



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**  
**LIDIANE RODRIGUES CAMPÊLO DA SILVA**

**A DIMENSÃO ÉTICA DO ENSINO NA DOCÊNCIA**  
**UNIVERSITÁRIA: concepções e manifestações na**  
**formação inicial de professores**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2010**

LIDIANE RODRIGUES CAMPÊLO DA SILVA

A DIMENSÃO ÉTICA DO ENSINO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: concepções e  
manifestações na formação inicial de professores

Texto de Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Maria Sabino de Farias.

FORTALEZA – CEARÁ

2010

S586d

Silva, Lidiane Rodrigues Campêlo da

A dimensão ética do ensino na docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores / Lidiane Rodrigues Campêlo da Silva. — Fortaleza, 2010.

198 p. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabel Maria Sabino de Farias.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1. Dimensão ética do ensino. 2. Docência universitária. 3. Formação do pedagogo. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD: 378

LIDIANE RODRIGUES CAMPÊLO DA SILVA

A DIMENSÃO ÉTICA DO ENSINO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: concepções e manifestações na formação inicial de professores

Texto de dissertação submetido à Coordenação do Curso Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª. Isabel Maria Sabino de Farias (Orientadora)  
Orientadora

---

Profª Dra. Meirecele Calíope Leitinho  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. Jacques Therrian  
Universidade Federal do Ceará - UFC

Ao amor maior que eu, minha mãe, que de onde  
está me protege, ampara e fortalece.

DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por suas infinitas dádivas;

Ao meu esposo pelo apoio e à minha “quase filha” por terem suportado minhas ausências;

Ao meu pai, meu irmão e minhas tias pelo orgulho que sentem de mim;

Aos meus cunhados Rachel e Domingos por viabilizarem, em muito, a permanência e deslocamento dos Inhamuns à capital;

À Professora Isabel, minha orientadora, pelos preciosos ensinamentos, pela paciência e confiança;

A todos os professores do MAE pela valorosa contribuição em minha formação;

Aos olhares atentos e rigorosos da Banca Examinadora do Exame de Qualificação e Defesa;

Aos professores, sujeitos da pesquisa que contribuíram valorosamente com este estudo, dividindo conosco seu tempo, sempre precioso, seus saberes, seus conhecimentos;

À Joyce pelo cuidado e carinho;

Ao Seu Sebastião, pela simpatia e prestatividade em preparar espaços e recursos solicitados para as aulas; à Luciene que nos preparava o ambiente deixando-o limpo e perfumado; à dona Lucimar que sempre nos recebera com delicadeza em nossas reservas de ambientes e dos recursos tecnológicos;

Ao Grupo de Pesquisa Cultura Docente pelas profícuas discussões, em especial às queridas e sempre bem humoradas Carol, Clarice, Lidi, Havenna, Andrea e Walquíria.

Ao Persio pelo incentivo e confiança de que o mestrado era um sonho possível;

À Socorrinha, pela amizade;

Aos amigos Marteana, Tânia, Luiz Claudio, Auricélia, Rosalina e Ana Claudia pela carinhosa recepção como aluna especial, pela amizade e companheirismo;

Aos amigos e colegas de turma, em especial, Karine, Dani, Janaína, Ana de Sena e Nega que mais de perto tornaram o período do mestrado mais rico e prazeroso;

Às minhas irmãs de coração Marcia e Cris pela sincera amizade, por estarem sempre comigo;

À minhas queridas Lu e Mara Ruth pela franca vibração por minhas conquistas;

À estimada Rosemayre, amiga e tutora, que com carinho ensinou-me os ritos da docência no meu ingresso no magistério;

À Seandra pela amizade e muitas partilhas;

Aos amigos carismáticos da turma de 2009, em especial ao Nilson Cardoso, Paulinha, Francione e Fabrícia;

Aos meus alunos, dos menores aos maiores, pelas muitas aprendizagens proporcionadas;

À Funcap pela concessão da bolsa;

À Secretaria de Educação do Município de Crateús pelo incentivo e liberação;

Gostaria [...] de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente [...] Falo [...] da ética universal do ser humano [...] É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz aos educandos em nossas relações com eles [...].

Paulo Freire



## RESUMO

A premissa da docência como atividade ética orienta esta pesquisa que reconhece esta profissão como uma das mais complexas e desafiadoras. Os professores exercem uma ação interativa, marcada por elementos de natureza incerta, com interfaces subjetiva, emocional, ideológica e valorativa. A investigação circunda em torno dessa problemática e teve como principal finalidade compreender a relação entre a concepção dos professores universitários sobre a dimensão ética do ensino, sua prática pedagógica e as diretrizes acerca do desenvolvimento ético profissional na formação inicial do pedagogo. Para tanto, cumprimos os seguintes objetivos específicos: discutir sobre o caráter ético da prática educativa e suas implicações para a docência e a formação do professor; mapear orientações vigentes para a formação ética nas atuais diretrizes da política educacional e suas interfaces com o Projeto Pedagógico da licenciatura em Pedagogia da UECE; caracterizar valores norteadores da prática dos professores do Curso de Pedagogia da UECE e que delineiam sua concepção sobre a dimensão ética da docência; e, identificar situações de trabalho nas quais os fundamentos éticos da docência são abordados pelos professores do Curso de Pedagogia. O estudo, apoiado nos pressupostos da abordagem qualitativa, toma como método a etnometodologia por compreender o professor como sujeito capaz de explicitar as razões que guiam seu agir profissional. Além da análise documental, empregada para identificar como a ética aparece nos documentos educacionais, adotamos como principal estratégia de coleta de informações a entrevista. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada no tratamento dos dados. A licenciatura em Pedagogia da UECE, *campus* do Itaperi, constituiu o campo empírico da pesquisa, sendo cinco professores da área de didática os sujeitos investigados. Elegemos como categorias temáticas: ética nas diretrizes educacionais, eventos éticos, a concepção de ética dos sujeitos; relação entre ética, educação e docência; a presença da ética na formação docente; contribuições da universidade, da prática pedagógica e das disciplinas da área de Didática para a formação ética dos docentes. Os dados revelam que o conceito de ética elaborado pelos professores é fruto de experiências pessoais e profissionais isoladas e manifesta relação com os valores. A legislação, em geral, trata a ética de forma pontual e tem pouca influência no conceito e na prática pedagógica, marcada por valores eleitos pelos professores. O curso de Pedagogia da UECE oferta disciplina dedicada ao estudo exclusivo da ética em caráter optativo, o que, embora se apresente como um avanço, constitui uma contradição tendo em vista a assunção da ética como princípio da formação. Mesmo no espaço universitário a ética não constitui tema privilegiado de reflexão, sinalizando a necessidade da formação ética do docente universitário.

**Palavras-Chave:** Dimensão ética do ensino. Docência universitária. Formação do Pedagogo.

## ABSTRACT

The premise of teaching as an ethical activity, guides this research, that recognizes this profession as one of the most complex and challenging. The teachers exercise an interactive action, marked by elements of uncertain nature, with subjective, emotional, ideological and of value interfaces. The investigation surrounds around that problematic and had as main purpose to understand the relationship among the university teachers' conception on the ethical dimension of the teaching, its pedagogic practice and the guidelines concerning the professional ethical development in the educator's initial formation. For this, we executed the following specific objectives: to discuss about the ethical character of the educational practice and its implications for the teaching and the teacher's formation; to represent graphically, effective orientations for the ethical formation in the current guidelines of the educational politics and its interfaces with the Pedagogic Proposal of the degree course in Pedagogy at UECE; to characterize guidant values of the teachers' practice at the UECE' Pedagogy Course and that delineate its conception on the ethical dimension of the teaching; and, to identify work situations in which the ethical foundations of the teaching are approached by the teachers of the Pedagogy Course. The study, supported in the presuppositions of the qualitative approach, takes as method, the ethnomethodology, for understanding the teacher as a subject capable of clarifying the reasons that guide its professional act. Besides the documental analysis, made to identify as the ethics appears in the educational documents, we adopted as main strategy of information collection, the interview. The content analysis was the technique used in the treatment of the data. The degree course in Pedagogy at UECE, Itaperi *campus*, constituted the empiric field of the research, being five teachers of the didactics area the investigated subjects. We chose as them categories: ethics in the educational guidelines, ethical events, the conception of ethics of the subjects; relationship among ethics, education and teaching; the presence of the ethics in the educational formation; contributions of the university, of the pedagogic practice and of the disciplines of the Didactics area for the ethical formation of the educators. The data reveal that the ethics concept elaborated by the teachers is fruit of isolated personal and professional experiences and manifests relationship with the values. The legislation, in general, treats the ethics in a punctual way and has little influence in the concept and in the pedagogic practice, marked by values chosen by the teachers. The UECE' course of Pedagogy offers disciplines dedicated to the exclusive study of the ethics in optional character, which, although comes as a progress, it constitutes a contradiction, tending in view the assumption of the ethics as the beginning of the formation. Even in the university space the ethics doesn't constitute privileged theme of reflection, signalling the need of ethical formation for the university teacher.

**Key-Words:** Ethical dimension of the teaching. University Teaching. Educator Formation.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de funções docentes por regime de trabalho e por categoria administrativa – Ceará – 2008.....	79
TABELA 2	Quantitativo do magistério superior da UECE referente a 2008 por classe e regime de trabalho.....	80
TABELA 3	Quantitativo do magistério superior da UECE referente a 2008 por titulação.....	81

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Sujeitos da pesquisa por tempo de magistério, vínculo institucional, regime de trabalho e formação.....	50
QUADRO 2	Atividades, além do ensino, desenvolvidas pelos docentes investigados.....	51
QUADRO 3	Valores presentes na prática pedagógica dos docentes investigados.....	120
QUADRO 4	Análise de Dados.....	199

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE /CP – Conselho Nacional de Educação – Comissão Plena

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EDUCAS – Grupo de Pesquisa “Educação, Cultura Escolar e Sociedade”

FUNECE – Fundação Universidade Estadual do Ceará

FUNEDUCE – Fundação Educacional do Estado do Ceará

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES – Instituição de ensino superior

OMC – Organização Mundial do Comércio

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAIUB – Programa da Avaliação das Instituições Universitárias Brasileiras

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPI – Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 O MAPA DA INVESTIGAÇÃO: DO PROBLEMA AOS ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>20</b>
2.1 Os contornos do problema da pesquisa.....	20
2.2 Pressupostos e delineamentos práticos da metodologia.....	29
2.3 Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa.....	45
2.4 Os sujeitos da pesquisa: quem são eles .....	46
<b>3. ÉTICA: ELEMENTO CONSTITUTIVO DA COMPETÊNCIA DOCENTE .....</b>	<b>51</b>
3.1 Moral e ética: aspectos conceituais e vínculo educacional .....	59
3.2 O docente do ensino superior: considerações sobre a sua formação.....	67
3.3 O professor universitário e seu espaço de trabalho .....	74
<b>4 ÉTICA E DIRETRIZES EDUCACIONAIS: ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>82</b>
4.1 Ética como tema transversal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	82
4.2 Ética nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.....	88
4.3 Orientações para a formação ética nas DCNs do Curso de Pedagogia.....	92
4.4 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE e as orientações éticas para a formação docente .....	95
4.5 As diretrizes sobre a ética na formação docente: a perspectiva dos docentes universitários .....	100
<b>5 MANIFESTAÇÕES DA DIMENSÃO ÉTICA DO ENSINO: EXPLICITANDO SITUAÇÕES DE TRABALHO, TECENDO SENTIDOS.....</b>	<b>105</b>
5.1 Eventos éticos .....	105
5.2 A concepção de ética dos docentes universitários pesquisados.....	119
5.3 Relação entre ética, educação e docência.....	123
5.4 A presença da ética na formação docente .....	129

5.5 Contribuições da Universidade, da prática pedagógica e das disciplinas da área da Didática para a formação ética dos docentes.....	135
<b>6 OS DOCENTES E AS ESCOLHAS ÉTICAS: IMAGEM, SEMELHANÇAS E DISTORÇÕES.....</b>	<b>144</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>198</b>

# 1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por uma série de desafios cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, quer seja nos contextos individuais, coletivos, informais ou profissionais. São intensos os processos de mudanças e inovações incorporados ao dia a dia dos indivíduos, sobretudo, devido à transformação da ciência, à evolução da tecnologia, à diversificação dos processos comunicativos e à sociedade globalizada.

A ética, tema central desta investigação, é uma das pautas chamadas ao debate sob os mais diversos enfoques e matizes: ela aparece nas discussões sobre a política, a mídia e a ciência, bem como na avaliação dos comportamentos cotidianos e profissionais dos sujeitos sociais. Essa efervescência sinaliza que o momento histórico da sociedade atual, marcado por mudanças, incertezas e crises as mais distintas, solicita a atenção para os fenômenos que a interpelam.

Consideramos que a complexidade da sociedade contemporânea requer uma ética que ultrapasse o necessário, mas insuficiente ideário contemplativo e favoreça a discussão, problematização e orientação das ações humanas, sempre espacial e historicamente contextualizadas. Deste modo, preocupados em entendermos o processo intencional de formação cultural na sociedade do século XXI, direcionamos nosso olhar para o terreno da educação e, a partir dele, para as imbricações entre ética e prática docente.

O interesse pelo tema é anterior ao ingresso em um Curso de Mestrado e da necessidade do incurso à pesquisa científica. Este vínculo tem outros esteios, repousa e movimenta-se no âmbito da reflexão de experiências vividas, de forma concomitante, como discente do curso de Pedagogia e professora do Ensino Fundamental. O lugar da ética na prática educativa nos preocupa desde a graduação, momento em que aguçamos o nosso olhar sobre as relações entre ética, educação e formação docente.

A partir desse período, passamos a nos inquietar ao presenciarmos nos ambientes educativos, quer da escola ou da universidade, formas como as interações entre os docentes, os alunos e o conhecimento se dão marcadas, por



vezes, por relações de poder. De fato, quando essas posturas se evidenciam nega-se o potencial de aprendizagem do estudante e desta como processo contínuo e gradativo. Noutras vezes, observamos o descuido de alguns docentes com a profissão e passamos a nos questionar acerca dos prejuízos que tais posicionamentos podem ocasionar na formação do estudante uma vez que o aluno não pode ser penalizado pela pouca valorização do magistério ou mesmo pelas frustrações de diversas ordens de seus profissionais. As leituras e reflexões propiciadas pelo diálogo com os textos de Paulo Freire corroboraram e instigaram a compreensão da ética presente no fazer docente.

De forma concomitante, cursávamos a graduação e atuávamos como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as reflexões do curso superior e o exercício do magistério se entrelaçavam um como espaço de reflexão do outro. No trabalho efetivo com as crianças, seres que estão em pleno desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas, emocionais, culturais a aprendizagem desses variados tipos de conteúdos corroboram para a sua formação pessoal incidida personalidade que está em constituição, embora não de forma única e plena.

Desde os tempos da formação inicial também nos incomodava o modo como a formação do professor pode ser pensada e efetivada, podendo ocorrer em cursos aligeirados ou mesmo à distância, fato não observável com as profissões socialmente valorizadas. O descaso, por vezes, de alunos e de alguns professores, em relação ao aproveitamento útil e produtivo do tempo das aulas manifestavam, a nosso ver, uma parca atribuição de valor com a docência, com a formação de futuros professores. Esse pouco caso é também perceptível em palavras e gestos depreciativos em relação ao magistério.

Com efeito, as vivências desses contextos de formação, tanto os da formação acadêmica quanto o da experiência, sobretudo, no âmbito da escola, inicialmente na rede privada, depois na escola pública e de forma simultânea nesses espaços – ora como professora, ora como coordenadora pedagógica – incomodaram-nos e instigaram-nos a buscar entendimento acerca do que orienta a ação dos professores pensar e fazer no cotidiano de seu trabalho.

As circunstâncias presenciadas nesses espaços de socialização, em linhas gerais, evidenciavam *o amor e a paciência* como ingredientes importantes do trabalho do professor, especialmente do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ênfase nesses elementos como balizadores do pensar e agir docente, nesses níveis de ensino, tendem a localizar no plano afetivo e intuitivo os valores e princípios que dão sentido e rumo à prática pedagógica. Esta constatação nos levou a indagar sobre a formação inicial de nível superior destinada à preparação para esse segmento profissional docente.

Ao se destacar o plano afetivo como fundamental ao exercício do magistério para aqueles que vão atuar com as crianças, há que se perguntar sobre os fatores que levam a esse reducionismo, uma vez que a escola é a instituição que tem como função precípua tornar acessível aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e selecionados na forma do currículo escolar (GÓMEZ, 2001). Entendemos que, se tanto o senso comum quanto alguns profissionais ligados à educação não valorizam devidamente o conjunto de saberes que o professor precisa para lecionar, explicita-se descrédito à formação, ao profissional e aos estudantes que serão afetados em seu processo educativo.

Sem negar o lugar da experiência<sup>1</sup> no processo identitário e na constituição de saberes necessários ao ensinar, também é certo que muito do aprendido pelo professor sobre seu modo de ser e de estar no magistério é organizado durante a formação acadêmica. Como adverte André (2006), é nela que o futuro docente deve apropriar-se de uma consistente base de conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais que favoreçam a assunção de uma postura pedagógica reflexiva. Esta rica base de referências viabiliza o diálogo entre a formação profissional e a prática docente de modo que a realidade social na qual se insere a ação pedagógica seja tomada como objeto de indagação e intervenção, de forma individual e coletiva.

É, sobretudo, durante a formação inicial que o professor elabora e incorpora um conjunto de valores e de princípios éticos constituidores de sua cultura profissional, a qual norteia a ação pedagógica, exercendo forte influência na maneira

---

<sup>1</sup> Adquirida por observação como aluno (a), bem como o no próprio exercício da prática pedagógica como professor (TARDIF e LESSARD, 2005).

como as interações comunicativas e relacionais são construídas em situações de ensino (FARIAS, 2002). Ao mesmo tempo, cabe considerar que o docente universitário, profissional socialmente responsável pela formação dos professores da Educação Básica, ao exercer o magistério ensina e renova os valores, crenças e práticas que matizam seu fazer educativo, portanto, também aprende.

Partindo desse entendimento e cientes de que o exercício do magistério em qualquer etapa da educação exige uma gama de conhecimentos e competências, voltamos nosso olhar para o docente universitário do curso de Pedagogia, mais precisamente para a sua compreensão sobre a dimensão ética da docência e como esse entendimento se manifesta nas situações de trabalho. Este é, portanto, o foco da presente investigação: a ética em contexto de ensino – onde professores formam e (se formam) professores, ou seja, no chão da docência universitária. Vale destacar que ao olhar para os acontecimentos no âmbito da formação inicial de nível superior o estudo não desconsidera que, para além da formação acadêmica, vários outros elementos intervêm e consubstanciam o processo pelo qual o professor se desenvolve e se reconhece como profissional do ensino, no qual se inclui sua história de vida e o próprio processo do magistério.

A iniciativa situa-se na linha de pesquisa “Política Educacional, Formação e Cultura Docente” do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, tendo na formação de professores sua área de concentração.

O texto está formatado de acordo com o Manual de Normalização da UECE<sup>2</sup> e é estruturado, além da presente introdução, em seis capítulos. Em “Aspectos metodológicos” apresentamos os delineamentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Neste item, contextualizamos a problemática da investigação, os objetivos norteadores do estudo, e justificamos as opções pelo enfoque etnometodológico da pesquisa. Apresentamos os aspectos relativos ao *locus* e aos sujeitos da investigação.

---

<sup>2</sup> Arquivo da Biblioteca Central da UECE contendo informações sobre as normas de formatação dos trabalhos acadêmicos desta instituição. Disponível no site: <http://www.ced.uece.br/cmae/images/arquivos/manual%20de%20normalizacao%20uece.pdf> Acesso em 20. nov. 2010.

Na sequência, em “Ética: elemento constitutivo da competência docente” trazemos a concepção de ética assumida pelo trabalho, contextualizamos a conotação que a ética assumiu em diversos períodos da história. Discorreremos acerca da vinculação da ética com a educação e da relação que tem com a competência docente que se almeja, em sentido amplo. Ponderamos também acerca da formação do docente do ensino superior e do seu espaço institucional de trabalho, a Universidade.

A análise dos dados empíricos da investigação constitui o objeto de atenção dos três últimos capítulos do trabalho. O quarto, intitulado “Ética e diretrizes educacionais: orientações para a formação docente e para a prática pedagógica” traz um levantamento de como a ética aparece na legislação e do entendimento dos docentes pesquisados sobre esta presença legal. Na quinta seção “Manifestações da dimensão ética do ensino: explicitando situações de trabalho, tecendo sentidos” abordamos, a partir do entendimento dos sujeitos da pesquisa, os valores norteadores da prática dos docentes os quais delineiam a concepção que têm de ética e da relação desta com a educação. Trazemos um inventário das situações de trabalho em que os professores consideram a presença dos fundamentos éticos da docência nas situações por eles vivenciadas. No sexto capítulo “Os docentes e as escolhas éticas: imagem e semelhanças” apresentamos a análise dos professores investigados acerca da prática pedagógica que compôs o caso de ensino, objeto de reflexão desses sujeitos.

Nas Considerações Finais, encontra-se uma síntese dos achados sobre a dimensão ética do ensino, produção amalgamada tanto pelas contribuições dos teóricos estudados quanto pelas informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, docentes do curso de Pedagogia da UECE. Com efeito um “mapa das coisas” que vimos e compreendemos na incursão realizada na docência universitária.

## **2 O MAPA DA INVESTIGAÇÃO: DO PROBLEMA AOS ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Que preocupações moveram nosso olhar sobre as interfaces entre ética e prática docente universitária? Por qual caminho enveredamos visando compreendê-las? Tais questões constituem o conteúdo dos dois tópicos integrantes desta seção.

