu terminei a graduação, eu fiz especialização, mestrado, depois fiz doutorado. Quando eu fui fazer o meu mestrado, eu fui fazer numa intenção não propriamente pra dá aula, foi na intenção mesmo de aplicação prática no ambiente empresarial, ambiente profissional e não acadêmico. Assim também quando eu fiz a especialização, com a intenção não acadêmica. Quando eu fui fazer o meu mestrado com essa percepção, que o mestrado e doutorado não formam professores, formam pesquisadores. Dentro do mestrado não teve um marco específico, mas ao longo do mestrado eu comecei a tomar gosto pelo processo, porque tanto no mestrado quanto no doutorado a forma de aprendizado é diferente, você cria mais conteúdo do que recebe, você começa a ter um protagonismo maior nesse processo, então surgiu essa noção de interesse para dar aula. (EDUCADOR-BACHAREL 2).

A legislação nacional (BRASIL, 1996) indica como lugar para a preparação (e não formação) para a docência na educação superior os cursos de Mestrado e Doutorado, porém essa preparação não é evidenciada nesse nível de ensino e sim a pesquisa. Apesar disso, percebo que a formação *stricto sensu* foi um fator motivador para que o Educador-Bacharel 2 despertasse para a educação como área de atuação profissional.

Em outra linha de pensamento, foi percebido que um dos motivos pelos quais o bacharel decide atuar como educador, em sua área formativa, é a intenção de contribuir de algum modo para a sua profissão. O relato a seguir demonstra que a entrevistada, ao ingressar na docência universitária, tinha a pretensão de colaborar para a qualidade do curso por meio dos conhecimentos específicos que estabeleceu:

Quando eu estava no curso de Secretariado na UFC, era muito deficiente, nós não tínhamos professores que fossem específicos da área [...]. Na condição de aluna, eu me colocava no lugar do professor e pensava em como eu faria, então quando

estava perto de me formar, e como as disciplinas específicas eram sempre ministradas por professores substitutos, quando eu estava perto de me formar que começou a abrir concurso para professores específicos da área [...] e aí eu tentei e passei. (EDUCADORA-BACHARELA 10).

Por meio destas informações é possível constatar a percepção da entrevistada de que os conhecimentos inerentes à área podem colaborar para melhor direcionar o ensino. Sobre esse aspecto, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 36) ponderam que “há um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos [...]”. Obviamente, a compreensão teórica e prática de uma determinada área é importante para se ministrar disciplinas intrínsecas de um curso. É preciso mais que isso, contudo, para que se possa conduzir satisfatoriamente os assuntos a serem abordados em sala de aula e isso envolve a necessidade de domínio pedagógico. A Educadora-Bacharela 10 reconhece a própria fragilidade em relação à sua compreensão sobre esses saberes. Em suas palavras:

[...] fui adquirindo uma certa experiência que na realidade começou na prática, buscando conhecimento teórico, mas nada de uma formação pra docência, mas sempre fiz cursos de didática, de educação do ensino superior, cursos de extensão.

A educadora-bacharela demonstra um desconforto por possuir deficiência relativamente à formação para a docência, pois, ao serem bacharéis-docentes, é notória a ideia de que o domínio de conhecimentos específicos não são o bastante para as características almejadas para a docência. Nessa linha de pensamento, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 80) ponderam que "ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica", ou seja, é necessário o docente refletir acerca dos significados que esses saberes têm para si como educadores e para os seus educandos.

Os saberes da ação pedagógica envolvem, entre outros temas: o relacionamento educador-educando, a motivação dos educandos e o interesse pela aprendizagem, as técnicas ativas de ensino, o conhecimento das ciências que dialogam com a educação, além dos saberes científicos (PIMENTA, 2012). Em busca da consolidação destes saberes, a entrevistada realiza cursos complementares na área educacional, mas, em virtude da complexidade que envolve a formação pedagógica, estes cursos não preenchem as lacunas.

A estrada do tornar-se educador encontra influência em várias “esquinas” da vida do bacharel, como, por exemplo: a família, um professor e até um executivo. Estas intervenções são claramente percebidas nos discursos. A motivação por parte da família

ocorre, por exemplo, quando se tem alguém que é docente e que pode ser um incentivador ou até mesmo exemplo para o bacharel:

[...] e de onde veio essa formação, né? Esse interesse pela área acadêmica, veio exatamente do contexto, de que, eu já posso dizer que eu sou nascida e criada no meio acadêmico, uma vez que eu sou filha de pai e mãe professores universitários [...]. Então, desde pequena eu vivenciei esse ambiente, esse contexto, por onde já gerou essa admiração, né? (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Eu sou filho de professora, minha mãe era professora de segundo grau, e ela sempre dizia: meu filho não seja professor não, a gente sofre tanto! Mas, eu sempre achei uma profissão interessante porque você tá sempre estudando, aí você tá sempre atualizado, sempre domina alguma coisa, um assunto que geralmente não vai morrer, você é que não é eterno, mas o assunto que você tá estudando é (EDUCADOR-BACHAREL 3).

Observo nas considerações acima clara inspiração para a constituição do educador por meio do exemplo na família. Sob esse aspecto, a Educadora-Bacharela 1 salienta a existência de uma admiração decorrente da vivência dos seus pais como professores. Já o Educador-Bacharel 3, embora guarde na memória o conselho de sua mãe para que não segue carreira docente – possivelmente pelo fato de a profissão docente não ser valorizada como deveria – encontrou na educação os motivos que o levaram a considerar este ofício interessante.

Outros sujeitos que suscitam no bacharel o interesse pela profissão de educador são os próprios professores dos diversos níveis formativos, a exemplo da história contada por uma participante:

[...] uma vez que eu fiz, ainda na especialização, não era nem no mestrado, eu fiz uma disciplina de Didática, né? E com uma das talvez a melhor professora aqui do Ceará, dessa área [...]. Ela colocou ao término da disciplina, me deu nota máxima né? E me colocou, me disse isso: que eu não tinha como escapar, que esse era o meu, a minha carreira, né? Que ela me via realmente na área mesmo do ensino. (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Noto que a entrevistada considerou relevante a opinião da sua professora de especialização, principalmente porque, em sua opinião, era um exemplo na profissão docente, o que a impulsionou a cursar um mestrado, pensando em ingressar na carreira acadêmica. Corroborando essa ideia, outro participante assinalou:

Durante a faculdade os professores faziam incentivo à pesquisa, e eu cheguei para um deles e disse que queria fazer pesquisa, então ele passou um resumo de um livro da história da filosofia, de quinhentas páginas, e disse para trazer daqui há vinte dias. Aí eu me virei para fazer; ele falou isso até com um certo ar de brincadeira achando que eu não iria cumprir, e eu fiz o resumo do livro. Ele me parabenizou e me apresentou a um outro professor, que foi meu orientador da graduação, do

mestrado e do doutorado. Esse professor me convidou pra fazer parte de um projeto de pesquisa, e, na UECE<sup>14</sup>, na Administração eu fui monitor, fiz prova de monitoria. E também na faculdade eu participei de concurso de monografia, artigos e tive premiações. Perdi o medo de falar e vi que eu queria, terminei a faculdade e já fiz logo o mestrado, antes de terminar a OAB<sup>15</sup> eu já estava seguindo o mestrado. (EDUCADOR-BACHAREL 4).

Neste caso, a interferência por parte de professores na graduação se deu por meio do incentivo à pesquisa, o que levou o Educador-Bacharel 4 a decidir-se pela docência e, por isso, buscar uma formação *stricto sensu*. Sua mudança de pensamento em relação à profissão que desejava seguir foi tão marcante que, segundo ele, antes mesmo de realizar a prova da Ordem dos Advogados do Brasil, no Ceará, necessária para atuar como advogado, optou por cursar o mestrado.

O fato de os bacharéis serem inspirados por outros acarreta uma fragilidade em suas ações por não terem sido preparados para a docência, tampouco para se tornarem educadores. Sobre essa precariedade Isaías e Bolzan (2004) alertam que na carreira profissional/institucional dos docentes percebe que seu início é deficiente à medida que assumem encargos docentes, fundamentados em tendências naturais ou em paradigmas de mestres que internalizaram.

Nesse caminhar, o bacharel pode encontrar incentivo para ingressar na docência de vários agentes, inclusive o próprio executivo da empresa na qual atua. Um dos relatos, o qual intitulei “Reencontrando o caminho da docência”, retrata muito bem esta situação e, por isso, apesar de extenso, peço licença para transcrevê-lo nesse momento por sua significância na decisão da entrevistada a qual havia se desviado da docência e reencontrou o caminho para a educação:

#### Reencontrando o caminho da docência

Um dos executivos que eu era assessora, ele foi meio que meu orientador aqui na monografia, na época não tinha professor para ser orientador na conclusão do meu trabalho. Em uma dessas orientações, eu desabafei com ele, dizendo que estava sentindo muita falta da sala de aula, e eu contei minha história e a relação com a docência. Ele me fez um pedido, e nem passou pela minha cabeça que ele estava querendo abrir esse caminho, ele disse: Maria<sup>16</sup>, amanhã antes de você vir para o escritório, eu preciso que você vá até a universidade pegar um livro pra mim [...]. Eu disse que não iria poder, por causa do horário, porque ainda teriam os outros advogados, então ele disse que chegaria mais cedo e dizer que eu iria fazer um trabalho para ele. Eu fui. A partir daquele dia eu não consegui mais ficar satisfeita com o trabalho na empresa, eu cheguei na universidade e vi todo aquele movimento, as pessoas saindo e chegando, alunos, livros. Eu vivenciei o ambiente acadêmico igual quando eu vivi lá na Geografia. Eu pensei: será que eu vou viver pelos

<sup>14</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>15</sup> Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

<sup>16</sup> Nome fictício.

próximos trinta anos dentro de um escritório, sem saber se está chovendo ou fazendo sol? Aquela visita me deixou extremamente inquieta, *por mais que eu estivesse satisfeita materialmente, aquilo mexeu comigo de tal maneira que eu não consegui mais ser a mesma*. Tanto é que quando eu cheguei no escritório, eu não conseguia nem me concentrar. Então, naquele instante, eu percebi que a vida estava passando por mim e eu sou uma pessoa que gosto de viver. [...]. Eu quero ir atrás do que eu sempre sonhei, fazer um mestrado, um doutorado, entrar na universidade. *Eu passei ainda mais um ano na empresa, um ano de muito sofrimento, eu pedi para sair e o pessoal entrou em contato comigo, para eu não sair, recebi várias propostas de escritórios grandes de advocacia, porque eu fiquei conhecida no meio jurídico, mas eu não queria voltar. Então, eu abandonei tudo [...]* (EDUCADORA-BACHARELA 8, grifos nossos).

Passemos à análise compreensiva deste discurso; para tanto, destaco o contexto da situação relatada. É uma profissional-bacharela, que, antes da sua formação inicial, tinha o objetivo de ser profissional docente, mas se distanciou do seu alvo ao inserir-se em uma carreira empresarial. Nas circunstâncias relatadas, fica evidente que a entrevistada possuía estabilidade tanto profissional, como financeira, o que poderia ser um fator para que ela seguisse caminho no mundo do trabalho.

Ao compartilhar seus sonhos com um de seus superiores, entretanto, que também era professor, ele solicitou-lhe uma tarefa que mudou o seu percurso: uma simples visita a uma universidade. Esta interferência foi tão impactante que levou a entrevistada a uma total mudança em seu itinerário, abandonando uma carreira consolidada para investir em uma formação que a levasse ao que sempre foi o seu desejo: ser educadora. A narrativa da Educadora-Bacharela 8 denota que algumas vezes deixamos que a vida nos leve por veredas que não havíamos planejado. Neste caso, o “deixar-se levar” fez com que ela se formasse para ser bacharela e não para ser educadora como almejava. A consequência disso foi o ingresso na docência universitária sem a formação necessária para tanto. Os discursos destacados sobre os (des)caminhos percorridos pelos bacharéis que os levaram à tornarem-se educadores foi permeado de desafios e incertezas. A seguir discorro sobre a passagem de bacharel a educador.

### **5.1.3 A passagem: de bacharel a educador**

Ainda na ideia de que o bacharel pode passar a ser educador como se este fosse um processo natural pelo fato de que não há exigência de conhecimentos pedagógicos para o seu ingresso na docência universitária, discuto nesse momento da pesquisa, acerca da passagem de bacharel a educador. Inicio este tema com a afirmação de um entrevistado ao ser indagado sobre como se tornou docente, a qual considero, no mínimo, intrigante: “Boa pergunta.

Quando eu me graduei a primeira coisa que eu pensei foi: graças a Deus, nunca mais vou entrar numa universidade na minha vida. ” (EDUCADOR-BACHAREL 2). Esta afirmação confirma que, quando os bacharéis “[...] passam a atuar como professores no ensino superior [...] fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenha escolhido ser professor.” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 105). Ora, se não havia a intenção de sequer voltar à Universidade, como e por que seguiu a carreira acadêmica? Eis a explicação do entrevistado:

Quando concluí o mestrado, começou a surgir algumas oportunidades pra dar aula, e aí, eu peguei uma oportunidade dessa e comecei a dar aula e comecei a gostar, mas eu tinha a aula como *atividade secundária, eu tinha a atividade profissional primária e a aula à noite como atividade secundária*. Comecei a tomar gosto, era outra dinâmica, me forçava a ler e a estudar mais. Eu achava interessante essa ideia de você ter que se preparar para dar uma aula, você ter que estudar a ponto de entender determinado assunto para conseguir transmitir aquele assunto, eu comecei a perceber que o processo de ensino ligava meu processo de aprendizado. Após o mestrado, que eu comecei a dar aula eu tive um ponto de inflexão, eu vou para o doutorado e em vez de a academia ser uma atividade secundária, ela passou a ser uma atividade principal pra mim. Então eu já estava ministrando aula há uns dois ou três anos após o mestrado, aí apliquei para o doutorado, e quando voltei do doutorado, a atividade principal, que é a aula. (EDUCADOR-BACHAREL 2).

Percebo que a inclinação, por parte do entrevistado, para ingressar na carreira acadêmica e voltar à Universidade ocorreu ocasionalmente, com o surgimento de uma oportunidade de atuação no ensino. Ocorre que, assim como outros professores universitários, a docência surgiu como atividade complementar e não como profissão. Esta situação é percebida também nos discursos de outros participantes, ao explicarem:

Eu queria fazer carreira na computação, *mas não enjoar da computação*, sair da computação pra outra coisa. [...] Participava de mais de 100 projetos de *softwares* por ano, fazia tudo, testes, requisitos de *softwares*, análise de sistemas, um pouquinho de cada e, *em paralelo, dava aula à noite*. O próximo passo seria ser professor em exclusivo. Então comecei a carreira só como técnico de informática, fiz o período *com as duas carreiras, de manhã e à tarde como profissional da informática e à noite dando aula, quase dez anos*. (EDUCADOR-BACHAREL 3, grifos nossos).

Quando eu me formei, tinha um curso técnico [...] de Secretariado, esse curso técnico contatou a coordenação de Secretariado porque precisava de professora para dar as disciplinas específicas no curso, essa coordenadora falou pra mim. Eu fui participar do processo seletivo e minha primeira experiência de professora foi ali. *Trabalhava de manhã e de tarde [...] de secretária no programa, e de noite eu dava aula*. (EDUCADORA-BACHARELA 7, grifos nossos).

Estes participantes, assim como o Educador-Bacharel 2, também iniciaram na docência como uma atividade complementar, conforme grifos em cada fala. O discurso do Educador-Bacharel 3 sugere que o entrevistado não queria deixar a carreira na sua área de

formação inicial para dedicar-se totalmente à educação, mas seu objetivo era realizar algo – “dar aula” – concomitantemente, para não se sentir enfadado com a sua profissão principal. Este é um fato preocupante e torna-se mais um desafio para a docência universitária, pois, como falar em qualidade na educação superior, se os principais profissionais da área não a consideram uma profissão primeira? E reflito, ainda: como tornar-se educador nesse contexto?

Em uma outra atitude uma entrevistada explica:

Eu atuei no Direito como advogada [...] e depois fui servidora [...] na área do direito humanista e ao mesmo tempo era docente, eu acumulava as duas coisas, mas minha profissão era mais a docência, minha carga horária maior era como docente. (EDUCADORA-BACHARELA 9).

O diferencial nesta narrativa é a consideração, de que mesmo atuando em duas profissões concomitantemente, a entrevistada considerava a docência como principal carga horária. Mesmo assim, continua sendo uma pessoa que possui conhecimentos e experiência em uma área específica na qual se tornou docente. Chamo, mais uma vez, a atenção para a urgente necessidade de se preencher lacunas legais para o ingresso na docência universitária por meio da exigência de formação específica que envolva o domínio de aspectos pedagógicos, bem como da carência de esclarecimentos de que ser docente significa ser um profissional e não “uma atividade extra” em relação às outras profissões. No caso do Educador-Bacharel 2, houve a descoberta da docência e a decisão de inverter as suas profissões situando a educação em primeiro lugar, mas, em muitos casos, isso não acontece.

A transição de bacharel a educador se processa, ainda, por meio da casualidade, como se observa na consideração a seguir: “Foi acontecendo gradualmente, *quando percebi eu já estava professora*. Eu não planejei, não sabia que estaria aqui, aconteceu” (EDUCADORA-BACHARELA 6, grifos nosso). Ainda nesta mesma linha de considerações, foi relatado:

Depois saiu a seleção [...] para docente no curso de Secretariado [...]. Eu fui muito bem na seleção, e *virei professora* [...]. Depois terminei o mestrado e só estava com a docência, e fui assumindo cada vez mais coisas. Então, como que eu me tornei professora? Eu *nunca imaginei ser professora* um dia, aconteceu, *foi acontecendo, as oportunidades vão surgindo*. (EDUCADORA-BACHARELA 7, grifos nossos).

As falas destacadas frisam que não houve intencionalidade em tornar-se educador. Nas informações concedidas pela Educadora-Bacharela 7, destaco a expressão que ela utilizou para descrever a sua passagem de bacharel a educadora: “virei professora”. Nesse sentido, a

entrevistada assume a ideia de que, subitamente, se transformou em docente. E, ainda: não havia a intenção de que isto acontecesse. É urgente a compreensão de que a formação do educador em todos os níveis, especialmente no contexto universitário no qual se encontra a atuação do educador-bacharel, requer duas dimensões:

[...] a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica na disciplina em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia [...] (LIBÂNEO, 2013, p. 26).

Dessa maneira, o tornar-se educador não pode ser realizado de um momento para outro; o processo de aprendizagem de todos os aspectos ressaltados pelo citado autor é desdobrado à longo prazo. Este processo não depende apenas da autoformação do educador, mas precisa ser assumido pela instituição na qual está inserido, como uma das responsáveis pela sua constituição.

Os imprevistos surgidos no percurso dos participantes que mudaram o rumo de suas profissões, podem ser encontrados nas descrições:

Quando eu tava no primeiro semestre do mestrado, um amigo, que é professor, ele iria faltar na faculdade que ele dava aula e ele me chamou pra substituí-lo. Parece que os alunos gostaram e falaram pra ele e pra coordenadora da faculdade que me chamou no semestre seguinte pra dar aula. Eu dei aula lá por um ano [...]. Em 2012 fiz o concurso público da UFC, porque os meus colegas da faculdade sempre falavam dos concursos e eu nunca quis porque eu tava muito bem lá na faculdade. Eu queria ver como era o processo seletivo, e era da minha área de constitucional [...]. Eu vi como um desafio e passei. (EDUCADOR-BACHAREL 4).

Um dia [...] falei para uma amiga que eu tinha vontade de dar aula, então ela disse que conhecia uma pessoa [...] que eu poderia levar meu currículo. Então um dia o diretor me ligou e perguntou se eu aceitava dar aula para algumas turmas, eu disse que sim. Perguntei quando começavam as aulas e ele disse que era uma emergência, uma professora que estava saindo. Pra eu entrar em sala de aula não passei por uma porta, foi uma janelinha bem alta, porque eu nunca tinha dado aula e tinha que tá em sala no outro dia. [...] (EDUCADORA-BACHARELA 5).

Nessa realidade, o bacharel depara a necessidade de aprender a ser educador na prática por meio de tentativas e erros. Nos exemplos relatados pelos sujeitos desta pesquisa observo que eles iniciaram a sua constituição como educadores para substituir alguém em uma disciplina, isso significa que não tiveram tempo sequer para preparar as aulas do modo como requer a qualidade do ensino, por meio de um planejamento. Além disso, outro agravante era o fato de que ambos jamais haviam ministrado aulas. Isto ocorre porque, ao ingressarem na área educacional, “não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 37).

Mesmo quando a universidade oferece programas de formação docente, as ações são, na maioria das vezes, desarticuladas e descontínuas. Libâneo (2013) ensina que, embora a formação do educador seja organizada em aspectos teóricos e práticos, de modo algum, estes aspectos devem ser observados isoladamente, mas sim harmonizados.

Na UFC, por exemplo, no Programa CASA, embora seja considerado política formativa constante e aberta para todos os docentes, o que se vê na prática é a participação dos recém-admitidos com o intuito de cumprir a carga horária exigida para o estágio probatório e, mesmo assim, têm opções de computar as 64h em ação única, como é o caso do DTIC e da disciplina Didática do Ensino Superior (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014). Ocorre que nem todas as ações com a carga horária integral abordam temas de planejamento, estratégias de ensino e avaliação, tampouco a alteridade na relação educador-educando. Outro problema identificado nas observações da pesquisa foi que alguns docentes deixam para cumprir esta exigência de formação no final do período de estágio probatório, quando já está há quase três anos na docência (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 2014), ou seja, nesse período, atuou na docência sem as orientações mínimas para o direcionamento das suas atividades.

Certamente, a “passagem” de profissional bacharel para profissional educador ocorre traumáticamente para o Eu (educador) e para o Outro (educando), no processo de ensino e aprendizagem; aqui, evoco a filosofia levinasiana, considerando o educando Outro do educador. Essa transformação repentina ocorre “não sem traumas, nem sem, muitas vezes, ocasionar danos ao processo de ensino e aos seus resultados.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 104).

Ao discorrerem acerca de como se tornaram docentes, os bacharéis entrevistados pontuaram algumas características de sua atuação que possibilitaram estabelecer uma relação entre seus comportamentos e a ótica de educador abordada nesta pesquisa, conforme destacado nas narrativas a seguir:

[...] dentro da área acadêmica, *eu me identifico na área de educadora, de sala de aula [...].* Essa parte de *relacionamento*, essa parte mais *social, de ajudar, de apoiar, de relacionar, eu gosto de estar junto com o aluno [...]* (EDUCADORA-BACHARELA 1, grifos nossos).

[...] o curso de computação é um curso bastante cruel, então você sobreviver em um tipo de formação desumana, faz você buscar ser mais humano com as pessoas do que foram comigo. (EDUCADOR-BACHAREL 3).

Eu digo sempre para os meus alunos: eu não estou aqui somente pra trabalhar a questão cognitiva, a perspectiva é formativa, então quando eu falo em seleção eu digo vamos simular. Você acha que é fácil selecionar, aplicar? Como é que você diz

não pra uma pessoa? Você disse sim pra uma, mas você vai dar não pra ela? Ou quais são os seus critérios? Como é que são os seus preconceitos ligados a isso, seus estereótipos? (EDUCADORA-BACHARELA 5).

As falas denotam que estes bacharéis possuem características de educadores por demonstrarem uma preocupação com o educando que ultrapassa a transmissão de conteúdo, pois “o ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais.” (LIBÂNEO, 2003, p. 13).

Na fala da Educadora-Bacharela 1, percebo o desejo de estar ao lado do educando, de ofertar apoio, de oferecer respostas; eis aqui um ponto fundamental para o educador sob a ótica levinasiana - oferecer respostas ao educando. Isto porque a teoria da ética da alteridade radical, a qual foi discutida no capítulo anterior, o Eu – o educador - possui uma obrigação de responder ao Outro – o educando.

Ainda na perspectiva desta teoria, destaco a consideração do Educador-Bacharel 3 ao afirmar que busca ser mais humano do que foram seus professores de graduação. Esta reflexão revela que o entrevistado se achou “desumanizado” por seus professores e procura ser diferente em sua atuação.

Já a narrativa da Educadora-Bacharela 5 corrobora a percepção de educador defendida neste trabalho por destacar uma atenção para formar o educando como um todo, preparando-o para uma abordagem responsável e humana em suas futuras profissões, além de destacar o respeito pelo Outro, o diferente remetendo à alteridade. A questão do olhar para o Outro em sua total diferença existe, também, na reflexão de outra entrevistada:

Eu me sinto no exercício da escuta, no que se refere às relações humanas, a você perceber as pessoas, a identificar, a ser humilde em relação às pessoas. Tem uma coisa que eu acho que o professor precisa ter: é humildade. Porque hoje eu vejo tantas pessoas com tantas dificuldades, estão ali, eu não posso comparar quando eu estava na faculdade, eu não posso querer que eles sejam iguais a mim. Mas eu aprendi a respeitar, embora eles não sejam iguais a mim, porque eu fui muito dedicada. São realidades muito diferentes, então eu aprendi a ser humilde em relação a eles. (EDUCADORA-BACHARELA 6).

Esta reflexão, procedida com bastante emoção pela entrevistada, demonstra uma educadora em seu sentido mais profundo e, especialmente, em relação à filosofia levinasiana, pois o seu discurso é permeado por um sentimento de consideração pelo educando (Outro) totalmente diferente do educador (Eu). A autopercepção como educadora destaca o exercício da escuta a qual abre ao educando (Outro) um espaço de acolhida ao que ele invoca. O

respeito à alteridade do educando (Outro) fica evidente em suas ponderações ao enfatizar que não pode querer que o educando (Outro) seja igual ao educador (Eu).

As narrativas dos investigados acerca dos caminhos percorridos em direção à sua constituição como educadores denotaram que a formação do bacharel como educador universitário, no contexto ora proposto, emerge como um desafio e confirmam que o educador- bacharel se perfaz:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2012, p. 20).

Dessa maneira, a constituição desse educador refere-se à subjetividade de sua atuação, a qual envolve o profissional e o ser humano. Na perspectiva levinasiana, esta pode se configurar mediante a sua participação na formação cidadã, por meio da responsabilidade e ética. Discorro a seguir acerca da atuação do educador-bacharel na perspectiva levinasiana.

## 5.2 A ATUAÇÃO DO EDUCADOR-BACHAREL NA PERSPECTIVA LEVINASIANA

Em sentido amplo, a educação pode ser conceituada como “[...] um processo “natural” que ocorre na sociedade humana pelos seus agentes sociais como um todo configurando uma sociedade pedagógica. ” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 64). Compreendo a educação como o principal caminho para as mudanças requisitadas em nossa sociedade atual, que, apesar dos avanços científicos, ainda clama por justiça e igualdade. A educação detém um processo de humanização que se desenvolve no âmbito social por meio do qual a pessoa se constitui cidadã. Esse processo ocorre naturalmente nas diversas esferas da sociedade e por meio de um processo sistemático e ostensivo. É importante compreender que:

Algumas instituições se incumbiram da tarefa de “desnaturalizar” a educação, assumindo a responsabilidade de desenvolvê-la sistemática e intencionalmente em vista de determinadas finalidades. São os sistemas de ensino educativos que envolvem as escolas e seus desdobramentos em órgãos dos sistemas de ensino, em instituições de formação de profissionais, de pesquisa, de desenvolvimento das tecnologias e todo o arcabouço do pensamento das ideias. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 64).

Importa-me refletir acerca do processo educativo realizado no âmbito da instituição educacional no cerne da sociedade, mais especificamente na universidade, que seja direcionado para a emancipação do ser humano por meio da constituição da cidadania, da responsabilidade e da ética. Nessa direção, a pesquisa analisou os discursos de educadores-bacharéis que atuam na Universidade acerca de sua atuação tendo como fundamento a teoria levinasiana. A seguir, destacam-se manifestações e lacunas relacionadas à ética da alteridade radical na atuação do educador-bacharel.

### **5.2.1 Manifestações e lacunas da ética da alteridade radical na atuação do educador-bacharel**

A pesquisa buscou ouvir os entrevistados sobre a condução dos processos de planejamento e avaliação da aprendizagem na sua relação com o educando. Foi possível perceber que, na elaboração do plano, de um modo geral, os participantes não são flexíveis em relação ao conteúdo a ser ministrado, visto que há uma ementa a ser seguida alinhada ao projeto do curso. Somente uma entrevistada garantiu que elabora o plano da disciplina com a participação dos educandos: “antes eu preparava nas férias o plano de ensino [risos] agora eu chego na sala de aula com quase nada, no primeiro dia de aula. (EDUCADORA-BACHARELA 7). Sobre a exigência da instituição de entrega do plano no primeiro dia de aula a citada educadora, ponderou:

Eu acho que não faz sentido no primeiro dia de aula, porque, especialmente, quando é a primeira vez que tu pega a turma. Eu não consigo pensar muita coisa para além daquela ementa sem conhecer previamente o aluno. Então, hoje eu chego em sala de aula com quase nada, sabendo da ementa, do conteúdo, tendo pensado sim, mas, assim, se é uma turma que eu já conheço, já chega mais pronto pra discutir, eu sempre deixo aberto: conteúdos que eles já tenham visto mais, pra gente priorizar outros, sempre surge alguma coisa, a gente inclui ou a gente retira [...] (EDUCADORA-BACHARELA 7).

Ainda em busca de aspectos relacionados à ética da alteridade radical, os entrevistados foram indagados se e quando ouvem os educandos. Os aspectos nos quais há maior flexibilidade e escuta aos educandos dizem respeito à maneira como as disciplinas são conduzidas (métodos de ensino) e avaliação. Sobre a implementação do plano de aula e o processo avaliativo destaco as seguintes explicações:

Normalmente, eu chego com o plano de aula pronto, mas eu digo sempre e inclusive costume colocar no plano de aula que ele tá sujeito a mudanças. Eu não coloco data de avaliação, às vezes coloco datas sugestivas, possivelmente, mas inclusive deixei até de colocar porque eles ficam com a expectativa em cima daquela data [...] (EDUCADORA-BACHARELA 10).

Eu sempre faço assim: eu faço a primeira avaliação, uma prova escrita subjetiva e algumas questões objetivas e a segunda prova eu faço cinco pontos de provas e cinco pontos de trabalho. Aí eles já pediram: não professora o conteúdo tá muito extenso e tal, a senhora pode diminuir um pouco do conteúdo? Então, eu diminuí o conteúdo [...] E teve até uma turma que eu senti que eles tavam rendendo mais com os seminários do que com avaliação, com prova, exame mesmo, e aí eu deixei de fazer a prova e apliquei somente o seminário. (EDUCADORA-BACHARELA 9).

Estas considerações denotam que essas educadoras possuem abertura para realizar adaptações no planejamento e na avaliação desde as necessidades que podem emergir ao longo do semestre. Essa colocação é percebida, também, na seguinte declaração

Então, a gente ajusta a expectativa a gente negocia alguns detalhes, não a ementa porque isso é aprovado no projeto pedagógico, então tem outra perspectiva, mas algumas coisas são negociáveis pra que aquela aula ou aquele processo educativo faça, digamos assim, entre numa zona de interseção do que eu, digamos assim, enquanto conteúdo estou ali pra discutir com ele pra gente gerar conhecimento da expectativa dele. (EDUCADORA-BACHARELA 5)

Nesse sentido a manifestação da ética da alteridade radical tem curso na medida em que o educador (Eu) acolhe o chamado que vem do educando (Outro), pois é o educando que me fundamenta como educador e dele vem a invocação à aprendizagem. A Educadora-Bacharela 9 adota uma postura “áltera”, ao atender ao chamado dos educandos em relação ao conteúdo da prova, bem como ao perceber que a avaliação por meio de seminário possibilitaria melhores resultados em uma determinada turma, eliminando a prova.

As falas revelam que, no tocante à avaliação, os participantes pontuaram aspectos relacionados à definição de datas, conteúdo e instrumentos avaliativos. Estes aspectos, no entanto, são elementos do processo avaliativo. Para que estas ferramentas sejam consideradas como avaliação, é necessária tomada de decisão, com suporte na verificação desenvolvida.

Por outro lado, foram identificadas atitudes mais incisivas em relação ao planejamento das disciplinas, a exemplo das falas a seguir:

Em função do conteúdo que tem que ser dado, da dimensão do tempo que cada conteúdo de cada unidade vai levar, e do nível de compreensão que cada um vai demandar, né? Então, eu já trago realmente um plano e coloco realmente esse plano em prática. Até porque [...] o conteúdo ainda é novo pra ele e a sistemática de trabalho que eu adoto de atividades em sala, provas e tal, então isso já é algo acordado por mim. Mas [...] não impede que isso uma vez que não seja aprovado ou que não seja benéfico em algum aspecto para que no semestre seguinte eu possa revisar (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Bem, como as disciplinas que eu ministro são recorrentes, são disciplinas que eu já ministro há muito tempo, são disciplinas para as quais eu fiz concurso, para as quais eu tenho um embasamento teórico e profissional, normalmente, eu não tenho mais a necessidade ultimamente de alterar, tampouco eu tenho sugestões de alterações por

parte dos alunos [...]. De forma que eu não tenho essa demanda, confesso que eu não tenho muito essa questão do aluno sugerindo alguma coisa nesse sentido. Na realidade, as mudanças que eu venho imprimindo nas disciplinas ao longo dos semestres são mudanças que eu mesmo vou percebendo, algumas necessidades que não são externadas pelos alunos, mas você percebe o que você poderia melhorar um pouco, algum ponto que ele tem mais dificuldade de aprendizado, ou outros, você vê até pelos resultados das avaliações. Então, eu mesmo me forço a ir fazendo alterações. Mas eu confesso que essa participação do aluno ativa nessas alterações eu nunca passei por isso, assim, nunca tive essa questão. (EDUCADOR-BACHAREL 2)

As deferências destes educadores indicam que não há participação dos educandos no processo de planejamento das disciplinas ministradas por eles. Interessante é notar que suas atitudes em relação a esse aspecto caminham no sentido da valorização do Eu e não do Outro. Ambos revelam que apresentam um plano de disciplina pronto e o colocam em prática. Os argumentos para justificar esta postura gravitam ao redor do conhecimento teórico (domínio do conteúdo) e prático (experiência profissional e de ensino) que eles possuem acerca das disciplinas, bem como da experiência em relação ao que é necessário para o desenvolvimento destas no que se refere à organização do conteúdo e métodos de ensino. Com pauta nestas justificativas, os citados entrevistados consideram que não há necessidade de ouvir o educando, eles possuem as condições necessárias para decidirem individualmente; assim, o educador (Eu) se sobrepõe ao educando (Outro).