### **2.1 Os contornos do problema da pesquisa**

Presente nos discursos de diferentes sujeitos, bem como nos textos e documentos governamentais, a ética ocupa lugar de destaque, em especial, nos espaços de educação. Os educadores, por sua vez, no exercício da docência, precisam compreender, de fato, o porquê de tamanha evidência, pois sendo a docência uma profissão de interações humanas e, por apresentar marcas axiológicas sociais e situadas, precisa ser eticamente dimensionada para legitimar-se.

O professor, sujeito responsável por este fazer, tem a sua frente uma tarefa delicada, quer por lidar com o humano, quer pela abrangência da ação educativa. Embora a escola tenha como razão primeira de sua existência a transmissão e a socialização dos saberes culturais historicamente produzidos pela humanidade, a ela não se reduz, pois a educação, como adverte Paro (2001), é um processo muito mais rico e complexo do que a transmissão de informações. Assim,

a educação se faz [...] também com assimilação de valores, gostos e preferências, a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas, o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas (PARO,2001, p.38).

A qualidade das relações propiciadas e vivenciadas pela escola e pelo trabalho do professor interfere na formação humana que vai além do intelectual, incidindo na constituição da personalidade de crianças e jovens. Assim, a instituição educacional proporciona aprendizagens não apenas dos conteúdos escolares, mas dos modos de pensar, sentir e agir. A aprendizagem, nesse sentido, não fica restrita à sala de aula; se efetiva, embora de forma implícita, em todos os momentos e movimentos vivenciados na instituição educativa. Na aula, no recreio, nas atividades extrassala, nos momentos festivos, os sentimentos, as atitudes e os

comportamentos são gestados, mesmo que não componham explicitamente o currículo oficial a ser desenvolvido.

Sacristán (1999) faz referência à natureza interativa da docência, situada histórica e culturalmente, cujo espaço de ação é a instituição educacional. É ela quem define como o trabalho dos professores deve ser planejado, executado e avaliado. Trata-se de uma organização aberta, de fronteiras porosas e permeáveis a influências múltiplas, acrescentam Tardif e Lessard (2005). O fazer do professor, a quem cabe concretizar o processo educativo intencional que ocorre em contextos organizacionais específicos, é perpassado por tais características.

É no espaço da sala de aula que o professor encontra o seu principal *locus* de atuação e o complexo sujeito de seu trabalho: o aluno. Ao professor, está reservado o desafio cotidiano de constituir o novo, de dar respostas às demandas internas e externas em relação à educação dos discentes, espaço de materialização das diversas relações imbricadas ao fazer pedagógico e que exigem, por sua vez, o reconhecimento da dimensão ética da docência. Essa ação interativa se efetiva no diálogo com os *conteúdos*, prechos de significado político, social, cultural e ideológico; com *os recursos*, os métodos, as técnicas que, por sua vez, são eivados de sentidos profissionais, pessoais e culturais do ponto de vista docente; com o *aluno*, seus saberes prévios e capital cultural específico.

A escola, o professor, o conteúdo como cultura pública e o aluno evidenciam sentidos, anseios, objetivos inerentes à sua especificidade que, por sua vez, são situados no espaço e no tempo. Desse modo, a classe é o espaço de encontro desses projetos e a aula uma síntese curricular interativa, em cuja especificidade reside a ação docente. Para concretizar o ensino, o professor precisa estabelecer interface entre esses componentes, tendo de deliberar entre um e outro conteúdo, entre um e outro recurso para determinados alunos, em dado tempo e contexto. Ao fazer escolhas, o docente é conclamado a emitir juízos de valor que têm uma implicação ética. Como adverte Freire (1996, p. 20), “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 [...]”.

O ensino exige uma relação de abertura ao outro, pois o professor dispõe ao aluno o seu conhecimento, o qual se constitui em um momento de partilha, de estar com o outro, em uma dimensão que supera o físico, uma presença cuja qualidade é imprescindível à formação de um contexto propício à efetivação da aprendizagem. No entender de Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), a docência é uma atividade composta, pois os professores têm de gerir a classe do ponto de vista da ordem disciplinar, cuidando das relações entre o grupo e, de forma simultânea, promover o ensino propriamente dito, mantendo equilíbrio entre esses projetos e as necessidades e expectativas individuais, sem descuidar do coletivo. Consideram ainda que o ser professor é uma ação investida<sup>3</sup>, pois a sua identidade pessoal, o que ele é, consubstancia o seu próprio trabalho.

A relação com os alunos é uma questão que ultrapassa o espaço-classe e ao tempo-aula, é um trabalho emocional, afetivo, fundado na presença com o outro, na crença, na confiança, na emancipação, no cuidado. Essas relações implicam no reconhecimento do caráter ético da prática educativa e, por conseguinte, do trabalho do professor, pois ensinar é trabalhar “com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.141).

Considerando o contexto social e seus intervenientes, bem como o âmbito escolar como espaço de síntese de interesses diversos, o trabalho docente é uma atividade heterogênea porque “comporta uma combinação variável de elementos, não apenas diversos, mas também potencialmente contraditórios” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.45). Uma ocupação composta por aspectos dialéticos os quais exigem do professor o estabelecimento e o reconhecimento de que ele detém um sutil equilíbrio entre as diversas formas de controle às quais sua ação é submetida e certa autonomia dos meios, da gerência da turma, do ensino. Comporta uma série de conflitos e tensões estabelecidas nas relações interativas, dado o caráter complexo, subjetivo, indeterminado e incerto do docente, que envolve o humano.

A ação docente é marcada por relações de poder, por questões simbólicas, afetivas e valorativas as quais reclamam por parte do professor o reconhecimento de que estes são fatores característicos de sua vida. A reflexão

---

<sup>3</sup> Termo usado por Tardif e Lessard (2005) para expressar que o trabalho do professor absorve a sua personalidade.

sobre esses aspectos do fazer docente, via de regra, não é alvo preferencial de atenção na formação inicial e mesmo na continuada. Tal tendência tem impulsionado uma aprendizagem reduzida à prática, ao como fazer, perspectiva que incide diretamente no modo como o professor vivencia o trabalho, com implicações objetivas e subjetivas na forma de pensar, sentir e operacionalizar o ensino, nos resultados e na imagem da sua ação pedagógica perante a comunidade escolar e a sociedade em geral, posto as dimensões institucionais e sociais do seu trabalho (VEIGA; ARAÚJO e KAPUZINIÁK, 2005).

Ao ensinar, o professor evidencia o que sabe e quem ele é, revela-se ao outro, pois “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 86). A advertência do educador pernambucano ressalta que a docência não se faz com indiferença, de forma neutra ou estática. Pelo contrário, constitui-se como uma atividade que possui, além da técnica, uma dimensão política, pois é formativa e permeada de valores. Dessa forma, quem o faz consubstancia, em sua ação, saberes, crenças, ideologias, anseios, que, por sua vez, estão em contexto, são mutáveis, dinâmicos.

O momento de gestão da classe e da matéria está para além do repasse dos conteúdos curriculares. Como lembra Freire (1996, p. 106) não é “possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos e da formação ética dos educandos. A prática docente, a qual inexistente sem a discente, é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor [...]”. O alerta assinala a necessidade de o professor reconhecer e compreender a intencionalidade de sua contribuição para a formação intersubjetiva dos estudantes, tarefa a ser considerada em sua formação. Tal entendimento nos instiga a pensar sobre o que pode gerar a ausência dessa compreensão entre os professores da Educação Básica, em especial os da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do ponto de vista da qualidade do ensino.

Fortalece essa inquietação, os resultados empíricos de uma primeira aproximação<sup>4</sup> ao tema, na qual buscamos identificar a concepção dos professores

---

<sup>4</sup> Monografia apresentada ao curso de Especialização em Formação de Formadores, intitulada “A ética na concepção dos professores de Educação Básica de Crateús” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2006).



sobre ética e sua manifestação na prática pedagógica (SILVA, 2006). Os dados obtidos<sup>5</sup> revelam que os professores associam a ética ao compromisso e à responsabilidade com as práticas pedagógicas, relacionando-os à competência, mas o fazem em uma perspectiva prescritiva, fragmentada, superficial, normativa, e, por vezes, contraditória. Notou-se, ainda, certa tendência entre os professores pesquisados em reproduzir discursos *politicamente corretos*, pois está em evidência ser ético, exigir posturas éticas, advogar em favor de maior eticidade nas relações sociais em geral. Esta postura também é reveladora da centralidade do assunto na cena educativa, considerando sua presença tanto nos discursos dos atores escolares quanto dos representantes governamentais, além de ser recorrente na mídia fazendo chamamentos relativos às posturas de profissionais, de comportamentos sociais, ambientais e políticos.

No final dos anos 1990, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), indicando os objetivos a serem atingidos nessa etapa da Educação Básica, os conteúdos para sua consecução, as metodologias de trabalho, bem como a forma de avaliação das práticas educativas. Nesse documento, além das disciplinas curriculares, tem espaço reservado os temas transversais e a orientação de que esses assuntos devam permear o trabalho pedagógico e interdisciplinar, ou seja, perpassar todas as práticas pedagógicas escolares. A ética é um desses temas<sup>6</sup>.

O documento enuncia a “importância da escola na formação ética das novas gerações” (BRASIL, 1997, p.65) e traz o bloco de conteúdos a serem trabalhados no tema transversal ética: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a

---

<sup>5</sup> O registro dos docentes acerca da noção de ética evidencia ideias como compromisso, responsabilidade, comprometimento do professor como profissional; consciência do dever e das ações; conjunto de normas, princípios e comportamentos morais; uma questão de postura, de conduta humana e de coerência. Considerando essas percepções, podemos dizer que, grosso modo, os professores entendem a ética como um ato de “assumir com seriedade os compromissos e as responsabilidades das práticas pedagógicas” (SILVA, 2006, p.65). Síntese dos achados da iniciativa foi apresentado e publicado nos anais de dois eventos científicos nacionais: EDUCERE (SILVA, COELHO e FARIAS, 2008) e ANPAE (FARIAS, SALES e SILVA, 2008)

<sup>6</sup> Além da ética, os temas transversais contemplados nos PCN são: pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e os temas locais pertinentes à realidade regional da unidade escolar.

solidariedade, destacando que o objetivo do trabalho pedagógico desse componente curricular é de “propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros” (BRASIL,1997, p.69). Na seção de apresentação do referido documento, ressalta-se a importância da educação escolar para a consecução da sociedade democrática e da educação ética como algo que corrobora para a efetivação desse ideal.

Por sua vez, o Parecer CNE/CP nº 009/ 2001, o qual balizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, articuladas em eixos de competências, orientam que as licenciaturas devem estar comprometidas, assim como os PCNs, com os valores democráticos, pautando-se “em princípios da ética democrática para atuação dos professores como profissionais e cidadãos” (BRASIL/CNE, 2001, p. 41). Alerta que estes devem “zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade” (p.41). Sinaliza ainda que, ao longo da formação, os futuros professores devem “exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva – base da ética profissional” (p.53).

Mais recente, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, Resolução CNECP nº 1/2006, corroboram estas formulações ao estabelecer que o estudante dessa licenciatura trabalhará com informações e habilidades instituídas em conhecimentos teóricos e práticos, “fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Art. 3º, inciso I). Acrescenta, na sequência, que o egresso do curso deverá “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa” (Art. 5º, inciso I). Prossegue enfatizando que esta formação articulará a “aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial”, merecendo “atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional” (Art.6º).

As orientações desses documentos sinalizam uma crescente atenção para as relações da ética com a educação que, como sublinham os registros

governamentais, deve ser tratada como um elemento cognitivo, cabendo ao professor desenvolver junto com os seus alunos, bem como frente às responsabilidades e deveres a serem assumidos no exercício de sua profissão. Por outro lado, é preciso considerar que a existência dessas diretrizes na política educacional em curso não é suficiente para impulsionar práticas profissionais qualitativamente mais consistentes do ponto de vista ético, podendo mesmo se constituir um obstáculo.

A ética necessária ao fazer docente, da qual nos fala Freire (1996), não se constitui uma habilidade inata ao ser humano ou ao profissional, qualquer que seja ele. Noutros termos, essa ação não é uma aquisição imediata, urdida pessoal e solitariamente pelo professor, como, por vezes, parece querer fazer crer a documentação governamental. Ela é uma composição histórica, social, cultural, logo, pode e deve ser aprendida de forma intencional.

De outro modo, podemos ainda questionar a respeito do que essa documentação entende por ética, pois se atribui ao docente responsabilidades inúmeras, por vezes contraditórias. Fala-se em ética, contudo a dimensão social, preocupação desta, não aparece contemplada, incentivada, sobretudo quando se pensa na sociedade brasileira, onde o sistema educacional tem sido gerido sob forte influência dos moldes empresariais de gestão, em que o individual é marca e característica eminente.

De modo paradoxal, a sociedade atual requer como habilidade necessária à própria sobrevivência, o desenvolvimento de competências as quais não podem ser gestadas, senão coletivamente. O docente, na urgência da profissão, é chamado a portar-se e a agir de forma ética e responsável; contudo, a nosso ver esta demanda não tem sido considerada nas licenciaturas, provocando uma lacuna formativa e prática, um problema ao qual a Universidade não pode mais olvidar.

Esta é uma questão ainda secundarizada na investigação educacional nos programas de Pós-Graduação, conforme revelou o mapeamento da produção existente sobre o assunto. Verificamos serem incipientes os estudos sobre o assunto, constatação consoante com os resultados de La Taille, Souza e Vizioli

(2004), bem como de Shimizu, Cordeiro e Menin (2006), autores que realizaram estudos da arte sobre o tema.

Em levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) localizamos alguns trabalhos enfocando a relação entre ética e educação, sendo alguns decorrentes de ações da política educacional e da publicação do volume sobre ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, quais sejam: Lima (2004), aborda a relação entre ética e o desenvolvimento moral da criança na pré-escola; Andrade (2007) trata da vivência e da apropriação de valores manifestas nas práticas pedagógicas dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental; Impolcetto (2005) versa sobre a ética como conteúdo dos jogos nas aulas de educação física escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Afasta-se dessa perspectiva, Novak (2008) que investiga a formação científica e ética como objetivos da disciplina Ciclo Básico no eixo disciplinar “Resolução de Problemas”, específica dos cursos universitários da USP/Leste, criada após planejamento específico para atender às demandas formativas daquela região.

Considerando as dissertações e teses<sup>7</sup> produzidas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Estadual e Federal do Ceará, observou-se a escassez de pesquisas que versem sobre ética e educação. Na Universidade Federal, *in loco*, identificamos apenas uma investigação sobre ética e formação de professores: Cancian (2003). A autora estuda a dimensão ética na formação e na ação dos professores de uma escola do Rio Grande do Sul no período de constituição do Projeto Pedagógico da unidade de ensino.

O mapeamento envidado revelou que, apesar da relevância do tema, os estudos focalizando a ética ainda se apresentam de forma tímida na seara educacional, sobretudo no âmbito da formação de professores nos cursos de licenciatura. Boa parte da literatura e pesquisas existentes situa-se no campo

---

<sup>7</sup> Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFC foram localizados os seguintes trabalhos: A ética da psicanálise como ética do desejo de analista (ARAUJO, 2007), do Mestrado em Psicologia; Lukács: estranhamento, ética e formação humana (LOPES, 2006), do Doutorado em Educação, disponível em <<http://www.teses.ufc.br/>> acesso em 26 set. 2008. Nenhum trabalho foi localizado no site da UECE <<http://www.tede.uece.br/>> acesso em 23 jun. 2009.

filosófico, ênfase compreensível considerando ser este um tema originário dessa área do conhecimento.

A lacuna apresenta-se como evidência da relevância deste estudo, empreendimento investigativo que centra sua atenção na dimensão ética da docência no âmbito universitário, por entendermos ser necessária a compreensão do lugar da ética na formação inicial de professores, pois é neste cenário que o tema ganha visibilidade, emergindo como uma demanda na formação e no reconhecimento do professor como profissional.

Considerando os elementos apresentados, partimos da hipótese de que a ética não se constitui objeto de reflexão sistemática entre os professores, quer no contexto de trabalho, quer nos contextos de formação e ainda são poucos os pesquisadores da educação que se debruçam sobre a temática. A questão de partida desta investigação foi formulada com esteio nessa assertiva: Qual a concepção dos formadores do Curso de Pedagogia sobre a dimensão ética da docência e, como esta compreensão orienta sua prática tendo em vista as diretrizes sobre o desenvolvimento ético profissional que balizam a formação dos professores da Educação Básica, especialmente do pedagogo? Dessa interrogação surgem outras: Que aspectos/elementos caracterizam a docência como uma atividade ética? Que valores norteiam a prática pedagógica dos professores universitários em situação de efetivo exercício da docência? Em quais situações de trabalho os fundamentos éticos, os quais caracterizam a dimensão ética da docência, são abordados no contexto da formação inicial do pedagogo?

O conjunto das indagações tem como pano de fundo a cultura docente em ação na Universidade, incidindo precisamente sobre seu conteúdo, componente mais conceitual que envolve uma variedade de aspectos constituintes do pensamento pedagógico dos professores (GARCIA, 1994). Abrange, pois, desde as teorias mais explícitas e difusas até as técnicas que materializam a atuação docente. Mantém, conforme assinala Gómez (2001), íntima vinculação com a função social atribuída à escola num dado momento histórico, numa dada sociedade.

Foram essas questões que incitaram a reflexão, direcionaram o estudo teórico e o incurso empírico da investigação. A pesquisa teve como objetivo principal

compreender a relação entre a concepção dos professores universitários sobre a dimensão ética do ensino, sua prática pedagógica e as diretrizes acerca do desenvolvimento ético profissional na formação inicial do pedagogo. Para a

consecução dessa finalidade, foi necessário: discutir sobre o caráter ético da prática educativa e suas implicações para a docência e a formação do professor; mapear orientações vigentes para a formação ética nas atuais diretrizes da política educacional e suas interfaces com o Projeto Pedagógico da licenciatura em Pedagogia da UECE; caracterizar os valores norteadores da prática dos professores do Curso de Pedagogia da UECE e que delineiam sua concepção sobre a dimensão ética da docência; e, identificar situações de trabalho nas quais os fundamentos éticos da docência são abordados pelos professores do Curso de Pedagogia.

Apresentados os questionamentos que motivaram o estudo, bem como seus objetivos, cabe-nos explicitar a abordagem de pesquisa adotada, o aporte metodológico e os delineamentos práticos que o guiaram. Esses itens serão o foco da próxima seção.

## **2.2 Pressupostos e delineamentos práticos da metodologia**

Toda investigação parte de um determinado entendimento da problemática abordada, posto que várias são as lentes a serem utilizadas para compreender o objeto em análise. No campo da pesquisa educacional, a definição do objeto de estudo e o percurso a ser trilhado constituem importantes desafios ao pesquisador, dada a complexidade tanto dos sujeitos quanto dos fenômenos educacionais.

Concordamos com Tardif e Lessard (2005) que a dimensão ética não é uma problemática periférica às profissões de interações humanas, mas, pelo contrário, ela está no cerne de tais ocupações. Dada a natureza eminentemente interativa da prática educativa, os autores nos convidam a compreender como a dimensão ética influencia, de fato, a docência. Instigados por este chamamento, apresentaremos neste tópico a opção metodológica efetivada nesta investigação.

Partimos do entendimento da ética como uma reflexão intencional e crítica sobre o agir social dos indivíduos no intuito de orientá-los para o bem viver

(VÁZQUEZ, 2006). No caso do professor, pressupomos que ele lida com um público coletivo, gere relações complexas, permeadas por situações conflituosas, portanto, solicita uma interface com a ética identificada pela expressão “dimensão ética da docência”. Por dimensão, Abbagnano (2007, p.327) define “todo plano, grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação”. Desse modo, tratar da dimensão ética da docência implica considerar o plano ou grau de ligação dessa profissão com a ética.

Assim, ao falarmos sobre a dimensão ética da docência referimo-nos aos planos de manifestação da ética no exercício do magistério, os quais, segundo Tardif e Lessard (2005), Veiga, Araújo e Kapuniziak (2005), são: a) as relações do docente com o ensino propriamente dito - na gestão pedagógica e interativa da classe e da matéria; b) com a instituição onde desenvolve sua ação educativa e c) com a sociedade com a qual tem relação o seu trabalho. Neste estudo concentramos nossos esforços no plano do ensino.

Adotamos uma abordagem qualitativa de investigação por entendermos ser esta perspectiva a mais adequada para apreensão do nosso objeto de estudo, tema complexo e de natureza intersubjetiva. Embora decorridas algumas décadas da constituição da pesquisa qualitativa em educação<sup>8</sup>, ainda encontramos, entre os próprios pesquisadores da área, certa rejeição a estudos sobre problemas de difícil mensuração e quantificação. Para Gatti (2001) isso decorre devido à tendência imediatista de escolha dos problemas de pesquisa com vistas à aplicabilidade dos resultados investigativos à resolução das situações cotidianas. Isso, por vezes, leva a tônica dos estudos aos aspectos superficiais, enquanto questões fundamentais das temáticas deixam de ser contempladas. A autora assinala o empobrecimento teórico provocado por essa característica pragmática e adverte que a pesquisa científica não pode se restringir a solução dos empecilhos diários do cotidiano

---

<sup>8</sup> Sua origem data do século XIX nos EUA quando, bastante influenciada pelo jornalismo e pelos levantamentos sociais, os aspectos cotidianos estiveram na base da investigação social. A antropologia, a sociologia e a sociologia da educação e o aspecto descritivo destas ciências influenciaram o uso da abordagem qualitativa. Contudo, o marco de consolidação dessa tendência se verifica na década de 1960, período no qual os investigadores da área educacional interessaram-se por esta estratégia e houve subsídio estatal para financiar pesquisas com métodos qualitativos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

escolar, pois o “tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas” (GATTI, 2001, p.71).

A despeito das possíveis críticas quanto ao acesso empírico à ética, reiteramos que, por ser uma ciência prática<sup>9</sup>, constitui-se no campo da palavra e da ação o meio de alcançá-la, atingi-la. Nesse sentido, a intenção desse estudo foi compreender as concepções dos sujeitos investigados sobre a dimensão ética da docência e, por conseguinte, entender como ela norteia sua prática em situação de trabalho tendo em vista o desenvolvimento ético profissional de futuros professores da Educação Básica. Este interesse, considerando a formulação de Minayo (2007, p.24) ao destacar que “compreender” se apresenta como o verbo da pesquisa qualitativa, evidencia a pertinência dessa abordagem como suporte metodológico. A opção por esse enfoque também encontra esteio nas formulações de Bogdan e Biklen (1994, p.16) ao ressaltarem:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Côncios de que esta investigação revela o entendimento dos sujeitos investigados acerca da relação entre a educação, a docência, a ética e os elementos atribuidores de razão e fundamento às suas ações, compreendemos a natureza objetiva e subjetiva dos dados trabalhados. Desse modo, o esteio na pesquisa qualitativa nos pareceu o mais adequado, pois essa abordagem

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p.21).

Considerando o interesse sobre o que fundamenta, orienta, sustenta e baliza as decisões dos sujeitos da pesquisa, expresso em sua compreensão da prática educativa e no modo como resolvem as questões imbricadas ao fazer

---

<sup>9</sup> Aristóteles designou a ética e a política como ciências práticas, pois se ocupam do estudo das atividades humanas como ações que têm nelas mesmas o próprio fim (CHAUÍ, 2002).



docente, estudado a partir do enunciado e da fala dos sujeitos, enveredamos pelo caminho etnometodológico. Para Coulon (1995, p.30) a etnometodologia “é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. Bogdan e Biklen (1994, p.60) destacam a etnometodologia como “estudo do modo como os indivíduos constroem e compreendem suas vidas cotidianas – os seus métodos de realização da vida de todos os dias”.

Assim, nossa intenção foi interpretar a concepção dos professores investigados sobre a dimensão ética da docência a partir dos enunciados sobre suas ações em situações cotidianas de trabalho. Este encaminhamento ancora-se na ideia de que o “real já se acha descrito pelas pessoas. A linguagem comum diz a realidade social, descreve-a ao mesmo tempo que a constitui” (COULON, 1995, p.7-8).

Também em Ghedin e Franco (2008) encontramos o suporte para esta decisão. Os autores mencionam a importância do interpretar, do desvelar o real sentido por trás do aparente, do expresso pelos sujeitos. Realçam o papel do aspecto interpretativo nas manifestações do real expressas pelos discursos: “A hermenêutica situa-se na existência da linguagem, na qual e pela qual se processam os significados” (p.164). A concepção dos sujeitos são os elementos da interpretação do investigador, em especial no enfoque metodológico adotado, pois para Pollner, citado por Coulon (1995, p.31) “onde os outros vêm dados, fatos, coisas, a etnometodologia vê um processo através do qual os traços da aparente estabilidade da organização social são continuamente criados”.

Na perspectiva etnometodológica os fatos sociais são tidos como construções práticas realizadas pelos sujeitos em seu cotidiano. Podem ser por eles descritas revelando como as compreendem e os métodos utilizados nesse processo constitutivo. “O modo de ser no mundo constitui uma maneira de interpretá-lo, e essa interpretação revela uma tentativa do sujeito de dar-lhe significado que o faça compreender-se como parte dele” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p.165). Conforme o pensamento de Dilthey, referido por Santos Filho e Gamboa (2000), as ciências sociais lidam com objetos de pesquisa que não são inanimados, são, pelo contrário, produto da mente humana; logo, têm íntima ligação com o ser, com os seus valores,

com a sua subjetividade e, assim, não há possibilidade de separar, neutralizar a relação entre o pesquisador e objeto da investigação.

Enquanto as ciências naturais podem se livrar de sua projeção mental por causa da natureza inanimada de seus objetos de estudo, as ciências humanas dependem dessa recriação como a verdadeira base para sua abordagem do conhecimento [...]. A tarefa do pesquisador das ciências sociais não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa [...] das mentes daqueles que são sujeitos da pesquisa (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2000, p. 27).

A realidade educacional é entremeada por dilemas e quefazeres próprios aos indivíduos em situação; entretanto, esse intrincamento não se dá sob condições por eles escolhidas ou estabelecidas, pois a sua ação está circunscrita a um espaço institucional relacionado a uma hierarquia e que sofre influências múltiplas (TARDIF, 2005). As Universidades, mesmo sendo instituições autônomas, não estão isentas dessas inúmeras interferências.

As situações pedagógicas por mais projetadas que sejam não há como se ter total domínio sobre elas, uma vez que em circunstâncias de ensino o que foi pensado e planejado se presentifica no momento da aula em uma interação com os diversos elementos que estão aí envolvidos. Assim, a interpretação de como os sujeitos da pesquisa compreendem o seu ser, estar e agir no contexto do exercício docente constitui o modo como foram analisadas as informações geradas no processo de pesquisa. Ademais, compreendemos a ação educativa como um fazer intencional, construído coletivamente, processo que solicita dos envolvidos “um mínimo de clareza teórica” (BOUFLEUER, 2001, p. 10). Tal entendimento reforça, segundo o autor, o reconhecimento da capacidade dos sujeitos inseridos em determinada situação e/ ou contexto de explicitarem “as razões que motivam suas práticas” (2001, p.10).

A ação educativa escolar não é um fazer por fazer, mas um fazer intencional. Trata-se da intencionalidade de um coletivo de sujeitos. Essa intencionalidade coletiva, porém, é impossível de ser construída sem que haja um mínimo de clareza teórica no nível dos sujeitos participantes, isto é, sem que os envolvidos nessa construção saibam dar as razões que motivam suas práticas (BOUFLEUER, 2001, p.10).

Nesse sentido, procuramos identificar, com base no que dizem sobre suas ações a perspectiva da dimensão ética nas relações de ensino, a concepção abalizadora da prática pedagógica dos docentes universitários do curso de

Pedagogia. Entendemos que os sujeitos sociais não são produtos das normas de sua sociedade, mas constituem o seu modo de estar no mundo, pois não são meros atores sociais ou, como adverte Garfinkel, “o ator social não é um idiota cultural”<sup>10</sup> (COULON, 1995, p.53).

Explicitado o aporte teórico que referencia a pesquisa ora apresentada, cabe detalhar como ocorreu a prática da investigação. Os procedimentos a seguir orientaram a nossa inserção empírica no campo de estudo.

O *locus* da pesquisa empírica foi o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE /Campus do Itaperi. Essa escolha se deve ao fato de ser esse curso responsável pela formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, embora de forma indireta, nosso interesse diz respeito à formação inicial desses professores em nível superior. Em acréscimo, consideramos que os docentes do Curso de Pedagogia são requisitados para ministrar as disciplinas pedagógicas das demais licenciaturas nas Universidades, cabendo-lhes assim a responsabilidade pelo desenvolvimento da compreensão dos futuros profissionais da Educação Básica em relação à dimensão ética da docência nas relações de ensino.

Com a atenção voltada para este foco, buscamos investigar como a ética permeia as relações de ensino vivenciadas no processo de formação inicial do curso de Pedagogia. Para tanto, encontramos suporte na assertiva de Pimenta (2000, p. 53) ao mencionar que “enquanto área da pedagogia a Didática tem no ensino seu objeto de investigação”. Desse modo, localizamos nessa área do conhecimento a seleção dos sujeitos investigados: os professores do curso de Pedagogia responsáveis por lecionar as disciplinas de Didática Geral e das áreas específicas. Ainda sobre o ensino, Pimenta (2000, p. 53) acrescenta “considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva [...] estabelecendo-se os nexos entre eles”. Partindo desse entendimento, observamos como a ética se manifesta no ensino das disciplinas que o tem como objeto de ação e reflexão.

---

<sup>10</sup> Termo utilizado por Garfinkel para designar a concepção sociológica clássica de ator social. Essa corrente, cujo principal representante é Durkheim, concebe o sujeito como alguém que representa um papel definido socialmente, cabendo ao indivíduo uma mera adequação à ordem social estabelecida.

Os sujeitos investigados são cinco professores do curso de Pedagogia. Os docentes deveriam ter o mestrado como formação mínima, pois supomos que os conhecimentos adquiridos na formação para a pesquisa desenvolvem e solidificam a base conceitual gestada em estudos anteriores, bem como os oriundos do exercício do magistério. Cremos que essa formação possibilita ao professor melhor problematizar e, por sua vez, compreender o intrincamento do contexto educacional. Ademais, esperou-se que, por ele ter desenvolvido uma pesquisa científica, facilitasse o acesso às informações necessárias a presente investigação.

Outro critério para a seleção dos professores inicialmente pensada foi escolher profissionais do quadro efetivo da Universidade e que tivessem, no mínimo, cinco anos de experiência no curso. Pensamos que esta triagem nos permitiria alocar um contingente de sujeitos ligados às questões atinentes à licenciatura, assim como a possibilidade de terem participado do processo de discussão sobre a elaboração das diretrizes atuais da Pedagogia e, conseqüentemente, da reelaboração do Projeto Pedagógico deste curso, na UECE. Este critério sugere uma apropriação da cultura docente universitária que acreditamos permitir melhor e maior acesso às informações do contexto investigativo. No entanto, tais aspectos não puderam ser considerados, uma vez que nem todos os professores da área de didática e que se manifestaram mais solícitos a participação no estudo inseriam-se nos parâmetros elaborados previamente.

Para definirmos a amostra mantivemos contato com a direção do Centro de Educação, solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Na oportunidade apresentamos os objetivos da investigação. Estávamos de posse do formulário de autorização da direção do curso (Apêndice A), que foi devidamente assinado e recomendou-se por escrito que a coordenação do curso investigado nos fornecesse as informações necessárias. Apesar desse encaminhamento, o acesso aos dados referentes ao quadro de professores, bem como seus contatos, não foi tão simples, nem tão rápido.

Após fazermos a triagem das disciplinas ministradas pelos docentes do Curso de Pedagogia encontramos um total de 09 professores que nos períodos de 2008 e 2009 ministraram disciplinas da área de Didática. Desse número um profissional já não mais pertence ao quadro de professores da UECE *campus* do

Itaperi, leciona atualmente em uma das unidades no interior do Estado dessa IES. Iniciou-se, então o processo de contato com os professores. Essa aproximação deu-se por contatos diretos, sendo necessária, em outros casos, a forma indireta de comunicação por telefonemas e emails. Conversamos com cada um dos professores sobre o estudo em desenvolvimento na Universidade, momento em que solicitamos o preenchimento do Termo de Livre Consentimento daqueles que se dispuseram a participar da pesquisa (Apêndice B). A partir disso, tivemos acesso aos dados pessoais e profissionais desses professores que foram coletados pelo Formulário Perfil Docente (Apêndice C) em um segundo momento. O instrumento coletou informações, sobretudo, em relação à experiência docente, ao vínculo profissional, as disciplinas ministradas e áreas de atuação desses profissionais.

Dos oito professores que mantivemos contato e assinaram o termo de consentimento de participação da pesquisa, bem como nos forneceram seus dados pessoais, nem todos, de fato, nos concederam as entrevistas. Com um dos professores chegamos a efetivar a entrevista inicial, no entanto, o docente se mostrou bastante incomodado com a temática chegando a externar que não estava se sentindo à vontade. Justificou que nunca havia parado para pensar sobre o assunto de forma relacionada ao seu trabalho, proferindo que aquele momento era um convite a essa reflexão. Esse sujeito pediu para ser excluído da segunda entrevista, argumentando a falta de tempo como motivo para a desistência.

Outro docente, apesar de informado previamente sobre a temática da pesquisa, e de o encontro estar agendado, após o início do procedimento da entrevista inicial, ao fazermos a primeira indagação, o professor expressou que se tratava de uma pergunta de difícil resposta e que ele precisava de mais tempo e concentração para elaborar seu raciocínio. Solicitou a lista de perguntas e pediu para respondê-las por escrito. Apesar de este não ser um encaminhamento em nosso estudo, não rejeitamos a sua iniciativa. Mesmo assim não houve devolutiva dos enunciados, o que impossibilitou a continuidade do professor no estudo.

Apesar de vários contatos e tentativas de marcarmos a primeira seção de entrevista com um dos professores que também havia se comprometido em participar da pesquisa não foi possível a sua realização, tendo em vista a

indisponibilidade desse docente. Percebemos que a nossa insistência estava causando incômodo e resolvemos então desconsiderá-lo da amostra da pesquisa.

Dos oito docentes localizados na UECE como responsáveis por ministrar a disciplina de didática e que, no momento inicial, se disponibilizaram a contribuir com a investigação, apenas cinco deles, de fato, o fizeram. Ao analisarmos o currículo do curso de Pedagogia, vislumbramos a possibilidade de termos mais um docente como sujeito, pois descobrimos que havia a oferta de uma disciplina intitulada “Ética e Sociabilidade”. Fizemos contato com o docente responsável, falamos sobre a pesquisa e perguntamos sobre a possibilidade de ele contribuir com a investigação. Este, por sua vez, nos recomendou que pegássemos as referências bibliográficas usadas na disciplina e procurássemos alguns alunos que tivessem disponibilidade em conversar sobre as vivências propiciadas pela disciplina. Desse modo, também não pudemos contar com a cooperação desse sujeito.

Os fatos relatados, ao mesmo tempo que evidenciam a variedade e o volume de atividades que os docentes universitários estão envolvidos, razão pela qual estão sempre muito atarefados, também mostra e que embora a pesquisa seja uma atividade por eles exigida junto aos alunos, estes nem sempre estão disponíveis a participar das investigações desenvolvidas na própria instituição. A dificuldade com a temática sugere a necessidade de que a ética constitua-se em objeto de reflexão pela própria instituição acadêmica uma vez que se trata, no caso específico, de formadores de professores. Se no âmbito da academia, como instituição que tem como uma de suas funções precípuas estimular o pensamento crítico, essa temática não é objeto claro de discussão entre os próprios docentes que tem de exercer criticamente uma profissão complexa, a compreensão e atuação docente em uma perspectiva ética fica prejudicada, tanto nesse espaço quanto na escola básica.

A entrevista em profundidade tornou-se, nos momentos subsequentes, o principal procedimento de coleta de dados. A entrevista em profundidade em abordagem qualitativa é um procedimento bastante empregado pelos investigadores, pois possibilita interação face a face e o esclarecimento de aspectos importantes para o estudo no momento em que se realiza. Neste estudo ela é tomada na perspectiva assinalada por Gaskel (2002, p. 73):

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Para May (2004, p. 169) as entrevistas são procedimentos utilizados para captar como “os indivíduos decifram o seu mundo social e nele agem”. Completa mencionando que para as abordagens etnometodológicas essa estratégia possui relevância por si mesma, porque a fala dos sujeitos revela o que move a sua ação, traz à tona a cultura específica de seu grupo. Assim, a importância da entrevista para o enfoque se deve ao fato de que “a objetividade do mundo social é determinada por e através das interações simbólicas dos seus agentes, os homens, que comunicativamente constroem sentidos” (BOUFLEUER, 2001, p.51).

Para a realização das entrevistas, fizemos contato os professores que se mostraram acessíveis e concordaram em colaborar com o estudo. Além de aplicarmos o formulário visando conhecer o perfil de formação e de experiência no magistério superior antes mencionado, procuramos também agendar as seções de entrevistas em dias e locais, de acordo a disponibilidade de cada informante.

As seções foram individuais e solicitamos aos docentes a autorização para gravação das entrevistas em áudio, pois esse registro viabiliza a reconstituição em detalhes das informações obtidas. Além disso, libera o pesquisador para dispensar mais atenção ao comunicado com palavras ou gestos, pois não se deterá na escrita.

A entrevista inicial (Apêndice D) guiou-se por tópicos orientadores da discussão de modo a favorecer a liberdade de expressão do entrevistado, sem permitir a dispersão dos aspectos atinentes ao tema de interesse, entretanto, esta tarefa não se mostrou de fácil efetivação. A partir da primeira entrevista nos foi possível mapear as concepções gerais que delineiam o pensamento educacional do professor universitário participante do estudo. Captamos, a partir dos enunciados dos professores, sobretudo, o entendimento que os mesmos têm sobre ética, educação, da relação entre ética e docência e de como eles percebem a recorrência à temática nas legislações vigentes, bem como os valores que dão norte às suas práticas pedagógicas.

A segunda seção de entrevista com os sujeitos da pesquisa foi motivada pela análise de um episódio de ensino (Apêndice E) elaborado especialmente para orientar a discussão acerca da percepção que têm os professores a respeito da ética na prática pedagógica. A partir da apreciação do material dessa entrevista, buscamos perceber a consistência entre o entendimento manifestado no primeiro encontro e a expressão dos sujeitos investigados tendo a ação, a prática apregoada no episódio de ensino como objeto de análise.

O episódio de ensino (ALARCÃO, 1996) é também conhecido como “case” ou “casos de ensino”. São descrições de fatos problemáticos relacionados ao cotidiano de trabalho de professores envolvendo a complexidade da ação educativa. A análise de casos tem caráter formativo e, nessa pesquisa, objetivou discutir criticamente situações práticas à luz de um referencial teórico capaz de problematizá-las, justificá-las e fundamentá-las. No presente estudo, o episódio de ensino foi tomado como recurso discursivo, visando trazer à tona a perspectiva dos entrevistados sobre a relação ética, educação e docência.

Os casos de ensino são bastante utilizados na Europa e na Inglaterra como instrumentos didáticos que propiciam a reflexão sobre situações problemáticas. Do processo de discussão surgem propostas para solucionar as circunstâncias estudadas. Esse procedimento didático é largamente difundido nesses países nos cursos de administração (ROESCH, FERNANDES, 2007), de modo mais recente, tem adentrado as práticas em algumas universidades brasileiras e os casos de ensino têm sido utilizados com objetivos pedagógicos também na área educacional, na área de formação de professores (NONO, MIZUKAMI, 2002). Por sua vez, são conceituados e detalhados por Roesch e Fernandes (2007, p.1) como

um método indutivo de ensino-aprendizagem, baseado em objetivos educacionais que são representados por meio de problemas ou situações ocorridas em organizações reais. Ao ser aplicado em sala de aula, possibilita a aprendizagem sobre a resolução de problemas e a tomada de decisões, sem risco. Durante as discussões, as situações apresentadas evocam a memória dos participantes sobre acontecimentos passados e apoiam ou reformulam as suas teorias pessoais.

Assim, os casos de ensino, são considerados como uma rica oportunidade de aprendizagem profissional da docência, tendo em vista que podem



tematizar uma variedade de aspectos, sobretudo daqueles pertinentes à complexidade da realidade de sala de aula. Nono e Mizukami (2002, p.147) esclarecem que os episódios de ensino, por serem conhecimentos ligados à ação, possibilitam aos professores a “revisão de concepções” dos vários fatores que circundam sua ação docente, além de constituírem-se em instrumentos de pesquisa, porque favorecem a captação do pensamento dos professores.

A análise documental constituiu outro processo para obter informações no trabalho ora apresentado. Bardin (2009, p. 47) define esse procedimento como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Essa ação permitiu identificar as orientações presentes nos documentos da política educacional que direciona a formação dos professores contemplando as questões éticas imbricadas ao fazer docente, pois, como afirma Richardson (2007, p.30), a análise documental “consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”.

O estudo desses apontamentos possibilitou a percepção dos desdobramentos dessas indicações nos documentos próprios ao curso, bem como na presença e/ou ausência dessas orientações nos relatos dos professores. A partir disso, pudemos estabelecer reflexões entre o anunciado nas políticas educacionais e as experiências formativas promovidas pelos docentes uma vez que a análise documental “tem como objetivo não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as idéias elaboradas a partir delas” (RICHARDSON, 2007, p. 228).

Entre as fontes utilizadas encontram-se: o volume sobre ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), documento orientador da prática pedagógica dos professores para a formação ética do educando; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena (BRASIL/Parecer CNE/CP nº 9/2001) e, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

(BRASIL/Resolução CNE/CP nº01/2006). Também consideramos item primordial dessa composição o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE (UECE, 2008), pois os documentos mencionados sinalizam a necessidade de reestruturação desses planos no intuito de as licenciaturas contemplarem as demandas formativas da sociedade atual.

O procedimento usado na exegese dos dados coletados no presente estudo foi a análise de conteúdo, pois como afirma Richardson (2007, p. 225) “toda comunicação que implica a transferência de significados de um emissor a um receptor pode ser objeto de análise de conteúdo”. Em uma perspectiva conceitual, Bardin (2009, p. 44) assevera que esse procedimento:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A origem da análise de conteúdo, ainda que de forma menos sistemática, está ligada a exegese bíblica. No entanto, com o passar do tempo ela se estrutura e passa a ser uma técnica de tratamento de dados, inicialmente, em estudos de caráter quantitativo. Com o desenvolvimento da pesquisa qualitativa este recurso passou a ser bastante utilizado nessa abordagem investigativa. May (2004, p. 224) explicita que a técnica em vez de privilegiar a quantidade, repetições das categorias observadas, a presença ou ausência de determinada unidade de compreensão, reitera que a “análise qualitativa do conteúdo começa com a idéia de processo, ou contexto social, e vê o autor como um ator auto-consciente que se dirige a um público em circunstâncias particulares”.