Ao ressaltar que possui o embasamento teórico e profissional, o Educador-Bacharel 2 expõe que o fato de possuir uma formação específica e a vivência prática de uma profissão atesta a sua preparação para planejar o ensino. A formação do educador, entretanto, pressupõe “[...] uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vincula aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação orientada teoricamente.” (LIBÂNEO, 2013, p. 27), por meio dos conhecimentos pedagógicos. Neste ponto, indago: e o embasamento pedagógico deste entrevistado? Certamente, em virtude da própria natureza de sua formação que tem como ponto central o preparo para o mundo do trabalho, este olhar não existe em sua percepção, caso contrário, poderia considerar a importância de conhecer as necessidades do educando para a realização de um plano de ensino.

A colocação da Educadora-Bacharela 1, de que o conteúdo é novo para o educando, emerge como uma representação, como se estivesse afirmando assim: “eles não conhecem o conteúdo, logo, não têm condições de contribuir”; este pensamento aponta para a educação bancária discutida por Freire (1996), a qual não considera os conhecimentos e experiências que o educando traz para o ambiente educativo.

Ao abordarem a possibilidade de alterações no planejamento, há uma convergência nas falas, a saber: as possíveis alterações são feitas de acordo as suas observações a serem implementadas no semestre posterior. A questão que surge a esse respeito é que, por se tratar de cursos de graduação com oferta de disciplinas semestrais ou anuais, certamente, os educandos não serão os mesmos, salvo algum caso de reprovação na disciplina. Assim sendo, as necessidades destes devem ser diferentes da turma anterior; ou seja, seria preciso ouvir suas opiniões.

A educação voltada para a alteridade terá que observar a heterogeneidade dos educandos em relação às suas origens, ideias e ideais e, ao mesmo tempo, estar atenta às particularidades de cada um, seus potenciais e limitações, considerando as experiências e saberes que eles levam para o grupo. Propiciar um ambiente educativo que enseje aos educandos contribuir colaborativamente para o percurso da aprendizagem; um espaço para discussão, diversidade, de respeito ao diferente, ao estrangeiro. Sobre as questões que envolvem a diversidade, os entrevistados fizeram as seguintes colocações:

Eu procuro aprender a lidar com as diferenças; agora recente eu participei de um encontro de formação sobre acessibilidade [...] buscando justamente como a gente pode lidar com as dificuldades né? As pessoas que não enxergam, que não ouvem, que têm dificuldade de locomoção. Até mesmo aqui a gente encontra muito no meu curso muitos estrangeiros, então, pessoas que vêm de outros países com outra cultura, língua, a escrita, o entendimento. (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Eu já tive aluno estrangeiro em sala de aula que era mais interessado do que os outros [...] então eu acolho as diferenças em sala de aula, apesar de que existem algumas diferenças não só ligadas à questão da raça, a questão da idade, mas o que eu percebo, que pra mim é realmente complicado, é a indiferença do aluno [...], mas essa indiferença eu resolvo com o diálogo com a conversa. (EDUCADORA-BACHARELA 9).

As considerações dessas entrevistadas apontam a busca por modos de interagir com diferenças relacionadas às deficiências físicas, bem como de nacionalidade. Foi destacada, ainda, a existência de raças, idades, além de comportamentos, como, por exemplo o educando que se mostra indiferente às aulas.

É possível perceber o esforço das entrevistadas em procurar estratégias para lidar com essas diferenças. Sob o olhar levinasiano, para superar as dificuldades advindas das diversidades, o educador precisa procurar se relacionar com o educando sem objetivá-lo. Esta busca é evidenciada na fala da Educadora-Bacharela 1 ao realizar cursos sobre acessibilidade. Da mesma forma, a Educadora-Bacharela 9 considerou que procura resolver a questão da indiferença do educando em relação à aula que está sendo ministrada por meio do diálogo. Na

ética da alteridade radical, esse diálogo não é, necessariamente, uma linguagem expressa em códigos, mas emerge do Rosto que invoca. A indiferença do educando pode ser uma maneira de expressar um chamado, o chamado do Rosto que inquieta esta educadora a respondê-lo. Ainda na fala da Educadora-Bacharela 1, percebo a preocupação em adequar sua maneira de direcionar a aula para que o educando estrangeiro possa compreendê-la:

E, assim, eu sou uma pessoa que, pela minha natureza, eu falo rápido demais e quando eu tenho, por exemplo, um estrangeiro eu tento falar, justamente, mais pausado, não usar tanto regionalismo, de me colocar na situação dele para saber se ele tá entendendo [...] (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Do mesmo modo, a Educadora-Bacharela 9 desenvolve estratégias de ensino que envolvam o educando ativamente:

Porque as minhas aulas eu faço de tudo pra não ser aquela aula muito maçante porque realmente, eu ensino a noite, então à noite o pessoal que trabalha tá cansado. Então, se a minha aula for muito só ler a constituição, fica uma aula muito cansativa. Então, essa indiferença, ela vai se desfazer justamente com o envolvimento do professor com o aluno em sala de aula (EDUCADORA-BACHARELA 9).

O fato de que as citadas entrevistadas procuram responder às necessidades dos educandos em suas diferenças, adaptando-se a eles e não o contrário, permite que o “diferente continue diferente”, ou seja, que o educando permaneça totalmente Outro. Os discursos revelam uma educação acolhedora, a qual, na compreensão de Guedes (2007, p. 153):

Trata-se de construir uma educação, servindo-se de epistemologias abertas, intersubjetivas, dialogantes, de modo a propiciar situações de cuidados com o outro, através de processos interativos que promovam a solidariedade, desenvolvendo atitudes de acolhida, respeito, confiança.

Outra situação abordada como exemplo da diferença na relação educador-educando em sala de aula foi a existência de opiniões distintas acerca de assuntos estudados em sala de aula, conforme destacado a seguir:

Se ele tem um ponto de vista diferente, eu tenho que respeitar, né? Cada um vai ter a sua, então eu tenho que respeitar o gosto, o entendimento, o ponto que ele defende e mesmo sendo contrário do meu. Eu já passei por algumas situações e aí eu tenho que realmente saber conduzir dessa forma. (EDUCADORA-BACHARELA 1).

A citada entrevistada relata que considera as opiniões contrárias à sua, mas que isto foi aprendido por meio de experiências, o que denota a possibilidade de se desenvolver a capacidade de lidar com o estranho no percurso profissional do educador. Outras respostas que confirmam a necessidade de observar as diferenças de pensamento são destacadas nas falas seguintes:

A diferença é importante; às vezes dependendo da situação se torna algo mais individual e às vezes a gente leva pro grande grupo. Vamos discutir, vamos ver o que a turma acha. [...]. Se eu vejo que *de fato tem fundamento*, faz sentido e que pensar diferente é só um modo de pensar, tipo assim valorizo as duas coisas, respeito. (EDUCADORA-BACHARELA 7, grifos nossos).

Eu acho que a construção do conhecimento é muito livre [...] a minha concepção diferente da dele não me atrapalha, contanto que *tenha fundamentação* porque ele também pode ter as ideias próprias e construir até um novo conhecimento, que até então nem eu mesma percebi e isso pra mim é fantástico, entendeu? (EDUCADORA-BACHARELA 9, grifos nossos).

A menos que ele esteja dizendo uma coisa que *na ciência esteja comprovado*, eu acho que faz parte também do papel do professor elucidar quando ele ainda não tem maturidade pra entender um determinado ponto, porque uma coisa é ele ter uma opinião, outra coisa é ele tá entendendo errado. Então, quando eu percebo que ele tá entendendo errado eu tento esclarecer, agora, se eu vejo que ele já entendeu, mas ele desenvolveu, é um direito dele [...] pensar o que ele quiser. (EDUCADORA-BACHARELA 10, grifos nossos).

As considerações acima reproduzidas, além de denotarem que existe o respeito às diferenças de opiniões, possuem preocupação com a fundamentação dessas percepções. As educadoras-bacharelas sinalizam uma preocupação com a aprendizagem do educando. A questão aqui não é simplesmente aceitar diferentes pontos de vista, mas, também, com a compreensão correta em relação aos assuntos que estão sendo abordados. Direcionar o educando à constituição do conhecimento adequadamente também é uma função do educador. Assim sendo, se a opinião do educando não está correta à luz da teoria, das pesquisas, da ciência, é função do educador fazer este esclarecimento, mesmo que o educando discorde e continue em sua diferença.

Assim também, é seu dever orientá-lo sobre o que é aceito como eticamente correto na sociedade. Sob esse aspecto, uma participante salientou acerca de sua reação às opiniões opostas à sua em sala de aula: “É assim, se for uma coisa absurda, por exemplo, o aluno defende o crime, pedofilia, isso aí certamente eu não vou aceitar.” (EDUCADORA-BACHARELA 10). “O aluno tem direito a discordar, né? [...] só não tem direito a discordar se ele for discriminatório, tá certo? Aí ele não tem direito a discordar; eu chamo atenção” (EDUCADOR-BACHARELA 4). Na perspectiva levinasiana, o ponto de vista do educando

deve ser respeitado, permitindo que sua alteridade seja preservada, o que não significa dizer que o educador compactue com ideias que podem ferir a moral da sociedade. Dessa maneira, no encontro frente a frente, cada pessoa continua separada por suas peculiaridades.

O educador deve responsabilizar-se pelo educando por meio da acolhida ao Rosto que o interpela. A acolhida por meio da abertura ao Outro pode ser percebida nas seguintes narrativas:

Eu procuro um relacionamento mais tranquilo, não colocando barreiras. Pode ser que, eventualmente, haja alguma barreira, não é minha intenção. Minha intenção é tornar um relacionamento sem barreiras para que os alunos fiquem extremamente à vontade para participar da aula, participar com dúvidas, com sugestões, isso aí pra mim não é problema. (EDUCADOR-BACHAREL 2).

Nessa parte, eu acho que evolui muito. Tipo assim, de ir pra sala de aula com uma proposta, mas muito mais aberta pra escutar o aluno e pra aquilo que o aluno diz. E também, assim, esse entendimento de que o nível que o aluno está é diferente do meu nível em termos, assim, de quantidade e de profundidade do conhecimento, né? Então, nesse sentido, assim, de relativizar muitas coisas a gente faz muita aula, assim, valorizando o que vem do aluno justamente pra partir daquilo que o aluno diz e da onde o aluno está, aí valorizar aquilo que o aluno diz também. (EDUCADORA-BACHARELA 7).

A educação acolhedora tem como base a abertura e o apoio ao educando em suas dificuldades e anseios no percurso formativo. Fundamenta-se em um ensino no qual educador (Eu) e educando (Outro) aprendem juntos e não por meio de uma explanação ou observação de um objeto ao qual somente o professor possui total domínio. A asserção de uma participante aponta para essa direção: “eu coloco sempre assim que a gente tá ali pra construir pensamentos ideias e eu sempre traço críticas. Eu sou muito exigente, muito crítica até com as coisas que eu penso mesmo, então eu sempre traço críticas com autores. ” (EDUCADORA-BACHARELA 9). Seguindo o pensamento de Freire (1996, p. 12), essa educação compreende que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Do mesmo modo, não há educador sem educando. Sob o prisma levinasiano, o educando em sua alteridade fundamenta o educador, como declara uma entrevistada:

Na medida em que eu me coloco como educador e eu olho pra esse educando a minha ideia é pensar assim. É fazer a pergunta inaugural, porque já que ele tá me dizendo, porque veja só: quem diz, quem me chama de professor? Porque ele não chama de educador, chama de professor. Quem me chama de professor é o meu aluno, então, quem me nomeia nesse lugar de professor é o aluno, Então vamos começar a pensar assim: esse aluno é quem me nomeia (EDUCADORA-BACHARELA 5).

Para que o educando não seja reduzido a “coisa”, objeto, é necessário ir além de uma atuação educacional fundamentada no tecnicismo, com o intuito de desenvolver competências e habilidades; não nego, entretanto, a relevância de aplicações metodológicas no processo de ensino e aprendizagem, mas considero que estas são insuficientes para um processo educativo pautado na ética da alteridade radical. Nesse raciocínio, Ruiz (2004, p. 5) alerta para a noção de que:

[...] la relación más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando, es decir, hacerse cargo de él. En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza, sino la relación ética que la define y constituye como tal acción educativa.

Significa estabelecer um encontro face a face do educador com o educando, por meio do qual o Rosto do educando interpela o educador à obrigatoriedade de responder a ele assumindo uma responsabilidade irrefutável em relação ao desenvolvimento do Outro, numa relação de acolhida. Este movimento pode ser percebido nas narrativas de alguns entrevistados, ao descreverem a sua relação com o educando:

Eu me envolvo por demais [...] me relaciono mesmo, realmente procuro ajudar e envolver em todos os aspectos esse aluno, em toda a sistemática da vida dele pessoal, profissional, esse elo, esse vínculo familiar dentro do que ele colocar pra mim, eu tô aí pra contribuir. (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Eu procuro estar disponível, se alguém me procura, se alguém precisa tirar dúvida, se alguém procura a minha ajuda, se eu posso ajudar de alguma forma a resolver problemas, a ajudar ele nesse processo, é aí que eu acho que vem o papel de educador também. Então, eu procuro estar disponível. (EDUCADORA-BACHARELA 6).

Eu sou uma pessoa que escuto, se tiver alguma dificuldade eu quero que me comunique, se tiver algum problema pra resolver eu quero estar ciente [...]. Então, eu sou acessível, alguns alunos se sentem à vontade pra conversar determinados assuntos pessoais comigo [...] não sei se é o meu perfil, mas é algo que acontece naturalmente, sempre tenho essa relação dos alunos chegarem [...]. (EDUCADORA-BACHARELA 8)

É possível perceber a abertura das educadoras para auxiliar o educando em sua vida acadêmica, acolhendo-o além do ensino, com afetividade e disposição para responder o seu chamado. A relação de compromisso ético e de alteridade com o educando, muito mais do que conhecimentos didáticos, requer a flexibilidade para oferecer abrigo ao totalmente Outro.

Embora haja nas falas dos entrevistados manifestações da ética levinasiana, existem algumas limitações na acolhida ao estrangeiro: “Não é fácil você aceitar alguém que pensa diferente. ” (EDUCADOR-BACHAREL 3). Outro exemplo de que a acolhida não existe integralmente é observado na resposta de uma entrevistada, ao ser indagada se considera a sua atuação como de uma educadora acolhedora: “Nem sempre. Não todos e nem sempre. No geral eu acho que sim, mas não é uma coisa assim cem por cento em todas as situações. ” (EDUCADORA-BACHARELA 7). Esta entrevistada esclareceu que a sua relação com alguns educandos – aqueles que ela considera indiferente ao aprendizado – “[...] passa a ser uma coisa assim bem profissional, é uma coisa fria, sabe, é mais um na sala de aula, num tã tã preocupada. ” (EDUCADORA-BACHARELA 7). À luz da teoria levinasiana, emerge nesta revelação uma lacuna em relação à ética da alteridade radical, pois ao declarar que não está preocupada com esses educandos, a entrevistada está negando a sua responsabilidade por outrem. A dificuldade em acolher o diferente também é evidenciada no relato a seguir:

*Pra mim, eu só tenho dificuldade quando essa diferença é colocada pra mim de uma forma muito agressiva, porque às vezes a pessoa já quer mostrar a diferença com uma certa agressividade querendo lhe impor o que ela pensa e é como se ela quisesse mostrar. Por exemplo, um determinado educando tem um pensamento totalmente diferente do meu e às vezes ele coloca isso como se ele fosse inimigo teu porque ele não concorda contigo. Então, quando eu recebo a diferença dele dessa forma, pra mim é muito mais difícil lidar com isso. Eu tenho que aprender a lidar com isso, saber que ele vai pensar diferente de mim, vai me impor o que ele pensa, vai, de uma certa forma, até me agredindo no sentido às vezes de palavras [...]. Eu tento deixar claro o meu pensamento, sem ser agressiva, mas também deixando claro que eu não concordo e deixando claro que cada um pode pensar diferente [...]* (EDUCADORA- BACHARELA 10, grifos nossos).

Este trecho, possibilita algumas reflexões acerca do impacto do encontro com o Outro, “face a face”. O Rosto (do educando) se manifesta e exige uma resposta e, nesse sentido, sim, ele se impõe diante do Eu (educador). Na narrativa acima, o Eu (educador) se sente agredido por esse chamado, mas, na concepção levinasiana, esta invocação é muito mais do que apelo, é uma ordem. Se o Outro (educando) impõe ao Eu (educador) um pensamento diferente e está exigindo uma resposta, a função do educador é responsabilizar-se pelo educando e estar aberto ao que ele tem a dizer, retirar qualquer tipo de obstáculo a fim de receber o que está sendo expresso.

Para Lévinas (1982) desde o instante em que o Outro olha para o Eu, este possui por aquele uma responsabilidade assimétrica, ou seja, não importa se ele está sendo agressivo, pois isso é assunto dele; realmente importa é que o seu chamado seja atendido pelo

Eu. Emerge, assim, o sentido de ética da alteridade radical, em que o Outro é mais importante do que o Eu, está sempre em primeiro lugar. A dificuldade citada pelos entrevistados pode ser exatamente esta tendência que o homem possui de situar outrem antes de si mesmo, pois se vive numa sociedade na qual o Eu está em primeiro lugar. É interessante notar que a citada entrevistada conclui considerando que cada um pode ter ideias diferentes. Em outra fala, ela declara que pode ceder ao pensamento oposto ao discorrer sobre uma situação vivenciada em uma orientação de monografia:

Agora, se você tem um aluno que pensa de um jeito, você de outro, porque não ceder? [...] O caso do José<sup>17</sup> é um exemplo muito claro disso. Nós juntos construímos um trabalho durante dois anos e quando chegou lá na frente ele quis seguir por um caminho, ele queria usar um instrumento de pesquisa [...] a gente trabalhou um projeto de pesquisa, nós estudávamos valores pessoais sob o prisma da psicologia [...] quando chegou na monografia dele, que ele queria estudar sobre valores pra continuar, ele quis usar uma escala que eu não concordava [...] porque essa escala é aplicada para pessoas com baixa escolaridade, ele queria aplicar no curso de Secretariado. Eu disse pra ele que metodologicamente isso não poderia acontecer [...] aí ele insistiu e eu não concordava, então eu disse: você vai fazer, mas você vai ter que assumir as responsabilidades, você vai ter que provar que isso é possível. E ele conseguiu provar e eu tive que aceitar [...] então, pra mim, caso encerrado, ele fez, deu certo e quem sou eu pra dizer que ele não poderia fazer? (EDUCADORA-BACHARELA 10).

No exemplo exposto, a entrevistada permitiu que a ideia do educando prevalecesse, posicionando-o no centro do processo de aprendizagem. Não procurou reduzir o Outro ao Mesmo e, nessa decisão, permitiu que o educando construísse o seu caminho em direção à elaboração de algo novo, no caso, um caminho metodológico diferente para a sua pesquisa. Outra categoria da ética levinasiana percebida nos discursos dos educadores-bacharéis é o “des-inter-esse” (LÉVINAS, 2005). Ao discorrerem sobre a expectativa de receber algo do educando em troca da sua dedicação, emergiram as seguintes ponderações:

Não, não, não, não. Basta ele aprender e ser feliz. Se ele conseguir isso eu já estou satisfeita que eu acho que aí vem o meu papel de professora. Eu não tô ali porque ele me paga, não é isso. A minha relação não é com ele, não é ele que me paga o meu salário, eu não tenho que receber dele como se fosse algo de troca, de garantia, da prestação de serviço, não é isso. Então a prestação de serviço do professor é muito mais ampla é no contexto da proposta de ensino, de estar ali de perceber mudanças nas pessoas que incorporam novos conhecimentos. Então, não espero dele que ele me dê nada não, nunca esperei. Eu quero que ele aprenda e seja feliz, se ele conseguir isso eu já estou muito feliz naquilo que estou fazendo. (EDUCADORA-

---

<sup>17</sup> Nome fictício

BACHARELA 6).

Não espero. É muito bom ter reconhecimento né? Reconhecimento do trabalho realizado é muito recompensador. Eu me sinto bem quando eu sou reconhecida, mas eu não espero por isso. Eu espero que eles aprendam alguma coisa, o objetivo principal é esse. (EDUCADORA-BACHARELA 9).

A interpretação dessas reflexões revela que estas educadoras-bacharelas possuem um “des-inter-esse” no significado levinasiano, ou seja, o educador (Eu) não espera para si algo em troca do seu educando (Outro). Essa não-indiferença retira o Eu de sua soberania, como ensina Lévinas (2005). Nessa perspectiva, destaco alguns pontos das falas das citadas educadoras. O primeiro ponto que me chamou a atenção no discurso da Educadora -Bacharela 6 foi a ênfase com a qual responde que não espera retorno. O segundo diz respeito ao desejo de que seu educando seja feliz, o que a fará feliz também. Esta visão de educador constata a ideia de Alves (1994, p. 10), ao considerar que o educador tem como missão levar alegria ao educando: “O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: ‘Sou um pastor da alegria...’”. Terceiro, a Educadora-Bacharela 9 declara esperar que os educandos aprendam. Assim sendo, o que ela espera dos educandos é para eles mesmos. Este ensejo foi explicitado por outros entrevistados, os quais responderam que esperam algo em troca:

Eu espero, não que isso vá me mudar ou que vá gerar algum tipo de reconhecimento, de medalha, de prêmio, alguma coisa desse tipo, não. Eu espero nele como ser [...] que eu o desperte para a vida como um todo, não que ele vá ter algum tipo de devoção a mim. (EDUCADORA-BACHARELA 1).

Espero. Reconhecimento, agora reconhecimento também é uma coisa muito relativa. Não é um reconhecimento no sentido de: obrigada professora, você é a melhor, você é maravilhosa! Não é isso, mas o reconhecimento às vezes ele vem de diferentes formas [...]. Não é no sentido de agradecimento [...], mas é dele aceitar aquilo dali pra si como um trabalho que foi feito pensando nele e em contrapartida ele se esforçar porque na realidade isso é uma coisa que ele tá fazendo não é pra mim, é pra ele. Então, na realidade a nossa recompensa acaba sempre sendo em função dele porque o que ele se transformar no futuro, é o fruto daquilo que a gente plantou. (EDUCADORA-BACHARELA 10).

Nas considerações das citadas educadoras, observo que, mesmo afirmando que esperam algo em troca, o que elas almejam é para o próprio aluno. Assim, suas colocações possuem relação com a ética da alteridade radical, visto que o educando (Outro) permanece

no centro do processo educativo, ao se esperar que ele se dedique aos estudos e, conseqüentemente, se desenvolva. Em seus discursos, os educadores-bacharéis ressaltam sua dedicação e esforço para que ofereçam o melhor de si aos educandos em termos de conteúdo, planejamento, avaliação e até mesmo de relacionamento interpessoal. Declararam, entretanto, que não possuem expectativas de que recebam algo em troca. O Mesmo é responsável por outrem assimetricamente (LÉVINAS, 1982).

Não se trata de uma troca de interesses, emergindo, assim, uma relação na qual o Eu é responsável pelo Outro sem expectativas de receber algo em troca ou, ainda, de que o Outro seja responsável por ele. Além da responsabilidade do Eu, encontra-se a sua responsabilidade pela responsabilidade do Outro: “[...] eu próprio sou responsável pela responsabilidade de outrem.” (LÉVINAS, 1982, p. 83). Ao referir-se à sua expectativa em relação ao educando, uma das entrevistadas enfatizou:

Eu acho que eu espero. Eu sempre fico esperando que o aluno leve tão a sério quanto eu. Espero isso, aí eu me frustro também. Aí, por isso, eu acho que eu acabo, tipo, separando esses alunos que eu percebo que dá pra investir porque eles me compensam. (EDUCADORA-BACHARELA 7).

A consideração dessa educadora ratifica a percepção das citadas anteriormente, no sentido de esperar que o educando leve a sério o processo de ensino e aprendizagem, com uma diferença, todavia: sua fala aponta para uma separação entre os educandos em um grupo que leva a sério e outro que não leva, o que lhe causa frustração. Este não recebe da educadora a mesma atenção. Nesse momento, faço uma reflexão: estes educandos que, na visão da educadora, não levam a sério podem ser excluídos do processo, ou seja, não merecem o investimento – para usar a palavra da entrevistada – em seu caminho em direção ao conhecimento? Tendo como fundamento a ética da alteridade radical, penso que o educador não deve agir excludentemente com nenhum educando sob sua responsabilidade. Ao contrário, se não há dedicação por parte do educando, é necessário que se percebam as razões que o levam a este posicionamento. Esta falta de compromisso pode ser a maneira de o educando falar ao educador como Rosto: “Não me mate”. Pode ser uma invocação, uma forma de linguagem na perspectiva levinasiana de expressar: “não me exclua”. O educador possui uma obrigação para com a aprendizagem do educando, este é a prioridade nesse processo. “Neste sentido, sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele [...]” (LÉVINAS, 1982, p. 82). Ou seja,

se o educando vai ou não oferecer alguma resposta ao educador, isso é uma questão ética dele e não do educador. Ao associar a teoria levinasiana à educação, é possível pensar o educador cuja atuação é pautada na ética e na alteridade. Na sequência, desenvolvo uma discussão acerca dos saberes do educador-bacharel.

### 5.2.2 Os saberes docentes articulados pelo educador -bacharel

A discussão acerca do bacharel que se torna educador universitário perpassa temas que envolvem, entre outros aspectos, a constituição de saberes necessários à atuação docente. Muito se discute a respeito de saberes para a docência (FREIRE, 1996, SAVIANI, 1996, NÓVOA, 1999; TARDIF, 2002, GAUTHIER *ET. AL.*, 2006), mas as proposições podem apontar caminhos para uma formação de educadores, mais especificamente da educação superior, que atuem na perspectiva levinasiana?

Na compreensão de Saviani (1996) os saberes necessários ao educador são determinados pela educação. Sendo assim, é possível compreender que os tipos de saberes a serem inseridos no processo formativo do educador devem ser estabelecidos de acordo com o tipo de educação almejado para os educandos. Neste raciocínio, ao propor uma educação voltada para a ética da alteridade radical, preocupo-me em buscar na formação do educador aspectos desta teoria. À procura de subsídios que orientem uma discussão acerca dos saberes necessários ao educador da educação superior sob o prisma da ética da alteridade radical, exponho, no Quadro 15 as principais propostas de alguns estudos acerca dos saberes necessários à docência.

**Quadro 15 – Síntese de estudos acerca dos saberes docentes**

(continua)

AUTOR(ES)	SABERES DOCENTES
Freire (1996)	Não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana.
Saviani (1996)	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular
Nóvoa (1999)	Saber da experiência, saber da pedagogia e saber da disciplina

### Quadro 15 – Síntese de estudos acerca dos saberes docentes

(conclusão)

AUTOR(ES)	SABERES DOCENTES
<b>Tardif (2002)</b>	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular
<b>Gauthier et. al. (2006)</b>	Saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial, saber da ação pedagógica
<b>Pimenta (2012)</b>	Saberes da experiência, saberes da área do conhecimento específico, saberes pedagógicos, saberes didáticos.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as proposições do Quadro 15, destaco, neste texto, pontos fundamentais de cada autor citado, buscando nestas propostas aspectos da ética da alteridade radical e a relação com as informações obtidas na pesquisa de campo.

Freire (1996) aponta alguns saberes para a prática educativo-crítica, desenvolvidos em três eixos: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana. Com base nesses aspectos, o autor delinea os saberes necessários ao processo de educação. Freire (1996) desenvolve a ideia de que o processo educativo requer do educador: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer discriminação.

Freire (1996) destaca, ainda, os seguintes aspectos: ensinar exige conhecimento do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade. Defende a posição segundo a qual “ensinar é uma especificidade humana”; declarando que ensinar requer: segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica e dialógica.

Saviani (1996) discute os saberes que definem a formação do educador; em suas palavras, busca responder à indagação “[...] sobre o que é necessário a alguém saber para se constituir, para se converter em educador” (SAVIANI, 1996, p. 145); considera cinco saberes que configuram o processo educativo: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.

Ao referir-se aos saberes docentes, Nóvoa (1999) propõe uma relação que envolve três saberes, considerando que, na inovação educacional, há uma tendência à valorização da ligação dos professores (saber da experiência) com os especialistas pedagógicos (saber da Pedagogia); em período de conservadorismo, a ligação ocorre entre o saber da experiência (professores) e o saber da disciplina (especialistas dos distintos domínios do conhecimento). Na atualidade, predomina a desvalorização do saber dos professores (experiência) em favor do saber científico (da Pedagogia ou das outras disciplinas). Compreendo que a interação desses saberes ocorre dinamicamente, e, ao mesmo tempo, numa inter-relação de troca.

Na percepção de Pimenta (2012), os conhecimentos para a docência são: saberes da experiência, saberes da área do conhecimento específico, saberes pedagógicos e saberes didáticos. Os saberes da experiência referem-se aos conhecimentos dos alunos ao ingressarem na formação inicial. Quanto aos conhecimentos específicos, a autora entende como a operacionalização da informação para, com origem nesta, chegar ao conhecimento.

Os conhecimentos específicos destacados, quais sejam, a preparação científica, técnica e cultural dos professores, são inseridos em sua atuação a fim de contribuírem para a formação humana do educando: atribuição complexa que dialoga com o pensamento levinasiano ao aludir à formação do humano por meio da responsabilidade em preparar para a cidadania. Os saberes disciplinares, na concepção de Gauthier *et. al.* (2006), referem-se aos conhecimentos gerados por pesquisadores das diversas áreas de conhecimento. Embora os professores não estejam envolvidos no sistema de elaboração desses saberes, possuem como missão primordial conhecer aprofundadamente os assuntos a serem ensinados e aplicados de modo mais adequado para o processo de ensino e aprendizagem; esse conhecimento é o que o diferencia de outras pessoas que se interessam pelo conteúdo ensinado por ele.

Acerca dos saberes da tradição pedagógica, Gauthier *et. al.* (2006) esclarecem que são ideias que cada educador possui sobre temas educacionais, como: docente, discente, escola, entre outros. Essas representações foram constituídas antes mesmo de se tornarem docentes. Ratificando a concepção de Tardif (2002), Gauthier *et. al.* (2006) defendem os saberes experienciais, os quais são constituídos por meio da própria profissão docente individualmente. Essa visão acerca dos saberes experienciais concorda com a concepção de Tardif (2002). Em outra linha de raciocínio, Saviani (1996, p. 151) não inclui em suas proposições os saberes da experiência. E justifica:

[...] não nos parece pertinente em nossa categorização falar em “saberes da experiência” como um tipo de saber ao lado dos demais [...] Isto porque ao nosso

ver, não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber.

Esse discurso defende o argumento de que os saberes da experiência perpassam todos os saberes necessários à formação do educador, não tendo, na opinião do citado autor, a necessidade de ser classificado como uma tipologia. Gauthier *et. al.* (2006, p. 33), no entanto, ressaltam a importância de sua validação, ao explicarem que:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados.

O fato de não ultrapassarem as salas de aula, sendo constituídos individualmente e não divulgados, faz com que os saberes da experiência colaborem para a ausência de identidade profissional do professor. Para Gauthier *et. al.* (2006), é necessário que os conhecimentos gerados por meio da experiência sejam validados e difundidos para a sociedade para contribuir para o construto da teoria pedagógica. A inter-relação dos saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica e saberes experienciais resultariam em uma teoria pedagógica.

No âmbito da educação superior, o debate acerca dos saberes docentes possuem no cerne da questão a ausência de formação pedagógica direcionada ao professor universitário. Observo que os saberes docentes situam-se em um amplo contexto e, portanto, não podem ser reduzidos à compreensão de um conhecimento específico, mas como um sistema complexo composto por vários elementos que se entrelaçam e se complementam.

Morin (2000) destaca, inicialmente, as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. Salienta a necessidade de se “conhecer o conhecimento”, considerando que este não deve ser percebido como ferramenta pronta que pode ser utilizada para que se examine a sua natureza. O segundo princípio aborda o conhecimento fragmentado em disciplinas, impedindo o vínculo entre as partes e a totalidade. Outro aspecto, defendido pelo citado autor, é que o ser humano é formado ao mesmo tempo pelos aspectos físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos.