O ponto de partida da análise de conteúdo são as mensagens que exprimem o pensamento, os modos de ser e compreender determinado assunto numa época específica pelos sujeitos sociais, porém nesse tipo de procedimento o objetivo é não só identificar o conteúdo expresso, mas compreender o que está subjacente a ele, indo às entrelinhas, na tentativa de decifração dos enunciados, pois como afirma Bardin (2009, p. 40): “A intenção da análise de conteúdo é a inferência”. Franco (2003, p. 27) esclarece que a produção de inferências em análise de conteúdo “tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos

dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade”.

Buscamos assim, compreender quer nos documentos ou nos discursos dos sujeitos o entendimento que eles têm sobre a ética e sua relação com a educação. Destacamos o pensamento de Franco (2003, p. 8) ao afirmar que:

Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus comportamentos psicossociais.

Para reforçar essa ideia buscamos apoio em Richardson (2007, p. 224) ao afirmar que a análise de conteúdo “é, particularmente, utilizada para estudar material de tipo qualitativo” e o autor acrescenta: trata-se de “compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características [...] e extrair os momentos mais importantes [...] deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador”.

Partilhamos dos pressupostos de Richardson e entendemos que é a teoria, a natureza e a abordagem da pesquisa seguida pelo investigador que o permite perceber os dados de certa maneira e não de outra. Franco (2003, p. 14) assevera que a análise do conteúdo “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”, nessa direção, procuramos proceder no tratamento das informações.

As unidades de análise dos enunciados foram o texto completo, quer dos documentos oficiais ou das entrevistas concedidas pelos autores de onde elegemos os temas a serem tratados e que serão apresentados na seção de análise de dados.

Trabalhamos com categorias temáticas definidas *à priori*, pois a partir da definição dos objetivos da pesquisa, procuramos criar instrumentos abordando os temas que nos possibilitassem atingir as metas de pesquisa traçadas. Assim, para as categorias criadas os depoimentos dos docentes foram analisados com base nas consonâncias e especificidades desses enunciados. Richardson (2007, p. 239) denomina categorização como uma “operação de classificação dos elementos seguindo determinados critérios” e que tal procedimento “facilita a análise da

informação”. Segundo esse autor a categorização temática é a mais rápida, eficaz e aplicada quando se trata de conteúdos diretos, perspectiva adotada nesse estudo.

Como a finalidade da análise de conteúdo não se encerra com a produção de inferências, mas com a interpretação das informações, tomamos em empréstimo as palavras de Gomes (2007, p. 91) para lembrar que atingimos o nível interpretativo “quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

Em uma tentativa de síntese e de organizar a fase da análise de dados, seguindo as orientações de Bravo (1991), produzimos um quadro<sup>11</sup> de forma que essa sistematização possibilitou e facilitou as várias leituras do material, contribuindo assim no processo de produção do relatório da pesquisa. Com base no diálogo entre a literatura existente, os dados coletados na observação documental e as informações colhidas nas entrevistas, nos foi possível apreender a percepção da dimensão ética dos professores universitários e a relação desse entendimento com as situações de trabalho desses sujeitos.

Com a adoção dos aspectos teóricos e procedimentos metodológicos básicos explicitados nosso intuito foi realizar uma apropriação consistente e a mais fidedigna possível do nosso objeto de estudo. Esta caminhada foi atravessada por vários dilemas, cujo registro nem sempre constantes nos relatórios de pesquisa, detalhamos com o propósito de contribuir com a reflexão e a produção de alternativas de enfrentamentos.

Consideramos como desafio vencer nossa inexperiência no campo da pesquisa, uma vez que somente no curso de especialização fizemos um primeiro ensaio de investigação, sendo esta nossa primeira incursão mais elaborada de pesquisa. A fase de campo nos trouxe uma gama de obstáculos: desde a localização das informações dos professores do curso de Pedagogia ao estabelecimento de contato com eles, bem como conquistar a sua atenção e a disponibilização para participarem da pesquisa. A burocratização do acesso às informações tornou-se perceptível no entrave colocado pela coordenação geral do

---

<sup>11</sup> Exemplo disposto no Apêndice F.

curso, sendo necessário pedirmos a intervenção da vice-coordenadora para a liberação de dados simples, mas de grande valia para delimitarmos os sujeitos da pesquisa, e mantermos os contatos iniciais com os professores.

A partir de então, uma nova empreitada foi conseguir a adesão dos professores. Enquanto uns se mostraram altamente acessíveis e até felizes em contribuir com nossa pesquisa, em dividir suas experiências, por vezes, chegando a dar vazão à emoção, para outros essa atividade parece constituir-se em estorvo. Mesmo tendo passado por experiências de formação em que a pesquisa é uma exigência, bem como de esta atividade ser um dos pilares da universidade e da crescente necessidade de aliar o ensino e a pesquisa, participar da pesquisa parecia um incômodo. Outros docentes mesmo manifestando simpatia frisavam a questão do acúmulo de tarefas como algo que interferia no não cumprimento das agendas, sendo elas várias vezes adiadas ou mesmo interrompidas.

É importante destacar que um dos professores investigados foi indispensável para facilitar os contatos com os demais sujeitos. Várias vezes ele fez interferências no sentido de viabilizar as conversas, de nos apresentar aos docentes cujo acesso foi mais complicado. Contribuiu, dessa forma, duplamente com o estudo, pois além de fornecer as informações, funcionou como uma “chave de acesso” aos meandros do campo investigado.

De outro modo, também queremos partilhar o nosso sentimento de contentamento ao percebermos a confiança de sujeitos investigados em dividir aspectos nem sempre fáceis de ser socializados. As dificuldades da profissão, os possíveis erros cometidos, as incertezas, as esperanças foram marcas nas entrevistas. Encerradas essas sessões, sempre que possível, outros assuntos perfaziam os diálogos, o que nos deixava feliz, pelo fato de os vínculos irem se estabelecendo para além do cumprimento de uma atividade previamente acordada.

Creemos que as peculiaridades dos sujeitos demarcam suas ações e se institucionalizam uma vez que falamos de um lugar e de uma investigação efetivada com sujeitos específicos. São esses elementos: do espaço e dos sujeitos que, nos esforçamos agora em contextualizar.

## 2.3 Caracterização do *locus* da pesquisa

O Curso de Pedagogia da UECE foi criado em 1954, pertencendo inicialmente à Faculdade Católica de Filosofia, foi reconhecido de forma definitiva pelo Conselho Federal de Educação no Decreto nº 51.292 de 28 de junho de 1963. Em meados de 1966 essa instituição passa a ser uma autarquia estadual e, a partir de então, fora denominada Faculdade de Filosofia do Ceará em que o curso de licenciatura para o magistério passa a funcionar.

A criação da Universidade Estadual do Ceará teve como precursora a Lei nº 9.753 de 18 de outubro de 1973 que autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE. Aos 05 de março de 1975, com a resolução nº 02 de março de 1973 do Conselho Diretor e referendada pelo Decreto nº 11.233 aos 10 de março do corrente ano, é criada a Universidade Estadual do Ceará sendo incorporada a ela as Instituições de Ensino Superior existentes na época. Sua instalação ocorreu apenas em 1977 quando adveio a nomeação do reitor e vice-reitor pelo então governador do Estado do Ceará. Por necessidades de adequações administrativas em maio de 1979 a FUNEDUCE foi transformada em Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE, permanecendo essa denominação até os dias atuais<sup>12</sup>.

A UECE é uma “Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação com personalidade Jurídica de Direito Público” e “originou-se a partir da reunificação de Escolas e Faculdades”, dentre elas a Faculdade de Filosofia do Ceará onde já funcionava o Curso de Pedagogia. Observa-se desse modo que as origens do referido curso da instituição é mais antigo que a Universidade, cuja trajetória educacional é de 35 anos, enquanto que “o curso de Pedagogia completou, em 2004, 50 anos da formação de sua primeira turma”<sup>13</sup>. Desse modo, em 2010 a UECE completa 56 anos de formação de pedagogos.

Atualmente o Curso de Pedagogia oferece a cada semestre 80 vagas no exame vestibular, sendo que quarenta delas são destinadas ao curso diurno

---

<sup>12</sup> Fatos mencionados no Histórico da Universidade Estadual do Ceará disponível no site: < <http://www.uece.br/uece/index.php/conheca-a-uece/historico> > acesso em 28/02/2010

<sup>13</sup> Informação disponível no site: < <http://www.uece.br/> > no portal do Centro de Educação – CED na aba referente ao Curso de Pedagogia, acesso em 28/02/2010.

funcionando no turno matutino e a outra metade para o curso noturno. No ano de 2008 matricularam-se em todos os semestres da referida licenciatura no *campus* do Itaperi 805 alunos no semestre 2008.1 e 807 estudantes em 2008.2.

O corpo docente do Curso de Pedagogia dessa instituição é composto por cinquenta e três (53) professores <sup>14</sup>. Desses, quarenta (40) são do quadro efetivo da Universidade, encontrando-se dois (02) afastados para doutorado e um (01) por licença saúde. Nove (09) docentes são substitutos e outros quatro (04) professores estão cedidos por outras IES. Considerando a titulação dos docentes, verificamos por meio do acesso a Plataforma Lattes que apenas um (01) docente é graduado, cursando o mestrado; quatro (04) são especialistas; doze (12) são mestres; vinte e cinco (25) são doutores; quatro (04) tem pós-doutorado e sete (04) professores não possuem seus currículos cadastrados.

## **2.4 Os sujeitos da pesquisa: quem são eles**

Os docentes que compõem a amostra da investigação são 05 desses professores do curso de Pedagogia. Três (03) mulheres e dois (02) homens. O grupo apresenta faixa etária diversificada: um (01) dos docentes tem de 25 a 30 anos, um (01) de quarenta e um a quarenta e cinco anos, um (01) de 46 a 50 anos, um (01) de cinquenta e um a cinquenta e cinco anos e um (01) com mais de 56 anos. Trata-se de pessoas com maturidade, experiências pessoais e profissionais acumuladas.

Para designarmos os sujeitos da pesquisa elegemos codinomes para cada um deles, cuja a escolha se deu de forma aleatória, seguindo apenas a sequência das primeiras cinco iniciais do alfabeto. Embora as especificidades de cada professor seja um forte indício de identificação real dos sujeitos, adotamos os nomes fictícios no intuito de manter, na medida do possível, as suas identidades preservadas. No entanto, ressaltamos que a preocupação com a ocultação de suas credenciais não foi demonstrada em nenhum momento por parte desses sujeitos que efetivamente contribuíram com o presente trabalho.

---

<sup>14</sup> Os dados foram coletados junto à coordenação do Curso de Pedagogia em dezembro de 1999.

Quanto à atuação profissional, nenhum dos sujeitos investigados declarou lecionar em outras Universidades.

A professora Agnes (PA) tem trinta e dois anos de magistério, sendo dezoito deles dedicados à docência universitária e igual tempo ao curso de Pedagogia da UECE. Compõe o quadro de efetivos desde o seu ingresso à instituição e é vinculado com regime de dedicação exclusiva. Lecionou a disciplina de Didática Geral nos semestres letivos de 2008.1, 2008.2, 2009.1 e 2009.2 e ministra ainda as disciplinas de Orientação Curricular e Orientação de Monografia na mesma licenciatura, declarando desenvolver monitorias. No que diz respeito à formação, possui graduação em Letras – Português/Literatura (1975) e tem o Mestrado em Educação Brasileira cursado na Universidade Federal do Ceará (1986) como sua maior titulação. A docente declara que é sindicalizada e praticante.

O professor Benício (PB) está há treze (13) anos no magistério, dos quais os últimos cinco (05) anos como docente do ensino superior na licenciatura investigada. Eventualmente, ministra as disciplinas de Didática e Linguística no Curso de Letras. No Curso de Pedagogia, leciona a Disciplina de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais II – Semestres de 2009.1 e 2009.2, ministrando ainda na mesma licenciatura: Prática de Ensino, Projetos de Monografia, além da atividade de orientação. Possui um regime de trabalho de 40 horas semanais e o vínculo com a instituição é de professor substituto. Possui graduação em Letras – Português/Literatura (1997) e sua maior formação é o Mestrado em Educação – Formação de Professores (2007), ambos pela UECE. O docente assume ser sindicalizado não praticante.

O professor Cândido (PC) tem quatro (04) anos de magistério dedicados ao ensino superior. Há um ano e meio está na UECE como docente do curso de Pedagogia, ministrando a disciplina de Ciências Naturais para a Educação Infantil e Anos Iniciais I nos semestres letivos de 2008.2, 2009.1 e 2009.2, além de lecionar estudos orientados III e IV e realizar orientação de monografia na licenciatura investigada. É regente da disciplina de Didática nas licenciaturas de Matemática, Química, Geografia e Física. O vínculo do docente com a instituição é de professor substituto com regime de trabalho de 40 h/s e declarou não ser sindicalizado.



Graduou-se em Pedagogia (2006) e está cursando Mestrado em Educação Brasileira, ambos pela Universidade Federal do Ceará.

A professora Dina (PD) tem trinta (30) anos de docência, vinte e três (23) deles no magistério superior, dedicados à graduação em Pedagogia da UECE. Ministra a disciplina de Matemática para a Educação Infantil e Anos Iniciais I e II nos quatro semestres letivos referentes aos anos de 2008 e 2009, além de orientação de monografia. Exerce atividades administrativas, participa de grupo de pesquisa e coordena pesquisa. Compõe o quadro de professores efetivos desde o seu ingresso na instituição, possuindo regime de trabalho referente à dedicação exclusiva, declarou ser sindicalizado não praticante. É graduada em Pedagogia (1979) pela Universidade Federal do Piauí; mestre em Estudos Pós Graduados em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985), Doutorado em Educação Brasileira (2002) pela Universidade Federal do Ceará e tem Pós-Doutorado em Educação Matemática (2007) pela Université du Québec à Chicoutimi.

A professora Érica (PE) está há 11 anos no magistério, sendo 10 deles dedicados ao Ensino Superior na UECE, no curso de Pedagogia, como professora substituta e com regime de trabalho de 40 h. É regente da disciplina de História e Geografia para Educação Infantil e Anos Iniciais I em todos os semestres de 2008 e 2009, além de lecionar História da Educação e orientação de monografia. A docente também está vinculada ao curso de Geografia onde ministra a disciplina de Didática. A professora é graduada em Pedagogia pela UECE e conclui o Mestrado em Educação Brasileira na UFC.

**QUADRO 2 – SUJEITOS DA PESQUISA POR TEMPO DE MAGISTÉRIO, VÍNCULO INSTITUCIONAL, REGIME DE TRABALHO E FORMAÇÃO**

Prof(a)	Temp de mag.	Mag. na Univ.	Mag. na Ped.	Vínc. Inst.	Reg. de trab.	Grad.	Ano	Inst.	Máx. Titul.	Inst.	Ano
PA	32	18	18	Efet.	DE	Letras – Português/ Literatura	1975	UFC	Mest.	UFC	86
PB	13	05	05	Subst.	40 h	Letras – Português/ Literatura	1977	UECE	Mest.	UECE	2007
PC	04	04	1,5	Subst.	40h	Pedagogia	2006	UFC	Grad.	UFC	2006

PD	30	23	23	Efet.	D.E	Pedagogia	1979	UFPI	Pós-Dout		2007
PE	11	10	10	Subst.	Prof subst 40h	Pedagogia	1988	UECE	Mest.	UFC	2005

A partir dos dados relativos aos sujeitos podemos dizer que a Professora Agnes é a docente com mais tempo de magistério e ao ingressar no ensino superior já dispunha de 16 anos de experiência em outros níveis de educação, enquanto a professora Dina tem o maior tempo no magistério superior. O docente com menor experiência é o Professor Cândido, valendo registrar que o seu ingresso à carreira foi via educação superior, pois suas demais experiências deram-se em desenvolvimento de projetos.

Como é possível perceber os sujeitos investigados compõem um grupo de informantes chaves por atuarem no curso de Pedagogia, no campo da Didática (seja geral ou específica), apresentando vínculo de trabalho de, pelo menos, 40h/a com a UECE. Todos têm experiência com magistério superior e se disponibilizaram em participar do estudo.

No que diz respeito à formação inicial dos sujeitos investigados, há a predominância da licenciatura em Pedagogia que corresponde a três (03) docentes, enquanto a Licenciatura em Letras Português/Literatura vem em segundo com dois (02), sendo os dois cursos os únicos mencionados. As IES responsáveis pela titulação inicial desses docentes são a UECE, a UFC e a UFPI.

Considerando a máxima titulação dos sujeitos, podemos ver que o Mestrado é a formação mais frequente, tendo sido cursado por três professores. Um deles com graduação, cursando o mestrado e um com pós-doutorado. A IES responsável pela formação da maior parte desses docentes é a UFC. Observando o ano de conclusão da última titulação dos professores, podemos dizer que recentemente as concluíram, excetuando a professora Agnes que terminou o curso de mestrado há 24 anos.

### QUADRO 3 – ATIVIDADES, ALÉM DO ENSINO, DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES INVESTIGADOS

Professor(a)	Atividades além do ensino
--------------	---------------------------

	<b>Orientação</b>	<b>Atividades administrativas</b>	<b>Coordena pesquisa</b>	<b>Participa de grupo de pesquisa</b>
Agnes	X			
Benício	X			
Cândido	X			
Dina	X	X	X	X
Érica	X			

Tomando como base as informações fornecidas pelos sujeitos podemos dizer que as atividades que caracterizam o grupo investigado são, de forma majoritária, o ensino e a orientação. Essas duas atividades são compartilhadas por todo o grupo, enquanto somente a professora Dina desenvolve as demais funções.

As informações fornecidas nos permitiram identificar as principais características dos docentes investigados, traçando um perfil individual e coletivo dos sujeitos da pesquisa. Julgamos importante esse conhecimento tendo em vista que ele facilita a compreensão e a posição dos sujeitos a respeito da temática investigada.

A seguir discutimos sobre a ética na prática educativa como componente da competência docente que se almeja plena.

### **3. ÉTICA: ELEMENTO CONSTITUTIVO DA COMPETÊNCIA DOCENTE**

As dificuldades e incertezas enfrentadas pela educação no contexto social contemporâneo exigem um desenvolvimento profissional que permita responder as demandas decorrentes da heterogeneidade do público que tem acesso a escola, da velocidade da produção e transformação do conhecimento. As atuais condições de ensino tornam a ação docente contingente e incerta, influenciando na constituição identitária do profissional de ensino, bem como em sua atuação no magistério.

Percebemos diante do atual cenário de mudanças a relevância de o professor, como agente social e mediador das relações de ensino e de aprendizagem dos saberes culturais historicamente acumulados, entender criticamente a importância de sua profissão e a dimensão ética do seu fazer, o qual se pretende competente, aqui concebido como atributo do sujeito que desempenha sua função de forma satisfatória. Tal característica precisa ser considerada de forma

concomitante a uma série de fatores que implicam no processo de produção da atividade docente.

A competência, entendida em uma perspectiva crítica, institucional e coletiva, não pode ser reduzida a um conjunto de capacidades adquiridas de uma hora para outra, por solicitação dos documentos governamentais, nem tampouco pode ser urdida em um monólogo do docente consigo próprio, pois se trata de uma propriedade gestada de forma processual no decorrer do fazer-se docente. Para exigir ou afirmar essa capacidade almejada por todos os profissionais, é mister não reduzi-la a um saber fazer pragmático.

É necessário serem consideradas a formação inicial e continuada do professor, as disciplinas que compuseram o currículo estudado, sobretudo o acadêmico, sua relação frente aos alunos, aos conteúdos e seus desdobramentos no processo de ensino e de aprendizagem. A didática, a tecnologia, a sua concepção de mundo, de ser humano e de sociedade, bem como o seu posicionamento diante desses aspectos e, ainda, sobre a forma como é conduzida a formação continuada e as suas condições efetivas de vida e de trabalho, pois o fazer docente está permeado por elementos econômicos, culturais, sociais, políticos, morais, éticos e estéticos.

Ser um profissional competente, nessas circunstâncias, não implica apenas em dominar o conteúdo, o conhecimento teórico. É necessário integrar a teoria de forma dinâmica à prática, no intuito de buscar o entendimento e a resolução das situações problema concretas do dia-a-dia, de forma reflexiva e crítica. Estas conjunturas estão bem presentes no espaço da sala de aula ou da escola, mas não se circunscrevem a elas, manifestam-se diuturnamente em uma dinâmica social muito maior e mais abrangente.

Na prática docente é necessário saber, mas também saber fazer. Rios (1999, p.46) entende que “falar em competência significa falar em *saber fazer bem*”. Entretanto, esse conceito não é de modo algum superficial ou reducionista; a referida autora indica algumas dimensões – complexas e rigorosas – que a constituem. São elas: a técnica, a estética, a política e a ética (RIOS, 1999, 2003).

À dimensão técnica da competência docente está ligada ao saber e ao saber fazer; ao domínio dos conteúdos, dos conhecimentos necessários para efetivação de uma ação, embora esse aspecto por si só não seja suficiente, ao saber fazer bem docente. Aliada a essa autoridade científica necessário se faz a habilidade de potencializar esse conhecimento em algo concreto. O professor não necessita apenas do domínio do conteúdo específico de sua área, mas de criar condições concretas da aprendizagem desses saberes, fazer a transformação pedagógica da matéria (THERRIEN, MAMEDE e LOIOLA, 2007) elemento de fundamental importância; a mobilização dos saberes pedagógicos do qual nos fala Tardif (2002) são imprescindíveis.

Sabemos que a educação tem sobremaneira importância em uma sociedade configurada como tecnológica e /ou da informação, pois nela, o conhecimento tem cada vez mais incomensurável valor. Considerando que a escola e a universidade são instituições responsáveis por tornar acessível esse conhecimento aos estudantes, entendemos que deve-se designar especial atenção ao aspecto pedagógico. Ao concordarmos com Rios (1999) sobre a associação da ideia de competência à noção de fazê-lo bem, implica que a adjetivação que qualifica o fazer pedagógico deve ser passível de questionamento. Assim, podemos inquirir: o que significa fazer bem? O que é ser um bom profissional? Rios (1999, p.49) menciona: “no caso de nossa sociedade, muitas vezes o que se qualifica de bom é extremamente discutível na medida em que atende a certos interesses, favorecendo indubitavelmente certa parcela de nossa sociedade”.

Ao concordarmos com a autora, fazemos referência à qualidade do que deve ser trabalhado na educação e que não se esgota no conhecimento em si, na ciência, no saber específico de cada matéria ou disciplina, quer seja trabalhada na escola ou na universidade. Entendemos como fundamentais as relações sociais vivenciadas nesses espaços de formação, especialmente por ocuparem maior parte do tempo vivido nesses espaços (TARDIF, 2002): o processo de ensino-aprendizagem, a forma como os sujeitos do processo educativo, em sua prática diuturna, se apropriam, elaboram, transformam e recriam os saberes culturais aí sistematizados.

Da necessidade e objetividade da técnica, Rios (2003) chama atenção ao componente subjetivo do professor presente nas relações “no” e “com” o trabalho, contemplada pela dimensão estética da docência. Ao referirmo-nos à estética fazemos quase que automaticamente uma relação direta com a arte e suas formas de manifestação, no entanto, a autora chama atenção para o fato de que o aspecto estético é algo próprio a existência e ao agir humano. Assim a dimensão estética diz respeito à presença da sensibilidade nas interações de ensino como ação planejada, intencional, no contato com os discentes, no saber e no fazer do professor. Rios (2003, p.99) adverte:

[...] se falamos em competência não se trata de uma sensibilidade ou de uma criatividade qualquer, mas de um movimento na direção da beleza aqui entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo.

A educação possui uma dimensão ética ligada à estética, que no dizer de Freire (1996, p.36) seria a “decência e boniteza de mãos dadas [...]”. A promoção da beleza da prática educativa, se efetiva e se manifesta quanto maior for a sua capacidade de perceber o indivíduo e o grupo em sua essência e necessidades por meio de uma relação permeada pelo diálogo, que, assim, possa promover o acesso à cultura e ao desenvolvimento no âmbito individual e coletivo do alunado. Somos consoantes ao pensamento de Rios (2003, p.24) e tomamos em empréstimo às suas palavras ao definir que “a ação docente competente, portanto de boa qualidade, é uma ação que *faz bem* – que, além de ser eficiente, é *boa e bonita*. O ofício de ensinar deve ser um espaço de entrecruzamento de *bem e beleza*”.

Se faz possível conjecturar, nesse sentido, a beleza cada vez mais presente na prática pedagógica quanto maior for a intencionalidade e a preocupação com a efetivação de uma boa educação como um direito humano, indistintamente, sobretudo daqueles que estão à margem das condições de vida digna e do usufruto dos bens sociais. Residindo também no fazer docente outro elemento: o político, tão importante quanto os demais e indissociável do componente ético.

A dimensão política da competência diz respeito às relações dos sujeitos envolvidos no ato educativo, pois são elas profundamente políticas, visto que o ser humano não o seria sem as interações sociais que são estabelecidas entre eles. É no espaço social que se estabelecem as relações políticas e, portanto, a

inseparabilidade dessa dimensão com a ética, visto que é aí que aparecem os interesses dos indivíduos ou de seus grupos específicos. Também estão imbricadas nesse espaço as interações de limites e possibilidades entre esses objetivos e as diversas configurações e/ou manifestações do poder (RIOS, 1999).

É preocupação da ética fundamentalmente humana, a qual se refere este trabalho, a efetivação do que é universalizável, do que é bom para todos, ou pelo menos, para a maioria. Sabemos, no entanto, que a escola e a universidade não estão aquém à sociedade, mas intimamente ligadas a ela, às suas necessidades e aos seus valores. Compreendemos, assim, que com a atual configuração política e econômica de uma sociedade globalizada e de um capitalismo em estágio neoliberal, a dimensão coletiva não tem se apresentado como marca ou preocupação eminente e efetiva nesta sociedade, pelo contrário, parecem querer dominar, ainda que não estejamos em âmbito comercial propriamente dito, as relações de mercado.

O espaço educacional tem sido marcado por relações que se mostram coletivas quase sempre no intuito de que os sujeitos aí envolvidos partilhem responsabilidades de gestão e captação de recursos. Consideramos desse modo, que se instaura uma pseudo-coletividade, pois estas relações tem como objetivo algum tipo de produção e de forma paralela convivem com o individualismo, a concorrência e mesmo o isolamento, dos sujeitos e das instituições, seja para conseguir um financiamento, um posto em destaque, uma vaga, para alcançar mais um degrau nos inúmeros *rankings* que nos são, por vezes, impostos.

Este é um cenário que impõe grandes desafios a todos nós, entretanto a escola e a universidade devem se constituir em espaços de reflexão, de crítica e de resistência a mercantilização, sobretudo, das relações vivenciadas e que têm nesse âmbito um caráter eminentemente formativo, educativo. Estamos envolvidos quer queiramos ou não nessa engrenagem social, mas acreditamos que o espaço da sala de aula, na escola e na universidade deve ser o lugar do coletivo, do ser junto. Partilhamos da crença de impossibilidade de uma competência individualizada, pensamos que ela é uma constituição coletiva e institucional, planejada e avaliada. A ética configura-se um de seus componentes. Por todas essas questões, a dimensão



política da educação e da competência do professor, também constitui-se em aspecto importante de ação e compreensão.

No pensamento aristotélico, ética e política são inseparáveis, pois é no âmbito social que se manifestam os interesses, as crenças, os valores sociais de determinada sociedade. Cotrim (2002, p.291) assevera que “para Aristóteles, a política era uma continuação da **ética**, só que aplicada à vida pública”, desse modo, destaca o autor, podemos entender a concepção grega de política “como esfera de realização do bem comum”

Para esse pensador grego a finalidade da ética e da política é convergente, pois ambas primam pela realização do bem comum; do social e não do individual; do humano e não do material; e aspiram à boa qualidade da vida coletiva. Assim, a propriedade das relações humanas, quer no plano pessoal ou profissional, é mensurada pelo comportamento dos indivíduos. Isso se faz pensando sempre em atingir um estereótipo ideal de pessoa estabelecido pela sociedade.

Nos domínios sociais, qualquer que seja a atividade desenvolvida pelo indivíduo se atende a expectativas. Sobretudo, ao se falar do âmbito de uma profissão, espera-se do seu agente um comportamento em torno de algo desejável, de características e padrões que devem qualificá-lo como pertencente a um grupo determinado. Há parâmetros que delineiam a realização dos papéis sociais, sobretudo, nas relações de trabalho, Rios (1999, p. 20) reitera que ao falar de desempenho faz “referência ao que é preciso fazer na representação de cada papel [...]. Como seres sociais, o que somos está sempre ligado ao que devemos ser”.

É na esfera política de relação entre os homens e destes com a natureza, que a ética encontra seu espaço e sua razão de existir, em seu caráter crítico-reflexivo que caracteriza a práxis humana, pois que ela, de acordo com o pensamento de Rios (1999, p.24), “procura o fundamento do valor que norteia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores”.

Assim, quando se trata da educação e da perspectiva de efetivação de uma práxis educativa indissociável, faz-se a relação entre a ética como caráter

científico ligado à filosofia – ciência definida por Rios (1999, p. 15) como a “busca amorosa da sabedoria” – como mediadora entre as relações políticas que permeiam o fazer pedagógico. Ao se assumir uma compreensão crítica das múltiplas relações pedagógicas parece não haver outra via para a sua concretização que não seja por meio de uma profunda reflexão fundamentada em sólidos conhecimentos científicos, recorreremos novamente a autora ao expressar que a reflexão filosófica “quer ver *claro, fundo e largo* o seu objeto” (RIOS, 1999, p.17)

Cortina (2003, p.53) adverte: “[...] inúmeros autores pensam que a ética como filosofia que é, ocupa-se da dimensão racional dos fenômenos, e a razão está ligada de forma indissolúvel à intersubjetividade, e não a subjetividade de cada indivíduo”. Assim, é que se precisa compreender o componente ético no ato educativo, em um aspecto sempre de interesses coletivos, ligado tanto ao técnico quanto ao político, entre a impossibilidade da neutralidade e do seu reducionismo a moral – de um indivíduo ou de um pequeno grupo deles.

Igualmente não se pode afirmar que haja neutralidade no espaço de objetividade presente na dimensão da técnica. Quando isso ocorre, revela-se uma forma equivocada de entendê-la. É no sentido aqui demonstrado, entre a articulação das dimensões da competência do educador, que a ética como uma delas encontra seu espaço de existência. Isso se dá pela necessidade de reflexão dos valores presentes no fazer docente, procurando o equilíbrio entre as posições que passam pelo crivo da criticidade, da rigorosidade e, dessa forma, ilumina a construção de uma práxis educativa séria e consistente.

Assim, se pode fazer uma relação entre a dimensão ética com a intencionalidade do ato educativo, procurando-se continuamente descortinar os elementos que o constituem no intuito de se ter cada vez mais presente sua transparência. Percebe-se que a ética fertiliza e é fecundada por essa **intencionalidade** consciente. No entanto, essa clara percepção não é ainda o resultado concreto de uma prática pedagógica competente. É um passo de extrema relevância, que sem o qual não se pode assim qualificar a ação docente. Nesse sentido, concordamos com Rios (1999, p. 9-10) quando esta adverte que:

Ser competente é saber fazer bem o dever. Ao dever se articulam, além do saber, o querer e o poder. Pois é fundamental um *saber*, o domínio dos

conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esse conteúdo às características dos alunos e do contexto, mas esse saber perde seu significado e não está ligado a uma vontade política, a um *querer* que determina a intencionalidade do gesto educativo. Este gesto não se exerce com sentido real de práxis, de trabalho, se não contar com a liberdade, enquanto *poder* de discriminação do processo.

Diante disso, por meio das idéias de Freire (1996) e Rios (1999, 2003) podemos pensar que a ética, como uma dimensão da competência do professor, nutre todas as outras: a técnica, a estética e a política. Em suma, é ela que possibilita ao docente, por meio da reflexão e da crítica diante dos elementos que permeiam a educação institucional – como uma prática social e histórica –, condições para que, coerente com a intencionalidade de sua prática, potencialize os saberes necessários para a efetivação de um projeto educacional essencialmente democrático e emancipatório. Paro (2001, p.33) questiona o significado da proclamada educação de qualidade, pois:

[...] quando se atenta para a importância social da educação e para os enormes contingentes populacionais que as políticas públicas da área envolvem, mostra-se altamente preocupante essa ausência de um conceito inequívoco de qualidade [...].

Percebemos assim a importância de se compreender os termos utilizados nos documentos oficiais e nos discursos acerca das políticas públicas educacionais. Entretanto, relevante se faz também esse entendimento nos contextos em que são utilizados e as ideologias que os fundamentam. Isto porque refletir sobre as posturas, as práticas e as falas de docentes e demais profissionais da área educacional percebe-se nos discursos cotidianos a presença de termos politicamente corretos, dentre eles podemos destacar a ética e a competência como indicadores de qualidade. Entretanto, em considerável parcela de tal recorrência, há apropriação de discursos dissociados de reflexões sistemáticas e do entendimento das condições de efetivação e de negação dos adjetivos que denotam um valor por parte de quem os divulga; a eles subjazem uma ideologia que os justificam.

A dimensão ética, objeto de interesse desta investigação, permeia a competência do professor; logo, se constitui como um elo de mediação e de coesão entre os demais elementos. A ética, cujas aproximações conceituais e relações com a educação são abordadas na seção a seguir, assinala a reflexão crítica, profunda e rigorosa do fazer docente e de suas relações com os demais fatores sociais.

### 3.1 Moral e ética: aspectos conceituais e vínculo educacional

O homem, ser social, está diuturnamente partilhando experiências e relações com os seus semelhantes, pois a sua humanidade se institui e se fortalece na constituição de uma vida coletiva. Essa associação, efetivada nas relações pessoais, coletivas e de trabalho são sedimentadas em meio a um universo próprio à comunidade na qual está inserido, sendo, portanto, intrinsecamente permeadas pelas peculiaridades de seu tempo histórico.

As relações partilhadas por indivíduos semelhantes possuem características subjetivas, políticas, econômicas e culturais as mais diversas, pois são contextuais. Cada um com seus interesses, suas aspirações, seus desejos, suas paixões e suas razões desenvolve mecanismos de orientação e regulação que configuram e dão sentido a sua existência social, no intuito de contribuir com uma convivência respeitosa e pacífica.

A ética se instaura no âmbito dessa ambigüidade, reconhecendo, por um lado, a fragilidade do humano com suas paixões e, por outro, a tentativa permanente de construir normas que regulem a convivência humana para além da particularidade [...] (HERMANN, 2001, p.11).

Conciliar motivações e interesses que movem as ações humanas não se constitui uma tarefa simples. Assim, criar critérios éticos é um esforço observado desde os gregos antigos, que permanece até os mais contemporâneos dos estudiosos, com a finalidade precípua de promover o bem viver entre os homens. No entanto, há quem compreenda a ética reduzida a um conjunto de regras determinantes do comportamento dos homens em sociedade, entretanto, cremos que ela não se subjeta a um mero receituário do agir social.

O uso indistinto das palavras ética e moral pode ser decorrente da proximidade dos sentidos originais desses termos. De origem grega, *ethos* significa a morada dos homens como um espaço seguro à convivência humana. Esse abrigo não se refere apenas à natureza - *physis*, mas ao ambiente social, transformado pelos indivíduos, âmbito de cultura, dos costumes. Por sua vez, *mores/mos* é a tradução para o latim de costume, de características afixadas pelo hábito.

Com o transcorrer da história, convencionou-se chamar a ética de ciência ou reflexão crítica do *ethos*, da esfera moral. A ética, nesse caso, refere-se a uma

perspectiva coletiva, geral. A moral, por sua vez, por restringir-se a determinados grupos sociais com suas especificidades e variações temporais e espaciais limita-se a eles. Por serem contextuais, elas diferem e circunscrevem-se em torno de ideais dos modos de ser, viver, comportar-se e agir. Como esclarece Rios (2003, p.102) “Na *physis*, as coisas são; no *ethos*, elas devem ser”.

É no espaço do *ethos* que se manifesta uma ação específica aos homens, a criação e atribuição de valores. Conferir valor é fazer um julgamento acerca da qualidade do objeto ou do comportamento social, a partir dos parâmetros de cada época. Assim, quando nossas ações têm uma dimensão social, elas podem ser apreciadas pela coletividade sendo consideradas aceitáveis, ou não, de acordo com o esperado que os sujeitos façam em determinada situação. Nesse sentido, Rios (2003, p.102) esclarece “todo juízo moral consiste em comparar o que é com o que deve ser”.

O costume funciona como um parâmetro regulador das relações, de acordo com a tradição. Rios (2003, p.101) adverte: “Tende-se a qualificar como boa ou correta uma conduta que seja costumeira e a estranhar, e mesmo qualificar de má, uma conduta a que não se está acostumado”, no entanto, quanto mais o sujeito questionar os costumes que vão se transformando em normas e tiver a capacidade de aceitá-las de forma esclarecida e não por simples automatização, mais singular ele se torna pela condição de cumpri-la ou de transgredi-la por escolha própria (VÁZQUEZ, 2006).

No âmbito da *physis*, qualificamos as substâncias por suas propriedades químicas e físicas as quais, na relação com os indivíduos e na transformação dos elementos naturais para suprir suas necessidades, adquirem atributos estéticos, prático-utilitários e econômicos tais como beleza, feiúra, (in)utilidade, eficaz, barato, caro. Contudo, os atos morais não podem ser situados na mesma esfera, pois são estimados por sua (in) adequação aos costumes, à ideia de bom predominante em determinado grupo social.

O bom, em linhas gerais, para os gregos antigos, consistia no aprimoramento da essência humana por meio do exercício da virtude. Em Sócrates, é adquirida pelo uso da razão para o aperfeiçoamento da alma; em Platão, pela

sabedoria; e em Aristóteles, a felicidade alcançada não só pela teoria, mas pela prática orientada pelo intelecto (HERMANN, 2001; VÁZQUEZ, 2006; PEGORARO, 2006).

Na Idade Média, o bom estava diretamente associado à busca da perfeição humana. Esse aperfeiçoamento da própria natureza se dá, para Tomás de Aquino, pela inspiração e imitação divina, como fundamento seguro para o projeto educativo cristão.

Após o rompimento com as ideias teocêntricas, na Idade Moderna, o homem toma as rédeas de seu próprio destino e passa a ser o sujeito, a baliza do projeto educativo, fundamentado em uma racionalidade laica substituta das concepções da doutrina da alma pelo desenvolvimento pessoal. O bom associou-se ao desenvolvimento natural do ser em Rousseau e em Kant, decorrente não do mundo sensível, empírico, material, mas do dever, da boa vontade, cujo alicerce é a razão (HERMANN, 2001).

A pluralidade tornou-se a marca dos tempos contemporâneos e o bom fica associado ao grupo considerado, o que imprime dificuldade em defini-lo. Deixa de derivar do transcendente, do divino, da essência humana e das abstrações universalizáveis. Devido a isso, passa a existir a necessidade de significação de uma ética que respeite as particularidades, sem perder de vista o fundamento da dignidade humana. Nesse sentido, Rios (2003, p. 106) assevera:

a escolha, que consiste no núcleo do gesto moral, se reveste de uma feição *ética* exatamente quando o indivíduo avalia não apenas segundo os valores que lhe são colocados circunstancialmente, por um ou outro determinado segmento, mas leva em consideração a perspectiva de realização do bem comum.

Dentre os expoentes contemporâneos que se esforçam em fundamentar a moral, destacamos a ética discursiva de Habermas o qual propõe por meio do diálogo, da reflexão, da discussão e do consenso entre os interlocutores, uma ideia do bem, cujas raízes encontram-se no mundo da vida das pessoas. Reconhece que os problemas morais não podem ser resolvidos por universalizações monológicas, mas em esforços de cooperação, efetivado pela prática comunicativa à medida que os princípios são eleitos a uma racionalidade (HERMANN, 2001; PEGORARO, 2006, BOUFLEUER, 2001).

Vázquez (2006, p.21), sem desconsiderar o caráter prático da ética assinalado por Aristóteles, a define como “teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém, na sua totalidade, diversidade e variedade”. Esclarece o valor da ética como campo de estudo e investigação do comportamento dos homens, portanto, um conceito distante da prescrição de normas, próximo da compreensão e da explicação dos fundamentos das diversas morais humanas ao longo do tempo.

Sobre a relação da ética com a normatividade, Vázquez (2006) explica que muitas das doutrinas éticas do passado em vez de serem uma investigação da moral, se restringiram a justificar ideologicamente certos comportamentos humanos correspondentes às necessidades sociais da época. Por sua vez, com base na explicação dispensada, transformaram suas normas em princípios e pressupostos universais.

É no âmbito da moral que se estabelece um plano normativo, característico das regras que, por sua vez, tem imperativos de um dever ser e, portanto, solicitam realização, cujo preceito, uma vez concretizado, transforma-se em fato moral. No campo do fatural, as normas podem ser cumpridas ou ignoradas, entretanto, todo comportamento consciente se inscreve como moral e pode ser positivo ou negativo dependendo do assentimento ou não às normas (VÁZQUEZ, 2006).

Os fatos morais são examinados pela ética, que não cria a moral, mas nela interfere como ciência que se debruça sobre as variadas formas como se manifesta o comportamento humano, elegendo-o como objeto de investigação e de reflexão sistemática (VÁZQUEZ, 2006; SEVERINO, 2005). O comportamento moral se efetiva, sob esse prisma, com base em um conjunto de princípios, valores e costumes aceitos livre e conscientemente como positivos por determinado grupo social. Porém, só pode ser considerado moral quando uma maneira individual de agir toca o outro de alguma forma, tem para ele consequências.

A moral surge quando o homem supera sua natureza puramente instintiva e necessita se organizar para dominar, embora de forma rudimentar, a natureza, para constituir-se membro de um agrupamento. Assegura que o comportamento de

cada indivíduo esteja em consonância com os interesses coletivos, exercendo, assim, a sua função social.

Possui uma qualidade social, pois é na comunidade que a moral se manifesta e responde às exigências as quais lhe são próprias. Entretanto, o organismo social não existe separado do homem como ser singular, a particularidade de cada um está circunscrita em um conjunto de relações, o qual impõe à individualidade um caráter social, âmbito no qual ela se inscreve. “O costume opera como um meio eficaz de integrar o indivíduo na comunidade, de fortalecer a sua socialidade e de fazer com que seus atos contribuam para manter [...] a ordem estabelecida” (VÁZQUEZ, 2006, p. 72).

No intuito de demarcar a opção teórica e conceitual norteadora deste estudo, reitera-se: à moral cabe a importante função de garantir a ordem social, razão pela qual, Rios (2003, p.102) a define como “o conjunto de normas, regras e leis destinado a orientar a ação e a relação social e revela-se no comportamento *prático* dos indivíduos”. Por sua vez, a ética “interpreta, discute e problematiza valores morais e a fundamentação do agir moral” (HERMANN, 2001, p.15). Os homens quando agem moralmente se guiam por princípios para balizar suas ações, fundados em valores consolidados na sociedade.