O formato educacional organizado em disciplinas desintegra essa totalidade, tornando impossível o aprendizado sobre o significado do ser humano. Destaca, ainda, que a

educação deve reconhecer a identidade terrena como indispensável ao ser humano, convertendo-a em um dos seus principais objetos (MORIN, 2000, p. 15).

Therrien e Nóbrega-Therrien (2009) apontam como caminho três requisitos fundamentais: o domínio de saberes, transformação pedagógica de saberes e a práxis regulada pela ética profissional. Encontro aqui uma ponte para o encontro com a ética, embora considere que a atuação ética profissional não é suficiente para o educador na perspectiva levinasiana, pois essa atuação ética para atender aos preceitos desta filosofia necessita assumir a responsabilidade radical do educador (Eu) pelo educando (Outro) nos processos de ensino e aprendizagem.

Tardif (2002, p. 36) conceitua o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes profissionais são considerados aqueles transmitidos pela instituição formativa de professores ao passo que, os conhecimentos disciplinares são integrados nas disciplinas realizadas na formação inicial e na formação continuada e os saberes curriculares referem-se aos objetivos, conteúdos e métodos delineados pelos programas educacionais. Os saberes da experiência são os conhecimentos advindos da prática profissional. O Quadro 16 expõe os saberes básicos necessários à prática educativa do bacharel como educador.

#### **Quadro 16: Saberes básicos necessários à prática educativa do bacharel como educador**

<b>SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA DO BACHAREL COMO EDUCADOR UNIVERSITÁRIO</b>	
<b>SABERES</b>	<b>NECESSIDADES ESPECÍFICAS</b>
<b>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>	Experiência Prática
<b>PEDAGÓGICOS</b>	Conhecimentos didático-pedagógicos Teorias educacionais Legislação Domínio da diversidade de linguagens educacionais
<b>INTERPESSOAIS</b>	Relações interpessoais com os educandos Abordagens direcionadas aos alunos Capacidade de observar as necessidades e dificuldades discentes Experiência no tratamento de problemas que surgem em sala de aula
<b>ESPECÍFICOS</b>	Atualização sobre temas de áreas específicas

Fonte: Elaborado pela autora.

Constatando a ideia de Tardif (2002), Gauthier *et. al.* (2006) ressaltam a pluralidade de saberes necessários ao educador, argumentando que os diversos saberes compõem um

reservatório no qual o professor busca respostas para as circunstâncias práticas do ensino e classifica-os como: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, da ação pedagógica.

As informações concedidas pelo grupo pesquisado possibilitaram estabelecer os saberes básicos necessários à sua prática educativa no âmbito da Universidade os quais foram agrupados, em quatro - saberes da experiência, saberes pedagógicos, saberes interpessoais e saberes específicos. Para a identificação dos saberes básicos citados no Quadro 16, foi indagado aos participantes quais saberes pedagógicos podem contribuir para a sua prática educativa. Os dados denotam maior preocupação dos participantes com relação aos saberes pedagógicos e humanos, muito embora não deixem de citar como necessidade o domínio de saberes da experiência e específicos.

Uma das categorias destacadas pelos educadores-bacharéis participantes desta pesquisa diz respeito aos saberes da experiência. A experiência do bacharel que atua como educador se distingue da proposição de Pimenta (2012), ao considerar os saberes da experiência como saberes que o estudante possui em relação aos professores que fizeram parte da sua vida educacional. Refere-se ao que acontece ou aconteceu na sua vivência profissional; é a experiência que se obtém durante o exercício de uma profissão específica. A definição de saberes da experiência no contexto do educador-bacharel aproxima-se da concepção de Tardif (2002), ao compreendê-los como a sabedoria adquirida na prática profissional.

A constituição de tais saberes por parte do educador-bacharel ocorre, principalmente, pelo fato de que, normalmente ao ingressar na Universidade o docente-bacharel leva consigo uma “bagagem” profissional adquirida no mundo do trabalho. A ausência de competência profissional do professor deixa-o inseguro e desqualifica a sua autoridade e segurança (FREIRE, 1996). No entendimento de Lacerda (2011), os saberes da experiência são estabelecidos por meio da prática profissional e precisam ser valorizados e articulados aos conhecimentos teóricos na prática de ensino.

Por outro lado, embora os conhecimentos adquiridos na prática profissional contribuam para a atuação docente, no sentido de compartilhar exemplos vivenciais deste, permanece uma lacuna relativa à competência pedagógica que precisa ser considerada na formação para a docência universitária. Tal hiato foi percebido pelos participantes desta investigação, ao salientarem a carência de saberes pedagógicos.

O saber ensinar requer o domínio do campo pedagógico; eis aqui um dos principais desafios do educador na educação superior: a atuação de professores que não tiveram, em sua formação, o campo pedagógico como possível área de trabalho. O grupo

investigado destacou, ainda, que sente necessidade de desenvolver saberes pedagógicos para a sua atuação como educador. Esse aspecto emerge como fator crítico para a sua prática educacional, visto que a sua formação inicial, por ser voltada para o mundo do trabalho, não privilegia aspectos pedagógicos.

Ao abordar os saberes pedagógicos necessários ao educador, Freire (1996) considera que a existência da docência requer o discente e, nessa relação, o ensino deve superar a visão “bancária” de transmissão de conteúdo. Assim, o “[...] olhar sobre o docente enquanto educador nos conduz a percebê-lo para além de uma função de mero instrutor responsável pelo repasse objetivo e normativo dos conhecimentos produzidos pela humanidade e socialmente reconhecidos.” (TERRIEN, NÓBREGA-TERRIEN (2009, p. 101).

Além disso, ao ensinar, o educador aprende aquilo que ensina e torna-se objeto da elaboração de conhecimento. Nas palavras de Freire (1996, p. 12):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A relação do educador com o educando envolve a troca de vivências e experiências que cada um traz para os processos de ensino e aprendizagem. Partindo dessa linha de pensamento, é relevante que o bacharel atuante como educador possua conhecimentos pedagógicos, a fim de evitar uma atuação com base na mera transferência de informações, mas sim contribuir para que o educando percorra seu caminho em direção à transformação de seus conhecimentos.

O Quadro 16 denota o predomínio de fatores relativos aos saberes interpessoais como uma preocupação do bacharel-educador, os quais se desenvolvem por meio da relação do educador (Eu) com o educando (Outro) e, portanto, de saberes sociais, intermediada pela responsabilidade e ética.

Considerando a realidade da sociedade contemporânea, Morin (2000) defende que é preciso enfrentar as incertezas, incluindo-se na educação o estudo de estratégias que contribuam para a superação de desafios e imprevistos. Pondera que ensinar a compreensão deve ser o objetivo para a educação do futuro, tendo em vista o entendimento mútuo entre os seres humanos. Finaliza, refletindo sobre a ética do gênero humano, que não pode ser o ensino

da moral, mas deve ser concebida nas mentes, fundamentando-se da consciência de que o humano é parte da sociedade.

Tardif (2002), por sua vez, situa o saber do professor como um saber social, visto que é partilhado por um grupo de agentes, integra um sistema. As decisões sobre a construção de conhecimentos é resultado de uma negociação entre vários grupos. É uma prática social e expressa a ideia da interlocução do individual com o social, por meio do saber e trabalho, afirmando que a inter-relação docente com os saberes não é restrita ao aspecto cognitivo, mas é mediada pelo trabalho que oferece os princípios norteadores das soluções de conflitos em seu cotidiano. Os saberes interpessoais referem-se à ideia do desenvolvimento do trabalho por meio da interação humana e questiona como essa interação interfere nos conhecimentos, na identidade, nas técnicas e na vida profissional.

Freire (1996) menciona que ensinar é uma especificidade humana que abrange generosidade. A generosidade emerge no “clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 56-57). O citado autor continua suas reflexões, salientando, dentre outros saberes, que ensinar exige comprometimento; a educação é uma maneira de intervir no mundo, ultrapassando os conhecimentos de conteúdos; exige a habilidade de saber escutar e a disponibilidade para o diálogo.

A educação deve ter como prioridade a valorização dos aspectos inerentes ao ser humano e suas inter-relações para, concomitantemente a estes, promover a formação dos outros aspectos, incluindo-se a formação para o mundo do trabalho.

A atuação docente localiza-se em um campo de formação onde obtém o conhecimento teórico de conteúdos específicos de uma área a serem ensinados. Na percepção de Therrien e Nóbrega Thérrien (2009, p. 101), entretanto, o domínio de conteúdos específicos não é suficiente para o profissional docente:

A competência pedagógica do profissional de docência não se esgota no domínio de saberes múltiplos e heterogêneos. Essa competência é medida também pela sua capacidade de produzir significados e sentidos transformando pedagogicamente seus saberes em contextos situados de interações intersubjetivas com os alunos aprendizes. O saber ensinar requer do docente a transformação pedagógica da matéria se admitirmos o pressuposto de que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível aos seus alunos.

O educador universitário não pode ser visto como “[...] aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente, sabe ensinar.” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 24-25). A atuação desse profissional necessita articular conhecimento específico e pedagógico preocupando-se com as competências a serem desenvolvidas pelos educandos por meio das dimensões de ensino, pesquisa e extensão. O desejo e a disposição para aprender sempre, inclusive aquilo que se opõe ao nosso pensamento deve ser o espírito atuante na atividade educacional. No capítulo seguinte desenvolvo uma discussão sobre a atuação e formação do educador-bacharel na perspectiva levinasiana.

## 6 “DIANTE DO TEU ROSTO TARDIO”: O LUGAR DO EDUCANDO (OUTRO) NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR –BACHAREL-“ÁLTERO” (EU)

"Diante do teu rosto tardio, solitário entre noites que também me transformam, algo se imobilizou que já outrora estivera conosco, intocado por pensamentos".

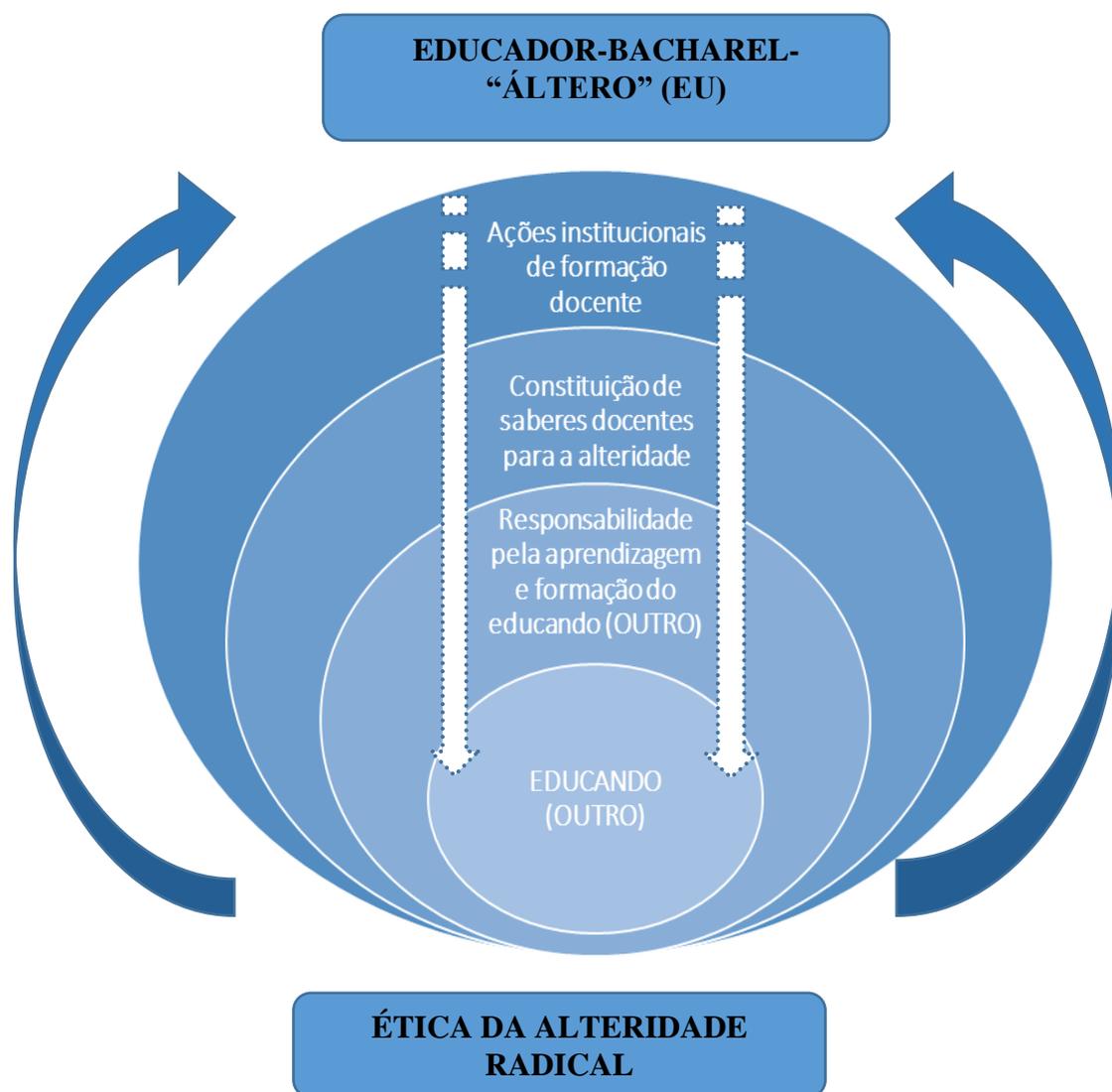
(CELAN, 1999, p. 109)

Diante do Rosto tardio do educando - Outro do educador-bacharel, desenvolvo ao longo deste estudo reflexões teóricas e empíricas acerca da ética da alteridade radical na atuação do bacharel como educador universitário. Esta discussão é expressa na questão: de que maneira ocorrem a atuação e a formação do docente-bacharel como educador na perspectiva levinasiana? Neste capítulo, procedo, portanto, a síntese dos principais resultados alcançados no decorrer da investigação, atendendo ao objetivo de discutir, a partir do discurso do docente-bacharel, a sua atuação e formação como educador na perspectiva levinasiana. A formação do educador para atuar na educação superior a partir da filosofia levinasiana pode ser compreendida como “[...] formar a humanidade do humano e não unicamente preenchê-las de atributos em forma de conhecimentos acabados [...] (COUTINHO, 2008, p. 75), ou seja, formar a humanidade do educador. Para isso é necessário superar a preparação metodológica e científica, ir além da capacitação técnica, de conhecimentos didáticos. Compreendo que:

[...] a formação de professores não deve limitar-se a uma mera instrumentalização com técnicas e conhecimentos referentes a antropologia, a lógica, as ciências da natureza, a história, a linguística ou outra, mesmo que estas abarquem todo o universo de saberes. (POZZER, 2013, p. 8).

Relativamente à atuação e ao preparo do educador na perspectiva levinasiana, evidenciou-se nos discursos dos participantes o fato de que, pouco se fala na Instituição acerca das questões propostas para a constituição do educador-bacharel-“áltero”. As manifestações da ética da alteridade identificadas na pesquisa surgiram não intencionalmente. Considero que há alternativa para se pensar além de ações contingentes e temas gerais sobre a educação sob o prisma da teoria levinasiana. A proposição para a formação do educador-bacharel-“áltero” no âmbito das ações institucionais está representada na Figura 5.

**Figura 5: Tese: A formação do educador-bacharel-“áltero”**



Fonte: Elaborada pela autora

A proposição da Figura 5 visa a responder o problema central desta pesquisa: de que modo formar o docente-bacharel como educador, possibilitando-lhe uma atuação que promova a acolhida ao educando enquanto Outro na perspectiva da ética da alteridade radical? Como resposta a esta questão defendo a seguinte tese: para formar o educador-bacharel possibilitando a acolhida do educando como Outro, na perspectiva da ética da alteridade radical, é preciso desenvolver ações institucionais que colaborem para a constituição de saberes docentes para a alteridade, articulando-os em sua atuação de maneira intencional, levando-o a assumir a responsabilidade pelo educando, situado no centro do processo educativo, e a contribuir para o desenvolvimento de futuros profissionais responsáveis e éticos.

A Figura 5 faz uma representação da tese ora defendida; a ilustração denota relações de sobreposição, enfatizando a gradação que se inicia com o entendimento da definição de educador-bacharel-“áltero” e perpassa a sua formação por meio de ações institucionais que possibilitem a constituição de saberes docentes para a alteridade. O desenvolvimento desses saberes possibilita contribuições do educador-bacharel-“áltero” capaz de assumir a responsabilidade pela aprendizagem e formação do educando como profissionais éticos e também responsáveis, tendo no centro desse processo a valorização do educando (Outro).

O educador (Eu) sai de si mesmo ao encontro do educando (Outro) e abandona o lugar de poder e domínio do conhecimento, o qual é ocupado pelo educando (Outro), nesse sentido, o educando (Outro) vem antes do educador (Eu). Observe-se que, de acordo com a Figura 5, o educando surge no centro do processo: eis o lugar do educando como Outro. O educando (Outro) vem em primeiro lugar. Essa dinâmica é mediada pela ética da alteridade radical. Para melhor compreensão acerca desta tese, nas seções que seguem, abordo cada uma das categorias que a compõem.

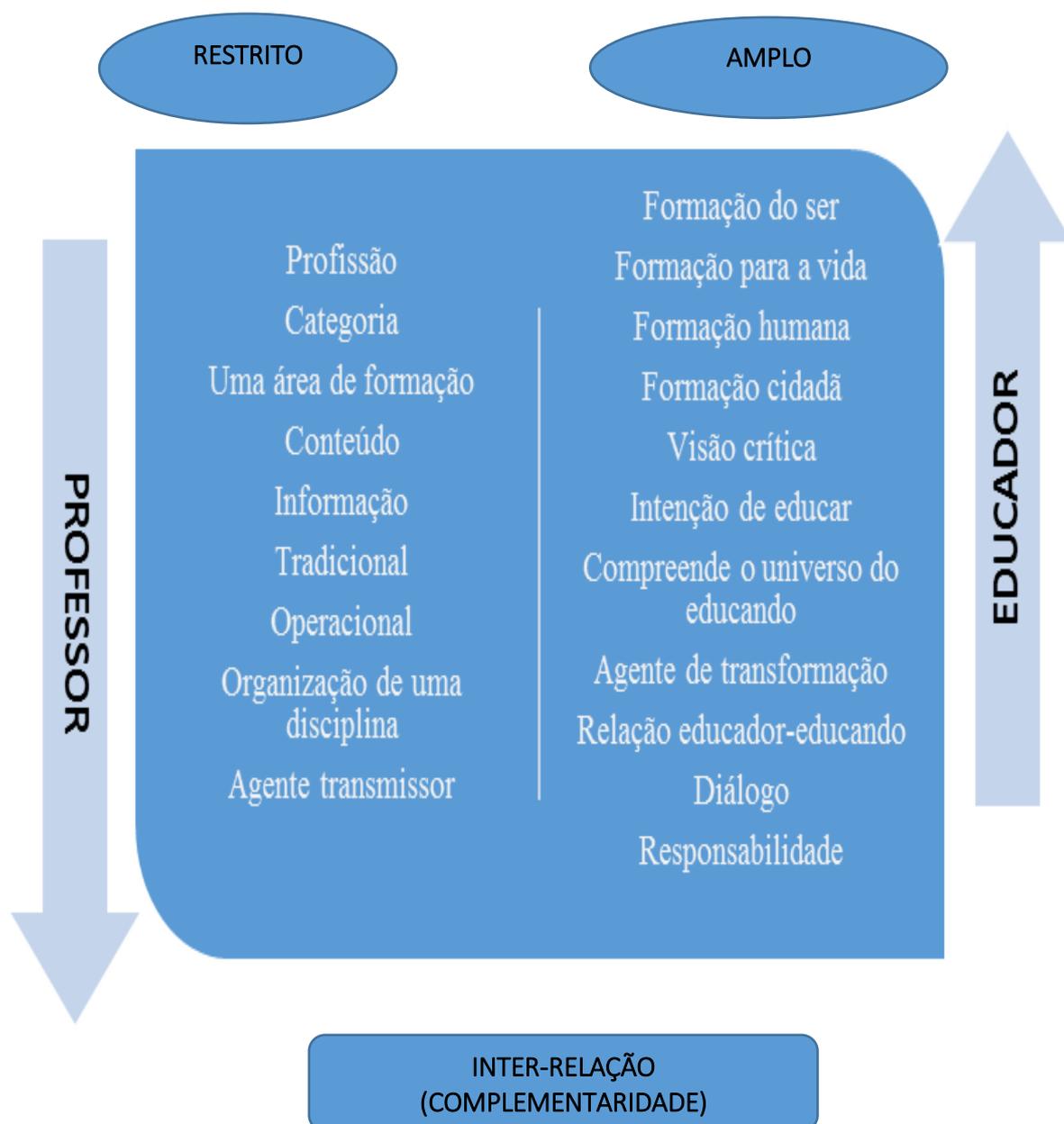
## 6.1 O EDUCADOR-BACHAREL-“ÁLTERO” E AS MANIFESTAÇÕES DA ÉTICA DA ALTERIDADE RADICAL EM SUA ATUAÇÃO

Inicialmente, para que se compreenda a proposta desta tese, conforme Figura 5, é necessário o esclarecimento sobre a ideia da expressão composta educador- bacharel-“áltero” e o seu significado. Este conceito surgiu da inter-relação entre a teoria e as concepções dos investigados sobre professor, educador, ética e alteridade; bem como da identificação de movimentos da ética da alteridade radical em sua atuação. Os discursos revelaram que os participantes se consideram educadores e a sua atuação demonstra características da ética da alteridade radical, embora de modo não intencional, pois eles não conheciam esta filosofia.

As concepções de professor e educador apresentadas pelos entrevistados, denotam duas ideias contrastantes. Embora sejam definições díspares, desde as vozes dos entrevistados, percebi que, na prática educativa, a atitude de professor e educador emergem como complementares. Compreendo que professor e educador atuam distintamente - o professor não é, necessariamente, um educador; mas o educador também é professor, o que explica a relação de complementaridade entre os dois. A Figura 6, a seguir, faz uma ilustração acerca dos conceitos de professor e educador; as setas em sentidos opostos representam a

diferenciação entre os conceitos. No centro da figura, são enunciadas as palavras que sintetizam a compreensão dos participantes da pesquisa acerca desses conceitos.

**Figura 6 – Concepções de professor e educador**



Fonte: Elaborada pela autora.

O professor é um profissional que assume um cargo no qual vai atuar como docente, no caso desta tese, no âmbito universitário. Para tanto, precisa ser aprovado em seleção ou concurso público para uma área de conhecimento específica e, após, deve cumprir suas atribuições de ensino, pesquisa e extensão. Professor, portanto, é uma profissão, uma categoria profissional. Sua atuação é pautada no cumprimento de normas institucionais, transmissão de conteúdo – muitas vezes tradicionalmente – preocupando-se com o planejamento do ensino e a sua operacionalização no âmbito acadêmico.

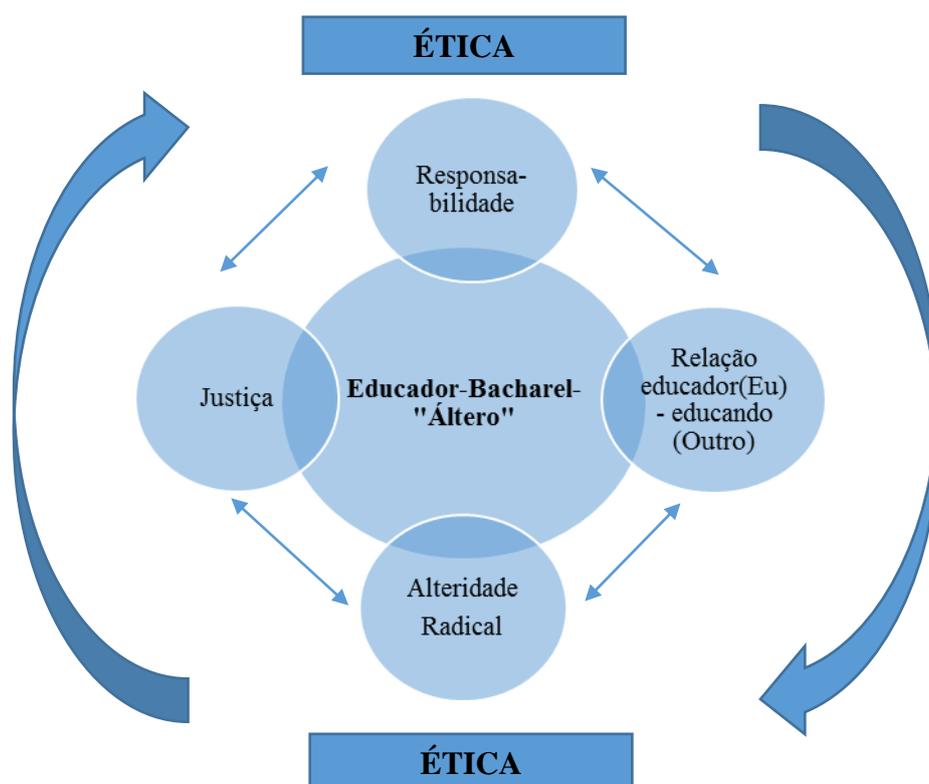
O educador, o qual também é um profissional professor, ultrapassa o cumprimento de uma função, desde uma visão mais ampla para o processo educativo. Além do ensino, pesquisa e extensão - funções da universidade – preocupa-se com a formação do ser e não apenas do profissional. Essa formação compreende a constituição do educando para a vida, de modo que este seja capaz de intervir no meio no qual está inserido, seja no ambiente profissional ou na sociedade como um todo, por meio da reflexividade e da criticidade. O educando, nesse sentido, recebe uma formação que o torna agente de transformação.

E o educador-bacharel-“áltero”? Quais são as características da sua atuação? Na interação entre os subsídios empíricos e teóricos desenvolvido nesta pesquisa, foi delineado o termo educador-bacharel-“áltero” referindo-se ao bacharel que atua na docência universitária para além do ato de ensinar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e éticos, acolhendo o educando como Rosto no sentido levinasiano, colocando-o em primeiro lugar nos processos de ensino e aprendizagem. É o educador-bacharel (Eu) que se preocupa com o educando (Outro) respeitando suas diferenças e assume a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Assim, a constituição do significado de educador-bacharel-“áltero” fundamentou-se nas manifestações da ética levinasiana, percebidas, por meio dos discursos, na atuação dos sujeitos investigados, bem como das suas concepções de educador. O educador-bacharel-“áltero”, ao atuar na educação universitária, expressa algumas características da teoria levinasiana. As categorias responsabilidade, relação educador (Eu) – educando (Outro), alteridade radical e justiça, propostas pela filosofia levinasiana, representam os fundamentos da atuação do educador-bacharel-“áltero” e se desenvolvem ciclicamente, e inter-relacionando-se dinamicamente, tendo a ética como filosofia primeira.

A Figura 7 apresenta as principais características da atuação do educador-bacharel-“áltero”, com fundamento da ética da alteridade radical.

**Figura 7: Os fundamentos da atuação do educador-bacharel-“áltero”**



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim sendo, para que o bacharel seja considerado educador- “áltero”, é necessário que haja esse movimento no desempenho de suas atividades professorais. Os discursos dos bacharéis denotaram traços característicos desses pilares apontando para a possibilidade de se pensar a sua atuação sob a ótica da ética da alteridade radical. Esses fundamentos são explicados a seguir.

a) A responsabilidade pelo educando (Outro)

A responsabilidade refere-se à obrigação de o educador oferecer resposta ao chamado do educando. Como Rosto, o educando fala ao educador, exigindo um compromisso intransferível, o qual ele não pode negar. Significa que o educador (Eu) possui responsabilidade total pelo educando em seu caminho em direção aos conhecimentos.

Seguindo as ideias levinasianas, a responsabilidade do educador (Eu), relativamente ao educando (Outro), requer ações que possibilitem a inclusão deste no processo de ensinar e aprender. Para que isso seja possível, aquele precisa compreender o

chamado que emana do Rosto do educando e sentir-se responsável pelo seu caminho em direção à aprendizagem. Ao serem indagados acerca de como se sentem em relação à possibilidade de o educando não alcançar resultados positivos em seu processo de aprendizagem, as educadoras -bacharelas “álteras” afirmaram:

[...] eu morro, eu fico mal, eu não durmo, eu só falto ficar doente. Eu, nossa! Porque a gente chega na sala de aula com objetivos bem claros né? E quando eu saio da aula eu já sei que essa aula não foi boa, né? A gente sabe. Não deu certo, aquilo não funcionou. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 7).

Muito. Eu me sinto muito responsável, eu me cobro, até demais, com relação a isso [...]. Mas eu tenho muita responsabilidade mesmo! Eu tenho muito receio, acho que pelo perfeccionismo de chegar e dizer: ah! Eu não aprendi nada. Às vezes até determinados conceitos, determinados assuntos que eu vejo que é fundamental em determinadas disciplinas. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 8).

Estas reflexões confirmam que há um senso de responsabilidade pelo educando por parte dos participantes no sentido levinasiano, o qual propõe que o Eu é responsável pelo Outro ainda que esta resposta deva lhe custar a vida (LÉVINAS, 1980, 1982, 1988). Este é o sentimento das citadas entrevistadas ao depararem a possibilidade da não aprendizagem dos seus educandos, representado pelas expressões: sofrimento, doença, receio, morte. Não me refiro à morte física, existem outras situações de se sentir assim; sentir-se incompetente, falho, por exemplo. Sobre o que é feito em situações nas quais o educando não obtém êxito na aprendizagem, ressalto a seguinte fala:

Então, assim, se chega em determinado momento e ninguém tá entendendo, isso aconteceu comigo uma vez [...] que aí era uma disciplina difícil, assim, envolvia processos cognitivos e era uma disciplina para pedagogos. Eu fiquei doidinha porque eles não tinham na formação deles a base pra entender os processos. E essa disciplina eu comecei a dar e percebi aqueles olhares das pessoas voando, aí eu tive que refazer. Assim, repensar toda a estrutura [...] me deu um trabalho, foi um desgaste de energia naquela disciplina, tive que marcar aula extra pra poder fazer com que a gente buscasse uma outra metodologia, uma outra forma pra atingir a eles. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 9).

Proponho a análise desta fala com base em alguns aspectos: a Educadora-Bacharela- “Áltera” 9 teve a sensibilidade de perceber as dificuldades de aprendizagem dos educandos. Isso significa que há uma preocupação com outrem. Segundo, ela compreende os motivos pelos quais estes educandos vivenciam tais dificuldades. Terceiro, estas dificuldades são percebidas pelos Rostos dos educandos expressando as suas necessidades e exigindo um retorno. Quarto, a educadora acentua que teve que repensar toda a estrutura e o fez para que os obstáculos em relação à aprendizagem fossem superados.

Ao afirmar que “teve” de modificar o seu plano de ensino, a educadora demonstra ter recebido uma ordem de outrem e, de fato, se achou na obrigação de atender a ele. A Educadora-Bacharela-“Áltera” 9 demonstrou ser capaz de perceber a necessidade do Outro, ouvir o seu chamado, sentir-se obrigada a respondê-lo e de conduzir os problemas de modo a serem solucionados, colocando o Outro em primeiro lugar: eis aqui um exemplo de responsabilidade na perspectiva da ética da alteridade radical.

Outro movimento de ética da alteridade radical pode ser observado na consideração da Educadora –Bacharela-“Áltera” 7, ao discorrer que, ao perceber que, em uma determinada aula, os objetivos não foram alcançados, ou seja, não houve a aprendizagem por parte do educando, procura modificar as estratégias utilizadas para que na aula seguinte haja uma nova oportunidade:

Aí eu vou correr atrás pra na próxima aula. Parece assim uma compensação; eu corro atrás pra compensar. Então o que que eu faço: primeiro me culpo, segundo eu corro atrás pra tentar compensar e depois a gente tenta fazer diferente. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 7).

Esta educadora-bacharela-“áltera” demonstra que se considera totalmente responsável pela aprendizagem do educando; há um sentimento de culpa. Com base nessa percepção, ela oferece resposta por meio da busca por outras modalidades de ensino, a fim de suprir o que não foi compreendido.

#### b) A relação educador (Eu) – Educando (Outro)

A relação educador (Eu) – educando (Outro) se dá por meio da ética da alteridade radical, ou seja, o educando na qualidade de Outro do educador emerge como figura principal nessa relação, a qual se projeta na acolhida ao totalmente Outro. Ao conversar sobre a alteridade, a Educadora-Bacharela-“Áltera” 6, compreendeu que a alteridade radical na relação educador-educando significa “[...] ser inteiro, agora não é uma coisa fácil, não é uma coisa simples [...] porque ser inteiro em uma relação com o Outro em que você participa da vida dele naquele momento [...] e naquele momento a entrega é total” (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6).

Esta opinião foi complementada pela fala de outra participante, ao refletir que tem o sentido de “[...] renunciar a si para escutar o Outro, né? [...] eu tô ali aberta. Esse encontro que você tem com o Outro a partir do Rosto que ele é vivo, as expressões são vivas e são socialmente compartilhadas.” (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 8).