Nesse empreendimento investigativo optamos em estudar os princípios, os valores implícitos nas ações dos docentes investigados no âmbito do ensino. Desse modo, os princípios e valores enfatizados serão aqueles imbricados às justificativas dos docentes sobre as relações do ensino, na gestão da classe e da matéria; o que subjaz às escolhas dos métodos e recursos utilizados durante a aula, à relação com os alunos, à gestão das expectativas gerais e particulares do ensino e de sua classe.

Sem a pretensão de destituir qualquer tipo de razão à moral, à ética cumpre a tarefa de promover reflexões sistemáticas no intuito de compreender os fundamentos orientadores das motivações, as razões, os porquês da ação do sujeito social. Referir-se à moralidade numa perspectiva crítica implica na atividade de pensar e refletir sobre a ação e sobre os valores sociais. Esse movimento imprime



uma relação dialógica entre moral e ética, pois esta assume uma postura filosófica sobre o campo da moral, constituindo entre elas um movimento de práxis.

Seria também insensato desconsiderar o imbricamento da moral na história da humanidade, pois se trata de elemento situado num tempo e espaço social. Mudam-se os valores e o campo da moralidade vai também sofrendo alterações e, por conseguinte, as teorias éticas. Durkheim (2008) afirma que tais mudanças ocorrem mediante a evolução das sociedades e advém a complexificação das estruturas da organização social. Por sua vez, os comportamentos acompanham esse processo ininterrupto da história (VÁZQUEZ, 2006), sob essa lógica, a cada etapa histórica da moral correspondem concepções éticas específicas.

Considerando essa historicidade pode-se observar que as pessoas preferem referir-se à ética em vez de fazer menção à moral. Um indício dessa opção pode ser o fato de a moral, na Idade Média, ter sido fortemente associada à religião e lembrar um período em que, sobretudo, a Igreja Católica, definia as formas aceitáveis de comportamento social. Nesse ponto, o entendimento de Durkheim (2008) e La Taille (2006) se entrelaçam. Desse modo, os sujeitos utilizam o termo ética por entenderem, *a priori*, que este não subestima a razão, a intelectualidade e a liberdade humanas. Contudo, deve-se reconhecer que, às vezes, referem-se a questões afetas à moral.

Segundo Durkheim (2008) o vínculo entre a moral e a religião é tão forte que a moral humana pode ser confundida com a religiosa. Por isso, ao se defender uma moral laica é preciso extrair os fundamentos humanos que estiveram velados nos princípios religiosos, conforme o autor supracitado. Em suas palavras, necessário se faz decantar a racionalidade da moral religiosa para balizar uma moral racional e, para tal, se substitui o fundamento divino pelo social.

Feitas as devidas distinções entre ética e moral, o empenho consiste agora em estabelecer vínculos possíveis com o âmbito educacional. Hermann (2001, p. 15) considera que “O esforço da ética surge da necessidade de explicitar, organizar e justificar criticamente a racionalidade implícita no *ethos*”. É do espaço institucional educativo, das conexões entre os projetos pedagógicos e as relações

interativas do ensino que se pretende compreender a presença da ética no processo educativo propiciado na universidade.

Destaca-se como um desafio da escola e do docente fazer os alunos perceberem-se e comportarem-se como membros de uma comunidade, pois sendo ambiente eminentemente coletivo com cultura e dinâmicas próprias, cujas características se fundam no diálogo de seus sujeitos em interface entre a tradição educacional e as inovações cada vez mais exigidas nos contextos contemporâneos, a escola torna-se *locus* privilegiado. Como destaca Therrien (2006, p. 298)

O trabalho do educador, por implicar dimensões epistemológicas, cognitivas, políticas, culturais e sociais, entre outras, e por constituir-se ao mesmo tempo em ato de instrução e de formação envolvendo sujeitos, afeta o projeto de vida do sujeito da aprendizagem e por isso remete à emancipação humana.

Almejando formar um determinado tipo de homem, não um homem qualquer, mas idealizado como um homem de bem, cada unidade escolar, por ser única e possuir sua cultura peculiar, define suas especificidades naquilo que Vieira (2008) menciona como sendo *a alma da escola*: o projeto político-pedagógico. Esse documento deve servir de baliza para as ações escolares e precisa estar em permanente diálogo com a prática educativa institucional de modo que se possa verificar a coerência entre o idealizado e o de fato, realizado.

Destaca-se a articulação da educação à ideia de bem e embora os valores sejam contemplados pelo currículo oficial, embora de forma não tão explícita quanto os conceituais, manifestam-se nos atos dos sujeitos escolares, como balizas de ação pessoais e sociais. De outro modo, há instituições que optam pelo trabalho sistemático desses conteúdos cujas substâncias cognitivas permeiam todo o processo educativo no qual são promovidos atividades e momentos propiciadores do desenvolvimento dessas aprendizagens e, por sua vez, compõem o rol dos quesitos contemplados no processo avaliativo (ZABALA, 1998).

Essa condução pedagógica é fundamentada na proposta da ética finalista e axiológica de Aristóteles, agora justificada por argumentos não transcendentais, mas cujas bases contemplam a razão. Nesse ínterim podem-se destacar os valores democráticos que se esperam ser desenvolvidos na escola, tais como: a cidadania, o respeito à diversidade, a solidariedade. Entretanto, ficam os desafios de

contemplar essa formação, uma vez que se observam muitas vivências escolares colidirem com tais preceitos.

Embora a ação pedagógica não seja uma atividade desinteressada, cujos contornos são adquiridos e idealizados institucionalmente e de forma precedente, é preciso considerar que no cotidiano escolar nem tudo, de fato, se concretiza conforme o planejado, pois esse contexto é marcado por contingências as mais diversas (FARIAS, 2006).

Ensinar é uma ação orientada por fins e estruturada com base em relações (SACRISTÁN, 1999; FARIAS, 2000; TARDIF 2002, TARDIF e LESSARD, 2005) de natureza interpessoal e institucional (TRARDIF, 2002). É uma ação dirigida a outros, sedimentada em um contexto incerto, aberto a influências múltiplas, porém condicionada a uma cultura escolar sedimentada ao longo de toda trajetória da educação institucionalizada. Sobre esse caráter Sacristán (1999, p. 74) menciona

Os sujeitos manifestam-se e expressam-se na ação e o fazem a partir do marco da cultura da prática acumulada que os orienta e que eles utilizam como capital. A prática é fonte de ação, e os caminhos gestados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico.

Sob essa perspectiva, a ação possui uma marca pessoal, embora esteja ancorada à prática como uma dinâmica de cultura institucional. Assim, ao falarmos que se espera do professor ser um profissional que zele pela sua profissão, pela aprendizagem dos alunos, competente e ético, na verdade estas especificidades estão imbricadas a cada um dos professores, mas também ao coletivo desses profissionais.

Embora estes anseios estejam diluídos no contexto social, ainda inexistem no Brasil entre os docentes uma associação, uma entidade única a agremiá-los e definir um projeto, um perfil profissional, suas especificidades e atribuições. Não há um código de ética a ser seguido por toda a categoria, um *corpus* profissional do professorado. Pelo contrário, há a divisão social do trabalho, uma separação entre a universidade e a escola, entre os que pensam e os que fazem a educação.

Há, assim grupos de professores pesquisadores e instituições representativas dos docentes que se manifestam favoráveis a instituição de um

projeto ético, enquanto outros se mostram preocupados com a possibilidade de ele vir a se tornar mais um instrumento regulador, burocratizador da categoria (VEIGA, ARAÚJO e KAPUZINIAK<sup>15</sup>, 2005). Entretanto, estamos preocupados em entender a concepção que os professores investigados têm sobre ética e como se consubstancia em sua prática pedagógica, considerando as diretrizes educacionais as quais sinalizam atenção para a temática. Esta intenção traz a necessidade de discutirmos sobre a formação propiciada ao professor universitário que será foco da próxima seção.

### **3.2 O docente do ensino superior: considerações sobre a sua formação**

O sistema de Ensino Superior passa por um movimento de ampliação em todo o território nacional, sobretudo, a partir da promulgação da nova LDB em decorrência de suas exigências de formação acadêmica para o exercício do magistério. Podemos destacar ainda como fator importante nessa ampliação o fato de vivermos em uma sociedade de economia globalizada que exige melhor qualificação profissional e o domínio dos recursos tecnológicos cada vez mais presentes na produção e utilização de bens e serviços.

Com a expansão da educação básica e de forma mais recente a explosão do ensino superior e de muitos problemas decorrentes do crescimento de oferta, nem sempre acompanhado de aumento e melhoria em recursos materiais e humanos, a docência universitária tem se constituído em uma temática que vem ganhando espaço nas discussões educacionais e nas pesquisas acadêmicas. Por muito tempo essas investigações ocuparam-se em estudar múltiplos aspectos pertinentes ao espaço da escola, tais como os relativos ao ensino, a aprendizagem, a avaliação, aos fatores relativos ao pedagógico, no âmbito da educação básica e de outras modalidades da educação nacional.

---

<sup>15</sup> Esses autores destacam ainda outros elementos imbricados na discussão da profissionalização do magistério, quais sejam: a necessidade de alto grau de formação acadêmica e o domínio de conhecimentos especializados de natureza intelectual e técnica, bem como a busca de maior reconhecimento social pelo serviço prestado.

Apesar de tantos estudos e investimentos feitos na educação básica em nosso país, os resultados desses empreendimentos ainda incitam esforços os mais diversos no intuito de se efetivar, de fato, uma educação de boa qualidade para a maioria dos estudantes do país. Cremos que esse desafio tem alguma influência no redirecionamento de parte dos empreendimentos investigativos na área da educação para o espaço da própria universidade, instância formadora dos professores e professoras que atuam na linha de frente do sistema escolar.

Dentre os estudos sobre a docência universitária, um aspecto premente tem sido levantado: a questão da necessidade de formação pedagógica para esses professores e nesta há a necessidade do reconhecimento da relação com os aspectos pertinentes à dimensão ética do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.9394/96 no título que trata dos profissionais da educação menciona: “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Art. 66). Essa legislação trata de forma muito escassa a formação do profissional da educação superior, considerando a preparação para o exercício da função nesse nível de ensino como sendo específica à pós-graduação, em nível *stricto sensu*. No entanto, a questão que se coloca é que esses espaços formativos devem, prioritariamente, formar o pesquisador. Considera-se ainda que um número reduzido de alunos vinculados a programas de mestrado e doutorado tem a obrigatoriedade de cursar algum tipo de estágio na educação superior, essa exigência é mais decorrente da concessão de algumas bolsas de estudo disponibilizadas pela CAPES e que determinam tal pré-requisito.

De outro modo, observa-se a quase inexistência no país de formação inicial para professores que desejam atuar na educação superior (ISAIA, 2006) uma vez que desconhecemos a regulamentação de um curso de graduação específico para tal formação, como ocorre com a educação básica. Pimenta e Anastasiou (2008, p.36) mencionam sobre o consenso de que a docência no magistério superior “não requer formação no campo de ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou exercício profissional no campo”. Os docentes universitários detém, pelo menos em tese, um amplo conhecimento específico de sua área de estudo e investigação, mas

apresentam considerável despreparo no que diz respeito aos aspectos referentes ao processo de ensino e de aprendizagem desses mesmos conteúdos.

Pimenta e Anastasiou (2008, 75) recorrem a Libâneo ao externar que é “surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica”. Para esse pesquisador os docentes, sobretudo de disciplinas específicas, lecionam os conteúdos propriamente ditos, mas não conseguem fazer com que o aluno se aproprie da lógica de constituição do conhecimento de sua área, como se este fosse um dado isolado, desconectado de seu contexto e coloca como um dos desafios para as Didáticas específicas a superação dessa lacuna (LIBÂNEO, 2010).

Isaia (2006) ratifica a importância do domínio do conteúdo, mas faz o alerta de sua insuficiência para que, no espaço universitário, a aula deixe de ser centrada em processos transmissivos de conhecimentos. Para que se possa instaurar a compreensão do conteúdo aliada à compreensão do seu campo de atuação, enquanto profissional que se gesta, é imprescindível que os formadores “respeitem, conheçam e compreendam o caminho lógico de construção” desse mesmo conhecimento.

Vê-se a consonância de vozes em defesa de que não se pode desprezar a dimensão pedagógica do ensino que há muito vem sendo relegada ao segundo plano na formação docente. Não só o conteúdo, mas também a forma está imbricada na relação de ensino-aprendizagem. Ambos precisam ser estudados, discutidos e aprendidos (SAVIANI, 2009). O clima pedagógico que se estabelece entre professores e alunos é fator que interfere no modo de apropriação dos conteúdos (ZABALA, 1998), quer seja na escola básica ou no ensino superior. É uma questão de forma e de conteúdo, nas palavras de Saviani (2009). Unindo essas duas faces, a educação formal cumprirá de modo mais efetivo sua função primeira: a de tornar acessível aos seus discentes – ainda que em parte – outras culturas, outras visões de mundo, outros pensamentos, enfim o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade (CHARLOT, 2005).

Na tentativa de reafirmar a dimensão da forma, imbricada ao ato de ensinar, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 65-66) recorrem novamente a Libâneo ao

elucidar que “o pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”. Trata-se do conteúdo em conexão com o real, com o significado e a funcionalidade desse saber específico em contextos que são históricos, situados, possuindo ligação com aspectos filosóficos, econômicos, sociais e culturais. A esse respeito Isaia (2006, p. 134) enfatiza

A formação pedagógica não se limita aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidos na docência. Constitui-se num processo contínuo de preparação para a atuação, em nosso caso específico, na educação superior, e de reflexão sobre a mesma, unindo teoria e prática. Fundamenta-se, portanto, numa concepção de práxis educativa e do ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

Como forma de minimizar essa lacuna formativa dos docentes universitários, algumas IES ofertam em nível de pós-graduação *lato sensu* cursos de didática ou metodologia do ensino superior conduzidos, normalmente, por especialistas no magistério superior (PACHANE, 2006). Nesse caso, como alerta Veiga (2006, p.88), “A formação docente para a educação superior fica [...] a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação”.

Além dessa iniciativa, os cursos de especialização ainda que não sejam exclusivamente voltados para a docência na educação superior, contam em seu currículo com a disciplina de metodologia do ensino com carga horária de 60h/a, uma exigência da Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional da Educação (VEIGA, 2006). De forma bastante semelhante é o que também ocorre em programas de mestrado e doutorado. Embora esta carga horária não seja suficiente para garantir a formação ideal, constitui-se em momento importante de estudo e discussão da temática. No entanto, advertem Pimenta e Anastasiou (2008, p.108), estudos nacionais e estrangeiros sinalizam que “ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência”.

Ainda sobre a contribuição da didática como uma disciplina que pode colaborar na superação dessa necessidade formativa, há que se considerar que é preciso que ela não seja concebida nos moldes da racionalidade técnica que a percebe como um rol de modelos e técnicas do como ensinar, apesar de essa ser a expectativa de muitos graduandos. Pimenta e Anastasiou (2008, p.82) chamam atenção para o fato de que os alunos têm essa perspectiva, porém desconfiam de que ela não seja de todo modo suficiente, tendo em vista que “há muitos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática”. E o uso do verbo *ter* significa qualificar o docente que tanto sabe o conteúdo como consegue ensiná-lo, torná-lo acessível ao raciocínio do aluno, à sua apreensão.

Em tempos prechos de desafios educacionais os mais diversos, a crença de que à didática compete o domínio de métodos infalíveis de ensinar revela a incompreensão da complexidade do fenômeno educativo. São singularidades da profissão docente a impossibilidade da repetição de práticas com garantia de resultados satisfatórios, a urgência da ação, a incerteza dos efeitos, a imprevisibilidade dos fatos. Assim, à didática, em uma perspectiva contemporânea, reflexiva e crítica, cabe “proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente e fazendo um balanço das iniciativas que enfrentam o fracasso escolar” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p.83) quer seja na educação básica ou superior.

Esse quadro tem sido agravado pelo momento social atual marcado pela perda da empregabilidade na sociedade globalizada, cada vez mais competitiva em que a instabilidade e os vínculos empregatícios tem se tornado mais frágeis. Gera-se uma exigência a altos níveis de estudos, à busca pela formação acadêmica, ocasionando, como uma de suas consequências o crescimento de instituições destinadas a essa função. O aumento da procura e da oferta por qualificação contribui para que a profissão de professor universitário venha se constituindo para muitos profissionais liberais em uma segunda profissão, como forma de aumentar seus honorários e até de elevar seu *status* profissional, tendo em vista que o mercado universitário encontra-se em plena expansão e a demanda por docentes nessa área é uma constante.



Para Pimenta e Anastasiou (2008, p. 104) o ingresso de profissionais das mais diversas áreas na docência universitária é uma passagem que ocorre “naturalmente” uma vez que “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” e, portanto, não têm a formação desejada, não são habituados a pensarem e a refletirem sobre o ensino como prática social complexa. Reforça essa problemática a assertiva de Pachane (2006, p. 98)

Relatos de que o professor não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa – mais valorizados pela comunidade acadêmica – são tão freqüentes que parecem fazer parte da natureza ou da cultura de qualquer instituição de ensino superior.

Tendo esses dados como base, não seria exagerado afirmar que o ensino, não só na escola básica, mas também na educação superior constitui-se um grande nó educacional e formativo. No espaço acadêmico, o exercício da docência não é considerado como aspecto de ascensão ou progressão funcional, ela se dá considerando a titulação e a produção científico-acadêmica, elementos que por si só não garantem a boa qualidade do ensino que se almeja (ISAIA, 2006). Além disso, parecem ser escassas as iniciativas de discussão e troca de experiências relativas ao ensinar no espaço interno de cada IES, sendo ínfima a interlocução entre os docentes e entre estes e a coordenação. Essas peculiaridades do contexto da educação superior favorecem como afirma Isaia (2006, p.67) “o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”.

Na academia, a pesquisa tem, além de outras, a função de identificar e propor intervenções às problemáticas educacionais, no entanto, a superação da dissociação teoria prática apresenta-se como pedra angular, quer seja pela própria estrutura dos cursos ou ainda como dimensões de uma mesma ação: a de ensinar. É histórica a separação das disciplinas de conteúdo específico à área de atuação nos primeiros anos do curso de graduação. A preparação didática se condensava no último ano das licenciaturas e do curso de Pedagogia, paradigma que, segundo Saviani, se instaurou a partir do Decreto Lei nº 1.190. Esse modelo conhecido como “esquema 3+1” contribuiu para essa relação de que ao período conhecido como de

práticas pedagógicas ou estágio seria reservado a aplicação teórica consubstanciada no início da formação.

Esse é um dos fatos que leva os docentes, quando deixam de ser alunos de IES e passam a nelas lecionar, à repetição de modelos do ser professor a que tiveram contato tanto na educação básica como na superior. Isso pode ocorrer devido ao sentimento de impossibilidade em fazer relação entre a teoria estudada na formação e às demandas da prática que lhes são impostas no cotidiano de trabalho. Sobretudo, porque no que diz respeito à condução da docência, especificamente, o professor realiza um trabalho solitário, pois como afirmam Pimenta e Anastasiou (2008, p. 107) não recebem qualquer tipo de orientação referente aos “processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios – momento em que poderia refletir sobre a própria ação, como acontece normalmente em processos de pesquisa”.

A reflexividade, elemento tão discutido e posto no cenário educacional como uma condição para a melhoria do ensino, constitui-se em ação que aos docentes do ensino superior também lhe seja possibilitado gestar e o seja exigido não só nas pesquisas, mas também ao lecionar. De forma efetiva, não se pode ensinar a realizar aquilo que não se sabe ou não se pratica, havendo desse modo um fosso entre o que se defende e as próprias posturas. O ensino na academia se dá de forma muito solitária, pois é perceptível que não há planejamento coletivo, a discussão dos conteúdos e mesmo dos suportes teóricos e práticos que se vão ser utilizados. Isso é bastante notório quando, na condição de alunos, percebemos, dentre outros aspectos a repetição bibliográfica e, por vezes, a inacessibilidade a metodologias de trabalho diversificadas.

Diz-se nos cursos de formação de professores quer seja em nível de formação inicial ou mesmo continuada que o dinamismo, a motivação da aprendizagem, a relação com os problemas cotidianos são aspectos que devem ser considerados pelo professor. No entanto, essas recomendações ficam em nível de discurso, pois se estuda teoricamente, faz-se apologia a elementos importantes ao ensino, mas os formadores, via de regra, não fomentam e exercitam o tipo de educação e a concepção de ensino que proferem. Muitas vezes, as aulas que

deveriam ser reflexivas e críticas, sobretudo, na educação superior deixam de sê-las, acabam nos moldes de um ensino tradicional, tanto pela passividade dos alunos como pelo comodismo e lacunas formativas do docente. Ao analisar as condições de ensino na universidade, Cunha (2000, p.48) menciona

Para responder aos desafios atuais, nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provocam no estudante o protagonismo de seu próprio saber.

Vemos que o cenário educacional como um todo é chamado a resolver questões complexas e urgentes no sentido de garantir a apropriação do conhecimento por parte do alunado e, no caso da universidade, trata-se de um rol de saberes que dizem respeito a um profissional em formação que já ingressou ou está prestes a adentrar o mercado de trabalho. Um corpo discente que precisa com certa urgência apreender os saberes e os fazeres de determinada profissão.