As considerações das citadas investigadas apontam para a abertura ao Outro por meio da escuta como acolhida. Na filosofia levinasiana, trata-se de uma relação ética invocada no face a face, a qual possibilita libertar a objetivação, pois, por meio do discurso que ecoa do Rosto, o Outro (educando) nega a objetivação, pois o Outro remete ao infinito. Nessa linha de raciocínio, percebo que:

[...] pelo pensamento levinasiano há uma alternativa de ruptura com a mesmidade, movimento de ruptura que pode ser, também, pensado para a Educação. O autor parte de uma crítica à Ontologia que reduz o Outro ao Mesmo. Para ele, o Outro é metafísico e, portanto, transcende à relação do Mesmo. (SILVA, 2007, p. 98).

A ideia de infinito envolve a insatisfação do desejo como motivação humana. Sempre se almeja algo, sempre haverá um objetivo a ser alcançado, o que remete ao desejo do infinito. A insatisfação que existe no homem o leva a uma busca incessante por satisfação de um desejo metafísico, incluindo-se nessa procura de preenchimento, as relações interpessoais. Na relação educador (Eu) – Educando (Outro), porém, o infinito deste leva aquele a manter um distanciamento por não ser possível englobar o educando (Outro).

Nessas relações, o desejo metafísico é o oposto da necessidade, pois não é passível de satisfação; o Outro não existe para complementar o que falta ao Eu, como defende Lévinas (1980, p. 21): “não é “outro” como o pão que como, como o país em que habito, como a paisagem que contemplo, como por vezes, eu para mim próprio, este “eu”, esse “outro” [...] por isso mesmo a sua alteridade incorpora-se na minha identidade de pensante ou possuidor”. É uma exterioridade desejada, não para satisfazer uma necessidade, é o desejo do impreterivelmente Outro, ultrapassando as satisfações, entendendo a alteridade do Outro.

### c) A alteridade radical

Falar em alteridade, com fundamento nas proposições levinasianas, na atuação do Educador-Bacharel-“Áltero” significa dizer que o educando (Outro) deve vir em primeiro lugar no processo educativo; o educando é o centro desse processo. Estar no centro do processo, porém, não significa apenas que o educando deve ser um agente ativo na constituição do seu conhecimento; mas que ele exige uma responsabilidade do educador por meio da acolhida a sua total alteridade. Na compreensão de uma participante, a alteridade radical do educador significa:

[...] o educador *se abandonar de si mesmo para se deparar com o Outro educando*  
 [...] então seria essa preocupação que o educador tem com o seu aluno numa

amplitude de ações na sala de aula. Toda vez que a gente vê esse termo radical [...] algo que rompe com a normalidade seria a responsabilidade total [...]. Acho que dentro do contexto de sala de aula o professor tem que ser aberto a uma leitura da sala. Ele tem que ler a sala [...] esse olhar do professor voltado a essa aproximação maior com o aluno, voltado mais para o relacionamento. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA”<sup>9</sup>, grifos nossos).

Este discurso retrata o papel do educador-bacharel-“áltero” em sala de aula, destacando a necessidade de olhar para o Outro em sua diferença e ter a sensibilidade de perceber o seu chamado, a invocação do educando como Rosto. Em sala de aula, pode significar perceber as lacunas relacionadas à sua aprendizagem, as suas dificuldades e responder a ele, apontar caminhos para que ele seja capaz de formular o seu conhecimento; ou seja, “ser sensível à necessidade do Outro. Essa aprendizagem vai mudar na medida em que eu foco nele, dou prioridade a ele [...] A sua necessidade me faz repensar a minha forma de agir.” (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6). Como exemplo desta ação exponho a experiência da citada educadora:

Eu tive uma aluna que ela era veterinária, então ela fazia Direito e ela veio atrás de mim com várias indagações e a gente teve uma conversa, um diálogo e *eu realmente entrei na perspectiva do Outro*. Eu tive que analisar o perfil dela, estudar e depois ela fez até uma monografia, ela tratou a questão da dignidade dos animais na vaquejada, o caso do Direito dos animais. *Então, é você se deparar com o Outro, ajudá-lo a crescer*. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 9, grifos nossos).

Sair de si mesmo à luz de Lévinas (1980) pode ser compreendido como um movimento de retirar-se do ambiente que lhe é familiar, da sua casa para o outro lado, para o Outro. Significa a saída do ser para o além, direcionar-se para o Outro, para o outro modo que ser, para o estrangeiro. Ao ressaltar que “entrou na perspectiva do Outro”, esta participante declara que saiu da sua “casa”, do seu “Eu” em direção ao educando como totalmente (Outro); para responder à invocação do Outro, ela dedicou-se a compreender o seu olhar sobre os animais para que fosse possível orientá-la para a elaboração do seu trabalho monográfico.

Assim, a alteridade no sentido levinasiano consiste na radicalidade. Isso quer dizer que o educando (Outro) vem antes do educador (Eu); esta é a acepção do vocábulo radical, na perspectiva levinasiana; na atuação do educador-bacharel-“áltero”, significa “me abandonar do centro do poder e do saber” (DIAS, 2016)<sup>18</sup>. Este abandonar-se,

[...] no contexto da sala de aula acho que não seja algo ruim, até porque o professor, ele tem que ser aberto a uma leitura da sala, ele tem que ler a sala, ler a sua plateia porque a plateia é diversificada. Se você sempre continuar com a mesma didática, com a mesma fala sempre você não consegue alcançar o aluno, o objetivo. Eu acho que se abandonar é justamente esse olhar, uma ação do professor voltada ao aluno. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 9).

<sup>18</sup> DIAS, Ana Mario Iorio. Participação como mediadora da roda de conversa. 2016

Eis aqui o lugar do educando (Outro) na atuação do educador-bacharel-“áltero”: no centro dos processos de ensino e aprendizagem. Estar no centro deste processo, na perspectiva levinasiana, significa colocá-lo como um agente ativo na constituição do seu conhecimento, admitir que o educador não é o “todo-poderoso” e que tem o domínio do conhecimento, do conteúdo. É necessário romper com a concepção de que o professor é o “dono do saber”. Nesse raciocínio, Freire (1996) pressupõe como um dos saberes necessários à formação do educador a autonomia do ser do educando. Nas palavras do autor:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 1996, p. 25).

Nesse sentido, respeitar a autonomia do educando é muito mais do que aceitar as suas diferenças, pois se faz um imperativo ético de reconhecê-lo como totalmente Outro, capaz de trilhar o seu percurso em direção ao novo, a transformação daquilo que ele já conhece. O educador, nesse contexto, não pode negar a soberania do diferente por meio do desvio ético ao situar-se como superior àquele que o interpela.

Além disso, tem o sentido de que o educador olha para o educando e busca a melhor maneira de encontrá-lo, de sair do Eu em direção ao absolutamente Outro, considerando que ele é o mais importante nessa relação; o educando, considerado Outro, está em primeiro lugar - são as suas necessidades que devem ser atendidas.

#### d) A justiça com a chegada dos terceiros (Outros educandos)

Ao conversarmos acerca da filosofia levinasiana, um dos aspectos destacados foi a justiça. Sobre esse aspecto, foi indagado aos participantes como esse conceito se desenvolve na sua atuação. Uma participante fez a seguinte consideração:

Por exemplo: seminário; tinha as notas e eram feitas em equipes eu comecei a observar que era injusto porque alguns participavam diretamente na fala, mas outros participavam diretamente na pesquisa e na escrita, exatamente pelo perfil individual. Aí, o que é que eu faço agora? O seminário vale dez, cinco é de nota individual e cinco pontos é do coletivo. Porque aí não fica nem centrado no indivíduo e nem centrado no coletivo. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 8).

A análise ora desenvolvida permite inferir que existem fundamentos da ética da alteridade na atuação dos sujeitos desta pesquisa que possibilitam a sua identificação como educador-bacharel-“áltero”. Ampliando essa discussão, reproduzo parte de um relato expresso

na roda de conversa, intitulado “O Rosto fala no silêncio” no qual existem os quatro pilares ora propostos:

O Rosto fala no silêncio.

Eu passei uma atividade, né? Era um trabalho em grupo [...]. E aí cada equipe fez de uma forma, mas teve uma equipe que fez aquele seminário que eu não queria. Eles fizeram os *slides*[...] e aí teve um colega deles que esse menino me chamou atenção. Ele ficou sentado, ele tava na sala desde o começo, ele não se pronunciou, não falou nada. E os colegas disseram: olha ele não vai falar, ele é assim na sala, nas aulas, ele não quis participar, ele geralmente não participa, a gente tem problema com ele na hora da apresentação, ele é muito tímido e ele chora. Se ele for falar ele vai chorar [...]. Aí pronto; eles fizeram a apresentação. Eu observei muito ele, esse aluno ficou realmente sentado, quieto [...] E eu abri assim a participação da sala: [...] alguém quer fazer um comentário? Quer acrescentar alguma coisa? Tem alguma pergunta? Tem alguma coisa que vocês não entenderam que eu posso ajudar, os colegas também podem? E ele não se pronunciou em momento algum e isso me chamou muito a atenção [...]. Então, depois que acabou tudo, todos saíram da sala e ele permaneceu lá sentadinho, quietinho, aí eu fui até ele que eu não aguentei, né? Aí eu disse a ele: olha, você não falou nada, todo mundo viu que você não participou, eu não posso dizer a você que isso não vai ter repercussão na sua nota [...]. Já pensou? Se eu faço por você todos os outros vão dizer que foi privilégio. Em função disso, eu não posso dizer que você vai ter a mesma nota da equipe. Mas eu quero me colocar à sua disposição porque se você não se sentiu à vontade, se você queria fazer alguma sugestão pra mudar até a estrutura do trabalho, por que você não me procurou? Por que você não falou nada? Aí ele só fez me dizer: não, professora é porque realmente eu tenho dificuldade de falar; e eu não falo, eu respeito, eu sei que não vou ter a mesma nota (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6).

Esta narrativa denota, alguns sentidos relacionados à ética da alteridade radical. Inicialmente, destaco, a capacidade de a educadora-bacharela-“áltera” perceber a não participação do educando como Rosto. Considerando-se que o Rosto fala, ela foi capaz de ouvi-lo, mesmo sem que ele pronunciasse palavra alguma, pois, na teoria levinasiana, o falar não é uma linguagem, como um processo de codificação e decodificação. Na explicação de Derrida (2009, p. 213):

[...] segundo Lévinas, seria uma linguagem que se privasse do verbo ser, isto é, de toda predicação. A predicação é a primeira violência. Estando o verbo ser e o ato predicativo implicados em todos os outros verbos e em todos os nomes comuns, a linguagem não-violenta seria, no limite, uma linguagem de pura invocação, de pura adequação, que não proferisse senão nomes próprios para chamar o outro à distância. Tal linguagem estaria, com efeito, conforme o deseja expressamente Lévinas, purificada de toda retórica, isto é, no sentido primeiro desse termo que aqui evocaremos sem artifício, de todo verbo.

Esta sensibilidade reflete uma característica da teoria levinasiana referente a um dos pilares para a atuação do educador na ótica desta tese - a relação (Eu) - educando (Outro) mediada pela ética: a preocupação com o Outro. Nessa interação, o Rosto fala mesmo quando silencia, pois “[...] na fala, é a frase que faz chegar o grito da necessidade à expressão do desejo.” (DERRIDA, 2009, p. 214),

Outra observação interessante para esta discussão refere-se ao empenho desta educadora-bacharela-“áltera” em busca de responder à invocação do educando. Após a conclusão da apresentação do grupo, foi dada a oportunidade para que ele participasse, manifestando outra fundamentação desse conceito de educador: a responsabilidade. Mesmo após o término da aula, o educando permaneceu no mesmo lugar, quieto e em silêncio, falando como Rosto: “eu estou aqui, eu tenho um problema!” E a investigada com uma atitude ética foi ao encontro do educando para dialogar sobre a situação.

É interessante perceber que a acolhida ao educando foi feita em um momento individual – não expondo o educando mediante a presença dos outros durante a apresentação para “não matar o Outro”. Para Lévinas (1982, p. 70) “o rosto é o que não se pode matar, ou pelo menos aquilo cujo sentido consiste em dizer ‘tu não matarás’”. Ao conversar com o educando para compreender os motivos que o levaram à não participação na atividade, a educadora-bacharela-“áltera” acolheu o educando por meio da abertura e do respeito às suas diferenças. Nesse ponto, encontro manifestações da alteridade radical, pois esta investigada colocou-se à disposição para ajudá-lo.

Por meio do relato da Educadora-Bacharela-“Áltera” 6, observei que até o momento em que a relação envolveu a educadora (Eu) e o educando (Outro), a situação foi mediada pela ética e responsabilidade, ou seja, o sentimento por parte desta educadora-bacharela-“áltera” de que deveria oferecer uma resposta. Em seguida, porém, a fala revela a chegada dos terceiros (os outros educandos) e, na relação, surgiu a noção de justiça. É nesse momento que o educador (Eu) depara uma limitação para a oferta de resposta ao educando (Outro), pois para isso, teria que ferir o princípio da equidade, gerando uma situação de injustiça.

É nesse sentido que a investigada faz a seguinte reflexão acerca da chegada do terceiro no caso exposto: “Então, naquele momento, eu me senti no limite total; pensei: o que que eu posso fazer? Como é que eu posso sair de mim pra resolver essa questão?” (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6). Nesse pensamento, o radical proposto em Lévinas, depara a limitação de não correr o risco de ser injusto com os terceiros para responder ao Outro.

O limite do educador (Eu) em relação ao educando (Outro) emerge, também, na ideia de que o Outro é infinito, não englobável. Na interpretação da Educadora-Bacharela-“Áltera” 6 o infinito do educando (Outro):

[...] vem da história daquele aluno, nesse papel de educador você percebe, tem a sensibilidade de perceber aquela necessidade, mas eu penso que existe um limite que

é colocado pela própria situação e condição de como você pode mexer mais e até que ponto você pode mexer, até que ponto você pode ir adiante no contexto.

Nesse sentido, o infinito do Outro que limita a ação do Eu, na opinião da citada educadora, está na sua história de vida, na sua subjetividade sobre a qual o educador não possui conhecimento, não pode dominar.

Outro aspecto que merece atenção é o cuidado da Educadora-Bacharela-“Áltera” 6 além do ensino, da obrigatoriedade normativa de definir uma nota para compor a avaliação da aprendizagem do educando, ao refletir:

Aquilo me chamou muito a atenção porque nós estamos num curso superior, entende? E assim, é uma pessoa que tá no começo do curso, então, ele precisa vai ser desafiado e não vai ter jeito, ele vai ter que enfrentar alguma situação de lidar com esse controle, com esse autocontrole dele, esse medo ou até de lidar com essa situação estruturada que incomoda, ou não, não sei. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6).

Nesta fala, é notória a atenção da investigada a fim de formar o educando para a vida. Sua preocupação envolve a necessidade de o educando se preparar para desenvolver-se no âmbito da academia, nas demais disciplinas e nas diversas situações que surgem na Universidade; de estar apto para enfrentar a vida além da academia em sua carreira profissional, na sociedade e na vida pessoal. O relato “ O Rosto fala no silêncio” levou a uma discussão em busca de possíveis ações que podem colaborar para a superação de problemas gerados em situações desse tipo, nas quais o educador depara um limite que o impede de oferecer respostas. Sobre a inquietação da educadora-bacharela-“áltera” acerca de como agir em situações como essas, destaco a seguinte ponderação:

Já que você tem essa sensibilidade, você pesa que em outro momento, você vai reagir de uma outra forma. Quem sabe, olha, já que era um momento de se expressar diferentemente, você pode se expressar sem falar e aí você já tendo passado por essa experiência, você já antevê numa outra sala de aula, você: olha quem não gosta de falar faz o que? Quer dizer, é possível se expressar de outra forma? Então você já vai começar a pensar nisso para os próximos, né? E aí com certeza você já vai ter uma saída digna. (DIAS, 2016).

De fato, a experiência vivenciada pela Educadora-Bacharela-“Áltera” 6 pode ser percebida como um aprendizado para as outras situações que podem surgir. Nesse sentido, a lição aprendida vai possibilitar mudanças de estratégias que podem dirimir estes problemas com outros educandos, em outros momentos. A conversa continuou em torno desse tema; uma participante tomou a palavra e ponderou:

Já aconteceu comigo a mesma coisa e de fato eu mudei muito nas próximas. Inclusive quando é seminário eu digo: gente, eu não vou ser tão radical, em que sentido? Aqueles que não se sentem à vontade podem sentar, aí eu começo a

trabalhar com o círculo, né? Mas isso, eu tive que passar por várias situações desse tipo. Um dia uma menina quase desmaiou na minha frente na hora da apresentação. Então, tem todo um contexto emocional. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 8).

Essas ideias confirmam a percepção de Dias (2016), de que é possível mudar os métodos utilizados e flexibilizar as apresentações por parte dos educandos. Isso pode, no entanto, oferecer resposta no futuro, ficando uma inquietação: e este aluno? Como resolver o seu problema? Como lidar com a limitação que emerge com a chegada dos terceiros e a questão da justiça? São questões às quais não tenho a pretensão de responder neste trabalho, mas que merecem uma reflexão. A seguir, abordo as ações institucionais de formação docente, focalizando a possibilidade de contribuírem para a constituição do educador-bacharel –“áltero”.

## 6.2 AS AÇÕES INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE: COMO PODEM CONTRIBUIR PARA A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR SOB A ÓTICA LEVINASIANA?

O segundo aspecto a ser esclarecido sobre a tese representada na Figura 5 se relaciona à necessidade de ações institucionais de formação docente para a ética da alteridade radical. A análise desenvolvida anteriormente identificou movimentos da ética da alteridade radical na atuação dos participantes desta pesquisa, o que possibilitou definir a expressão “educador-bacharel-“áltero”, entretanto, as manifestações da filosofia levinasiana emergem inconscientemente. Ficou claro nas discussões acerca das concepções de ética e alteridade que os participantes não conhecem o conceito de ética levinasiano; tampouco, possuem familiaridade com a concepção de alteridade radical.

Com base nesta constatação, defendo o argumento de que a Universidade tem a responsabilidade de acolher o bacharel para atuar como educador; nesse sentido, o docente-bacharel é o Outro da Universidade. E como resposta à sua necessidade de formação para a docência, apresento como alternativa a implementação de ações de formação docente voltadas para a constituição do educador-bacharel-“áltero”. Esta é a discussão que desenvolvo nesta seção.

Muito se discute acerca da necessidade de formação pedagógica para a educação superior (ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Considero nesses debates que não existe uma política de formação docente para esse nível educacional pois é

uma área que possui peculiaridades não contempladas nestes cursos. Nessa linha de pensamento, agrava-se a situação do professor da educação superior que possui cursos superiores na modalidade de bacharelado, os quais se preocupam com a inserção de profissionais no mundo do trabalho. É nessa lacuna, que os estudos acerca dessa temática estão situados. No entanto, ainda não há uma sólida política formativa no País capaz de atender a essa demanda. O que é formação? Do que trata a formação pedagógica, mais especificamente para a docência na educação superior? Quais são os desafios desta formação? Para perseguirmos respostas a estas questões, emerge a necessidade de elucidar o que é compreendido por formação, neste trabalho, visto que existem diversas concepções desta categoria.

Em sentido amplo, o termo formação sugere um transcurso de humanização pelo qual o ser humano passa em toda a sua existência; nesse sentido, a pessoa procura se tornar melhor ao longo da vida, aprendendo com suas experiências, erros, acertos, tristezas e alegrias. Formação refere-se à “criação, constituição [...] educação” (HOUAISS; VILLAR, 2004, p. 349). A difusão de variados estudos acerca desse conceito originou, também, inúmeras perspectivas da ideia de formação no âmbito educacional. Sob esse aspecto, pondero que:

A amplitude desse conceito, seus múltiplos significados e dimensões [...] acabam muitas vezes por desvirtuá-los [...]. É possível então afirmar que a formação pode adotar diversas perspectivas, de acordo com o ponto de vista que a orienta ou com o sujeito que a põe em ação, e que ela resulta tanto dos conteúdos presentes no processo formativo quanto das maneiras pelas quais esse processo é produzido. (ALMEIDA, 2012, p. 88).

Buscando especificar a abrangência do foco de educação nesta pesquisa, considero como um dos espaços do processo formativo a universidade que acolhe o docente que não possui preparação para o ensino, mais especificamente, o educador-bacharel universitário, oferecendo-lhe a oportunidade de participar de ações formativas, orientadas, principalmente, para a relação ética com o educando por meio de uma responsabilidade radical, em consonância com a concepção levinasiana.

É deste lugar que apresento o que entendo por formação para o desenvolvimento desta investigação. Deduz-se que a formação do educador é “[...] um processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer.” (ALMEIDA, 2012, p. 74).

Discuto uma formação entendida como dinâmica e contínua, produzida ao longo do percurso profissional, no qual sempre há algo a ser descoberto, não há uma totalidade.

Como defende Freire (1996) relativamente ao inacabamento, considero que o educador, inacabado, necessita de uma formação constante que promova a transformação de suas ações pedagógicas nos diversos eixos do ensino e, especialmente, na relação educador-educando mediante à diferença.

Quando se pensa em formação docente universitária, é comum que se tenha em mente o domínio de conhecimentos didáticos:

Somos herdeiros de uma visão [...] assentada em forte tradição tecnicista, segundo a qual esse campo de conhecimento deve disponibilizar aos docentes as orientações práticas e os recursos adequados para o enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano do ensino. (ALMEIDA, 2012, p. 93).

Os conhecimentos pedagógicos na educação superior ultrapassam o conhecimento de estratégias de ensino e aprendizagem. Estão para além do ensino por meio da pesquisa e extensão e de ações que possibilitem a relação teoria e prática em uma determinada área de conhecimento. “A formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos.” (ALMEIDA, 2012, p. 76). É necessária uma formação que prepare o educador para incitar o educando à criticidade. Freire (1996, p. 20) ensina:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Os conhecimentos pedagógicos envolvem, entre outros aspectos, fundamentos teóricos e práticos da educação, políticas educacionais, avaliação educacional, planejamento, tecnologias da informação e relações interpessoais humanizadas. Neste trabalho, ressalto a capacidade de o educador responsabilizar-se pelo caminho do educando em direção ao conhecimento, de modo ético e “áltero”. Este é o processo no qual me debruço ao longo desta pesquisa, a fim de distinguir os fios que se entrelaçam na formação docente para a educação superior. Todos esses aspectos denotam a complexidade da formação pedagógica universitária, sendo necessário, ainda, o alinhamento dos fazeres pedagógicos ao domínio de conhecimentos específicos da área na qual o professor atua.

Ao serem questionados sobre as contribuições da sua participação nas ações de formação docente ofertadas pela UFC para a sua constituição como educadores, bem como os aspectos positivos e as lacunas, os participantes destacaram os aspectos expostos no Quadro 17.

**Quadro 17 – Aspectos positivos *versus* lacunas das ações de formação docente institucionais**

ASPECTOS POSITIVOS	LACUNAS
Olhar menos cartesiano para a atuação do professor.	Necessidade de maior diversidade de atividades, horários e locais.
Oferta de cursos diversos.	Ausência de temas sobre ética.
Manifestação plural.	Pouca contribuição.
Interação entre os docentes	Carga horária insuficiente.
Assuntos atinentes à sala de aula.	Poucas opções de interesse dos bacharéis.
Didática.	Poucas opções direcionadas ao educador.
É um programa inovador, aberto a novas ideias e discussões.	Motivação para retornar ao programa.
Integração universidade e docentes.	Dificuldades para criar um grupo de Ambiência Temática.
Periodicidades.	Experiências não catalogadas (perdidas em conversas) e pouco conteúdo de metodologia pedagógica aplicada.
Opções para quem apresenta deficiências.	Muito centrado em termos espaciais (a programação poderia acontecer em todas as unidades acadêmicas da UFC).
Programa institucional.	Os projetos são pontuais.
Apresentação de alternativas estratégicas para difusão do conhecimento.	A única forma de interação é por e-mail.
Possibilidade de formação continuada.	Nos que eu participei, não vi palestras interessantes para a minha área.
	Obrigatoriedade.
	Temas não relevantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações destacadas no Quadro 17 desvelam que as ações formativas voltadas para os docentes, sob o olhar do educador-bacharel- “áltero”, exprimem diversos aspectos positivos em relação à sua constituição como educador. Esta constatação indica que a UFC caminha para a consolidação de um programa capaz de possibilitar espaços para discussões, trocas de experiências e aprendizagens sobre a atuação docente. Como exemplo da percepção dos sujeitos desta pesquisa em relação aos aspectos positivos, saliento a seguinte consideração:

Eu considero que as ambiências temáticas que eu participei na época, foram muito interessantes para que eu tivesse *uma outra visão, uma visão talvez menos cartesiana em torno da atuação como professor*. Eu achei muito válido para mim [...] principalmente, *no sentido de você tentar se colocar no lado do aluno, tentar se colocar como um sujeito que tá nesse processo que ele tem que vencer uma série de barreiras para compreender aquele conceito, para aplicar aquele conceito.* (DOCENTE-BACHAREL-ÁLTERO 2).

A compreensão destas considerações destaca dois aspectos. Primeiro, o citado educador considera uma mudança em sua percepção sobre a atuação do professor, afirmando

um olhar menos cartesiano. Isso quer dizer que a ação da qual participou ampliou o seu conceito de professor, aproximando-se da definição de educador, conforme discutido em capítulos anteriores, como aquele que considera a subjetividade que está nos processos de ensino e aprendizagem. Também chama a atenção o fato de que, para o investigado, houve um impacto na sua capacidade de considerar o educando, procurando perceber os desafios que este enfrenta para a compreensão e aplicação daquilo que está sendo abordado, o que significa a saída do Eu ao encontro do Outro.

Ainda em relação às referências favoráveis para o auxílio das ações formativas da Universidade para a constituição do bacharel como educador, encontro a consideração de uma respondente que teve,

[...] uma oportunidade de participar de, em uma mesa temática com a professora Antônia<sup>19</sup>, dialogar sobre o processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades do professor em sala de aula. Aí cada professor apresentou as dificuldades com o aluno e ela, na visão dela de educadora, foi dando sugestões. Então, nessa oportunidade eu percebi que ela se preocupou com essa, eu acho que não na totalidade do que está exposto aqui, mas com essa visão do professor em sala de aula. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 9).

A fala acima pronuncia-se a favor das ações formativas da UFC no que se refere à possibilidade de o docente externar suas inquietações e dificuldades vivenciadas em sala de aula e ouvir opiniões e sugestões de um pedagogo. O fato de a ação mencionada ter sido ministrada por uma especialista da educação, certamente, estabeleceu toda a diferença nos resultados obtidos. Nem sempre, entretanto, esses momentos formativos são coordenados por educadores, conforme relata uma das investigadas acerca da opinião de colegas sobre as pessoas que ministram as ações ofertadas:

[...] foi unânime, assim, eles falaram coisas bem parecidas. Têm dificuldades porque quando veem a oferta do curso têm a sensação de que é alguém que fez uma tese de doutorado e tá fazendo a palestra, que é a tese ou o trabalho de pesquisa que alguém fez. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6).

Fica evidente que os bacharéis sentem a necessidade de conhecer mais sobre aspectos pedagógicos e, ainda, que em suas opiniões, os temas pedagógicos precisam ser abordados por pessoas da área e não por outros bacharéis, por exemplo. Os participantes pontuaram como uma lacuna a insuficiência da carga horária dedicada às ações. Sobre esse aspecto, uma educadora-bacharela – “áltera” explicou que estava participando de um curso o qual,

---

<sup>19</sup> Nome fictício.

[...] tá sendo bom, tá sendo interessante, mas eu acho que termina tendo a carga horária pequena para a necessidade. Então, surgem muitas questões [...]. Então, eu sinto que poderia ter muito mais coisas pra se trabalhar. E as pessoas, *nem todos os professores têm uma história com a docência*. Então, aqueles que não têm uma história com a docência *têm uma necessidade maior de trazer suas questões [...] de pensar na necessidade do aluno [...]* O curso é apenas de 24 horas, fica o sentimento de que poderia ter uma programação *que explorasse mais esses aspectos [...]* (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6, grifos nossos).

Vejamos algumas colocações que considero relevantes para o nosso debate. O curso é considerado significativo para a investigada, mas ela alerta para o fato de que nem todos os participantes possuem familiaridade com aspectos da docência e que têm necessidade de expor suas inquietações. Nessa linha de pensamento, ressalto o contexto no qual a investigada está inserida. É a fala de uma profissional docente que possui formação na modalidade de bacharelado, ou seja, como temos conversado nesta pesquisa, não possui conhecimentos pedagógicos. Pelo seu discurso, é possível interpretar que a turma possuía outros profissionais bacharéis e todos estavam participando de um curso com profissionais docentes de áreas diversas. Assim sendo, não há um direcionamento específico para aqueles que não são da área de educação, emergindo, portanto, a necessidade de os bacharéis aprofundarem os temas que são abordados, pois não possuem o mesmo grau de conhecimento sobre educação que os demais. É importante que a Universidade atenda às necessidades intrínsecas à formação do bacharel que segue carreira acadêmica por meio de políticas que atendam às suas necessidades específicas de aprendizagens pedagógicas.

Na opinião de Miranda (2008, p. 125), a formação docente focaliza “[...] as discussões sobre as diferentes metodologias e técnicas de ensino [...] ensina-se todo um arsenal sobre planejamento, procedimento, modos e comportamentos que supostamente levariam ao ‘sucesso’ o fazer pedagógico do professor”. A formação de professores ainda é norteada pelo saber-fazer, deixando uma lacuna relacionada às discussões acerca da responsabilidade do educador (Eu) pela aprendizagem do educando (Outro) prioritariamente, acolhendo-o e respondendo ao seu chamado como Rosto.

Estudo de Guedes (2007) aponta caminhos para a formação do educador na perspectiva levinasiana, ao propor algumas aprendizagens para constituir uma educação fundamentada na ética da alteridade radical. A primeira aprendizagem é o acolhimento do Outrem por meio de um processo dialógico, o qual requer a abertura a outras definições, novas referências e fundamentações. O segundo movimento refere-se ao compromisso com outrem; uma atitude de comprometimento com o Outro, respeitando a sua singularidade

sensível às suas necessidades e confiante em seu potencial. A terceira proposição diz respeito à uma aprendizagem para a suspeita; isso significa que a compreensão da realidade ocorre de forma provisória. “A suspeita, nesse sentido, torna-se ocasião para perceber que o outrem é muito mais do que suas opiniões e conhecimentos”. (GUEDES, 2007, p. 164). Essas aprendizagens apontam para um olhar diferenciado em relação aos conhecimentos necessários à atuação do educador, vislumbrando um direcionamento para o Outro.

O que encontramos nos processos formativos é um espaço onde [...] “os fundamentos curriculares, pedagógicos e metodológicos foram/são pensados e operacionalizados com o objetivo de disseminar e legitimar uma pedagogia monocultural, negando e violando o direito à diferença no contexto escolar e universitário.” (POZZER, 2012, p. 6).

Nóvoa (1992, p. 25-26) alerta para a noção de que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. Nessa linha de pensamento, a formação do educador precisa levar em consideração o fato de que o professor é, antes de tudo, uma pessoa devendo envolver tanto os seus interesses profissionais quanto a sua realização pessoal. A alternativa para a formação de educadores bacharéis álteros seria a formação para a humanização. Nesse aspecto Coutinho (2008, p. 75) pondera que:

[...] a formação humana é uma contribuição da educação ao processo de humanização. É como se a tarefa da educação fosse formar a humanidade do humano e não unicamente preenchê-las de atributos em forma de conhecimentos acabados, como veio acontecendo no decorrer dos tempos.

Pensar a formação do educador para a educação superior tendo como alicerce as proposições levinasianas pretende:

[...] reconhecimento do ser humano enquanto ser aberto, pleno e infinito. Sua relevância se dá pela necessidade de [...] repensar a educação [...] numa constante busca da humanidade perdida em que a formação é tida como uma possibilidade singular. (POZZER, 2012, p. 10)

Sob esse ângulo, é crucial que se pense em uma formação estendida à integralização do educador como ser humano comportando todas as suas dimensões. No entendimento de Pozzer (2012), uma formação de professores alicerçada nas propostas da alteridade levinasiana indica múltiplos desafios, visto que contrapõe métodos estabelecidos há

séculos pela filosofia ocidental. Esta filosofia, na concepção levinasiana, fundamenta-se na totalidade. Considero que existe um hiato nas ações institucionais desta Universidade no que diz respeito à constituição do educador sob a ótica levinasiana. Diante do exposto, prossigo na minha explicação sobre a tese defendida, discutindo os saberes necessários ao educador-bacharel-“áltero”’.

### 6.3 “O EDUCADOR (EU) INACABADO”: TECENDO SABERES NECESSÁRIOS AO EDUCADOR-BACHAREL-“ÁLTERO”

Dando continuidade ao debate sobre a possibilidade de formar o educador-bacharel-“áltero” por meio de ações institucionais, fez-se necessário focar os saberes articulados na sua atuação e que estão relacionados à alteridade, a sabedoria para o Outro. Nessa direção, foram percebidas algumas características da alteridade nos discursos dos participantes as quais são expostas no Quadro 18.