### **3.3 O professor universitário e seu espaço de trabalho**

O professor do ensino superior atua em espaços específicos e com funções peculiares designadas às instituições em que desempenha suas funções docentes. A LDB nº 9.394/96 define as universidades como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (Art. 52). No entanto, este não é o único formato de IES existente no Brasil, além delas a LDB, em seu artigo 45 menciona que a educação superior pode ser ministrada em instituições “públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. A universidade caracteriza-se, ainda segundo o referido artigo, pelas seguintes peculiaridades:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Além das universidades existem os centros universitários, as faculdades integradas e os institutos ou escolas superiores. Pimenta e Anastasiou (2008, p.141) esclarecem sobre as peculiaridades de cada um: o centro universitário caracteriza-

se por “atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência”, as faculdades integradas, por sua vez, “reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa”. No caso dos institutos ou escolas superiores podem atuar “em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para a criação de novos cursos”. Segundo a sinopse estatística do Censo da Educação Superior identificamos as seguintes modalidades de organização acadêmica: universidades, centros universitários, faculdades e os CEFETs e IFETs que são os Centros ou Institutos Federais de Educação Tecnológica.

Ainda de acordo com o artigo 43 da LDB, a Educação Superior tem por finalidade contribuir com o desenvolvimento cultural dos partícipes da sociedade em que se insere, estimulando o desenvolvimento da reflexão, e o desejo por permanente aperfeiçoamento cultural e profissional (Art.43). Deve formar os quadros profissionais para atuar de forma especializada de modo a contribuir com o desenvolvimento da sociedade brasileira. Por meio da extensão, tem de manter uma relação de reciprocidade com a sociedade tornando acessíveis a ela as conquistas e os benefícios oriundos das pesquisas científicas e do desenvolvimento tecnológico efetivado na instituição, além de “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que consistem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (Inciso IV, Art. 43).

Santos (2005) ao falar da universidade no século XXI esclarece que na década de 1990 identificava três crises que a universidade atravessava e que no presente século tem se agravado como ele havia previsto. O autor nos fala da crise da hegemonia uma vez que desde a Idade Média essa instituição estava destinada a formação das elites, desenvolvendo um alto padrão cultural, enquanto a atual configuração da sociedade lhes impunha a formação de um padrão cultural médio e a produção de conhecimentos instrumentais requeridos pelo desenvolvimento do capitalismo. Sendo desse modo, duas funções contraditórias, outras instituições de nível superior são chamadas a desempenhar tais papéis, a universidade deixa de

ser a única instituição de pesquisa e de ensino para a formação de profissionais, ocasionando, desse modo, o que o autor designa por crise da hegemonia.

Sobre a crise da legitimidade, o autor a caracteriza como ocasionada pela contradição gerada entre produção da hierarquização pela via dos saberes especializados e do credenciamento de competências, bem como das restrições de acesso a esse espaço e de modo mais recente do movimento decorrente das exigências sociais de democratização da universidade pública e de igualdades das condições de ingresso.

A crise institucional é resultado da busca de autonomia de princípios e objetivos da instituição e da pressão pelo controle desta por meio da eficácia e da produtividade decorrentes do sistema empresarial ou de responsabilidade social. Santos (2005) menciona que este é o elo mais fraco da crise da universidade, tendo em vista que a “autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” (SANTOS, 2005, p.7).

Para esse estudioso, essa crise ou o seu agravamento, sobretudo nos últimos 30 anos, se assenta em muitos motivos, dentre os quais destaca a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais, especialmente a educação, a saúde e a previdência. Desse modo, a universidade perdeu espaço nas prioridades das políticas de financiamento estatal, ocasiando o fenômeno da descapitalização da universidade pública, processos que, segundo Santos (2005, p.11), são “duas faces da mesma moeda”. Somando-se à crise de hegemonia e de legitimidade, declarou-se inúmeras falhas nesse sistema, bem como o ideário neoliberal de que esta instituição seria irreformável, sendo a solução para a problemática a “criação do mercado universitário”.

Em um primeiro momento, da década de 1980 a meados de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário, enquanto que a partir deste período inicia-se a fase de transnacionalização desse empreendimento com finalidades exclusivamente mercantis e orquestradas pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio. O autor define esta segunda fase como a globalização neoliberal da universidade e esta seria “um vasto campo de valorização

do capitalismo educacional” (p.11) e a descapitalização da universidade pública inserida em num projeto global econômico a médio e longo prazo.

Santos (2005) destaca que nesse projeto o processo de mercadorização da universidade passa por vários níveis e formas. No que tange ao nível de mercadorização o autor destaca que o primeiro deles seria a indução da universidade a captação de recursos para superação da crise financeira buscando parcerias com as empresas e indústrias. Observamos que no caso do Brasil a LDB regulamenta a atração de investimentos sem prejuízos a sua autonomia, conforme disposto em seu artigo 53: VII – firmar contratos, acordos e convênios; e, X – receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas”.

O segundo nível dessa mercadorização é referente a transformação da universidade em empresa, eliminando a distinção de públicas e privadas. Iniciativas que se observam sobre as mais diversas tentativas como tem sido comum a subvenção por parte do alunado de serviços nas universidades públicas como é o caso dos cursos de especialização quase inexistentes de forma gratuita. Como afirma Isaia (2006, p.64)

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e ainda transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas.

Todo esse movimento de diversificação e de interesses impedem uma unidade na formação dos quadros profissionais, sobretudo de professores. Quer no nível de formação quer no regime de trabalho e o tempo de dedicação que os profissionais destinam às suas IES apresenta-se bastante variado.

As condições de trabalho interferem sobremaneira no trabalho desenvolvido pelos docentes nas várias funções que desempenham e guardam em si elementos éticos. Se considerarmos o conceito de Rios (1999, 2003) e Aristóteles (2009) enquanto virtude humana, o fazer bem o que se faz, não se pode desconsiderar que as condições materiais de exercer o trabalho apresentam

elementos que favorecem ou dificultam uma boa execução das atividades. Nesse sentido, em meio à crise da universidade sinalizada por Santos (2005), trazemos dados que nos permitem uma aproximação às condições de trabalho dos docentes universitários na realidade investigada. A tabela seguinte traz o panorama das funções docentes do Estado do Ceará, distribuídas por regime de trabalho nas IES públicas e privadas.

**TABELA 01 – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES POR REGIME DE TRABALHO E POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – CEARÁ – 2008**

DEPENDÊNCIA	TOTAL		TEMPO INTEGRAL		TEMPO PARCIAL		HORISTA	
Total	8.433	100	4.795	56,86	1.503	17,82	2.135	25,32
Pública	4.084	48,43	3.642	89,18	377	9,23	065	1,59
Privada	4.349	51,57	1.153	26,51	1.126	25,89	2.070	47,60

Fonte<sup>16</sup>: MEC/INEP

Analisando a distribuição das funções docentes no Ceará na relação regime de trabalho observamos um pouco mais da metade desses cargos (56,85%) tem vínculo de tempo integral, dos quais 89,17% estão na rede pública. É perceptível ainda que cerca de ¼ das funções docentes ou 2.135 destas ocupações são em regime de horistas. Desses 2.070 estão na rede privada e 65 nas IES públicas. Os horistas possuem contratos de trabalho mais frágeis, sem acesso a direitos trabalhistas; são docentes pagos apenas pelas horas de aula lecionadas, não havendo remuneração sequer para planejamento.

A criação desse vínculo profissional representa e reforça, dentre outras coisas, a crença de que para ser professor basta o tempo que se passa em contato efetivo com o aluno em sala de aula. Essas práticas denunciam nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2008, p. 126) a imagem do professor como um mero “dador de aulas” e revela que a concepção de ensino que subjaz essa percepção esteja vinculada a racionalidade técnica ainda tão presente no meio educacional.

No intuito de melhor compreendermos como se dá a distribuição de docentes por regime de trabalho e por classificação na UECE, trazemos tais informações na tabela seguinte.

<sup>16</sup> Censo da Educação Superior – Sinopse Estatística (BRASIL, MEC/INEP, 2009)

**TABELA 02 QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE REFERENTE A 2008 POR CLASSE E REGIME DE TRABALHO**

JORN.	DOCENTES FETIVOS				TOTAL DE EFETIVOS	DOCENTES COM CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA		TOTAL TEMP.	TOTAL
	PX	PS	PD	PT		SUB.	VIS.		
40	16	71	172	4	263	116	4	120	383
40+DE	10	216	310	23	559	-	-	-	559
Totais	28	303	521	27	879	116	4	120	999

**FONTE**<sup>17</sup>: DRH; UECE

**LEGENDA:** PX – Professor auxiliar; PS – Professor assistente; PD – Professor adjunto; PT professor titular.

A UECE, instituição da presente investigação, contou em 2008 com um número de 999 de docentes. O maior indicador é o de professores com vínculo efetivo: 879 distribuídos com cargas horárias diferenciadas, havendo prevalência dos docentes que possuem dedicação exclusiva - DE à instituição. São os professores adjuntos que tem maior percentual de DE, bem como de 20 e 40 h/a destinadas à IES. 120 docentes da Universidade Estadual do Ceará são professores substitutos e têm um regime de 40 horas de trabalho semanal, sendo que a universidade não tem professores em regime de horista. Considerando que essa é uma IES pública e que conta com um histórico de serviços educacionais prestados a sociedade cearense, o cumprimento legal do item relativo a 1/3 do corpo docente com vínculo integral é insuficiente as condições desejáveis de trabalho para a instituição, bem como para a comunidade educacional em geral.

Diante do quadro da Educação Superior no Ceará, podemos inferir ainda que a oferta dos cursos de licenciatura se dá desde as faculdades às universidades sejam elas públicas ou privadas. Tal fato representa uma variedade de modelos formativos oriundos dos currículos, da estrutura física, institucional e pedagógica de cada instituição, bem como do nível de formação de seus profissionais. Essa diversidade se reforça se, em termos legais e práticos considerarmos que em algumas instituições mesmo as condições desejáveis de ensino sequer existem, enquanto em outras é possível vivenciar a pesquisa e a extensão em seus cursos de graduação.

<sup>17</sup> UECE em números 2008 (UECE, 2009)



De outro modo, também pode se ponderar acerca do nível de formação dos professores das IES, pois as instituições públicas concentram o maior número de professores com alto nível de formação. Enquanto as instituições privadas, muitas vezes, cumprem minimamente às exigências legais; conquanto apesar de todo o quadro já sinalizado, os docentes universitários da rede pública possuem representatividade e organizam-se no intuito de exigir melhores condições de trabalho. Tais garantias e/ou conquistas têm influência na qualidade do ensino, bem como na pesquisa e na extensão desenvolvidos.

Desse modo, pesquisamos dados institucionais que nos permitem uma aproximação ao perfil formativo dos professores da UECE. Na tabela a seguir, constam informações referentes à formação dos docentes e sua distribuição por vínculo com a IES.

**TABELA 03 - QUANTITATIVO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UECE REFERENTE A 2008 POR TITULAÇÃO**

DOCENTES EFETIVOS	TITULAÇÃO					Total
	Grad.	Esp.	Mestres	Doutores	Pós-doutores	
Efetivos	54	112	384	301	28	879
Substitutos	18	23	65	10	-	116
Visitantes	-	-	-	4	-	4
Total Geral	72	135	449	315	28	999

Fonte<sup>18</sup>: PROGRAD/UECE

Do corpo docente da UECE 7,2% ainda é composto por professores somente graduados, 13,5% são de especialistas. Há uma predominância de docentes com mestrado 44,9% tanto na categoria dos efetivos quanto na dos substitutos. Os doutores representam 31,5% do quadro, sendo que a maior concentração está no grupo de professores efetivos. Esta categoria, com exclusividade, reúne os 2,8% de pós-doutores.

Apesar de não termos dados comparativos em relação à IES, observamos que o corpo docente dessa instituição segue uma tendência geral de qualificação. A maior concentração de professores está na categoria de mestres, havendo uma diminuição em número de professores especialistas e mais ainda dos graduados, os quais representam o segundo menor percentual de docentes considerados por

<sup>18</sup> UECE em números 2008 (UECE, 2009).

titulação. Há também uma redução de doutores, tendo os mestres como comparativo e ainda em relação ao pós-doutores que apresentam o menor percentual de professores. É perceptível que o curso de mestrado tem se mostrado o mais acessível ao maior número de docentes da UECE.

Nesse sentido, talvez seja pertinente a discussão de os cursos de mestrado e doutorado contemplarem em seus currículos disciplinas que tomem o ensino como objeto de estudo e análise. Reitera-se que é a pesquisa o elemento mais favorecido pela formação na pós-graduação, contudo, pensamos que se as relações entre os sujeitos do processo educativo recebessem nesses espaços de formação e atuação atenção sistemática, poderia este ser um caminho para que o pedagógico (a forma) fosse valorizado não apenas na graduação de Pedagogia, mas em todas as licenciaturas. Partilhamos, desse modo, da reflexão proposta por Rios (2009) em torno de a possibilidade da dimensão ética tornar a universidade mais pedagógica. Cômicos de que nosso estudo não tem a pretensão de responder a indagação feita pela autora e que por sua amplitude poderia transformar-se em objeto de investigação de outras iniciativas, contudo, acreditamos na parcela de contribuição desta pesquisa para o entendimento da problemática situada. Assim, será foco da próxima seção do trabalho traçar um mapa das orientações legais para a formação docente sob a perspectiva da ética.

## **4 ÉTICA E DIRETRIZES EDUCACIONAIS: ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Observamos que assim como a ética tem se tornado presente na mídia, no discurso de todos os campos profissionais, permeando espaços formais e informais, notamos como ela tem sido recorrente também no campo educacional. Contudo, em muitos desses âmbitos, o chamamento tem se caracterizado como uma falácia destituída de sua compreensão, discussão e mesmo efetivação. Reafirmamos a crença na importância da efetivação de uma práxis ética (SEVERINO, 2010) na educação, na prática docente e, por sua vez, na formação de professores. Nesse sentido, abordaremos os aspectos principais dessa temática considerando alguns documentos chaves da política educacional brasileira em curso.

O exame inicia ressaltando a presença da ética como tema transversal nas orientações curriculares destinadas aos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), detendo-se, em seguida, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/Parecer CNE/CP nº 9/2001). A análise volta-se, então, para o curso de Pedagogia, centrando-se primeiro nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL/Resolução CNE/CP nº01/2006) e, posteriormente, nas orientações constantes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE, ofertado pelo Centro de Educação. Explicitamos, ainda, a perspectiva dos docentes pesquisados sobre a tematização da ética nas diretrizes vigentes.

As evidências que emergiram dessa incursão podem ser acompanhadas nas seções que compõem este capítulo.

### **4.1 Ética como tema transversal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um conjunto de orientações pedagógicas sobre os conteúdos das disciplinas e suas áreas de saber, contemplando também temas transversais, os quais podem ser compreendidos como eixos geradores de conhecimentos articulados às matérias tradicionais do

currículo escolar. São transversais por não pertencerem a nenhuma disciplina em particular, inserindo-se nas mais diversas áreas do conhecimento; eles tratam de assuntos relativos às questões sociais, sendo a ética contemplada como objeto de aprendizagem interdisciplinar.

Estas diretrizes são decorrentes da LDB (Lei nº 9.394/96) e tem como fundamento os princípios da Constituição Federal de 1988 que estabelece como obrigação de toda a população do Brasil a tarefa de constituir uma sociedade democrática, realçando o lugar da educação nesse processo. Desse modo, os PCNs destacam os fundamentos do Estado Democrático e Direto – “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político” (BRASIL, 1997, p.19), designando a escola como espaço de efetivação de relações democráticas, de afirmação da cidadania em que a participação, o sentimento de coresponsabilidade social, a igualdade de direitos e o princípio da dignidade humana deve permear todas as interações deste espaço educativo.

Os PCNs reafirmam aquilo que já expusemos como elemento constitutivo da ética docente na ação do ensino, considerando a permanente deliberação dos professores entre as formas de conduzir o ensino, na escolha das metodologias, dos recursos, da organização do tempo e do espaço pedagógicos que marcam o fazer docente e a gestão das relações interativas ocorrentes nesse processo. O documento adverte que nesses aspectos estão imbricados o ensino de “valores, atitudes, conceitos e práticas sociais. Por meio deles pode-se favorecer em maior ou menor medida o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social” (BRASIL, 1997, p.26).

Enfatiza-se que todos os brasileiros devem colaborar para a efetivação, de uma sociedade “livre, justa e solidária” em que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (BRASIL, 1997, p.71). Essas diretrizes orientam para a consecução de tal objetivo a observância de alguns pontos, dentre eles: a criação de um conjunto central de valores indispensáveis a afirmação da democracia que, por sua vez, além de ser um regime político é, também, uma forma de sociabilidade em que deve prevalecer “a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, com a diversidade”; e a consideração da abstração dos valores, tendo em

vista que a “Ética trata de princípios e não de mandamentos [...] é um eterno pensar, refletir, construir” (BRASIL, 1997, p.72). Para tanto, a informação é elemento de fundamental importância, mas não o único, tendo em vista que o aluno recebe influências dos diversos setores sociais aos quais se vincula. Portanto, um trabalho complexo que, embora limitado, a escola não pode se eximir (BRASIL, 1997).

Os PCNs ressaltam que apesar da preocupação com a educação em valores no Brasil ser muito mais antiga, tomou o corpo de lei apenas com a LDB de 1961, desdobrando-se na implementação da antiga disciplina de Educação Moral e Cívica a partir de 1971. O documento reconhece as iniciativas negativas da assunção da educação moral por uma única disciplina e explicita que ela esteve marcada pelo moralismo, consubstanciando-se em graves problemas pedagógicos e éticos tendo em vista a ênfase no espírito doutrinador e a falta de relação entre teoria e prática, pois “ouvir discursos por mais belos que sejam, não basta para se convencer de que são válidos” (BRASIL, 1997, p.91).

Os parâmetros reconhecem que para os valores e as regras serem potencializados em atitudes, é preciso existir uma relação de afetividade, pois os sujeitos precisam perceber, no espaço da moralidade, “algo de bom para si” de forma que as qualidades reconhecidas por ele possam traduzir seu “projeto de felicidade” (BRASIL, 1997, p.80). Desse modo, o “convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma vida boa” (p.80).

Para a manifestação, no comportamento das pessoas, de valores e regras assumidos como válidos por uma sociedade, além do elemento afetivo, há necessidade de uma forte ligação de seus preceitos com a racionalidade. Todo ato moral implica a responsabilidade na qual está implícita a liberdade de escolha, de decisão, de agir conforme a regra ou de transgredi-la. Pois, para a efetivação da norma é imprescindível que haja coerência entre o ideário social e a norma, porque “pensar, apropriar-se dos valores morais com o máximo de racionalidade é condição necessária, tanto à legitimação das regras e ao emprego justo e ponderado delas, como à construção de novas regras” (BRASIL, 1997, p. 81).

Um dos pontos usados como justificativa, nessas diretrizes, para que a escola trabalhe a ética de forma transversal é o fato de a aprendizagem de valores e atitudes receber reduzida atenção pedagógica. Merecendo, assim, uma ação intencional para que possa permear todas as vivências escolares como uma perspectiva política e social que “influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas” (BRASIL, 1997, p.38). Desse modo, argumenta-se:

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume [...] trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde (BRASIL, 1997, p. 29-30).

Nesse sentido, os PCNs reiteram que uma educação voltada para a cidadania contemple não só os conteúdos conceituais e procedimentais, mas também os atitudinais. O documento realça que “a dimensão ética da democracia consiste na afirmação daqueles valores que garantem a todos o direito a ter direitos, é preciso fazer uma distinção entre afirmação e imposição de valores” (BRASIL, 1997, p. 46).

Tomando como base o ideário da efetivação de uma educação democrática o documento argumenta em torno “da importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 1997, p. 65). Além desses aspectos, acrescenta-se:

Questões éticas encontram-se a todo momento em todas as disciplinas. Vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares [...]. E mais ainda: diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e àquelas dos membros da escola com a comunidade (BRASIL, 1997, p. 93-95).

Assim, os PCNs justificam a transversalidade da abordagem do tema ética para não repetir o erro da especialidade com o qual foi tratado pela disciplina de Educação Moral e Cívica, a existência do problema moral em todas as experiências humanas e a percepção de relação entre os valores assumidos e sua

efetivação nas atitudes e nos comportamentos que se deseja formar. O documento, mais uma vez, enfatiza:

Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que as questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação (BRASIL, 1997, p. 73).

Estas orientações, textualmente, destacam que de tema oficial, claro e explícito com a disciplina de Educação Moral e Cívica, a questão da educação moral passou ao anonimato, tendo em vista as marcas negativas e moralizantes decorrentes da abordagem de uma única disciplina. Contudo, afirma com veemência em várias passagens textuais a importância de o assunto compor o rol das preocupações escolares, advertendo que este é um espaço de reprodução, mas também de produção de novos valores e ideologias, o que implica um grande trabalho aos docentes, inclusive no âmbito de sua formação.

Reconhecem ainda que a assunção de um núcleo de valores inspirados na consecução da sociedade democrática e na afirmação da cidadania dos seus sujeitos afasta a possibilidade de um relativismo moral. Contudo, a ausência dessa centralidade poderia ocasioná-lo na medida que cada indivíduo elencasse para si, sem preocupações coletivas, os valores necessários ao seu projeto de felicidade. Desse modo, explicita-se como objetivos do volume referente a ética dos PCNs:

Propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora freqüentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”. Parte-se do pressuposto de que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade (BRASIL, 1997, p. 69).

Para a consecução das finalidades mencionadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental elegeu-se para serem trabalhados os seguintes blocos de conteúdos: o respeito, a justiça, o diálogo e a solidariedade. Essas escolhas se deram no intuito de priorizar o “convívio escolar” como campo de ação e desenvolvimento desses conteúdos que estão relacionados entre si e regidos pelo

“princípio de dignidade do ser humano” (BRASIL, 1997, p.102). Contemplando os eixos de trabalho pedagógico para o tema ética, traçou-se os seguintes objetivos para a mencionada etapa do Ensino Fundamental:

Compreender o conceito de justiça [...]; adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas [...]; adotar no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; compreender a vida escolar como participação no espaço público [...]; valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas; construir uma imagem positiva de si [...]; assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (BRASIL, 1997, p. 97).