**Quadro 18 – Características da alteridade**

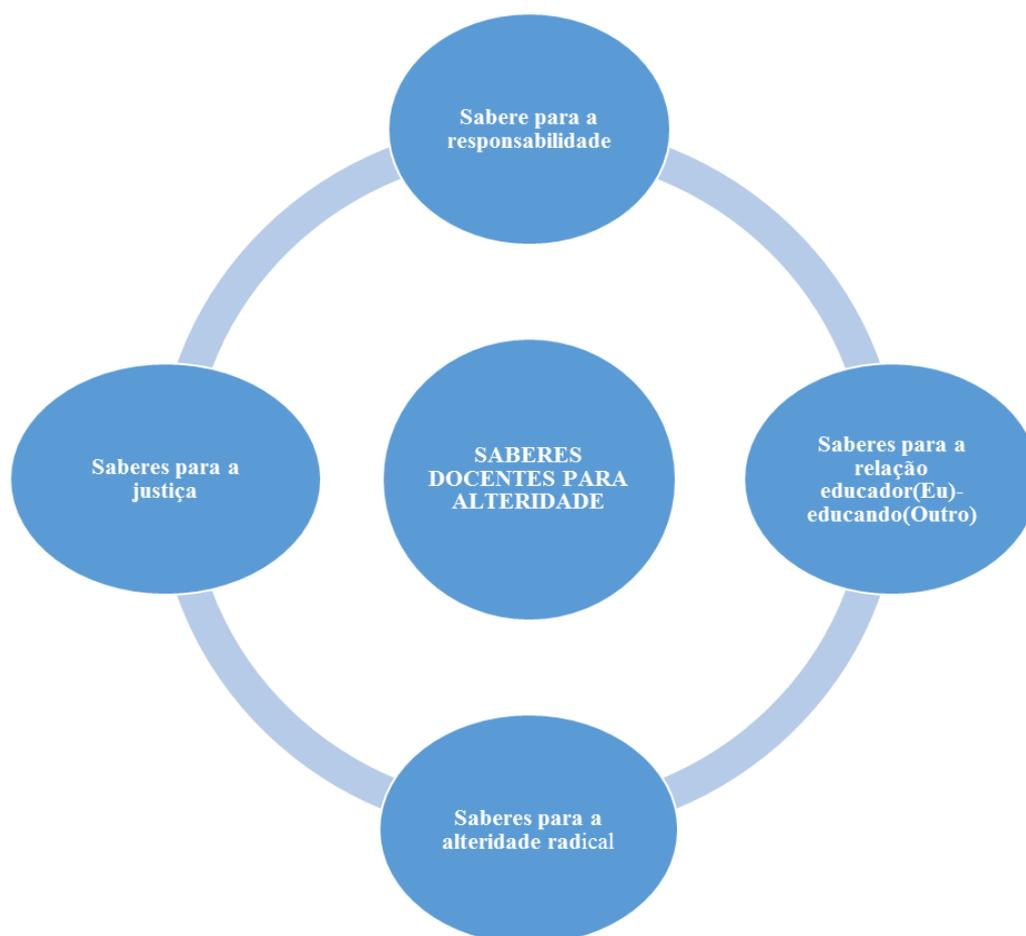
<b>CARACTERÍSTICAS DA ALTERIDADE</b>		
Justiça Equidade Compromisso Seriedade Acolhida Humildade	Respeito à pessoa do educando Respeito às diferenças do educando Respeito à liberdade do educando Acreditar no potencial do educando	Atenção às dificuldades do educando Compreender o contexto social Formação do educando para a vida

Fonte: Elaborado pela autora.

Saviani (1996, p. 148) destaca o fato de que o saber atitudinal compreende as competências que integram a personalidade do educador, envolvendo “atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, acolhida, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades”. O autor corrobora, por meio da sua compreensão acerca do saber atitudinal, o diálogo com Lévinas (1980 ao referir-se à justiça, à equidade e ao respeito aos educandos e suas dificuldades. Na relação educador (Eu) - educando (Outro), destaca-se como elo a ética por meio de uma responsabilidade intransferível do Eu para com o Outro, com o surgimento dos terceiros (os Outros educandos), essa relação precisa ser pautada na justiça.

As características ressaltadas no Quadro 18, possuem relação com a ética da alteridade radical. Esses aspectos se inserem nos fundamentos da prática do educador-bacharel-“áltero”: responsabilidade, relação educador (Eu) - educando (Outro), alteridade radical e justiça, mediados pela ética como filosofia primeira, delineando os saberes necessários à prática do educador-bacharel-“áltero”, representados na Figura 8.

**Figura 8 – Saberes docentes para a alteridade**



Fonte: Elaborada pela autora

Os saberes representados na Figura 8 são considerados como inacabados e infinitos, ou seja, essa concepção não significa apropriação e totalização do conhecimento. Trata-se de buscar sabedoria para relacionar-se com o educando (Outro), são saberes que se inter-relacionam, mediados pela ética e que ultrapassam os conhecimentos intelectuais.

Ao serem questionados acerca da constituição de saberes para a sua atuação como educadores, os participantes consideraram que necessitam e buscam construir novos conhecimentos constantemente, possuem predisposição para a mudança. Os dados apontam

que nenhum participante considera que possui toda a sapiência necessária para a sua atuação como educador. Isto significa que os educadores-bacharéis-“álteros” se percebem como profissionais inacabados, os quais não estão fechados para a busca contínua.

Estas considerações corroboram o ponto de vista desta investigação de que os saberes para o desempenho do educador-bacharel-“áltero” na Universidade é um processo dinâmico, contínuo, fundamentando-se no conceito de inacabamento de Freire (1996, p. 22):

Como professor crítico, sou um “aventureiro”, responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Interpretando as palavras de Freire (1996), encontro nas entrelinhas o significado do inacabamento do educador em sua atuação na busca por novas aprendizagens, outros modos de promover a educação e de contribuir para elaborar os conhecimentos dos seus educandos. Essa incompletude, intrínseca à natureza humana, não se aplica somente às formas pelas quais encaminha sua função de ensino, mas, principalmente, à sua relação com o educando (Outro), de repensar constantemente acerca de uma atuação fundamentada na relação-valorização do Outro. Freire (1996, p. 23) assevera que “a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo”; acrescento, também, daí a responsabilidade ética da presença do educador (Eu) ante a invocação do Rosto do educando (Outro).

Para Freire (1996, p. 35), é nessa direção que os sujeitos “[...] aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. A inconclusão na concepção freireana faz parte da vida; homens e mulheres conscientes de sua incompletude inserem-se em um constante processo social de busca. Talvez essa incompletude, esse inacabamento, seja o motivo da busca não alcançada, pois o Outro é infinito e não pode ser objetivado.

A sabedoria para a relação educador (Eu) - educando (Outro) é infinita, não englobável, não totalizada. Não se trata do domínio intelectual, mas de uma busca por sabedoria, prudência, discernimento para oferecer respostas ao educando (Outro) para responder a invocação que emana do seu Rosto. Sabedoria para uma relação (Eu) - educando (Outro) por meio de uma responsabilidade pelo educando (Eu), da alteridade radical e da

justiça no encontro como acontecimento ético – sabedoria para o Outro. Os saberes docentes para a alteridade, ultrapassam o conhecimento intelectual, o domínio de conceitos acabados, pois são, “[...] para além da sabedoria do conhecer, a sabedoria do amor ou a sabedoria à guisa do amor [...] sabedoria que o rosto do outro homem ensina”. (LÉVINAS, 2010, p. 255).

São saberes para a acolhida ao educando (Outro), abertura ao diferente, resposta ao Rosto que o interpela à responsabilidade no seu caminho em direção à aprendizagem. Trata-se da busca infinita por sabedoria para amar o educando absolutamente Outro. Sabedoria que o Rosto do educando (Outro) ensina ao educador-bacharel-“áltero”(Eu).

#### a) Saberes para a responsabilidade

Os saberes relacionados ao princípio da responsabilidade referem-se ao compromisso, à seriedade, à compreensão do contexto social no qual o processo educativo se desenvolve e à responsabilidade pela aprendizagem do educando. A articulação desses saberes na prática educativa poderá contribuir para a formação de profissionais conscientes de seus deveres como cidadãos.

Os educadores-bacharéis-“álteros” indicaram que se preocupam em formar os educandos para a vida em sociedade como agente ativo e inovador. Esta ideia refere-se ao saber crítico-conceitual (SAVIANI, 1996) o qual se relaciona à capacidade de o educador compreender o contexto social no qual o processo educativo se desenvolve, para que seja capaz de formar os educandos para a vida em sociedade como agente ativo e inovador.

Para tanto, é necessário promover uma formação para a responsabilidade e ética levinasiana, visto que o desenvolvimento desta ética nos futuros profissionais poderá contribuir para a constituição de uma cidadania pautada não somente em normas prescritas, mas, principalmente, na humanização. Nesse sentido, ser ativo e inovador significa reaver na sociedade uma ética de respeito e valorização ao próximo, superando a visão de que a individualidade deve prevalecer no ambiente de trabalho e nas diversas esferas sociais.

O educador-bacharel-“áltero” possui um compromisso com o educando, o qual merece ser olhado com seriedade. A obrigatoriedade em oferecer respostas ao chamado do educando (Outro) está relacionada com a capacidade de compreender o contexto social no qual ocorre o processo educativo, ou seja, para responder a invocação do educando como Rosto que fala, o educador precisa olhá-lo no local onde ele está; isso significa usar lentes que ampliem a sua percepção sobre o educando em sua individualidade, buscar entender o

que o impede de se desenvolver, ou seja, não olhar contingencialmente para aquele momento.

Para assumir a responsabilidade pelo processo de aprendizagem do educando, se faz necessário um acompanhamento desse processo, requer desenvolver a capacidade de ouvir quando o Rosto do educando fala: “não me mate”! Eu preciso de orientação! Eu quero aprender; eu preciso aprender! Perceber esta fala é preciso mesmo quando o chamamento à responsabilidade é feito por meio do silêncio.

#### b) Saberes para a relação educador (Eu) - educando (Outro)

No que se refere à relação educador (Eu) - educando (Outro), os participantes da pesquisa denotaram que respeitam a total diferença do educando na condição de Outro. Isto exprime que os educadores-bacharéis-“álteros” não concebem a totalização do ser, não buscam assimilar o educando (Outro), o que o desvia da restrição do Outro ao Mesmo (LÉVINAS, 1980).

Os respondentes revelaram que se responsabilizam pela aprendizagem e possuem um compromisso com o educando. Essas considerações favorecem a ética da alteridade em sua atuação. Isso não ocorre, entretanto, radicalmente, visto que a minoria se sente obrigada a oferecer respostas às suas necessidades. Ora, como posso me responsabilizar se não me obrigo a oferecer respostas, se o próprio significado de responsabilidade se materializa ao conceder retorno a uma solicitação? No sentido levinasiano, ao ser responsável pelo educando (Outro), o educador (Eu) é convocado no encontro face a face, em uma relação interpessoal na qual este encontra-se frente a frente com aquele o qual lhe faz um chamado à uma responsabilidade da qual não é possível esquivar-se (LÉVINAS, 1982).

Os dados expõem que os participantes buscam acolher o educando por meio da abertura a outras concepções. Este resultado concorre para a ética da alteridade, pois o educando como Rosto exige uma acolhida na qual a sua alteridade seja resguardada e essa abertura pode ocorrer por meio da interação responsável.

Além disso, a maioria dos respondentes expressou que confia na capacidade do educando, opinião reforçada pela Educadora-Bacharela-“Áltera” 9, ao mencionar: “estimulo o educando para uma potencialidade além do que ele percebe”. Em sua atuação, o educador-bacharel-“áltero” se afasta do modelo bancário de ensino (FREIRE, 1996), o qual busca totalizar outrem repassar informações como acabadas, prontas para o educando e favorecer a sua representação; o educando, na concepção levinasiana, é considerado Outro - infinito.

Para que seja possível pensar a relação educador (Eu) - educando (Outro) sob a ótica levinasiana, é necessária, em primeiro lugar, uma abertura do educador como Eu para a acolhida do educando totalmente Outro; uma acolhida na qual o educando (Outro) perceba que está sendo ouvido de fato; para tanto, o educador (Eu) necessita sair de si mesmo em direção a outrem, descer do pedestal do poder e do domínio do saber para acolher o educando (Outro). Isso só é factível se o educador (Eu) reconhecer que não é o centro do processo educativo, ao contrário, o Eu vem em segundo plano. É preciso, ainda, acreditar no potencial do educando e, além disso, deixar que este saiba que o educador confia que ele é capaz, que ele pode ir além.

### c) Saberes para a alteridade radical

Os saberes relativos ao princípio da alteridade radical referem-se à busca por sabedoria que possibilite o respeito à pessoa do educando, acolhida às suas diferenças, colocando-o no centro do processo educativo. O educando (Outro) vem antes do educador (Eu), sempre está em primeiro lugar! Nesta tese os saberes significam as características do educador (Eu) que segue ao encontro com o educando (Outro). Trata-se da sabedoria para o Outro, em um movimento de retirada do educador como Eu para dar lugar ao educando como Outro por meio do discernimento de que o educando (Outro) deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem por meio da acolhida e da abertura à sua alteridade. Rosa (2010) defende que a alteridade manifesta uma sabedoria propícia para a realização de uma educação ética, em que o Eu é interpelado para a saída de si em direção ao Outro.

A acolhida às diferenças do educando foi considerada na atuação dos respondentes, corroborando Freire (1996) ao defender a posição segundo a qual o homem se desenvolve na disparidade, sobretudo, no respeito a ela. Isto denota que os educadores-bacharéis possuem uma forte inclinação para a alteridade.

Quanto à atenção às dificuldades do educando, somente dois participantes informaram que “às vezes” observam este aspecto, enquanto a maioria destaca que observa “quase sempre” e “sempre”. Este fato denota a presença de movimentos da ética da alteridade radical na atuação do educador-bacharel-“áltero” visto que, ao se preocupar com as dificuldades do educando, está voltado para o oferecimento de respostas às necessidades do Outro.

O respeito à liberdade e à compreensão do contexto no qual o processo educativo se desenvolve, contudo, embora seja indicado pela maioria dos participantes, não se manifesta

totalmente em sua atuação, pois alguns participantes informaram que somente “às vezes” observam esses aspectos. Nesse sentido, há uma ausência em relação à responsabilidade pela liberdade do educando (Outro). “A liberdade se apresenta, numa primeira análise, sob o aspecto duma vontade subtraída a toda influência.” (LÉVINAS, 2010, p. 49).

O respeito à pessoa do educando refere-se à não objetivação deste Outro, ou seja, não o transformar em um simples objeto que não possui a capacidade própria de formular pensamentos, reflexões e novos conhecimentos; não negar a sua capacidade de ir além, de ser infinito. Com isso, respeitar as diferenças, saber que ele é totalmente Outro e aceitá-lo assim, com peculiaridades, opiniões, crenças e valores que podem ser divergentes. Desde a acolhida do educando em sua alteridade, situá-lo no cerne do processo de ensino e aprendizagem. O educando como Outro levinasiano deve vir em primeiro lugar, antes mesmo do Eu, o educador.

#### d) Saberes para a Justiça

Os saberes para a justiça ressaltados são: equidade, imparcialidade, igualdade. Os participantes ponderaram que agem de modo justo em relação aos outros educandos. Esta afirmação favorece a noção de justiça (LÉVINAS, 1982), pois os demais educandos chegam como terceiros do educando (Outro).

Na perspectiva deste trabalho, os saberes necessários ao educador, como responsável pelo Outro (o educando), devem ser aplicados em seu cotidiano, de modo que a elaboração de conhecimentos seja desenvolvida por meio da criação de espaços educativos que proporcionem a formação de um profissional apto a intervir na sociedade, com suporte nos princípios da ética e da responsabilidade.

Os educadores-bacharéis-“álteros” demonstraram intensiva preocupação com a equidade em sua atuação. Na proposição levinasiana, a necessidade deste saber emerge com a chegada dos terceiros, ou seja, os outros educandos. Enquanto relação educador (Eu) - educando (Outro), não há com o que se preocupar, pois entre o educador (Eu) e o educando (Outro), este deve sempre vir em primeiro lugar. A questão é a chegada do terceiro (outro educando) ou dos terceiros (outros educandos). Ao envolver o terceiro sujeito, as decisões do educador (Eu) devem ser cuidadosas para que não haja nenhum tipo de injustiça.

## 6.4 “NÃO ME MATARÁS DE FOME DE APRENDER”: O LUGAR DO EDUCANDO COMO OUTRO

A formação docente, fundamentada na filosofia levinasiana, de modo que os bacharéis possam construir saberes para a alteridade, pode oferecer subsídios capazes de orientar o exercício desse profissional como educador-bacharel-“áltero” (Eu), ao assumir sua responsabilidade pela aprendizagem do educando (Outro) e contribuir para a formação de futuros profissionais éticos e também responsáveis. O educando tem “fome de aprender. “É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. [...] O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. (ALVES, 2004, p. 22). Neste ponto da conversa abordo a “responsabilidade pela aprendizagem e formação do educando”.

### 6.4.1 “Tu não matarás”: o lugar do educando (Outro) e a responsabilidade do educador (Eu) pela sua aprendizagem

O Rosto apela, e por meio do olhar fala: “tu não matarás. ” (LÉVINAS, 1982, p. 70). Com origem nesse apelo no olhar exposto no Rosto, o Mesmo torna-se responsável pelo Outro, devendo responder-lhe: “Eis-me aqui [...] quando a vida parece dirigir-se numa direção totalmente oposta” (LÉVINAS, 1982, p. 90). Não “matarei” o Rosto, pois “desde que o outro me olha, sou por ele responsável [...] é uma responsabilidade que vai além do que faço. ” (LÉVINAS 1982, p. 80). O Rosto do educando (Outro) fala: tu não me matarás. Como é possível escutar esse chamado? “Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. ” (ALVES, 1994, p. 11). Então, pergunto: como se “mata” o Rosto do educando (Outro)? Para responder esta indagação trago a consideração de uma entrevistada, ao discorrer acerca do seu compromisso com o educando (Outro):

Eu acho que não é à toa que a gente passa pela vida desses educandos, né? Você tem um papel, você tem uma missão, por mais que você esteja numa profissão, né? [...] O docente tem uma influência muito forte na vida das pessoas e, assim, você acaba conseguindo *destruir* alguém. Você tem o poder em sala de aula, você pode *acabar* com uma pessoa, como você pode enaltecer a ponto dela até se descobrir[...]. Então, eu acho que, assim, o papel de professor ele é muito, muito, porque é uma responsabilidade tão grande, você tem que ter esse compromisso com o outro [...]. Têm pessoas que se sentem até seguras na sua presença, porque você lhe passa aquele conforto, né? Assim como tem educandos que sentem verdadeira *aversão* a determinados professores por conta da postura deles e esses professores acabam sendo até certo ponto *egoístas* porque eles não são tão preocupados com o Outro [...] (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA”8).

Percebo neste discurso elementos que denotam modos como o educador pode “matar” o educando. Observo que esta educadora utiliza palavras como destruir, acabar, aversão e egoísmo. Tais expressões são utilizadas para expressar os resultados da influência do educador na vida do educando, neste caso, interferências negativas. Nesse sentido, o educador pode utilizar sua influência e agir sobre o educando de modo negativo, de tal modo que o desestimula ao desenvolvimento acadêmico e/ou profissional, desvaloriza a sua capacidade de ser mais, de crescer, de ir além, matando sua motivação, seu interesse, seus sonhos.

Assim, o educando enquanto Rosto conclama: não me matarás. O Rosto do educando, interpela ao educador “[...] por favor, me ajude a ser feliz. ” (ALVES, 1994, p. 15). Trata-se de um chamado à responsabilidade, a qual requer do educador uma resposta. Respeitar o educando é muito mais do que tão-somente aceitar as suas diferenças, pois se faz um imperativo ético de reconhecê-lo como totalmente Outro, capaz de trilhar o seu percurso em direção à construção do novo, da transformação daquilo que ele já conhece.

O processo educativo voltado para o homem como objeto caminha em sentido oposto à educação discutida com base na ética levinasiana; interessa a esta pesquisa, portanto, a educação preocupada com o homem-sujeito, ou seja, o educador que desenvolve suas atribuições para o educando-sujeito totalmente Outro, um educando que possui suas próprias experiências e opiniões e que deve ser colocado como sujeito capaz de refletir acerca do seu tempo e espaço.

E como pode ocorrer a representação na educação? Uma representação acontece quando o professor, ao se considerar detentor do saber, age como opressor, limitando o potencial do educando, estabelecendo paradigmas acerca da sua capacidade cognitiva a tal ponto que o próprio aluno acredita nessa definição, a qual elimina a possibilidade de desenvolvimento intelectual. Ocorre na objetivação do educando como um ser que está na instituição para aprender conteúdos sem considerar a capacidade que ele possui de transformar informações em novos saberes. Ao agir dessa maneira, determina um processo de objetivação, excluindo a subjetividade do ser. Exclui a alteridade do educando o professor que:

[...] desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia, o professor que ironiza o aluno, que o minimiza que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do

educando , transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 25).

É nesse sentido que o professor objetiva o educando, impondo autoridade e limitando a sua capacidade de desenvolver-se. A seguir, destaco um comentário que exemplifica a não objetivação do educando em relação a esse aspecto:

Mas quando surge uma coisa assim: ah, professora eu discordo disso. Tá e porque você discorda? Aí eu procuro ver o que é e digo assim: tá bom eu vou pensar sobre isso que você tá me falando, eu ainda não consigo concordar com você, mas eu juro que eu vou pensar [...], *mas eu também nunca digo a ele deixe de pensar como você pensa e pense como eu.* (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6, grifos nossos).

A frase grifada nesta consideração ratifica um dos aspectos da filosofia levinasiana na atuação do educador-bacharel-“áltero” pois nega a propriedade do Outro ao Mesmo; o Eu não se volta para si mesmo reconhecendo o impacto do encontro entre o Mesmo e o Outro e respeita a alteridade como tal. (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014).

A objetivação do educando se desencadeia, também, no modelo de ensino fundamentado na transposição de informações, de saberes já experimentados, os quais têm “[...] uma função econômica: a de poupar trabalho, a de evitar erros, a de tornar desnecessário o pensamento. Assim, aprende-se para não precisar pensar. Sabendo-se a receita, basta aplicá-la quando surge a ocasião.” (ALVES, 1994, p. 23).

A educação a partir de Lévinas não ocorre no encontro entre professor e aluno como “[...] un encuentro no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad.” (RUIZ, 2004, p. 8). O processo educativo não se desenvolve entre um que domina o saber e outro que apenas recebe informações, mas entre um que reconhece a sua responsabilidade para com o caminho em direção à aprendizagem e Outro que o invoca a respondê-lo. Como exemplo de elaboração de conhecimento pautado na abertura ao Outro evidencio a fala de uma entrevistada, ao explicar uma situação na qual os educandos não compreendiam um conceito estudado em sala de aula:

[...] eu fui passar o conceito de eficiência e eficácia e gerou toda uma discussão. E aí *a gente começou a construir os conceitos juntos.* Eu disse: gente, então nós não vamos seguir nenhum autor. Cada aula eu vou trazer um autor e a gente vai discutir [...] no final eles acabaram pesquisando outros autores e a gente discutiu a etimologia das palavras eficiência e eficácia, a gente foi pro dicionário da língua portuguesa, a gente foi pro dicionário de Filosofia, a gente pegou vários autores [...] *e chegamos a um conceito. Só que esse conceito não foi imposto por algum autor foi*

*algo construído dentro da sala de aula.* (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 8, grifos nossos).

Nesse discurso, a educadora-bacharela-“áltera” se responsabilizou pela dificuldade que os educandos estavam expondo na compreensão dos conceitos de eficiência e eficácia e a sua resposta às questões expressas foi a ideação dos conceitos com os educandos, levando-os à busca por informações, à discussão com base nas propostas de vários teóricos, elaborando em conjunto os próprios conceitos.

Alves (1994, p. 14) pondera que “a educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante”. Acordar o potencial que dorme em cada educando é considerar a sua infinitude, a capacidade que ele possui de ir além, de constituir o novo, de sonhar e realizar. Para desenvolver uma relação ética com o educando como inteiramente Outro e infinito, o educador precisa considerar “a subjetividade como acolhendo Outrem, como hospitalidade. Nela se consoma a ideia do infinito.” (LEVINAS, 1980, p. 14).

Educar, nessa perspectiva, consiste na escuta, pois “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em fala com ele” (FREIRE, 1996, p. 43). Com relação à escuta na atuação do educador-bacharel-“áltero”, destaco a seguinte afirmação:

Sempre ao término de cada conteúdo, ao término de cada aula, eu termino a aula, antes de fazer a chamada, eu pergunto exatamente: ficou claro? Alguma dúvida? E aí nesse momento é feita uma checagem em relação ao conteúdo em si. [...] Sempre que há alguma dúvida, eu esclareço. [...] A gente vai a fundo até dirimir tudo. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 1).

Esta educadora procura escutar o educando. Neste caso, sua atenção está voltada para a compreensão do conteúdo estudado na aula, ou seja, para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, invoco Lévinas (1980, p. 193) ao chamar a atenção do Eu para uma escuta do Outro no sentido de “ouvir a sua miséria que clama por justiça não consiste em representar-se uma imagem, mas em colocar-se como responsável, ao mesmo tempo como mais e como menos do que o ser que se apresenta no rosto. ” A escuta foi destacada, também, por uma entrevistada, ao relatar que costuma conversar com os educandos no primeiro dia de aula:

Eu acho muito importante a gente ouvir[...] teve uma aluna que é uma aluna ótima, foi pro ENASEC<sup>20</sup> e verbalizou na conversa: profa., voltei de lá tão decepcionada.

<sup>20</sup> Encontro Acadêmico Nacional de Secretariado

Eu disse mas o que foi que houve? Daí algumas coisas ela verbalizou no conjunto e outras coisas ela disse depois a gente conversa e aí a gente sentou pra conversar [...] nossa, ela saiu de lá aliviada. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 7).

Esta narrativa denota que a citada educadora se preocupa em manter relação com os educandos desde o início do semestre, inclusive, acerca de assuntos que vão além da disciplina. Ainda nesta fala, observo a disponibilidade desta educadora em oferecer atenção especial a uma educanda, a qual demonstrou a necessidade de ser ouvida, tendo o seu chamado atendido. Na compreensão de Guedes (2007, p. 153):

Trata-se de construir uma educação, servindo-se de epistemologias abertas, intersubjetivas, dialogantes, de modo a propiciar situações de cuidados com o outro, através de processos interativos que promovam a solidariedade, desenvolvendo atitudes de acolhida, respeito, confiança.

Responder ao educando significa instaurar uma relação não impositiva fundamentada na resposta ao seu chamado. Nesse sentido, Miranda (2008, p. 144) considera que “educar é responder eticamente à palavra do Outro. A educação, antes de constituir como pergunta, acontece como resposta a essa permanente inquietação que vem do Outro”; inquietação esta percebida na escuta a qual “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 1996, p. 45); não é portanto, uma possibilidade unicamente auditiva, mas um processo educativo instaurado por meio da relação face a face com o Outro, o qual faz uma exigência ética.

Uma educação pautada na alteridade do educando se origina em uma relação para o infinito, na qual o educador não tem a pretensão de reduzir o educando às suas concepções, crenças e valores. Não nego, entretanto, que o educando receba influência do educador, pois considero que tal sucede naturalmente, mas a educação na perspectiva levinasiana exige o respeito absoluto pelo totalmente Outro (educando). Refletir acerca da educação desde a filosofia levinasiana compreende “[...] concebê-la como resposta à interpelação, à inquietação que vem do Outro. A educação como acontecimento ético é resposta à demanda do rosto. ” (MIRANDA, 2008, p. 143). E qual seria o papel do educador? Essa perspectiva da educação requer um educador preocupado com a constituição do educando, e responsável pelo seu desenvolvimento como ente para a vida e não somente para a atuação profissional em uma área específica. Entendo que a função do educador (Eu) sob o prisma da ética da alteridade radical é contribuir para o caminho do educando (Outro) na elaboração do próprio conhecimento, situando-o em primeiro lugar no processo de ensino e aprendizagem; formar

para a cidadania, responsabilidade e ética, preparando-o para além do domínio de conteúdo de uma determinada área. Nesse pensamento, Freire (1996, p. 37) faz a seguinte reflexão:

Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor.

Nesse raciocínio, o educador, além de possibilitar ao educando uma formação ética, deve ser exemplo de atuação ética, a qual não pode simplesmente ser ensinada, precisa ser vivida para que seja possível assumir responsabilidade pelo educando em seu caminho rumo ao conhecimento.

Discutir a responsabilidade do educador (Eu) pela aprendizagem do educando (Outro) na esteira do pensamento levinasiano requer considerar o termo “radical”. A princípio, vem ao pensamento uma responsabilidade radical pela aprendizagem. Antes, porém, dessa consideração, é preciso compreender o significado de ensinar e aprender como processos diferentes e inter-relacionados. Ensinar refere-se a uma função do educador, ao passo que aprender se relaciona ao papel do educando. Seguindo o pensamento freireano a relação neste processo ocorre desde o aprender junto, aprender com, ou seja, o educador caminha lado a lado com o educando, auxiliando-o em seu percurso formativo. Com base em Lévinas (1980, 2002, 2005) considero que na relação ensino e aprendizagem, o educador (Eu) contribui para a constituição de conhecimento do educando (Outro) na acolhida à sua alteridade. Nesse sentido, indago: até que ponto o educador-bacharel (Eu) se considera responsável pela aprendizagem do educando (Outro)?

A esse respeito, foi indagado aos entrevistados se eles se acham responsáveis pela aprendizagem do educando e como se sentiriam em uma situação hipotética na qual o educando não atingiu os resultados almejados. Sobre essa questão, uma entrevistada assinalou: “Totalmente. Sofro com isso também. Se você chegar no final do semestre, se você perceber que ninguém entendeu, que horror! Aí eu acho que eu me sentiria péssima.” (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6). Percebe-se nesta reflexão que o senso de responsabilidade pelo educando é tão marcante em sua atuação que imaginar a possibilidade de um resultado negativo na aprendizagem a leva a pensar em um abalo emocional. Ainda na esteira desse pensamento, saliento a reflexão que segue:

Eu me acho muito responsável [...] eu vejo que essa responsabilidade, ela se faz presente dentro da relação com a alteridade, mas também como exigência a ser cumprida. Sinto e eu me cobro por isso. Que realmente ele tenha uma aprendizagem mínima pra passar na disciplina, pelo menos essa mínima, eu me exijo ter. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 9).

Este enunciado alude à ética da alteridade radical no que diz respeito à responsabilidade como uma exigência de resposta ao Outro; a própria entrevistada considera o compromisso com a alteridade. Este sentimento de obrigatoriedade por parte da educadora em relação à aprendizagem do educando é perceptível em sua fala, ao expor a noção de que há uma cobrança para si de que o educando aprenda o essencial em um assunto. Até que ponto, entretanto, vai a responsabilidade do educador (Eu) pela aprendizagem, visto que esta relaciona-se ao educando (Outro)? Para refletir acerca desse ponto destaco alguns discursos. A fala de uma entrevistada denota uma responsabilidade parcial: “ambos fazendo a sua parte no processo de aprendizagem, mas mesmo assim, o resultado não foi favorável “aí sim, eu teria uma responsabilidade” (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 1). Esta opinião é ratificada nestas considerações:

Às vezes. É assim, quando você se depara com um aluno que é desinteressado mesmo, então não cabe mais a você, você vai até certo ponto. Depois aprendizagem não é só do outro em cima de você é você que tem essa responsabilidade consigo mesmo. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 9).

A Educadora-Bacharela-“Áltera” 9 questionou o desinteresse do educando em aprender e a Educadora-Bacharela-“Áltera” 10 salienta que sua atuação possui delimitação e que o resultado não depende dela. Neste momento, emerge um questionamento: o que leva um educando a se desinteressar em relação à aula? Não teria a educadora nenhuma responsabilidade em relação ao seu desinteresse? O que o educador pode fazer para motivá-lo?

Outro ponto relevante para reflexão é: ao considerar um determinado aluno como “desinteressado mesmo”, a Educadora-Bacharela-“Áltera” 9, não estaria fazendo uma representação do educando? Ao conceituá-lo como “desinteressado mesmo”, a entrevistada está afirmando que não há solução para que este educando aprenda. Seria este o papel do educador? Ainda acerca da limitação dessa responsabilidade, destaco a seguinte reflexão:

Em parte. [...]. Até onde me cabe eu me sinto extremamente responsável, mas a partir do momento que a minha atuação termina eu não tenho mais nenhum controle sobre o que vai acontecer. É por isso que eu acho que ser docente, ser educador não sei qual é a palavra mais correta é um negócio muito complicado porque o resultado

do nosso trabalho não depende da gente, mesmo que você faça tudo nunca vai depender da gente. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 10).

A consideração acima corrobora a percepção de que há uma limitação para a responsabilidade do educador. Esta opinião é ratificada nas seguintes ponderações:

Não totalmente. O aprendizado depende mais do aluno do que do professor. Eu sou um meio me preparo, me planejo para passar um conteúdo, para avaliar esse conteúdo, eu faço o meu melhor esforço. Mas não adianta nada o meu melhor esforço se ele não fizer o esforço dele. Eu não tenho como fazer isso. Depende da autonomia que ele tem pra estudar, pra aprender. Então, eu não me considero completamente responsável por isso. Eu me considero como uma maneira, um meio para que ele aprenda pelo menos aquelas disciplinas que eu estou me prestando a ministrar pra eles [...]. Não que eu não me importe, são coisas distintas, eu me importo [...] agora, responsável não. Porque eu não posso fazê-lo estudar [...] (EDUCADOR-BACHAREL-“ÁLTERO” 2).

Eu acho que a participação do professor é apenas uma pequena fração [...] O que que eu tento fazer? É que aquele período da minha disciplina seja um período de crescimento [...]. Mas eu acho que o grande responsável é sempre o aluno, o mérito é sempre do aluno [...] (EDUCADOR-BACHAREL-“ÁLTERO” 3).

As percepções de que há uma limitação para a responsabilidade emergem como uma lacuna em relação à perspectiva levinasiana na qual a responsabilidade é absoluta. Com base nisso, indago: qual é o limite da responsabilidade do educador para a aprendizagem do educando? Ao limitá-la, não estaríamos excluindo a radicalidade expressa na filosofia levinasiana? No momento em que se assume o compromisso de atuar como educador, este recebe a incumbência de possibilitar ao educando um ambiente necessário para a elaboração de conhecimentos. Isso não significa que o educador deve acompanhar o estudo do educando em todos os momentos, ou seja, fora dos limites da instituição educacional ou de fazê-lo aprender.

Nesse raciocínio, concordo com a ideia de Costa (2001, p. 90) ao ponderar que “a relação educador-educando, queiramos ou não, é uma relação de compromisso, é geradora de responsabilidade. Temos de nos sentir responsáveis pelo outro. Não podemos ter uma atitude de indiferença em relação ao educando.”

A aprendizagem depende do educando, entretanto, é dever do educador utilizar estratégias de ensino que lhe proporcionem o melhor aprendizado possível. Além disso, é possível perceber que o educando não está se desenvolvendo como previsto nos objetivos de uma disciplina. Esta percepção pode acontecer no decorrer das aulas e nas avaliações, de modo que o educador precisa refletir acerca dos motivos do baixo desempenho do educando. Numa perspectiva levinasiana, a abertura ao educando (Outro) e a busca para responder ao

seu Rosto pode ser o caminho para a superação dos desafios e das limitações. Sobre a contribuição para a aprendizagem, Therrien e Nóbrega-Therrien (2009, p. 101-102) percebem o docente como educador:

[...] para além de uma função de mero ‘instrutor’ responsável pelo repasse objetivo e normativo dos conhecimentos produzidos pela humanidade e socialmente reconhecidos. A postura desse mediador enquanto ‘profissional do saber’ o projeta para a função de ‘formador’ de sujeitos situados no mundo da vida onde estes hão de descobrir os múltiplos saberes e significados que regem a vida desse mundo.

Dessa maneira, entendo que a responsabilidade pela aprendizagem sob a visão da ética da alteridade radical significa ter um compromisso absoluto e intransferível de possibilitar todas as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça, acolhendo suas diferenças e respondendo às suas necessidades no sentido de adaptar ou modificar os métodos de ensino sempre que for percebido o chamado do educando como Outro que exige uma resposta. A responsabilidade pelo educando enquanto Outro requer ir além da aprendizagem, contribuindo para a formação de profissionais éticos e também responsáveis.

#### **6.4.2 Contribuições para a formação do educando (Outro): formando profissionais responsáveis e éticos**

O educador possui a incumbência de promover não somente a aprendizagem do educando, mas também prepará-lo para ser agente ativo no mundo e na vida. Libâneo (2003) reforça essa ideia, ao considerar que o professor colabora no desenvolvimento das experiências trazidas pelo estudante para a sala de aula, promove condições e meios cognitivos à modificação dessas vivências por parte dos alunos e os orienta, de modo intencional, para objetivos educacionais. Intervém para o desenvolvimento da capacidade de pensar por meio da apresentação de problemas e questionamentos. Ensina o educando a argumentar e expressar pensamentos e intenções de maneira que tragam para a aula a sua realidade. Nessa linha de raciocínio, ultrapassando o processo cognitivo, o educador é chamado a formar para a cidadania, bem como a:

[...] viver a cidadania dentro e fora da sala de aula. Para isso, é imprescindível que tenhamos uma consciência límpida e madura do papel que devemos ter diante dos educandos, de suas famílias e de toda a comunidade onde a escola está inscrita (COSTA, 2001, p. 24).

Tal significa que o educador pode contribuir para a formação de cidadãos, não somente por meio de estudos teóricos, mas, principalmente, por intermédio de suas ações.

Concordando com esta ideia, alguns entrevistados assinalaram que procuram contribuir para a formação ética do educando por meio do exemplo:

Então, o professor vem exatamente desse aspecto de você construir essa relação e de certa forma o professor é um exemplo. Então, é aquela pessoa por quem você tem uma admiração, que você o admira como pessoa, como profissional, como alguém atuando, né? (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 1).

O educador atua como um modelo de comportamento ético para o educando, o qual pode ser influenciado por suas atitudes. Por outro lado, há quem considere não haver garantias de que o educando irá seguir este ensinamento: “Ético, eu tento ter uma atitude ética com eles, se isso vai ser um exemplo para eles, ótimo, maravilha, perfeito. ” (EDUCADOR-BACHAREL-“ÁLTERO” 2). Esta fala é complementada por meio da consideração a seguir:

Não é porque ele fez uma disciplina na faculdade que ele passou a ser ético; porque se ele não começou a construir esse comportamento, se ele não começou a construir essa consciência moral sobre a relação dele com os outros e com a vida e com o que ele faz [...]. Então, se ele se formou, se ele é um profissional ético e moral, ótimo porque isso ao longo do tempo, ele conseguiu construir e algumas sementes foram plantadas e surtiram efeito. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6).

O educador não pode (nem deve) ser o responsável absoluto pela formação de profissionais responsáveis e éticos, pois, conforme indica a educadora, essa constituição se desenvolve ao longo da vida em suas experiências extramuros da Universidade, considero que deve se iniciar na educação familiar. Como o educador-bacharel-“áltero”, é aquele, no entanto, que possui o papel de orientá-lo em sua formação profissional, transformando o repasse de conteúdo, pode ser considerado como um “semeador” – para utilizar a analogia da entrevistada - da ética e da responsabilidade em sua formação profissional. A própria educadora admite que “joga algumas sementes”, embora não tenha certeza de que irá oferecer resultados: “Acho que sim, mas não sei até que ponto floresce [...] porque eu sei que não é um processo simples, mas eu procuro fazer. ” (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6). Para outra entrevistada, o exemplo precisa ser seguido de orientações ao educando:

Primeiro pelo exemplo e depois pela forma como a gente se relaciona por, ao mesmo tempo, ao notar que o aluno tá se desvirtuando, aquilo não é correto, aquilo não é verdade, chamar atenção: não é bem assim. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 7).

Para formar profissionais cidadãos éticos é preciso que o educador seja de fato um cidadão ético e também responsável. No âmbito dessa reflexão, Costa (2001, p. 24) faz o seguinte questionamento:

[...] você acha que a responsabilidade do cidadão-professor é a mesma dos demais cidadãos? Da resposta amadurecida e clara a esta questão dependerá o modo com que você, enquanto cidadão responsável pela formação de outros cidadãos, lidará com esta questão dentro da sala de aula e fora dela.

A função do educador é mais complexa, visto que ele está inserido numa instituição de ensino, no caso deste estudo, a Universidade, que é o lugar para a criação e difusão de teorias e, principalmente, possuidora de uma responsabilidade para com a sociedade. Destaco o relato de uma entrevistada acerca de uma discussão sobre o tema responsabilidade social e ética:

Outro dia eu estava em sala de aula, a gente discutia sobre ética e responsabilidade social e aí um aluno, a gente entrou no assunto da lava-jato e o aluno disse: professora tem um pessoal que diz que se eles não pagassem propinas eles não trabalhariam para o Governo e não trabalhando pro Governo eles quebram. Então, era meio que um sistema o qual você era obrigado a aderir. E aí como é que faz nesse caso? Então, a discussão, e foi o que eu tentei mostrar pra ele, é que mesmo que todo mundo faça uma coisa, essa coisa não passa a ser certa porque todos fazem. Então assim, isso é um círculo vicioso e a gente cria isso na nossa cultura. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 5).

Este relato exemplifica a atuação de um educador que direciona uma discussão em sala de aula para temas que envolvem dilemas éticos e de responsabilidade cidadã, inclusive com situações atuais vivenciadas pela sociedade. Por exercer influência sobre outras pessoas, ser um multiplicador de ideias e ideais, o educador não possui a mesma responsabilidade dos demais cidadãos. As respostas que deve oferecer à sociedade impõem mais responsabilidades com a instituição, os demais docentes e o educando - responsabilidade que deve ser refletida em sua atuação em sala de aula e fora dela.

Essa atuação responsável há de ser desenvolvida na relação (Eu) - educando (Outro), por meio da observação sensível às necessidades do educando, ao seu chamado. Ao discorrer sobre a sua concepção de educador, uma entrevistada desenvolveu a seguinte descrição:

Então assim na medida em que ele realiza sua ação cotidianamente, na medida em que ele interage, na medida em que ele observa uma série de coisas em sala de aula comportamentos, reações, sentimentos, troca, isso vai dando a possibilidade de atuar também como educador, porque ali você tá lidando com a matéria-prima que é a aprendizagem. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 5).

Na concepção da ética da alteridade radical, essa relação necessita ser alicerçada pela valorização do Outro. E qual é o sentido do Outro? A sociedade atual clama por ética! Precisa-se reaver a ética em todas as esferas, para que se tenha a esperança de um futuro mais justo e, nesse contexto, insere-se a educação, e uma educação para a ética deve discernir a ideia de que:

[...] precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito, mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. (FREIRE, 1996, p. 100).

Não há que se confundir liberdade com “[...] o hedonismo exacerbado. A autonomia, a anomia e a pluralidade conduzem à indiferença do indivíduo e à negação da alteridade. O outro não representa senão um obstáculo, um misterioso desconhecido.” (MELO, 2003, p. 28). Em sentido oposto, na perspectiva levinasiana, o Outro surge como elemento central nas relações humanas, é aquele que invoca e afeta a pessoa. Na interpretação de Souza (2004, p. 56), o “Outro rompe com a segurança do meu mundo, ele chega sempre inesperadamente, dá-se em sua presença não prevista, sem que eu possa, sem mais, anular essa presença e seu sentido”. E como educar nessa perspectiva? Qual é o papel da instituição educacional e do educador que nela atuam? O educador, revestido dos seus valores e crenças, exerce influência na formação ética do educando. Ambos, por sua vez, estão inseridos em uma instituição que é orientada por uma cultura preestabelecida. Tal instituição, porém, possui uma responsabilidade ética e social, especialmente ao se tratar de Universidade pública.

No contexto do pensamento levinasiano, o educador precisa abandonar a si mesmo para deparar outrem. A ética da alteridade é “[...] em mim, temor; temor por toda a violência que posso vir a cometer apesar de qualquer inocência intencional.” (FREIRE, 2002, p. 97). Essa compreensão remete ao receio da injustiça com relação ao Outro e à preocupação com as consequências dos seus atos. Outra característica da ética da alteridade radical defendida por Lévinas (2005, p. 141) é o “des-inter-esse” que significa:

[...] não-indiferença de uns para com outros, numa responsabilidade de uns para com os outros, mas antes que a reciprocidade desta responsabilidade, que se inscreverá nas leis impessoais, venha sobrepor-se ao altruísmo puro desta responsabilidade inscrita na posição ética do eu como eu; antes de todo contrato que significaria, precisamente, o momento da reciprocidade onde pode, com certeza,

continuar, mas onde pode também atenuar-se ou extinguir-se o altruísmo e o desinteressamento.

Nessa linha de pensamento, o educador é aquele que não possui “[...] mais interesse pelo Outro, já que o Outro efetua deposição da soberania do eu.” (FREIRE, 2002, p. 42). Reporta-se a uma ética relacionada a uma ausência de interesse pelo Outro, responsabilizando-se por ele sem expectativa de qualquer tipo de retorno. Entendo que por meio da ética da alteridade radical, o docente, atuando como educador (Eu), preocupa-se em primeiro lugar com o educando (Outro), procura identificar as dificuldades por ele enfrentada para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento acadêmico e social, por meio da constituição de valores que permitam transformar a sua realidade. “Não se trata, obviamente, de inculcar valores, de doutrinação política ou religiosa, mas de propiciar *aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir.*” (LIBÂNEO, 2003, p. 46, grifos do autor).

Na profissão docente, nos deparamos com Outros diferentes, singulares e devemos respeitá-los na relação educador (Eu) - educando (Outro). “A alteridade consiste numa relação com o Outro, não no sentido de compreendê-lo e conhecê-lo e, sim, numa relação que excede o entendimento do que é exterior, tendo como pilar a caridade numa conexão fundamentada no impacto que sente da invocação do Outro.” (BARROS, 2009, p. 29). Isso significa que deve respeitar a estranheza e a exterioridade.

A responsabilidade ética na perspectiva levinasiana é pré-originária, portanto, não espera a chegada do terceiro, ocorre na minha relação com o Outro. Somos pelo e para o Outro, sem que haja recíproca. Com a chegada do terceiro, emerge a justiça, impondo a necessidade de atitude igualitária, justa. Nas palavras de Lévinas (2005, p. 147), “[...] se fôssemos dois no mundo, não haveria problema: é outrem que passa à frente de mim.” (LÉVINAS, 2005, p. 147). A chegada do terceiro na relação “Eu” e “Outro”, porém, evoca a justiça.

[...] O estrangeiro, apresenta-se como igual. A sua igualdade na pobreza essencial consiste em referir-se ao terceiro, assim presente no encontro e que, dentro de sua miséria, Outrem já serve. *Junta-se* a mim [...]. O *tu* põe-se diante de um nós.” (LÉVINAS, 1980, p. 101, grifo do autor).

E quem é o terceiro que se põe entre o educador (Eu) e o educando (Outro)? Para este estudo, os terceiros expressos nessa relação são os Outros educandos. Nessa linha de pensamento, o educador deve ser justo para com os Outros educandos ao ser interpelado por

sua chegada. Com o intuito de demonstrar o movimento levinasiano na relação Eu-Outro-Terceiro na atuação do educador-bacharel-“áltero”, descrevo a seguinte narrativa:

Eu tive uma aluna, que era uma aluna muito boa, talvez uma das melhores alunas da sala e ela tirou uma nota bem elevada na prova, uma nota tipo, oito vírgula nove, ou foi nove, nota boa mesmo. E essa aluna tava participando de um processo seletivo pra uma bolsa de estudos nos Estados Unidos. Pra arranjar essa bolsa ela tinha que ter notas [...] dez, nove e meio [...] então, como ela não tirou, ela ficou realmente em uma situação ruim. Então, a nota dela ainda ficou bem elevada [...] A aluna chorou com as lágrimas escorrendo que comoveu a sala como um todo, vários amigos me pedindo pra essa aluna fazer a prova de segunda chamada, pra eu anular a prova de primeira chamada dela, pra que ela pudesse ter uma outra chance de uma nota maior, né? Então, você se comove, você se envolve com aquela pessoa, mas como é que aquela aluna tem direito a fazer uma outra prova e um outro aluno que tirou uma nota não tão legal, cinco, por que que ele não pode tentar de novo pra tentar o sete? E ela que tirou o nove vai tentar o dez? Então, assim, foi uma hora que eu tive que agir com muita racionalidade, inclusive busquei orientações com o coordenador, o chefe do departamento que tinha muita experiência nessa internacionalização e me certifiquei que isso não era possível [...] (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 1).

Ao examinar este contexto mostrado por esta educadora, a concepção levinasiana fica evidente, à medida que, na relação entre a educadora e a educanda, o estado emocional desta sensibilizaria aquela a responder o seu chamado, oferecendo-lhe uma nova oportunidade avaliativa. A decisão, entretanto, envolve a chegada do Outro educando (terceiro) que tirou nota cinco, ou seja, não alcançou resultado favorável. Surge, aqui, uma questão de justiça: caso a educadora atendesse à invocação da educanda que de fato tinha uma necessidade específica, estaria sendo injusta com o terceiro educando, bem como os outros educandos (outros terceiros). Conforme Lévinas (2005), o relacionamento entre “Mesmo” e o “Outro” não tem relação com a justiça, já que o Outro deve estar sempre em primeiro lugar e, ao contrário do que se defende na sociedade, a justiça não deve ser solicitada para “mim” e sim para o “Outro”. Com o surgimento de um “terceiro” nessa relação, emerge a necessidade de justiça, pois o terceiro pode ser prejudicado perante uma decisão. A justiça pode ser compreendida como “[...] a articulação entre a ética e a política de tal modo que a alteridade do outro humano e da natureza seja preservada e promovida através de atos e relações concretos” (SOUZA, 2004, p. 72). Sobre esse aspecto ressalto, ainda, as considerações a seguir sobre a justiça em sala de aula:

Eu tento ao máximo tratar todos da mesma forma dentro da mesma linha de relacionamento sem privilegiar quem quer que seja. (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 9).

[...] nível de dificuldade de avaliação seja o mesmo pra todos [...] não favorecer ninguém, a norma da universidade é a mesma pra todo mundo. É nesse sentido, de

regras gerais, quando a gente tá falando de convivência, de procurar aplicar igualmente pra todos, independente de quem quer que seja, não ser parcial no momento de corrigir avaliações [...] (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 10).

Nesse sentido, emergem na atuação do educador-bacharel-“-áltero” os terceiros, os quais são os outros educandos. A chegada dos terceiros interfere diretamente na relação educador (Eu) e educando (Outro). A responsabilidade nesse contexto “[...] é concretizada a partir da promoção da justiça que, por sua vez, refere-se à intervenção frente à urgência de igualdade entre o “Outro” e o “terceiro” [...] (BARROS, 2009, p. 35). Na visão de Vázquez (2007), a responsabilidade relaciona-se diretamente com a questão da liberdade humana, admitindo que o homem possui liberdade de opção e decisão para que este possa ser responsabilizado por seus atos. Em outra concepção, a filosofia levinasiana considera que o “Eu” é infinitamente responsável pelo “Outro” e, dessa maneira, a responsabilidade é uma obrigação e não uma escolha. Para Freire (1996, p. 9), o ser humano é:

[...] uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.

Concordando com essa ideia, Kuiava (2006, p. 55-56) complementa:

A responsabilidade não nasce de uma boa vontade, de um sujeito autônomo que quer livremente se comprometer com o outro ser. Ela nasce como resposta a um chamado [...] A responsabilidade determina a liberdade do eu, pois esta não consegue mais se justificar por ela mesma.

Acerca da obrigatoriedade de o educador oferecer resposta ao educando, os entrevistados consideraram: “me sinto obrigada a dar um retorno, me sinto na obrigação de retornar sempre, de mostrar interesse. ” (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 10). Nesse pensamento, emerge a seguinte consideração:

Sim. Se eu não consigo ter resposta eu me sinto muito mal. Assim, não significa que eu saiba tudo, mas se eu não sei eu preciso dizer que eu não sei, mas eu preciso também dizer a ele que eu vou tá disponível a procurar saber [...] (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 6).

Tendo como fundamentação a teoria levinasiana, considero que o educador é, obrigatoriamente, responsável pelo Outro: o educando. O educador-bacharel-“áltero” deve responder ao educando nas diversas situações que podem surgir em sua atuação na Universidade, não se limitando às dúvidas de conteúdo, como no exemplo descrito a seguir:

Tive um caso que eu sabia que a aluna estava passando por um problema imenso de saúde na família. Ela estava fazendo um esforço sobrenatural e foi fazer uma prova que ela não tinha quase assistido aula e estava estampado no rosto dela. Então, eu cheguei perto dela, peguei no ombro dela, ela só fez encostar a cabeça em mim e começou a chorar; ela não tinha condição nenhuma de fazer aquela prova. Então, eu a peguei levei lá pra fora e eu mesma já propus, sabe? (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 10).

A análise desta narrativa à luz da filosofia levinasiana leva uma reflexão sobre a atuação desta educadora transfere à sala de aula, pois a educanda estava vivenciando um problema pessoal que interferia no seu rendimento acadêmico. A educadora foi extremamente humana, considerou a situação da educanda, situando a em primeiro lugar; acolheu e propôs uma solução para a avaliação. Nesse sentido, o Outro (educando) como ser humano foi mais valorizado em relação à necessidade de cumprir a burocracia de realização de uma prova, naquele momento.

Os discursos dos entrevistados, entretanto, também revelam a percepção de que não há total obrigatoriedade em responder ao chamado do educando. Para ilustrar esta lacuna em relação à ética da alteridade radical, resalto o seguinte discurso:

Sim. Em sala de aula, quando ele tem alguma demanda específica em relação à disciplina, eu confesso que eu me sinto obrigado a responder [...] quando o aluno pede eventualmente alguma ou faz questionamentos fora da disciplina, como por exemplo, e isso acontece com certa frequência: há professor eu tô com um problema específico na empresa que é pertinente aquilo que a gente discutiu em sala de aula, isso acontece com certa frequência, eu converso, eu oriento, digamos assim de forma superficial, não vou entrar em detalhes, em minúcias, porque isso exigiria de mim um esforço que de fato não tá dentro do contexto da minha atuação. Algo do tipo: o aluno quer tirar uma dúvida da situação financeira da empresa e diz algumas características, eu escuto e sugiro o que que pode ser feito ou então quais são os passos. Aí o aluno diz assim: professor, se eu trouxesse planilhas, se eu trouxesse coisas pro senhor ver? Aí eu não vou fazer porque é uma consultoria, eu não vou ficar prestando consultoria pras empresas onde os alunos trabalham, não faz parte do contexto. Agora, eu não me nego a conversar e orientar, superficialmente, mas não vou além disso, isso ultrapassa a minha área de atuação [...] (EDUCADORA-BACHARELA-“ÁLTERA” 2).

Para analisar as considerações deste entrevistado à luz da teoria levinasiana, resalto dois momentos. No primeiro, o educador reconhece que tem obrigação de oferecer

respostas ao educando nos limites da sala de aula e sobre assuntos relacionados à disciplina. Isto denota um senso de responsabilidade pela aprendizagem do educando na relação Eu-Outro. Na ética levinasiana, a responsabilidade do educador é “[...] irrenunciável, inalienável e inaniável de mim em relação ao *Outro*” (FREIRE, 2002, p. 37, grifo do autor) embora, muitas vezes, não seja assumida.

Ao ser consultado, no entanto, acerca de um conteúdo estudado em sala em um caso profissional do educando, o educador considera que não tem a obrigação de respondê-lo e o faz de maneira superficial. Nesse caso, emerge o conceito de justiça levinasiano, visto que entre o Eu (educador) e o Outro (educando) surge a empresa como terceiro. No que diz respeito à responsabilidade Lévinas (2005, p. 50) considera que: “O eu é inefável, visto que falante por excelência; respondente, responsável.” A responsabilidade pelas escolhas e pelas consequências advindas destas é intransferível, estando a responsabilidade inseparável do ser, constante no interior de cada pessoa, mesmo que não haja um conhecimento a seu respeito. O educando remete o educador à responsabilidade desde o instante em que tem em sua frente “[...] não mais um objeto que eu posso conhecer ou possuir, mas o irreduzível, a impressionante presença do rosto de outrem que se recusa a mim e a toda interpretação” (POIRIÉ, 2007, p. 26), o qual deve respeitar em suas diferenças. Contribuindo para esse pensamento, Costa (2000) interpreta o rosto do Outro como revela os deveres do “eu”, refletidos em seus olhos, pondo em questão a liberdade.

Nessa perspectiva, emerge a responsabilidade do educador (Eu) de promover um ambiente educativo, por meio da relação com o educando (Outro), integrando a troca de experiências, informações e saberes, levando-o a constituir-se um cidadão dotado de consciência crítica e capaz de intervir nas questões que envolvem a justiça nas suas relações com os outros e com a sociedade. Encontro, nessas considerações, a relevância da atuação do educador-bacharel-“áltero” para uma formação que constitua cidadãos éticos e também responsáveis. “Tal empreendimento exige a valorização do Outro, numa visão levinasiana, na qual predomina a relação da alteridade, em que o Outro excede a ideia de sua compreensão, alcançando o respeito às diferenças.” (BARROS; FREIRE, 2011, p. 894). Um dos recursos que pode colaborar para a formação de profissionais éticos e também responsáveis é o desenvolvimento de ações pedagógicas inter-relacionadas, que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. Os conhecimentos produzidos por meio dessa tríade não podem estar alheios às questões sociais, e a ação educativa deve:

Transfigurar a universidade para que não seja mais a guardiã do saber organizado a ser transmitido como informação, adestramento e disciplina, mas incapaz de empregar seus próprios recursos intelectuais para debater a responsabilidade ética da ciência e da técnica por ela mesma cultivada e de reformular a ordem social. (RIBEIRO, 1982, p. 7).

Para que isso seja possível, é preciso promover o engajamento de todos os envolvidos com a instituição educacional (educadores, educandos, gestores, sociedade e Estado) por meio da reflexão acerca das suas responsabilidades, como defende Peterson (1999, p. 18), pois devemos “[...] assumir nossa responsabilidade e interrogar-nos sobre a essência enquanto tal [...]” considerando que “[...] uma responsabilidade é tomada por alguém, em uma determinada ordem do discurso, perante uma determinada instituição, de acordo com determinados imperativos” (PETERSON, 1999, p. 20).

Libâneo (2003, p.48) considera que a questão ética na instituição educacional é um desafio aos educadores ao preparar-se para ajudar os estudantes nos problemas morais, como “[...] a luta pela vida, a solidariedade, a democracia, a justiça, a convivência com as diferenças, o direito de todos à felicidade e autorealização”. A responsabilidade ética do educador no âmbito universitário envolve o estabelecimento de elos entre a Instituição e a sociedade, por meio da educação de qualidade, promovendo a concepção de princípios e valores pautados na ética. Requer o desenvolvimento de ações que integrem o educando à comunidade na qual está inserido, buscando caminhos para a solução de problemas sociais. Na concretização dessa discussão, considero relevantes as seguintes provocações acerca da nossa razão de ser como docentes: “Onde estamos? E quem somos na Universidade em que aparentemente estamos? O que representamos? Quem representamos? Somos responsáveis? Do quê e perante quem?” (DERRIDA, 1999, p. 83). Não pretendo oferecer respostas, mas suscitar o pensamento crítico em relação ao debate ora desenvolvido.

Saliento que a ideia do educador que contribui para a formação do educando direcionada à ética e à responsabilidade discutida neste capítulo aproxima-se da noção de Freire (1996, p.7) ao “[...] sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”. Convido a que se pense em modos de atuação docente na educação superior desde a da conscientização de que cada um de nós, que fazemos essa Instituição, temos parcelas de obrigações em relação ao educando e à sociedade.

**7 CONCLUSÃO: “EIS O MEU PORTO DE CHEGADA”-É POSSÍVEL FORMAR O EDUCADOR-BACHAREL-“ÁLTERO”?**

Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada”.

(LISPECTOR, 1999, p. 115)

Eis o meu porto de chegada! Com o pensamento de Clarice Lispector, percebo que ao longo deste caminhar, encontrei vários Outros que comigo trilharam desafios e vitórias na elaboração desta tese. É chegado o momento de “parar”, temporariamente, e refletir neste capítulo que possui em seu título o termo “conclusão”, por uma questão formal, acerca do que foi possível conceber em relação ao meu objeto de estudo até aqui. Na continuidade do título deste segmento, trago uma indagação: é possível formar o educador-bacharel-“áltero”? Para desenvolver esta reflexão final, faço um compêndio da minha jornada em direção ao Outro.

Inicialmente, a conversa desenvolvida neste trabalho indagou: como ocorre a formação do bacharel que se torna docente universitário? Esta pergunta teve o intuito de conhecer os caminhos da formação do bacharel que se torna docente universitário. A pesquisa apontou que o bacharel que se torna docente da educação superior não possui formação para atuar como educador. É comum o seu ingresso na profissão docente sem o domínio de saberes pedagógicos. Sua formação inicial tem o intuito de prepará-lo para a atuação no mundo do trabalho e não para a carreira acadêmica. Um dos motivos que pode levar a esta situação pode ser o que denominei de “silêncio” na legislação nacional que significa a ausência de exigência de formação pedagógica para o ingresso na docência universitária.

A análise documental permitiu observar que a legislação brasileira não se preocupa com a formação para a docência na educação superior. A formação pedagógica para a educação superior é preterida na legislação ao longo de décadas e, mesmo com a crescente preocupação de estudiosos da educação e da publicação de pesquisas que apontam a urgência de uma política educacional direcionada a essa formação, pouco tem sido feito para que esse silêncio seja rompido. Essa política não pode ser pautada em ações isoladas, mas deve ser definida como uma política global que valorize a formação e a profissionalização do professor universitário, privilegiando, associadamente, a formação inicial, a pós-graduação e a formação contínua. Não havendo uma preocupação legal com a formação do educador para a educação superior, como falar de formação a partir da ética da alteridade radical? Sigamos em busca de respostas.

Os participantes desta pesquisa procuram realizar cursos *stricto sensu*, muito provavelmente, para atender a demanda da Instituição de possuir em seu quadro docente

mestres e doutores a fim de cumprir as metas estabelecidas no PNE. Apesar disso, poucos docentes-bacharéis, entre os participantes desta investigação, procuraram cursar mestrado e doutorado na área da educação, a qual poderia contribuir para o preenchimento de lacunas pedagógicas, refletindo em sua atuação no âmbito acadêmico. No que se refere à formação *lato sensu*, os participantes procuraram se especializar nas áreas relacionadas à sua formação inicial; somente um deles realizou curso direcionado à metodologia de ensino. Este resultado remete à reflexão de que falta ao bacharel a percepção acerca da importância de um preparo para a atuação docente e que os conhecimentos teóricos e experienciais de sua área específica não são suficientes para garantir a aprendizagem do educando.

A formação complementar poderia ser uma opção para o desenvolvimento de saberes para a docência universitária, porém parte significativa dos respondentes indicou que não realiza cursos, tampouco participa de eventos na área da educação. É interessante perceber, também, que os participantes atuam em uma Universidade que possui um programa de formação docente, porém, argumentam que não realizam cursos para a docência por falta de oportunidade ou de conhecimento.

As ações de formação docente institucionais são uma alternativa para os bacharéis que ingressam na docência universitária. Na UFC, essas iniciativas são desenvolvidas no âmbito de um programa institucionalizado, o Programa CASa. Assim, ainda na primeira fase, a pesquisa focalizou as ações de formação institucionais realizadas pelos docentes-bacharéis e as contribuições para a sua constituição. A pesquisa revelou que, entre os principais motivos que levam os docentes bacharéis a participarem do programa CASa, está a obrigatoriedade de cumprir, no período de estágio probatório, carga horária de 64h. Existe uma preocupação relacionada ao cumprimento desta obrigatoriedade em detrimento de outros motivos, embora declarados pelos participantes, como: adquirir e/ou aperfeiçoar conhecimentos pedagógicos, contribuição para o desenvolvimento profissional docente, troca de experiências com colegas professores, enriquecer o currículo e melhoria da prática docente.

Com relação às contribuições das ações do Programa CASa para a constituição de conhecimentos pedagógicos, a maioria dos participantes considerou que a participação nas atividades foi importante por proporcionar, entre outros, debates sobre situações de ensino e aprendizagem, exposição de variadas realidades, já que os participantes são professores de cursos e áreas distintas, planejamento de ensino, prática em sala de aula, avaliação, didática, tecnologias na educação e pesquisa. Saliento como positiva, para a discussão desenvolvida nesta pesquisa, as contribuições do programa CASa para a relação aluno-professor, pois este pode ser o espaço adequado para se discutir a atuação do bacharel como educador na

perspectiva levinasiana. Entre os sujeitos que afirmaram não perceber colaboração para constituir saberes pedagógicos, foram expostas as seguintes justificativas: ausência de conhecimentos direcionados à área específica e pouco referencial metodológico de técnicas pedagógicas. Ainda na primeira etapa da pesquisa, procurei focar os motivos para a escolha da docência e as contribuições da atuação dos docentes participantes para a formação do educando. No que se refere aos motivos para seguirem carreira docente, os bacharéis indicaram: inclinação, conhecimento, contribuições sociais, pesquisa, profissão, motivo pessoal, influência familiar e casualidade. No que diz respeito às contribuições para a formação do educando, os quais se aproximam da concepção de educador desta pesquisa, foram encontrados: formação humana, formação ética e também responsável, formação crítica e formação para a vida.

Dando continuidade, passemos para uma síntese da etapa seguinte, a qual indago: quais as concepções do docente-bacharel sobre educador, ética e alteridade relacionadas à sua atuação na Universidade? Visou a compreender as concepções do docente-bacharel acerca de educador, ética e alteridade relacionadas à sua atuação na Universidade, situando-o como educador no contexto levinasiano. Neste momento da pesquisa, emergiu o conceito de educador-bacharel (Eu) e o educando (Outro). O educador-bacharel foi definido como o profissional docente com formação em bacharelado, o qual se percebe como educador e que, segundo os seus discursos, possui em sua atuação características de educador, ou seja, atua na formação do educando para a vida, ultrapassando a mera transmissão de conteúdo.

Foi possível destacar as principais concepções dos sujeitos acerca do professor denotando que os participantes possuem clara definição sobre o que significa ser professor, ao tratar a sua atuação de maneira bem delimitada ao cumprimento de seus deveres e ao repasse de conteúdo. A partir do olhar do docente-bacharel percebi que o “ser educador” possui ampla atuação havendo cuidado com a formação do educando, não somente para o mundo do trabalho, mas sim para a vida; a formação do profissional-cidadão apto a inserir-se no mundo do trabalho e na sociedade com a capacidade de refletir criticamente acerca da realidade na qual se insere e, assim, transformá-la.

Acerca de como os sujeitos se percebem a partir das suas concepções de professor e de educador, verifiquei duas categorias: o professor-educador e o educador. Os que se veem como professores-educadores apontaram para a existência de uma complementaridade, ou seja, o docente deve ser um profissional-professor que cumpre as funções inerentes a este e, também, colaborar para a formação do educando de maneira mais ampla, ultrapassando

conteúdo. A outra categoria que emergiu dessa discussão foi a existência de docentes que se concebem como totalmente educadores, estes representados pela maioria dos participantes da investigação. Entre as principais características destes educadores, destaco: estar junto ao educando, olhar o educando, formar para a cidadania e para a vida.

Outro ponto relevante deste estágio investigativo foram os olhares dos sujeitos acerca da ética e da alteridade. Nesse momento, identifiquei algumas características da filosofia levinasiana nas concepções de ética, a saber: respeito ao Outro, justiça e abertura ao diferente. A existência destas categorias levinasianas denotaram haver manifestações por parte dos sujeitos relativas à alteridade por meio do respeito ao educando como Outro.

Aqueles que fizeram comentários sobre o que compreendem por alteridade indicaram os seguintes aspectos: o Outro nomeia o Eu, estranho/estrangeiro e abertura. Estas noções de alteridade dialogam com a teoria levinasiana, pois consideram a valorização do Outro, o estranhamento que o Outro, em sua total separação, pode causar no Eu e a abertura a este diferente, a acolhida às diferenças do Outro.

Continuando o diálogo proposto nesta investigação, busquei responder a seguinte indagação: como o docente-bacharel se constitui educador na perspectiva da ética da alteridade radical? Esse momento investigativo teve o intuito de reconhecer os caminhos constitutivos do docente-bacharel como educador e as manifestações da ética da alteridade radical em sua atuação.

Foram traçados os (des)caminhos percorridos pelos bacharéis em direção à sua constituição como educadores na Universidade. Interpretei, desde os discursos dos sujeitos, o fato de que o percurso, em direção à sua atuação como educador, em diversos momentos, seguiu por trilhas divergentes dos aspectos pedagógicos necessários à sua constituição. Os descaminhos surgiram em situações nas quais, por exemplo, havia a intenção de ser docente desde a infância, mas as escolhas feitas ao longo da vida levaram o bacharel a ingressar em outra profissão, retomando mais tarde, ao plano inicial, ao inserir-se na carreira acadêmica. Esse retorno ao desejo de ser educador, todavia, teve como consequência a inserção, no ofício, de docentes sem a formação necessária, o que conduz a outros desafios para o fazer-se educador.

Já no que se refere aos caminhos que os levaram a se fazerem educadores, estes emergiram por diversas motivações, como: pretensão de contribuir para a profissão, influência de familiares e de educadores e outros. Nesse (des)caminhar, os bacharéis desta investigação fizeram o que denominei de “passagem” de bacharel a educador. Vejamos que este deslocar-se de uma profissão voltada para o mundo do trabalho para outra, que tem como missão

educar e preparar para a vida e a sociedade, possui considerável distância e não pode ser realizado “da noite para o dia”, como se fosse um “passe de mágica”, tampouco representa um processo natural. Os participantes compartilharam suas histórias de “passagem” para a educação, indicando que isso ocorreu, na maioria das vezes, casualmente, sem um planejamento ou propositadamente, apenas aconteceu! Sendo assim, pergunto: a ética da alteridade radical encontra-se na sua atuação?

A investigação demonstrou que é possível encontrar manifestações da teoria levinasiana na atuação do docente-bacharel. Foram identificados, por meio das falas dos sujeitos, alguns conceitos da ética levinasiana no exercício da docência, como: responsabilidade pelo educando em relação aos processos de ensinar e aprender, a preocupação em oferecer respostas ao chamado do educando (Outro), o respeito às diferenças, o desejo de ser justo quando há Outros educandos (terceiros), a abertura e a acolhida ao educando como totalmente Outro.

Por outro lado, percebi nos discursos algumas lacunas em relação à ética da alteridade radical, tais como: senso de responsabilidade parcial pela aprendizagem do educando, falta de conhecimento acerca da alteridade do educando, ausência de obrigação em oferecer respostas ao educando sobre assuntos que ultrapassam a sala de aula.

O bacharel se constitui como educador na perspectiva da ética da alteridade radical em sua atuação, intuitiva e não intencionalmente, pois a sua formação não possibilita uma preparação para a acolhida do educando como Outro levinasiano. Assim, o educando (Outro) fundamenta a sua razão de ser por invocá-lo a oferecer respostas concebidas espontaneamente, sem que haja o conhecimento do significado de ética da alteridade radical ou reflexão sobre o educando como Outro. Estas manifestações, não intencionais, estabeleceram a oportunidade de conceituar o educador-bacharel-“áltero” como o bacharel atuante na docência universitária para além do ato de ensinar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e éticos, acolhendo o educando como Rosto no sentido levinasiano, colocando-o em primeiro lugar nos processos de ensino e aprendizagem. A construção do significado de educador-bacharel-“áltero” fundamentou-se nas manifestações da ética levinasiana, percebidas, por meio dos discursos, na atuação dos sujeitos investigados.

A investigação prosseguiu com o intuito de responder ao questionamento: de que maneira ocorrem a atuação e a formação do docente-bacharel como educador na perspectiva levinasiana? Foi discutido, a partir do discurso do docente-bacharel, a sua atuação e formação como educador na perspectiva levinasiana. Os resultados denotaram que, na atuação do educador-bacharel, o educando (Outro) é valorizado espontaneamente. Isto ocorre porque o

Rosto do educando exige resposta e o educador (Eu) se sente impelido a fazê-lo. O simples fato de o educando (Outro) surgir como Rosto que lhe fala, o interpela, o inquieta e o move a oferecer respostas.

A pesquisa apontou para a realidade de que os bacharéis atuam como educadores-“álteros”, por meio dos seguintes fundamentos levinasianos: responsabilidade, alteridade radical, relação educador (Eu) - educando (Outro) e justiça. Com alicerces nesses princípios e no diálogo com teorias da educação, por meio da multirreferencialidade, foram delineados os saberes docentes para a alteridade:

- a) saberes para a responsabilidade - compromisso, seriedade, compreensão do contexto social no qual o processo educativo se desenvolve, responsabilidade pela aprendizagem do educando (Outro);
- b) saberes para a relação educador (Eu) – educando (Outro): abertura do educador como Eu para a acolhida do educando totalmente Outro; acolhida às diferenças do educando (Outro), educando (Outro) situado no centro do processo educativo, respeito ao potencial do educando (Outro);
- c) saberes para a alteridade radical: respeito à pessoa do educando (Outro), respeito às diferenças do educando (Outro), o educando (Outro) como centro do processo educativo; e
- d) saberes para a justiça: equidade, imparcialidade, igualdade. A justiça surge com a chegada dos terceiros, os Outros educandos.

Qual é, afinal, o lugar do educando (Outro) na atuação e formação do educador bacharel-“áltero”? Os resultados desta investigação mostraram que os educadores-bacharéis-“álteros”, são capazes de articular esses princípios e saberes em sua atuação na profissão docente. A maioria dos participantes, entretanto, não conhece o conceito de alteridade, o que indica uma atuação com base na alteridade “inocente” sem intenção explícita, mais por intuição, pelo desejo de corresponder ao chamamento do educando.

Este fato confirma a necessidade de uma formação para a docência que o prepare para responder ao educando (Outro), como Rosto que o invoca, intencionalmente. Como este educador não possui, em sua formação inicial e, na maioria das vezes, na pós-graduação e na formação complementar, o desenvolvimento de saberes pedagógicos fundamentais, tampouco, os saberes para a alteridade, como formá-lo na perspectiva levinasiana?

E a formação docente institucional? A pesquisa empírica apontou aspectos positivos e algumas lacunas nas ações desenvolvidas atualmente no universo desta investigação, que podem estar ocorrendo em outras instituições. Como aspectos positivos,

foram ressaltados: olhar menos cartesiano para a atuação do professor, oferta de cursos diversos, manifestação plural, interação dos docentes, assuntos atinentes à sala de aula, didática, programa inovador, abertura a novas ideias e discussões, integração Universidade e docentes, opções para quem não possui conhecimentos pedagógicos, programa institucional, apresentação de opções estratégicas para difusão do conhecimento, possibilidade de formação continuada. Os pontos salientados pelos sujeitos desta pesquisa denotam que a Universidade está na trilha para a consolidação de um programa capaz de contribuir efetivamente para o preenchimento do hiato entre o bacharel e o educador no que se refere à sua formação.

Não obstante, os sujeitos indicaram os seguintes desafios para a melhoria do programa: necessidade de maior diversidade de atividades, horários e locais, ausência de temas sobre ética, pouca contribuição para a constituição de conhecimentos pedagógicos, carga horária insuficiente, poucas opções de interesse dos bacharéis, insuficientes opções direcionadas ao educador, motivação para retornar ao programa, dificuldades para criar um grupo de ambiência temática, experiências não catalogadas (perdidas em conversas) e pouco conteúdo de metodologia pedagógica aplicada, muito centrado em termos espaciais, os projetos são pontuais, a única interação ocorre por correio eletrônico, obrigatoriedade e temas não relevantes.

Os sujeitos desta investigação fizeram sugestões de melhorias, a saber: oferecer maior diversidade de atividades de maneira a conciliar vários saberes; desenvolver reflexões sobre o papel do educando na sociedade, hoje e no futuro breve; oferecer cursos de formação, o compartilhamento de experiências boas e ruins, conscientização do que é ser docente, de como respeitar o aluno e como dosar a liberdade de modo que ela seja uma aliada da formação do discente; desenvolver o professor como educador e não apenas um transmissor de informação; estimular a reflexão acerca do professor formativo como algo mais amplo; proporcionar momentos de reflexão crítica sobre a prática da docência; e, ao mesmo tempo, conceder autonomia aos docentes na condução de suas práticas, mediante o acompanhamento das ações.

As observações feitas durante o percurso desta investigação trouxeram resposta à sua questão central: de que modo formar o docente-bacharel como educador, possibilitando-lhe uma atuação que promova a acolhida ao educando enquanto Outro na perspectiva da ética da alteridade radical? Esta resposta foi estabelecida ao longo de toda a pesquisa teórica e empírica a qual sustentou a tese ora defendida: para formar o educador-bacharel possibilitando a acolhida do educando como Outro, na perspectiva da ética da alteridade radical, é preciso desenvolver ações institucionais que colaborem para a constituição de

saberes docentes para a alteridade, articulando-os em sua atuação de maneira intencional, levando-o a assumir a responsabilidade pelo educando, situado no centro do processo educativo, e a contribuir para o desenvolvimento de futuros profissionais responsáveis e éticos.

Assim sendo, defendo o argumento de que as instituições de ensino superior, precisamente, as universidades, que acolhem o docente-bacharel, podem contribuir para a sua constituição como educador na perspectiva levinasiana, pois, a meu ver, o docente não pode ser o único responsável pelo permanente aprendizado. Evidencia-se a existência do desafio da institucionalização de programas de formação para a docência, assumindo a ideia de que a instituição na qual o docente está inserido também deve ser responsável pela busca constante de formação dos seus educadores. Saliento que a Universidade não é considerada como o principal agente responsável por essa formação, mas as ações institucionais podem ser um dos caminhos para a formação do docente-bacharel como educador.

As políticas institucionalizadas voltadas para a preparação docente não são menos ou mais eficientes do que o processo de autoformação, mas precisam ser realizadas paralelamente de maneira complementar, em que cada uma possui relevância. É fundamental que a instituição assuma a sua parte nessa jornada, visto que tem como papel, dentre outros, oferecer ensino de qualidade e, para isso, precisa de um corpo docente preparado não somente no que diz respeito aos conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas também no que se refere aos aspectos pedagógicos.

Nesse sentido, postulo nesta tese um movimento que surge na atuação espontânea do bacharel como educador-“áltero”, ou seja, sem um preparo específico, o qual faz emergir a necessidade de uma formação nesse sentido. A alternativa para esta formação, pode ser a implementação de ações institucionais de formação docente, as quais possibilitem a elaboração de saberes docentes para a alteridade radical, levando o educador-bacharel-“áltero” a assumir a responsabilidade pela aprendizagem do educando, posicionando-o como centro do processo educativo. Tal atuação é mediada pela ética como filosofia primeira.

Retomo, portanto, a indagação, feita no início deste texto: é possível formar o educador-bacharel-“áltero”? Discutir a formação do educador na perspectiva levinasiana significa refletir acerca da humanização para a docência. É necessário que seja dirigido um olhar sobre as questões que envolvem a formação docente para o ensino na educação superior, buscando-se elaborar e implementar políticas institucionalizadas de formação para esse profissional em uma nova perspectiva, olhando para o Outro. O professor evoca da Instituição na qual atua uma resposta às suas necessidades formativas; nesse contexto, o educador

também é Outro e a universidade tem a obrigação de oferecer-lhe oportunidades de formação que atenda às suas necessidades. Para que a instituição possa responder a esse chamado, é preciso que os bacharéis encontrem espaços formativos que possibilitem a reflexão acerca da sua atuação mediada pela ética e que potencializem a sua capacidade de inserir o educando (Outro) como principal agente do processo de ensino e aprendizagem.

O que percebemos na atualidade, nas universidades, é a realização de ações de “capacitação” docente eventuais, sem que haja continuidade e nem acompanhamento das instituições. Essas reflexões apontam para a existência de vários obstáculos a serem superados. Essa formação não é suficiente para a constituição do educador sob o prisma da ética da alteridade radical? Considero que há uma possibilidade de preparo para esta constituição: as ações institucionais de formação docente voltadas para discussões acerca da necessidade de valorização do educando como Outro. Esclareço, porém, que não postulo esta institucionalização como “salvacionista” para a “transformação” do bacharel em educador, mas como uma das tantas alternativas em curso e outras que ainda irão surgir. Como diria Alves (1980) é necessário acordar o educador!

Considero haver uma incompletude em relação à aprendizagem do educador. Os conhecimentos a serem constituídos não se esgotam em conteúdos específicos, experiências profissionais, saberes científicos; impõe-se uma formação direcionada à relação ética entre educador (Eu) e educando (Outro). Emerge a necessidade de uma formação voltada para a uma relação entre educador (Eu) e educando (Outro), considerando a acolhida ao educando de forma “áltera” e radical. Isso significa que o educando deve vir antes do educador; aquele é a pessoa mais importante no processo de ensino e aprendizagem e este tem a obrigação de responder às suas necessidades no caminho em direção ao conhecimento. Para que isso seja possível, faz-se necessária uma nova ideia de formação docente capaz de preparar um educador que se reconheça como absolutamente responsável pelo Rosto do educando que o interpela por um modelo de ensino a possibilitar o aprendizado constante, dinâmico, infinito.

Assim sendo, o saber pedagógico se reporta a uma característica de relação entre educador e educando firmada no respeito, e acima de tudo, na manutenção da alteridade do educando como absolutamente Outro. Pensar a formação pedagógica do educador para a educação superior nessa concepção ultrapassa a formação acadêmica; ela constitui uma formação ética, “áltera”, fundamentada na autorreflexão acerca do papel do educador, considerando não apenas o educando como um aprendente que está no ambiente universitário, mas como um ser humano com toda a sua subjetividade, a qual não pode ser englobada por ser infinito.

A filosofia levinasiana pode contribuir para propor uma formação docente voltada para a valorização do Outro, bem como o delineamento de algumas ações pedagógicas fundamentadas na ética da alteridade radical, por meio de estratégias que aproximem a prática educativa de uma ação ética e “áltera”. É possível, então, concentrar a atenção na formação do educador, mais especificamente para atuação na Universidade, sob o prisma da ética da alteridade radical como um processo de humanização, que poderá se refletir em sua atuação no relacionamento com o educando como Outro.

Nessa linha de pensamento, pondero a ideia de que o processo formativo do educador precisa ir além da possibilidade de se constituir conhecimentos didáticos, formação técnica. Não que tais conhecimentos não sejam importantes, mas que se avance na preparação de um educador que seja sensibilizado para a valorização do educando enquanto Outro que o invoca à responsabilidade. Formar o educador para que direcione o educando para a vida postula uma formação que habilite o professor para ultrapassar o enfoque direcionado exclusivamente aos conteúdos estudados, considerando que a educação é uma maneira de intervir no mundo.

Acredito que o papel da formação do educador para a educação superior é o de contribuir para a humanização do professor em um processo contínuo que se desenvolve ao longo de sua carreira acadêmica em todas as suas atividades e, mais especificamente, na relação com o educando. Essa humanização abrange, não somente, a academia, mas, em seu sentido amplo, a educação ocorrente em toda a sua trajetória de vida. Uma formação no sentido de levá-lo a uma prática educativa, sob fundamento da relação com o educando em sua total alteridade, e reconhecer que a responsabilidade desse educador nos processos de ensino e aprendizagem, requer a centralidade na problemática da formação humana.

A formação do educador desde Lévinas tem como princípio fundante a alteridade por meio de uma relação pedagógica entre educador (Eu) e educando (Outro) - relação na percepção de que o educador assume a sua responsabilidade radical no processo educativo, que não pode negar ou transferir. Assim, o processo formativo desse educador deve levá-lo a uma reflexão sobre sua prática educativa, mais especificamente, acerca de como ele desenvolve relações com o educando; como a ética está nesse contexto e se o Eu (educador) responde ao chamado do Outro (educando).

Considero que os saberes docentes para a alteridade e a ética precisam ser contemplados na atuação e formação do educador da educação superior. Esta formação, porém, não pode ser uma responsabilidade exclusiva do educador, mas a instituição que o acolhe precisa estar ciente de que o bacharel não possui conhecimentos pedagógicos, ressalto

o papel da Universidade nesse contexto. Nessa linha de pensamento, proponho a discussão sobre alguns pontos, à frente delineados, que podem colaborar na formação do educador-bacharel-“áltero” no contexto das ações institucionais.

a) O docente-bacharel possui necessidades diferenciadas dos demais, pois, pela natureza de sua formação inicial, não tem o domínio de conhecimentos pedagógicos. A ausência de formação pedagógica pode ser uma dificuldade para o acompanhamento, por parte dos bacharéis, de temas abordados em atividades nas quais docentes universitários das diversas áreas, incluindo-se a educação, compõem o público-alvo, os quais já possuem uma base de conhecimentos, bem como vocabulários que não fazem parte do cotidiano do bacharel. Assim, uma opção pode ser a implementação de ações institucionais de formação para a docência, específicas para os docentes-bacharéis.

b) Para conhecer as necessidades específicas dos docentes-bacharéis, se faz necessário um canal de comunicação com eles a fim de sondar os possíveis temas a serem abordados em atividades direcionadas a estes docentes. Como exemplo, cito algumas categorias que surgiram nesta pesquisa, como didática, processo de ensino, pesquisa e eventos.

c) Desenvolver ações formativas por centros e faculdades, respeitando as peculiaridades de cada grupo que os compõem, inclusive flexibilizando horários para a participação dos docentes-bacharéis. Estas atividades podem ser desenvolvidas nos próprios centros e faculdades onde os docentes-bacharéis atuam, facilitando o acesso a eles.

d) Oferecer cursos e oficinas periódicas com carga horária ampliada a fim de estabelecer espaços de formação constantes e não somente ações isoladas e organizadas em ciclos de palestras as quais não possibilitam o aprofundamento dos temas propostos.

e) Criar estratégias que motivem os recém-admitidos a continuarem no programa, mesmo após o cumprimento da obrigatoriedade de participação nas atividades durante o estágio probatório. Do mesmo modo, motivar a participação dos demais docentes-bacharéis que não possuem a obrigação de cumprir carga horária de formação docente. Para tanto, esta formação poderia ser considerada para os processos de progressão funcional, independentemente do tempo de ingresso na Universidade, ou seja, criar um vínculo entre a formação docente e a carreira profissional; paralelamente, promover espaços reflexivos em relação à

necessidade de constante atualização para a docência universitária, situando o docente-bacharel como um educador em decurso de preparação.

f) Envolver no processo de gestão e coordenação e condução das ações formativas, profissionais educadores, a fim de dar ensejo à realização de atividades organizadas e ministradas por pessoas que dominem os conteúdos pedagógicos.

g) Incluir na programação ações longitudinais que possibilitem o desenvolvimento de saberes docentes relacionados aos conhecimentos pedagógicos, bem como dos saberes docentes para a alteridade, fundamentados nos princípios da ética da alteridade radical: responsabilidade, relação educador (Eu) – educando (Outro), alteridade radical e justiça.

h) O acompanhamento do docente após a conclusão de uma atividade pode contribuir para influenciar positivamente a sua atuação docente. Não adianta promover formação docente sobre um tema específico se não há um direcionamento após a conclusão da atividade. A implementação prática da teoria estudada nem sempre é tão fácil; assim, corre-se o risco de que o docente-bacharel volte às antigas práticas por falta de orientações a respeito de como promover mudanças na sua ação educativa.

As sugestões ora manifestas situam-se no âmbito da formação de docentes-bacharéis, a fim de que a Universidade possa contribuir para a sua constituição como educador-bacharel-“áltero”, garantindo um preparo transposto aos conhecimentos técnicos de didática e outros correlacionados, os quais são de suma importância para a prática da docência na universidade. Ao propor, no entanto, a inclusão de elaboração de saberes para a alteridade, espera-se que este docente seja preparado para a abertura e a acolhida ao educando absolutamente Outro, bem como à responsabilidade pela aprendizagem deste educando, abandonando o centro do saber e cedendo o lugar de prioridade para o educando por meio da alteridade radical.

Reconheço, porém, que a “passagem” de bacharel a educador-bacharel-“áltero” pode ser morosa e requer esforços, tanto da instituição como do docente-bacharel, mas acredito que as proposições ora levantadas podem significar o início desse processo e contribuir significativamente para a constituição do educador-bacharel-“áltero” na abertura ao encontro com o educando (Outro), ainda que tardio. É possível, portanto, vislumbrar um processo inovador e transformador da realidade atual em que o bacharel solitariamente enfrenta os desafios cotidianos da docência na Universidade. Para que seja possível

vislumbrar a constituição do educador-bacharel-“áltero” não mais casualmente, não intencional e até mesmo ingênuo é necessário que haja o empenho dos que fazem a Universidade no sentido de aprofundar a discussão ora proposta.

O aperfeiçoamento dessas ideias pode culminar em alternativas de formação docente voltado para o docente- bacharel que leve a instituição a oferecer espaços formativos que colaborem para que este profissional se torne não somente professor, mas também educador e, no contexto desta pesquisa, preparado para a ética da alteridade radical, colocando o educando e sua aprendizagem em primeiro lugar, tendo a ética como filosofia primeira. O educador-bacharel-“áltero” emerge, portanto, como Outro da Universidade, a qual possui uma responsabilidade em relação à necessidade de formação e a interpela como Rosto.

Ante o exposto, ressalto como um desafio para a formação do bacharel que se torna docente universitário a sua inserção “como estrangeiro na Educação” em um contexto diferente da sua realidade. Este sujeito possui necessidades peculiares de preparação para atuar em sala de aula e fora dela no âmbito universitário. A Universidade precisa oferecer ações formativas que atendam a essas particularidades profissionais, a fim de que o seu grau de compreensão possua melhor qualidade e esta seja refletida na sua prática pedagógica, especialmente, na relação com o educando. Saliento, ainda, que a instituição não pode assumir sozinha esta responsabilidade, a qual deve ser compartilhada como o próprio docente-bacharel e, principalmente, com os órgãos públicos incumbidos de garantir uma educação de qualidade à sociedade.

Ratifico a reflexão realizada no início deste trabalho de tese, concernente à ausência de formação específica para a docência universitária. A formação pedagógica para a educação superior é uma necessidade para os bacharéis, os quais são preparados para atuação no mundo empresarial. Ressalto, ainda, a relevância de se incluir na formação pedagógica destes profissionais o desenvolvimento de saberes para a alteridade, visando a dirimir as implicações das relações entre educador (Eu) e educando (Outro), bem como preparar o educador para a valorização do educando em sua total alteridade, intencionalmente.

A formação do educador para atuar na docência universitária na esteira do pensamento levinasiano é um tema abrangente e subjetivo que requer a continuidade e o aprofundamento teórico e empírico. Nesta investigação não houve a intenção de exaurir o tema, mas de contribuir para a análise da atuação e da formação do educador-bacharel fundamentada na ética levinasiana. Como limitação da pesquisa ressalto o olhar que fora privilegiado para a discussão visto que a coleta de dados foi desenvolvida somente com docentes, em função da exequibilidade no contexto da investigação.

As percepções dos docentes poderiam ser comparadas aos olhares de discentes e gestores com o propósito de conhecer outras dimensões da ética da alteridade radical na atuação e na formação do docente-bacharel. O desafio de empreender pesquisa empírica analisando aspectos subjetivos por meio de discursos é um fator restritivo, pois os participantes podem discorrer sobre o tema de forma a abordar, principalmente, aspectos positivos de sua atuação. Assim, foi apresentada a compreensão do objeto de estudo com base na interpretação dos significados atribuídos às falas dos participantes.

Minha jornada, ao sair de mim mesma, da minha “casa”, do Eu próprio, em direção à exterioridade em busca do Outro que me constitui, me fundamenta como educadora, revela outras inquietações: como discutir opções de estratégias políticas e de formação docente para e na educação superior, fundamentadas na inversão de valores, destacando o Outro como mais importante que o Eu? Existem manifestações da ética da alteridade na atuação e formação do educador licenciado? Quais são as percepções de discentes sobre a atuação do educador-bacharel na perspectiva levinasiana? Qual é o papel da instituição a fim de haver maior incentivo para o educador-bacharel-“áltero” relativamente à profissionalização e ao desenvolvimento docente? O que as instituições de ensino superior que recebem os docentes-bacharéis têm feito para que haja maior motivação no exercício da docência e também para a formação pedagógica do educador-bacharel-“áltero”? Quais são os incentivos institucionais para a formação contínua do bacharel como educador levinasiano? Não tenho a pretensão de respondê-las. Estas perguntas são exemplos de problemas que podem nortear outras pesquisas teóricas e empíricas na esteira do pensamento levinasiano.

Concluo, portanto, neste "porto temporário" de chegada, ao discutir, a partir dos discursos do bacharel, a atuação e a formação do bacharel-educador na perspectiva levinasiana, que, no encontro com os Outros educadores-bacharéis, foi possível perceber manifestações da ética da alteridade radical na atuação do educador-bacharel, possibilitando pensarmos em opções formativas que possam dirimir as consequências da formação que eu não tive e que muitos tiveram ao se tornarem educadores. É este um tema que ainda carece de novas pesquisas teóricas e empíricas, de maneira que deixo aqui o convite à reflexão por parte de educadores, educandos e da sociedade, a fim de se buscar descobrir outras estratégias do fazer-se educador na esperança de que somos capazes de acolher o educando (Outro) em sua transcendência e infinito.

### REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1026p.

ABENSUR, Silvia Itzcovici; TAMOSAUSKA, Marcia Rodrigues Garcia. Tecnologia da informação e comunicação na formação docente em Saúde: relato de experiência. **Rev. bras.**

**educ. med.** Rio de Janeiro, v.35, n.1, p. 102-107, jan./mar. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022011000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000100014)>. Acesso em: 5 ago. 2014

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998. 225p. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/up000028.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior : desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. 184p.

ALMEIDA, Maria Isabel de.; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores (Orgs)**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas, SP: Fundação Educar DPaschal, 2004. 64p.

\_\_\_\_\_. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994. 82p.

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980. 91p.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teórico e e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores (Orgs)**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ANDRADE, Telga Persivo Pontes de. **O professor universitário, sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente: que racionalidade? Que caminhos?.** 2006, 129f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3291>>. Acesso em: 6 abr. 2014.

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.) **Jacques Ardonio & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 87-99.

BACKES, Vânia Marli Schubert Backes; MOYÁ, Jose Luis Medina; PRADO, Marta Lenise do. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto , v.19, n.2. mar./apr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692011000200026&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692011000200026&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 12 ago. 2014.

BACKES *et. al.* Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v.63, n.3 mai/jun, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000300012)>. Acesso em: 5 ago. 2014.

BALTAZAR, Mariângela Monteiro de Melo; MOYSÉS, Samuel Jorge Moysés; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-

graduação na formação de professores. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 285-303, jul./out.2010. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462010000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200007)>.  
Acesso em: 12 ago. 2014.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação e autores-cidadãos. In: BARBOSA, Joaquim, Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar: 1998. p. 7-13.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Ed. 70, 2009. 231p.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro. **Responsabilidade social universitária: um estudo de caso no Curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral**. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em:  
<[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2663/1/2009\\_dis\\_cmpbarros.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2663/1/2009_dis_cmpbarros.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2014.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; FREIRE, Célio. A responsabilidade social universitária na perspectiva do Sinaes: um estudo de caso no Curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 891-920, out./dez. 2011. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/09.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

BASÍLIO, Vanessa Hidd. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor**. 2010, 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2010. Disponível em:  
<[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/Vanessa\\_Hidd.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/Vanessa_Hidd.pdf)>.  
Acesso em: 23 mar. 2014.

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, educação e saúde**, v.3, n.2, p. 284-29, 2005. Disponível em:  
<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r110.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

BERNARDINO JÚNIOR, Roberto. **Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia**. 2011, 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BERNINI, Giovanna Márcia Cristina; SANTOS, Patrícia Peixoto dos.; DIAS, Caroline. O professor de ciências exatas no contexto universitário: dilemas e perspectivas. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2011, Salvador. **Anais...**Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

BERRY, Karhlenn S. Estruturas da bricolagem e da complexidade. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 123-148.

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador: da conformidade à complexidade.** Maceió: EDUFAL, 2001. 192p.

BORGES, Camila Cunha de Araújo. Didática e prática pedagógica do professor de Administração. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4, 2012, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução No. 510, de 7 de abril de 2016.** dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001.** Dispõe sobre os cursos de pós- graduação stricto sensu oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais, Brasília, 2001. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Resolucao-cne-02-2001.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES No. 3, de 5 de outubro de 1999.** Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Brasília, 1999. Disponível em: <<https://selecao.es.gov.br/novo/Arquivo/Download/90>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112compilado.htm)>. Acesso em: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução No. 12/1983, de 6 de outubro de 1983.** Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal. Brasília, 1983. Disponível em: <[http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/433200/RESPOSTA\\_PEDIDO\\_Res.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/433200/RESPOSTA_PEDIDO_Res.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer No. 977/1965 do Conselho Federal de Educação.** Definição de cursos de pós-graduação, Brasília: Ministério da Educação, 1965.

Disponível em:

<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2017.

CAMARGO, Marcela Pedrosa de. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. Disponível em: <[www.uel.br/pos/mestrededu/.../2012\\_-\\_CAMARGO\\_Marcela\\_Pedrosa.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/.../2012_-_CAMARGO_Marcela_Pedrosa.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2014.

CAMPELO, Arandi Maciel. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de Administração da FCAP/UPE**. 2011, 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<http://www.arandi.adm.br/pdf/Arandi.tese.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia; BRITO, Antônia Edna. Docência no ensino superior: o professor bacharel e as aprendizagens docentes. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5., 2013, Terezina. **Anais...** Terezina: Universidade Federal do Piauí, 2013, CD-ROM.

CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de. A prática pedagógica do bacharel professor da área de Comunicação Social. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2012, CD-ROM.

CAVALCANTI, Bruno César. A entrevista compreensiva ou o elogio da pequena teoria. In: KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Thiago de Abreu e Lima Florêncio (Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-19.

CELAN, Paul. **Cristal**. Trad. Claudia Cavalcanti. São Paulo: Iluminuras Ltda, 1999. 192p.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 9. ed. São Paulo: Global, 1985. 246p.

\_\_\_\_\_. **Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1983. 236p.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria No. 52, de 26 de setembro de 2002**. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria\\_52\\_Regulamento\\_DS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2017.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O professor como educador: um resgate necessário e urgente**. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001. 180p.

COSTA, Márcio Luís. **Lévinas uma introdução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 240p.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES**

comunitárias do RS. 2008, 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13275>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

COUTINHO, Adriana Maria Ferreira. **Educar depois de Lévinas: para uma pedagogia do rosto.** 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4328>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

COUTO, Ligia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente,** 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/pt-br.php>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

DANTAS, Cecília Maria Macedo. **O desenvolvimento da docência nas engenharias: um estudo na Universidade Federal de Campina Grande.** 2011, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10200/1/CeciliaMMD DISSERT.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DERRIDA, Jaques. Violência e metafísica. In: DERRIDA, Jaques. **A escritura e a diferença.** Campinas, SP: Perspectiva, 2009, p. 111-223.

\_\_\_\_\_. **Adeus a Emmanuel Lévinas.** São Paulo: Perspectiva, 2008. 142p.

\_\_\_\_\_. **O olho da universidade.** São Paulo: Estação Liberdade, 1999. 159p.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas.** Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 128p.

DIAS, Ana Maria Iorio *et al.* A formação dos docentes em Secretariado Executivo das instituições de Educação Superior do Brasil. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ENFORSUP. 5., 2013, Terezina. **Anais...** Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2013, CD-ROM.

EUGÊNIO, Benedito G. De bacharel a professor: processos de aprendizagem da docência no ensino superior. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011, CD-ROM.

FARIAS *et al.* Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EDUECE, 2010. p. 67-92.

FERNANDES, Roseane do Socorro da Silva Reis. **A formação continuada nos discursos de professores da educação superior:** a experiência da UFPA e do CESUPA. 2007, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

Disponível em:

<[http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1665/1/Dissertacao\\_FormacaoContinuadaDiscursos.pdf](http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1665/1/Dissertacao_FormacaoContinuadaDiscursos.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2014.

FERREIRA JÚNIOR, Marcos Antonio. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Rev Bras Enferm**, Brasília, 2008. p. 866-871. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n6/a12v61n6.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

FORESTI, Roque Antonio. **Médico: ser ou não ser professor?** Implicações para a conduta médica e a profissionalidade docente. 2012, 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina. Disponível em: <[http://www6.univali.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1092](http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1092)>. Acesso em: 2 mai. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 92p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. 107p.

FREIRE, José Célio. **O lugar do outro na modernidade tardia.** Fortaleza: Secult, 2002. 166p.

FREITAS, Mário César Matos de. **CASa Aberta:** por uma Aprendizagem Significativa pelo Rádio, 2011, 157f. Dissertação (Mestrado em Publicidade e Propaganda) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FREITAS, Emílio Campelo; LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência universitária em cursos de Engenharia: um estudo exploratório. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2011, Salvador. **Anais...**Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011, CD-ROM.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. **A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar:** um estudo focalizando o docente do ensino jurídico. 2007, 162f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresinha, 2007. Disponível em:

<[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/construca\\_saberes.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/construca_saberes.pdf)>. Acesso em: 4 abr. 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012. 212p.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 64-89.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2006. 480p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2006. 206p.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008)>. Acesso em: 19 jan. 2017.

GONZÁLEZ, Alberto Durán. **Ser docente na área da saúde:** uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana. Londrina, PR. 2012. 115p. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, PR, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/saudecoletiva/Doutorado/teses/tese/1.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2014.

GUEDES, Edson Carvalho. **Alteridade e diálogo:** uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. 2007. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4795#preview-link0>. Acesso em: 14 abr. 2017.

GUIMARÃES, Isac Pimentel; FERREIRA, Rosilda Arruda. Pesquisa-ação aplicada às ciências contábeis: uma possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011, CD-ROM.

HUTCHENS, B.C. **Compreender Lévinas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. 239p.

HOUAISS, Antonio.; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 2922p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128p.

ISAÍÁ, Sílvia Maria de Aguiar.; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r9.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

JORDÃO, Larissa. A educação no século XXI e a formação do professor reflexivo na arquitetura. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2012, CD-ROM.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva:** uma proposta para pesquisa de campo. Trad. Thiago de Cavalcante e Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 208p.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. 208p.

KINCHELOE, Joel L. Introdução: o poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-37.

\_\_\_\_\_. Redefinindo rigor e complexidade em pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 39-65

\_\_\_\_\_. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 102-121.

KUIAVA, Evaldo Antonio. A responsabilidade como princípio ético em H. Jonas e E. Lévinas: uma aproximação. **Veritas**. v. 51, n. 2, 2006. p. 54-60. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/veritas/article/view/1844>>. Acesso em: 26 jan.2017.

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado**. 2011, 248f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <[http://www.si3.ufc.br/sigaa/public/programa/noticias\\_desc.jsf?noticia=10290670&id=10056](http://www.si3.ufc.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?noticia=10290670&id=10056)>. Acesso em: 3 abr. 2014.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: Artmed, 1998. p. 126-148.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da UNICRUZ/RS**. 2009, 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24164/000745080.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e Relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1983. 25p.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. 4. ed. Petrópolis, RJ, 2012. 110p.

\_\_\_\_\_. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Trad. Pergentino Pivatto...[et. al.]. (Coord.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 272p.

\_\_\_\_\_. **Entre nós: Ensaios sobre a alteridade**. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto (coord.), Evaldo Antonio Kuiava, José Nedel, Luiz Pedro Wagner, Marcelo Luiz Pelizzoli. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.302p.

\_\_\_\_\_. **De Deus que vem a idéia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.240p.

\_\_\_\_\_. **Ética e Infinito: diálogos com Philippe Nemo**. Lisboa: Ed. 70, 1988. 119p.

\_\_\_\_\_. **Ética e Infinito**. Lisboa: Ed. 70, 1982. 117p.

\_\_\_\_\_. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Ed. 70, 1980. 291p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São paulo: cortez, 2003. 51p.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288p.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; COSTA, Ivna Maria Mello. Percorrendo o conhecimento e a formação pedagógica do fisioterapeuta professor. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2011, Salvador. **Anais...**Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011, CD-ROM.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. O bacharel na docência superior: retratos de pesquisa do PPGED. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Minas Gerais. **Anais...**Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2012, CD-ROM.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 541p.

LOUREIRO, Robson.; LIMA, Luciana de. **DTIC – Docência Integrada às Tecnologias da Informação e Comunicação**: formação 2014.1. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014. 19 slides.

MARTINS, Rogério Jolins; LEPARGNEUR, Hubert. **Introdução a Lévinas**: pensar a ética no século XXI. São Paulo: Paulus, 2014. 72p.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos, SP: UFSCAR, 1998. 21-34p.

MEDRADO, Glaucia Cristina da Rocha. **Tornar-se professor de Administração**: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional. 2012, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2012. Disponível em:

<[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=12385&processar=Processar](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=12385&processar=Processar)>. Acesso em: 2 mai. 2014.

MELO, Nélio Vieira de. **A ética da alteridade radical em Emmanuel Lévinas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. 311p.

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; (Orgs). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011 p. 25-42.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Ética da alteridade e educação**. 2008, 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14654/000658924.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

MIRANDA, Gilberto José.; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; CORNACCHIONE JÚNIOR, Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Rev. contab. finan.**, São Paulo, v.23, n. 59, mai/ago. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-70772012000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772012000200006)>. Acesso em: 12 ago. 2014.

MISSIO, Lourdes. **O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS**. 2007, 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000423305>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

MORAES, Eliane Gouveia de. **Docência universitária: o professor fisioterapeuta no curso de fisioterapia**. 2008, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2008. Disponível em: <<http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

MORAES, Vinícius de. Pela luz dos olhos teus. In: **A arte de Vinícius de Moraes**. Rio de Janeiro: Polygram, 1988, faixa 13.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.115p.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, 2014, p. 98-106. Disponível em: Acesso em: 3 jan.2017.

\_\_\_\_\_. Docência no ensino superior: um olhar sobre a prática pedagógica do bacharel. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011, CD-ROM.

NASCIMENTO, Milton. Caçador de mim. In: **Travessia: o melhor de Milton Nascimento**. São Paulo: Universal, 1999, faixa 4.

NEIRA, Marcos Garcia.; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e realidade**. v. 37, n. 2, 2012. p. 607-625. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17024/19406>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. SALES, José Albio Moreira de. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria (Orgs). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.p.53-66.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria (Orgs). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.p.33-51.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: "Os professores e a sua formação". Lisboa: **Dom Quixote**, 1992. p. 13-33. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. 192p.

\_\_\_\_\_. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONÇALVES, Elisa Pereira. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004, p. 17-29.

NUNES, Zigmar Borges. **Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica**. 2011, 122f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/concei%C3%A7%C3%A3o/Downloads/ZigmarBorgesNunes.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 192p.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Ed. 70, 2006. 288p.

PEREIRA, Carolina Arantes. **Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da proposta integral de educação emancipatória da UFPR Litoral**. 2012. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/sites/default/files/Carolina%20Arantes%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PEREIRA, José Aparecido. Críticas de Lévinas ao sujeito moral de Kant. **Polymatheia – Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 4, n 5, 2009, p. 99-111. Disponível em: <[http://uece.br/polymatheia/dmdocuments/polymatheia\\_v4n5\\_critica\\_levinas\\_sujeito\\_moral\\_kant.pdf](http://uece.br/polymatheia/dmdocuments/polymatheia_v4n5_critica_levinas_sujeito_moral_kant.pdf)>. Acesso em: 13 abr. de 2016.

PESSOA, Fernando. **Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação**. Lisboa: Ática,1966. 445p.

\_\_\_\_\_. **Poesias Inéditas (1930-1935)**. Lisboa: Ática, 1955, 83p.

PETERSON, Michael. A universidade: da responsabilidade do corpo docente: In: DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação liberdade, 1999. p.11-80.

PIMENTA, Selma Garrido.;ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 271p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.p. 15-38.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **Concepções de formação e docência dos professores do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**. 2006, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006. Disponível: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=531](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=531)>. Acesso em: 21 abr. 2014.

POIRIÉ, François. **Emmanuel Lévinas: ensaio e entrevistas**. São Paulo: Perspectiva, 2007. 166p.

POZZER, Adecir. A formação de professores em e para direitos humanos: desafios frente à filosofia de Lévinas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul, RS: **Anais...**Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/337/857>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 310p.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1991. 496p.

RODRIGUES, Algaides de Marco. **Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro**. 2011, 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2011. Disponível em: <[http://taniaporto.dominiotemporario.com/doc/TT\\_2011\\_algaides.pdf](http://taniaporto.dominiotemporario.com/doc/TT_2011_algaides.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

ROLINDO, Joicy Mara Rezende. **A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG**. 2008, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2008. Disponível em: <<http://www.openthesis.org/documents/Dos-docentes-uma-partir-das-495283.html>>. Acesso em: 4 abr. 2014.

ROSA, Luís Carlos Dalla. **Educar para a sabedoria do amor: a epifania do rosto do outro como uma pedagogia do êxodo**. 2010, 344f. Tese (Doutorado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, RS, 2010. Disponível em: <[http://tede.est.edu.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=264](http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=264)>. Acesso em: 25 jan. 2017.

RUIZ, Pedro Ortega. La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. **Revista española de pedagogia**, año LXII, n. 227, mar./abr 2004, p. 5-30. Disponível em: <<file:///C:/Users/Adm/Downloads/Dialnet-LaEducacionMoralComoPedagogiaDeLaAlteridad-866846.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SÁ -CARNEIRO, Mário de. **Versos p[ar]a os "Indícios de Ouro"**. Paris, 1914-1915. 68p. Disponível em: <<http://purl.pt/13863>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

SAMPAIO, Arlene Luttigards Oliveira Vaz; LEPORACE, Viviane Reis. Formação Docente: Análise pedagógica sobre desafios do docente-bacharel na educação profissional e ensino superior – IF Baiano Campus Santa Inês, BA. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ENFORSUP. 4., 2012, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2012, CD-ROM.

SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos. **Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate.** 2012, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12756/1/2012\\_MarcosHenriqueAlmeidadosSantos.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12756/1/2012_MarcosHenriqueAlmeidadosSantos.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2014.

SANTOS, Patrícia Peixoto dos. **Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior.** 213, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013. Disponível em: <[http://www.bdtd.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5204](http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5204)>. Acesso em: 1 abr. 2014.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996. p.145-155.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construtivismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-297.

SILVA C., Claudete de Freitas. **Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes?** 2011, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, MG, 2011. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/peduca/pdfs/disserta/claude11.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

SILVA, Dayse Souza da. **Formação de professores de educação superior de cursos de graduação na área de saúde.** 2008, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=894](http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=894)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SILVA, Luciana Ferreira da. **Educaidade: para além da objetivação do educando.** 2007, 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: [tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3836](http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3836). Acesso em: 25 abr. 2015.

SILVA S., Stephane da. **Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico: a recontextualização curricular.** 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas. RS, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SILVA., Wellington dos Reis; KATO, Marly Nunes de Castro; ANDRADE, Luiza Vitória Vital de. Desenvolvimento Profissional Docente: socialização e identidade dos professores da área de Ciências Biomédicas da UFU. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2012, CD-ROM.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis no Brasil. **RCO-Revista de contabilidade e organizações**, v.1, n.1, p. 87-103. 2007. Disponível em: <<http://www.rco.usp.br/index.php/rco/article/view/11/24>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

SOUZA, Ana Cláudia de; DIAS, Elisângela Teixeira G. Formação pedagógica na prática docente no ensino superior: percepção de professores da área de saúde. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2012, CD-ROM.

SOUZA, José Tadeu Batista de. Emmanuel Lévinas: o homem e a obra. **Revista SymposiuM.**, Ano 3, n.2, jun. 1999. p. 45-53. Disponível em: <[www.unicap.br/Arte/ler.php?art\\_cod=1445](http://www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=1445)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética como fundamento: uma introdução à ética contemporânea**. 2004, Nova Petrópolis, RS: Nova harmonia, 2004, 110p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 328p.

THERRIEN, Jacques. NÓBREGA THERRIEN, Sílvia Maria. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: SALES, José Albino Moreira de.; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EDUECE, 2009. p. 99-107.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Edital no. 95/2016 Concurso Público para Professor do Magistério Superior campus da UFC em Fortaleza**. 2016. Disponível em: <[http://www.progep.ufc.br/images/arquivos/editais\\_e\\_concursos/editais\\_docente\\_efetivo/2016/edital\\_095/edital\\_095\\_2016.pdf](http://www.progep.ufc.br/images/arquivos/editais_e_concursos/editais_docente_efetivo/2016/edital_095/edital_095_2016.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Carta de apresentação- CASa**. Fortaleza, 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/313-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC) ano base 2009**. Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.ufc.br/a->

universidade/avaliacao-institucional/328-relatorios-de-autoavaliacao-institucvational>.  
Acesso em: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa RVES:** rede de valorização do ensino superior. Fortaleza, 2005/2007.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **A Formação do Professor do Ensino Superior.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.104p.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. **Pedagogia universitária:** o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários. 2011, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2011. Disponível em:  
<[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3819](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3819)>. Acesso em: 6 abr. 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 302p.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro, 2007. 108p.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002. 236p.

YNOUE, Alessandra Tiemi. **A capacitação do profissional de fisioterapia para a docência no ensino superior.** 2011, 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011. Disponível em:  
<[http://apeclx.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=262](http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=262)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Etimologia da palavra “áltero”

A elaboração da palavra “áltero” fundamentou-se no princípio de que “o léxico de uma língua é dinâmico, evolui com o homem. Há palavras que caem de uso, outras adquirem

novos significados e há palavras que são criadas. ” (PASCHOALIN, 2008, p. 207). Este vocábulo surgiu da necessidade de designar um termo para definir o educador que possui, em sua atuação, características da ética da alteridade radical, teoria que permeia esta tese.

A formação desta palavra foi concebida por meio de um processo de derivação, no qual “[...] novas palavras são criadas a partir de outras já existentes na língua portuguesa. ” (PASCHOALIN, 2008, p. 207). O termo “áltero” deriva da palavra alteridade cuja etimologia tem origem no latim *alter* (outro), o qual significa “qualidade do que é outro, diversidade “ (HOUAISS; VILLAR, 2004, p. 33). Para a Filosofia, alteridade é entendida como circunstância que se desenvolve desde as relações de diferença e significa: “Ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro. ” (ABBAGNANO, 2007, p. 34).

Foi realizado o processo de derivação regressiva o qual “ocorre com a redução da palavra primitiva, pela retirada de sua parte final. ” (PASCHOALIN, 2008, p. 208). Dessa maneira, para a definição desse termo foi removida, da palavra “alteridade”, a partícula “idade” e acrescentado o artigo definido “o” ou “a” utilizado para designar o substantivo “áltero” ou “áltera” que significa aquele ou aquela que se preocupa com o outro.

APÊNDICE B -Termo de consentimento livre e esclarecido

**Pesquisa:** O LUGAR DO EDUCANDO (OUTRO) NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR-BACHAREL-“ÁLTERO” (EU)

**Pesquisadora:** Conceição de Maria Pinheiro Barros

**1. Natureza da Pesquisa:** você está sendo convidado a participar desta pesquisa por fazer parte da comunidade composta por docentes bacharéis que atuam na Universidade Federal do Ceará. Esta pesquisa tem como objetivo analisar, a partir do discurso do bacharel, a sua atuação e formação para captar a dimensão do educando enquanto Outro na perspectiva da ética da alteridade radical.

**2. Participantes da pesquisa:** os participantes da pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios: ser graduado na modalidade de bacharelado; ter experiência mínima de cinco anos na docência universitária; atuar como docente na Universidade Federal do Ceará; ter participado ou estar participando de ações de formação docente na UFC; e ter disponibilidade e aceitar a proposta de pesquisa.

**3. Envolvimento na pesquisa:** sua participação nesta pesquisa consistirá da aplicação de um questionário para coleta de dados, seguida de uma entrevista e roda de conversa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Sempre que desejar você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora.

**4. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de desconforto que algumas pessoas podem sentir quando estão respondendo às questões da entrevista onde precisam responder e oferecer opiniões pessoais. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

**5. Confidencialidade:** todas as informações obtidas através desse estudo serão confidenciais. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados.

**6. Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa nos dê informações importantes sobre a formação e atuação do docente bacharel na educação superior. No futuro essas informações poderão ser usadas em benefício do processo e de todos que compõem a comunidade envolvida a fim de discutir novas ideias sobre o tema proposto.

**7. Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Entretanto, se desejar, poderá solicitar a qualquer momento, ao coordenador do projeto, cópias dos relatórios da pesquisa contendo os resultados do estudo.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, acima apresentados, e manifesto meu interesse em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Nome do entrevistado

**Assinatura do (a) entrevistado (a)**

**Conceição de Maria Pinheiro Barros  
Pesquisadora**

**Fortaleza (CE), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local e Data**

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos docentes-bacharéis que concluíram atividades de formação docente na UFC

**\*1. Com relação ao seu perfil, favor responder o que se pede:**

		Tempo de atuação como docente na educação superior	Tempo de atuação como docente n na Universidade Federal do Ceará
Sexo	Idade		

**2. Formação acadêmica**

Graduação em

Especialização em

Mestrado acadêmico em

Mestrado profissional em

Doutorado em

Formação em andamento

**\*3. Formação complementar**

Participou de cursos sobre docência nos últimos três anos? Caso sim, quais cursos? Caso não, por que?

Participou de eventos na área de docência nos últimos três anos? Caso sim, quais eventos? Caso não, por que?

**\*4. Quais foram os motivos que o (a) levaram a participar do programa CASa?**

Avalie o grau de prioridade na escala a seguir, considerando 1(menor relevância) e 5 (maior relevância).

	1	2	3	4	5
Cumprir exigência no período de estágio probatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir e/ou aperfeiçoar conhecimentos pedagógicos	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuição	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
para o seu desenvolvimento profissional docente					
Troca de experiências com colegas docentes	<input type="radio"/>				
Enriquecer o currículo	<input type="radio"/>				
Melhoria da prática docente	<input type="radio"/>				
Outro (especifique)	<input type="text"/>				

**\*5. Qual a sua percepção sobre das contribuições do programa CASa para a sua constituição como educador?**

**\*6. Participou de quais ações do programa CASa? (Pode escolher várias opções).**

- |                                               |                                                 |                                              |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mentores da Docência | <input type="checkbox"/> CASA de Religião       | <input type="checkbox"/> Espaço Temático     |
| <input type="checkbox"/> Ambiências Temáticas | <input type="checkbox"/> Seminários Pedagógicos | <input type="checkbox"/> Memória             |
| <input type="checkbox"/> CASa da Afrocultura  | <input type="checkbox"/> Diálogos CASa UFC      | <input type="checkbox"/> DTIC                |
| <input type="checkbox"/> CASa de Artes        | <input type="checkbox"/> Encontros de Didática  | <input type="checkbox"/> Cursos da PROGEP    |
| <input type="checkbox"/> CASa de Ciência      | <input type="checkbox"/> Ateliê de Ensino       | <input type="checkbox"/> Outro (especifique) |
| <input type="checkbox"/> CASa de Filosofia    |                                                 |                                              |

**\*7. Dentre essas ações, quais você considera mais relevantes para a sua atuação como docente? (Pode escolher várias opções).**

- |                                               |                                                 |                                          |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mentores da Docência | <input type="checkbox"/> CASA de Religião       | <input type="checkbox"/> Espaço Temático |
| <input type="checkbox"/> Ambiências Temáticas | <input type="checkbox"/> Seminários Pedagógicos | <input type="checkbox"/> Memória         |
| <input type="checkbox"/> CASa da Afrocultura  | <input type="checkbox"/> Diálogos CASa UFC      | <input type="checkbox"/> DTIC            |

- CASa de Artes                       Encontros de Didática                       Cursos da PROGEP
- CASa de Ciência                       Ateliê de Ensino                       Outro (especifique)
- CASa de Filosofia
- Por que você considera essas ações mais importantes para a sua atuação docente?

**\*8. Em sua opinião, as ações das quais participou contribuíram para a construção de conhecimentos pedagógicos? Caso, sim, quais? Caso não, por que?**

**\*9. Sobre a sua constituição como educador (a):**

- a) Por que você escolheu atuar na docência universitária?
- b) Quais são as suas necessidades específicas de formação docente e saberes pedagógicos que podem contribuir para a sua prática educativa?
- c) Em sua atuação, você procura contribuir para quais aspectos na formação do educando?
- d) Em sua opinião, como um programa institucional de formação docente pode contribuir para a sua constituição como educador (a)?

**\*10. Sobre a sua opinião em relação ao programa CASa:**

Quais os aspectos positivos?

Quais as lacunas/dificuldades?

Sugestões de melhorias:

Obrigada!

**1. Com relação ao seu perfil, favor responder o que se pede:**

		Tempo de atuação	Tempo de atuação como
		como docente na	docente n na Universidade
Sexo	Idade	educação superior	Federal do Ceará

**2. Formação acadêmica**

Graduação em

Especialização em

Mestrado acadêmico em

Mestrado profissional em

Doutorado em

Formação em andamento

**3. Formação complementar**

Participou de cursos sobre docência nos últimos três anos? Caso sim, quais cursos? Caso não, por que?

Participou de eventos na área de docência nos últimos três anos? Caso sim, quais eventos? Caso não, por que?

**\*4. Quais foram os motivos que o (a) levaram a participar do programa CASa?**

**Avalie o grau de prioridade na escala a seguir, considerando 1(menor relevância) e 5 (maior relevância).**

	1	2	3	4	5
Cumprir exigência no período de estágio probatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir e/ou aperfeiçoar conhecimentos pedagógicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuição para o seu	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
desenvolvimento profissional docente					
Troca de experiências com colegas docentes	<input type="radio"/>				
Enriquecer o currículo	<input type="radio"/>				
Melhoria da prática docente	<input type="radio"/>				

Outro (especifique)

**\*5. Quais as suas expectativas em relação às contribuições do programa CASA para a sua constituição como educador?**

**\*6. Participou ou está participando de quais ações do programa CASA? Pode escolher várias opções.**

- |                                               |                                                 |                                              |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mentores da Docência | <input type="checkbox"/> CASA de Religião       | <input type="checkbox"/> Espaço Temático     |
| <input type="checkbox"/> Ambiências Temáticas | <input type="checkbox"/> Seminários Pedagógicos | <input type="checkbox"/> Memória             |
| <input type="checkbox"/> CASA da Afrocultura  | <input type="checkbox"/> Diálogos CASA UFC      | <input type="checkbox"/> DTIC                |
| <input type="checkbox"/> CASA de Artes        | <input type="checkbox"/> Encontros de Didática  | <input type="checkbox"/> Cursos da PROGEP    |
| <input type="checkbox"/> CASA de Ciência      | <input type="checkbox"/> Ateliê de Ensino       | <input type="checkbox"/> Outro (especifique) |
| <input type="checkbox"/> CASA de Filosofia    |                                                 |                                              |

**\*7. Dentre essas ações, quais você considera mais relevantes para a sua atuação como docente? (Pode escolher várias opções).**

- |                                               |                                                 |                                           |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mentores da Docência | <input type="checkbox"/> CASA de Religião       | <input type="checkbox"/> Espaço Temático  |
| <input type="checkbox"/> Ambiências Temáticas | <input type="checkbox"/> Seminários Pedagógicos | <input type="checkbox"/> Memória          |
| <input type="checkbox"/> CASA da Afrocultura  | <input type="checkbox"/> Diálogos CASA UFC      | <input type="checkbox"/> DTIC             |
| <input type="checkbox"/> CASA de Artes        |                                                 | <input type="checkbox"/> Cursos da PROGEP |

- CASa de Ciência                       Encontros de Didática                       Outro (especifique)
- CASa de Filosofia                       Ateliê de Ensino

- Por que você considera essas ações mais importantes para a sua atuação docente?

**\*8. Em sua opinião, as ações das quais participa podem contribuir para a construção de conhecimentos pedagógicos? Caso, sim quais? Caso não, porque?**

**\*9. Sobre a sua constituição como educador (a):**

- a) Por que você escolheu atuar na docência universitária?
- b) Quais são as suas necessidades específicas de formação docente e saberes pedagógicos, que podem contribuir para a sua prática educativa?
- c) Em sua atuação, você procura contribuir para quais aspectos na formação do educando?
- d) Em sua opinião, como um programa institucional de formação docente, pode contribuir para a sua constituição como educador (a)?

**\*10. Sobre a sua opinião em relação ao programa CASa:**

Quais os aspectos positivos?

Quais as lacunas/dificuldades?

Sugestões de melhorias:

Obrigada!

**\*1. Com relação ao seu papel, indique em que grau os aspectos a seguir estão presentes em sua atuação.**

	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Disciplina	<input type="checkbox"/>				
Assiduidade e pontualidade	<input type="checkbox"/>				
Justiça e equidade	<input type="checkbox"/>				
Responsabilidade	<input type="checkbox"/>				
Respeito à pessoa do educando	<input type="checkbox"/>				
Respeito às diferenças do educando	<input type="checkbox"/>				
Respeito à liberdade do educando	<input type="checkbox"/>				
Atenção às dificuldades do educando	<input type="checkbox"/>				
Procura compreender o contexto social no qual o processo educativo de desenvolve.	<input type="checkbox"/>				
Preocupa-se em formar os educandos para a vida em sociedade como agente ativo e inovador.	<input type="checkbox"/>				
Outro (especifique)	<input type="text"/>				

**\*2. Em sua relação com o educando você (pode escolher várias opções):**

- Fundamenta-se na ética
- Respeita a total diferença do educando como outro
- Se responsabiliza pela aprendizagem do educando

- Sente-se obrigado a oferecer respostas às necessidades do educando
- Acolhe o educando por meio da abertura
- Procura estar aberto a outras concepções
- Possui um compromisso com o educando
- Confia no potencial do educando
- Compreende as situações de forma provisória
- Age de forma justa em relação aos outros educandos
- Outro (s):

**\*3. Sobre a constituição de saberes para a sua atuação você (pode escolher várias respostas):**

- Possui todos os conhecimentos necessários para a sua atuação
- Necessita e busca adquirir novos conhecimentos constantemente
- Possui predisposição para a mudança sempre que considera necessário
- Reconhece que é um ser inacabado em relação à aprendizagem para atuar como educador
- Outro (s): especifique

**\*4. Sobre o processo educativo, responda:**

Quais aspectos da sua personalidade são requeridos e observados em sua atuação em sala de aula e na relação com o educando?

Quais são os saberes/conhecimentos e/ou aprendizagens utilizados em sua atuação em sala de aula e na sua relação com o educando?

Em sua opinião, a instituição na qual atua colabora para a construção de saberes necessários à sua constituição como educador ético? Por que?

Em sua opinião a instituição na qual atua contribui para a construção de saberes que possibilitem reflexões sobre a sua relação com o educando, por meio da responsabilidade e alteridade? Por que?

Como as ações de formação ofertadas pela instituição podem contribuir para a constituição de saberes necessários à relação com o educando pautada na ética, responsabilidade e alteridade?

Obrigada!

APÊNDICE F - Roteiro da entrevista compreensiva

BLOCO TEMÁTICO I - Concepções

- a) **Professor e educador.**
- b) **Ver-se como professor e/ou educador.**
- c) **Ética.**
- d) **Alteridade.**
- e) **Aplicação dessas concepções na atuação.**

## BLOCO TEMÁTICO II – MANIFESTAÇÕES A ÉTICA DA ALTERIDADE RADICAL

- a) **Relação com o educando.**
- b) **Contribuições para a construção de conhecimentos do educando.**
- c) **Responsabilidade pela aprendizagem do educando.**
- d) **Formação de profissionais éticos e responsáveis.**
- e) **Planejamento de uma disciplina.**
- f) **Processo de avaliação da aprendizagem.**
- g) **Situações vivenciadas.**

## BLOCO TEMÁTICO III – CONSTITUIÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

- a) **Escolha da profissão de formação inicial.**
- b) **Decisão pela docência.**
- c) **Como tornou-se docente.**
- d) **Contribuições da formação inicial para a sua constituição como educador.**
- e) **Ações de formação docente institucional.**

## BLOCO TEMÁTICO IV – DISCUSSÃO SOBRE DA ÉTICA DA ALTERIDADE RADICAL

- a) **Aspectos a serem melhorados na relação com o educando**
- b) **Relação ética com o educando**
- c) **Colaboração para a formação de profissionais éticos e responsáveis**
- d) **Possíveis contribuições das ações formação docente da Universidade**
- e) **Aproximação da atuação com a ética da alteridade radical**
- f) **Responsabilidade da instituição**

## APÊNDICE G – Roteiro da roda de conversa

1. Acolhida

2. Percepções acerca da filosofia levinasiana.
3. Aspectos da ética da alteridade radical percebidos na atuação do educador-bacharel.
4. Responsabilidade pela aprendizagem do educando.
5. Significado do termo radical na filosofia levinasiana.
6. Características da ética levinasiana na relação educador-educando.
7. Conceito de justiça na concepção levinasiana.
8. Conceito de Rosto.
9. O Rosto fala: “não matarás”.
10. Como o educador pode “matar” o educando.
11. As ações de formação docente da UFC e a filosofia levinasiana.
12. Agradecimentos.

## APÊNDICE H - Roteiro de observação participante

### **Ação observada:**

**Data:**

**Tempo de duração:**

1. Objetivos da ação.
2. Princípios.
3. Como as ações são desenvolvidas na prática?
4. Estratégias utilizadas nas ações?
5. Conteúdos abordados?
6. Saberes pedagógicos desenvolvidos?
7. Nível de interesse e participação dos docentes?
8. Aspectos específicos para a formação do bacharel como educador.
9. Outros.

APÊNDICE I – Plano evolutivo 1

**Eixo I -Concepções**

1. Professor e educador.
  2. Ver-se como professor e/ou educador.
  3. Ética.
  4. Alteridade.
  5. Aplicação dessas concepções na atuação.
1. Contribuições para a construção de conhecimentos do educando.
  2. Responsabilidade pela aprendizagem do educando.
  3. Formação de profissionais éticos e responsáveis.
  4. Planejamento de uma disciplina.
  5. Processo de avaliação da aprendizagem.
  6. Situações vivenciadas.

### **Eixo III - Contribuições da formação para a constituição como educador**

1. Escolha da profissão de formação inicial.
2. Escolha pela docência.
3. Como tornou-se docente.
4. Contribuições da formação inicial para a sua constituição como educador.
5. Ações de formação docente institucional.

### **Eixo IV - Possibilidades de atuação na perspectiva da ética da alteridade radical**

1. Aspectos a serem melhorados na relação com o educando.
2. Relação ética com o educando.
3. Colaboração para a formação de profissionais responsáveis e éticos.
4. Possíveis contribuições das ações de formação docente da Universidade.
5. Aproximação da atuação com a ética da alteridade radical.
6. Responsabilidade da instituição.

## APÊNDICE J - Plano evolutivo final

### **Eixo I – Formação do docente-bacharel**

1. A formação do docente-bacharel.
2. Contribuições das ações de formação institucionais para a constituição do docente-bacharel como educador.
3. As ações de formação docente da UFC.
4. Motivos que levaram os profissionais bacharéis a escolha da docência como área de atuação.
5. Contribuições da atuação do docente-bacharel para a formação do educando.
6. Escolha da profissão de formação inicial

#### **Eixo II – A ética da alteridade radical**

1. Concepções de professor e educador
2. Compreensões sobre ética e alteridade
3. A constituição do bacharel como educador.
4. Atuação do bacharel-educador na perspectiva da ética da alteridade radical.
5. Saberes docentes articulados pelo educador –bacharel.

#### **Eixo III - A ética da alteridade na atuação do educador-bacharel**

7. Relação com o educando.
8. Contribuições para a construção de conhecimentos do educando.
9. Situações vivenciadas.

#### **Eixo IV – Discussão sobre a atuação do docente-bacharel-“áltero”**

7. As manifestações e lacunas da ética da alteridade radical.
8. Contribuições das ações institucionais de formação docente para a constituição do educador-bacharel-“áltero”.
9. Saberes necessários ao educador-bacharel-“áltero”.
10. Responsabilidade pela aprendizagem do educando.
11. Colaboração para a formação de profissionais responsáveis e éticos

Pré-análise	Exploração do material		Tratamento e interpretação (Análise Hermenêutica)	
Documentos analisados	Transcrição dos dados		Indicativos de análise	Minhas observações, interpretações e relação com a teoria

APÊNDICE L – Análise compreensiva do discurso

**Entrevistado (a):**

**Data da entrevista:**  
**Ficha de Escuta/Interpretação No. 1**  
**Data da entrevista:**  
**Eixo I – Concepções**

**TEMA:**

<b>FALA DO(A) ENTREVISTADO(A)</b>	<b>MINHAS OBSERVAÇÕES</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICOS</b>	<b>NÚCLEOS DE SIGNIFICADOS</b>