Os objetivos instaurados para nortear o trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão em consonância com o ideário assumido pelos PCNs, tendo em vista que a educação moral proposta está ancorada em uma concepção de tornar o convívio entre os sujeitos escolares mais autônoma, fundamentada nos princípios da participação, da corresponsabilização, do diálogo e do respeito à dignidade humana. Reconhecemos ainda, em várias passagens do texto, a imprecisão em relação ao que, de fato, o documento assume como ética e/ ou moral. Porém, convém lembrar que se admite textualmente a sinonímia entre os termos, esclarecendo ainda a influência religiosa sobre a moral e a forma como foi trabalhada curricularmente pela escola como motivos para a preferência do vocábulo ética, ainda que, muitas vezes, se esteja falando de moral. Essa diretriz apresenta também as tendências pedagógicas da educação moral ao longo da história, quais sejam: filosófica, cognitivista, afetivista, moralista e, por fim, tendência da escola democrática. O documento sintetiza as principais características, mostrando os aspectos positivos e vulneráveis de cada tendência.

As diretrizes explicitam a opção pela tendência da escola democrática elucidando que nesta concepção não se “pressupõe espaço de aula reservado aos temas morais” (BRASIL, 1997, p. 91), destacando como elemento positivo desta disposição, a valorização das relações interpessoais de todos os sujeitos escolares. Enfatiza-se, desse modo, que “as relações sociais efetivamente vividas e experienciadas, são os melhores e mais poderosos ‘mestres’ em questão de moralidade [...] Então o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental” (BRASIL, 1997, p. 92).



Procuramos, ao longo desta seção, mapear a abordagem que é dada a ética como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, observando que ela é elencada como um aspecto imprescindível à consecução de um projeto de sociedade democrática. Entendemos que muitas críticas podem ser feitas a esse documento, considerando que essas diretrizes tratam-se de uma iniciativa governamental e, portanto, marcadas por uma ideologia própria. Nesse sentido, compreendemos muitas contradições entre o que se propõe e as condições sociais e econômicas para efetivá-las, tomando como princípio que a justiça, a igualdade e a dignidade humanas não encontram o devido entendimento e espaço nessa sociedade que é tão marcada pelos seus contrários. Entretanto, consideramos importante a abordagem do tema ética de forma intencional na escola, pois neste espaço como ambiente não só de instrução, mas também de formação em que cabe o exercício de tais virtudes. Além disso, pensamos ser imprescindível que os agentes educativos compreendam a basilar relação entre ética e educação.

A existência do tema ética como tema transversal dos PCN, além das muitas necessidades práticas do magistério, gera necessidades formativas para a docência na escola e na universidade. Nesse sentido, procuramos localizar nas propostas de formação de professores desdobramentos desta demanda.

## **4.2 Ética nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs), assim como os PCNs, enfatizam que a educação neste nível de ensino deve estar imbuída pelos princípios e valores da sociedade democrática como um constitutivo coletivo que tem no contexto universitário oportunidade primordial de exercício por ser espaço eminente de formação de profissionais. O documento sinaliza que a sociedade atual sofre significativas transformações que impõe a educação básica e superior inúmeras demandas formativas.

Argumenta-se que as décadas de 1980 e 1990 foram significativas para a educação no sentido da ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e de forma

mais recente na Educação Infantil e Ensino Médio, e, do gradativo aumento de investimentos objetivando melhorar a qualidade do ensino. Além disso, destaca a criação de diretrizes para a educação do país em que são contemplados os debates nacionais e internacionais da área. Acrescenta-se também que o movimento de expansão do ensino acontece em paralelo com a consolidação da democracia no país, em tempos de mudanças significativas de ordem produtiva, tecnológica e cultural.

O documento destaca que a posse do conhecimento tem se tornado um meio de produção, alterando as configurações nesse âmbito, tendo em vista que o avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação alteraram os modos de convivência, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. Ressalta a demanda de profissionais qualificados intensificada pela mundialização da economia e a importância da educação para a “promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais” (BRASIL, 2001, p. 4).

As DCNs sinalizam que o complexo cenário educacional requer uma reestruturação do ensino e da formação docente, para isso estabelece eixos que devem nortear a redefinição da Educação Superior. Propõe a reforma curricular dos cursos em que o desenvolvimento de competências e a pesquisa na formação de professores ocupam posição nuclear, tendo como pressupostos a interdisciplinaridade e a articulação teórico prática.

Assim a presença das tecnologias da informação e da comunicação recebem ênfase nesse documento, pois essas ferramentas são cada vez mais comuns na vida social e profissional, sinalizando-se que as TIC sejam contempladas no percurso formativo dos professores. O texto oficial realça que a Educação Superior deve preparar os futuros docentes para a

[...] finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais (BRASIL, 2001, p. 25).

Considerando que as TIC alteraram as formas de comunicação entre as pessoas e possibilitaram a instantânea disseminação da informação, bem como a possibilidade real de produção de conhecimento em rede, de forma colaborativa e virtual, destaca-se a necessidade de atenção para a área por parte dos cursos de formação de professores. Esta deve ser uma preocupação, de acordo com as diretrizes, porque além de os docentes precisarem aprender a utilizar a tecnologia, inclusive como um recurso pedagógico, são chamados também a lidar com as transformações delas advindas e que tem implicações éticas. Dessas, podemos citar a apropriação indevida da produção intelectual alheia, a responsabilidade quanto a veracidade na disseminação e veiculação de uma informação, o que envolve, nesses casos, a identificação da autoria, dentre muitos outros aspectos cujas problemáticas são veiculadas nos diversos meios de comunicação. Todos esses mecanismos que facilitam em muito a vida das pessoas precisam ser usados com responsabilidade para que o direito, a dignidade e a integridade dos sujeitos não sejam feridos.

Nesse sentido, convém destacar: um dos eixos de competências elencados pelas DCNs refere-se ao comprometimento da formação de professores com os valores inspiradores da sociedade democrática, a exemplo do exposto pelos PCNs. Assim, a formação acadêmica dos docentes deve “pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos (BRASIL, 2001, p. 41).

Enfatiza-se também, a necessidade de o docente saber qual a realidade social, cultural, política e econômica do país e da relação destes com a educação; deve reconhecer as características peculiares à escola e aos alunos. Acentua-se esse conhecimento como relevante, pois o professor será responsável pela educação formal dos discentes, tendo em vista ainda que essa apropriação é imprescindível ao:

[...] papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas. Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio

ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras – seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem da participação social (BRASIL, 2001, p. 46).

Para tanto, o documento orienta que a formação seja organizada de modo a favorecer o desenvolvimento dos diversos âmbitos do conhecimento profissional docente, contemplando conteúdos, espaços e metodologias diversificadas. Além de enfatizar a necessidade de que a formação de professores possa contemplar a análise de “valores e atitudes” e “desenvolva a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos” (BRASIL, 2001, p. 48).

Nesse sentido, há que se constituir a autonomia intelectual e profissional dos docentes como importantes requisitos para a criação de respostas aos problemas educacionais. As DCNs argumentam acerca da participação dos docentes na criação dos Projetos Político Pedagógico das escolas como oportunidade de produção dessa autossuficiência. No entanto, esclarece que tal competência não pode ser constituída somente no exercício do magistério, mas cabe à formação acadêmica preocupar-se com as demandas educacionais, tendo em vista que “ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - base da ética profissional (BRASIL, 2001, p. 53).

Observamos que as DCNs enfatizam que a formação de professores deve ocorrer em sólidas bases de conhecimentos, tendo em vista que essa é uma condição primordial ao desenvolvimento profissional do professor para responder as demandas produtivas e econômicas globalizadas postas pela sociedade atual. Considera os desafios formativos e éticos decorrentes da presença da tecnologia, inclusive como recurso formativo. Todavia, por se tratar de um documento orientador da formação docente em nível de graduação, não observamos um tratamento conceitual ou mesmo pedagógico da ética com a profundidade e ou criticidade que a temática, por sua natureza, implica, bem como a área de destinação de tais orientações. O documento põe em relevo, ainda, o comprometimento da educação

superior com a formação dos valores da sociedade democrática, seguindo a mesma linha de raciocínio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, consideramos importante observar como a ética é tematizada nas diretrizes para o Curso de Pedagogia que forma o docente que irá atuar nessa etapa da Educação Básica.

### **4.3 Orientações para a formação ética nas DCNs do Curso de Pedagogia**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), dispõe de apenas seis laudas para explicitar um sucinto conteúdo acerca de todas as especificidades alusivas ao referido curso. O documento distribui em onze artigos: a concepção de docência, a delimitação da área de atuação do pedagogo, as habilidades que o curso deve propiciar aos formandos; a centralidade, os princípios, os objetivos da formação, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos relativos ao planejamento e a avaliação e a estruturação do curso. Entretanto, não menciona com precisão de muitas destas especificações, aparecendo como uma listagem pontual dos tópicos, por vezes, confusos e sem articulações teóricas basilares das concepções que os definiram.

Sobre ética, nosso objeto de investigação, foi possível localizá-la em algumas passagens do documento. O Art. 2º dispõe que as DCNs para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para a docência nas áreas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso Normal do Ensino Médio, e em cursos de Educação Profissional nas áreas referentes ao apoio e ao serviço escolar, bem como onde houver necessidade de áreas pedagógicas. Em seu parágrafo primeiro explicita-se a definição de docência, entendida como:

Ação educativa é processo pedagógico metódico e intencional, construído (sic.) em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, **valores éticos** e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, § 1º). (Grifo nosso).

Como se vê, na definição de docência expressa no documento explicita-se a relação entre os valores éticos e o processo de ensino e de aprendizagem, na

interação professor e aluno mediada pela socialização e/ou produção do conhecimento. Considerando esse intercâmbio, não podemos deixar de mencionar que ele é muito mais complexo do que o exposto nessa diretriz e nem se reduz a dimensão do ensino, envolve as relações entre todos os sujeitos do espaço educativo, destes com a instituição e a sociedade em que estão inseridos, aspectos sequer mencionados na orientação em análise.

Mais adiante trata sobre o “repertório de informações”, que preferimos denominar de conhecimentos os quais devem permear todo o processo formativo do estudante de Pedagogia. Nessa graduação devem ser desenvolvidas habilidades decorrentes da interface entre a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação plena se dará quando o pedagogo estiver em pleno exercício de sua ocupação profissional, tendo em vista tais aptidões carecerem de fundamentação em “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006, Art. 3º).

O texto do Art. 5º faz uma listagem de dezesseis ações bastante complexas, em seu conjunto, relativas ao exercício profissional do Pedagogo. Destas, destacamos o inciso I ao afirmar que o egresso do curso de Pedagogia tem de ser capaz de “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”. O Art. 6º versa sobre a estrutura da referida graduação, respeitando a diversidade nacional e autonomia pedagógica das IES. Adverte que essa formação deve ser feita por um núcleo de estudos básicos com espessa fundamentação na literatura e na realidade pedagógica, constituindo-se em ações e reflexões críticas que possibilitem a aplicação na prática educativa dos conhecimentos referentes aos “processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (Art. 6º, alínea e). Ainda nesse mesmo artigo acrescenta a “atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (Art. 6º, alínea k).

O inciso IV das DCNs para o Curso de Pedagogia versam acerca do estágio curricular estabelecendo que este deve ser distribuído durante a graduação, possibilitando a este estudante universitário a aproximação ao seu campo profissional, no intuito de garantir a experiência em âmbitos escolares ou não de modo que “ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências” em suas diversas áreas de atuação (BRASIL, 2006, Art. 8º, inciso IV).

Tomando como base o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, observamos um tratamento da ética de forma pontual sem qualquer esclarecimento sobre um referencial teórico específico que norteie tal compreensão, tendo em vista que o documento não dispõe de um preâmbulo como as DCNs para a formação de professores da Educação Básica. Notamos que o termo ética foi utilizado de modo a qualificar atitudes ensejadas para o profissional em formação, aliando-o a noção de compromisso profissional, na associação aos valores da sociedade democrática e do desejável comportamento dos docentes.

Todavia, não faz referência que a temática se constitua como objeto de estudo durante a formação para o alcance dos objetivos mencionados. Esse fato nos chama atenção uma vez que os pedagogos que forem atuar na área da educação escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo na área de gestão ou coordenação pedagógica deveriam ter o tema ética contemplado em sua formação, considerando que este é um dos temas transversais para essa etapa da Educação Básica.

Este item procurou mapear orientações relativas a ética nas diretrizes educacionais para a formação docente e para a prática pedagógica dos docentes nos PCNs para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas DCNs para a formação de professores para a Educação Básica e nas DCNs para o curso de Pedagogia, ensejando identificar a interface desses direcionamentos com o Projeto Pedagógico da licenciatura em Pedagogia da UECE, *campus* do Itaperi, objeto de estudo no próximo tópico desta mesma seção.

#### **4.4 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE e as orientações éticas para a formação docente**

A constituição das propostas pedagógicas ou Projetos Político Pedagógicos – PPP das instituições educacionais, como preferem vários professores pesquisadores da área educacional é uma exigência decorrente da LDB 9.394/96 ao definir no Art. 12 que os estabelecimentos de ensino terão, conforme o inciso I, a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Vasconcellos (2010) esclarece a necessidade de inclusão do termo político nessa nomenclatura, tendo em vista que uma proposta ou projeto pedagógico nunca está dissociado da concepção política de educação, de homem, de sociedade e de educação que se expressam no pedagógico, assim sendo, justifica a importância da inclusão da referida terminologia, bem como da explicitação do ideário que o define. Consoante a esse pensamento, Santiago (2001, p. 142) expressa:

Na sua essencialidade um projeto político-pedagógico opera com relações de conhecimento e de poder, são as discussões em torno de uma mudança paradigmática que centralizam as preocupações dos educadores no processo de reestruturação curricular demandado pela exigência do próprio projeto em construção e pelas atuais políticas educacionais.

Projetar, como explicita Veiga (2001, p. 45), implica a ação de trilhar e esta, por sua vez, a de “palmilhar, abrir novos caminhos, andar em busca de novos rumos”. A autora realça a disposição desse empreendimento na realidade educacional decorrente de fatores internos, relacionados a necessidade de desenvolver conhecimentos acerca do processo educativo. Além desse, os que têm origem externa, elementos ligados às esferas econômica, social, cultural, científica e tecnológica imprimem suas marcas. Estes princípios se fazem presentes na contemporaneidade e, por sua vez, interferem na educação formal, produzindo-lhes demandas diversas que podem ser impulsionadoras de mudança.

Nesse sentido, para que a proposta ou projeto político pedagógico seja mais que um documento para servir a uma demanda burocrática é preciso que haja clareza de onde se quer chegar, como e porquê fazê-lo. Fato que implica a necessidade de uma constituição coletiva em que os anseios e as necessidades dos sujeitos concretos da instituição educacional sejam considerados de modo que este



processo possa vir a ser, de forma efetiva, marcado pela ação-reflexão-ação (VEIGA, 2001).

Assim, as atividades de constituição do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE do Centro de Educação tiveram início no ano de 1998, período em que foi instituída a comissão de currículo desta licenciatura tendo em vista a necessidade de sua reformulação, considerando os debates sociais e legais em torno da identidade do pedagogo. O documento expressa como marco nesse processo a realização da pesquisa Profissão Pedagogo realizada em 1999 que procurou identificar no cotidiano educacional as atividades desenvolvidas por este profissional, seus espaços de atuação, as dificuldades enfrentadas na profissão. Não obstante, esse projeto só pode tomar corpo em 2008, em decorrência da publicação das DCNs para o Curso de Pedagogia em 2006. Na oportunidade, a universidade vivenciava um intenso e extenso movimento grevista, fato que se ressalta como propiciador de um forte debate em torno da legislação ora publicada, já que pela alteração da habitual rotina da universidade foi possível reunir grande quantidade de professores e alunos em torno dessas discussões.

O documento ressalta as mudanças históricas que vem ocorrendo nas últimas décadas e que reconfiguram tanto o sistema educacional como o próprio espaço de atuação dos profissionais da educação instaurando inúmeras demandas teóricas, práticas e formativas. Realça o lugar dessas transformações na legislação que passa a exigir melhor formação dos docentes, inclusive do pedagogo, advertendo que este profissional está associado a um estereótipo de menor qualificação. O projeto contrapõe-se a essa ideia enfatizando o crescimento da oferta de cursos de Pedagogia, sobretudo nas IES da rede privada, argumento justificativo da importância da licenciatura da UECE. Assim, reitera a necessidade de maiores investimentos no referido curso no intuito de se consagrar os relevantes serviços educacionais prestados à população cearense no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nesse sentido, o item referente a estrutura do curso traça o perfil profissional do pedagogo explicitando que este deve dominar o conhecimento específico de sua área de atuação, assim como o das áreas pedagógicas mais gerais para que seja capaz de atuar tanto como docente quanto em funções

administrativas. O subitem desta seção trata dos princípios norteadores da organização curricular da licenciatura em que nosso objeto de investigação é o primeiro a ser listado. O texto ressalta que ética refere-se “à reflexão na prática pedagógica e nas relações interpessoais dos princípios e dos valores da dignidade, de respeito à vida, à diversidade e à singularidade das pessoas, da honestidade, da responsabilidade e da justiça social” (UECE, 2008, p.18).

Tendo em vista o trecho citado é possível perceber que o documento reconhece a prática pedagógica como uma atividade ética na qual as relações entre os sujeitos do processo educativo precisam pautar-se por tal princípio. O projeto pedagógico do Curso de Pedagogia segue a tendência das demais diretrizes ao elencar os valores atrelados ao ideário democrático e de constituição da cidadania.

O item referente às habilidades e competências do pedagogo é uma transcrição de quatorze dos dezesseis incisos do Art. 5º das DCNs para o Curso de Pedagogia, conforme a Resolução do CNE/CP nº 01/2006. Além da supressão de quatro deles, observamos alteração da disposição dos últimos tópicos em relação ao documento original. Realçamos a presença e a ordem inicial do inciso nº I da legislação primitiva ao reafirmar que o pedagogo deve “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária” (UECE, 2008, p. 18). Observamos, mais uma vez, o realce ao ideário da sociedade democrática, bem como a ética e o compromisso como valores importantes ao âmbito profissional.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UECE, ofertado pelo Centro de Educação (CED), está distribuída em três núcleos de formação: o de estudos básicos, o de aprofundamento e diversificação e o de estudos integradores. O primeiro prioriza o estudo aprofundado da literatura relativas à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de forma prioritária, de modo que o pedagogo articule atenção “às questões atinentes à ética, à estética, à ludicidade e às necessidades especiais, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (UECE, 2008, p. 21). Observamos neste item a transcrição quase literal da alínea k do Art. 6º das DCNs para o curso de Pedagogia, observando apenas o acréscimo do trecho “e as necessidades especiais” visando a

consideração também da necessidade da atenção ética em torno da Educação Especial. Ressaltamos que o projeto pedagógico em análise incorre na mesma lacuna do documento original tendo em vista a indefinição dos aspectos que precisam as questões éticas, salvo raro, a menção à prática pedagógica e as relações interpessoais, apesar de não caracterizar o que elas têm de interesse ético.

O Núcleo de Estudos Básicos do Curso de Pedagogia da UECE, *campus* do Itaperi, é composto por quatro eixos que tratam, respectivamente, dos Fundamentos Teóricos da Educação; da Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; da Formação Didático-Pedagógica; e, da Formação em Pesquisa Educacional. O eixo referente aos Fundamentos Teóricos da Educação dispõe de duas disciplinas que contemplam a ética como objeto de estudo, quais sejam: Filosofia da Educação I, de caráter obrigatório com quatro créditos, 68h/a e ofertada aos alunos do 1º semestre cuja ementa explicita atenção para a temática investigada ao abordar a “Ética na prática docente” (UECE, 2008, p. 36) e a Disciplina Ética, Sociabilidade e Educação, optativa, com igual carga horária. Esta, por sua vez, tem como conteúdos a serem estudados, conforme a ementa de seu programa:

Conceito de ética. A ética numa perspectiva histórica. Relação entre ética e moralidade; ética e política; ética e conhecimento; ética e educação. A ética no contexto atual, tendo em vista as relações interpessoais e sociais; os valores e o comportamento ético, articulados com o objeto da prática pedagógica (UECE, 2008, p. 43).

Observando a ementa da referida disciplina, consideramos a pertinência dos assuntos abordados tendo em vista a compreensão da relação ética, educação e docência. Notamos pelos tópicos mencionados a observância da prática pedagógica com sua interface ética, porém realçamos o esquecimento dos aspectos relativos as relações institucionais e sociais postas no cotidiano do professor e que têm imbricadas a interface com a ética.

Outro ponto que nos chama a atenção é o fato de a disciplina *Ética, Educação e Sociabilidade* constituir o núcleo dos estudos básicos da graduação em Pedagogia e não ser uma disciplina obrigatória de seu currículo. Pensamos que há, nesse caso, uma incoerência, considerando que a ética foi elencada como o primeiro princípio listado na formação do pedagogo e é um dos seus primordiais campos de atuação. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental demandam a

compreensão do assunto, apresentando-se como um dos temas transversais que essa etapa da escolaridade precisa contemplar. Além disso, caso os estudantes tenham disposição em cursar tal disciplina, ela pode não ser ofertada em todos os semestres letivos. Assim, se pensarmos que o trabalho com a ética se restringe a essa iniciativa, haverá egressos que terão minimamente uma compreensão acerca da temática, enquanto outros passarão ao largo dessa experiência.

Ademais, seria ingênuo desconsiderar que a ética como tema originário da Filosofia não fosse tratada por esta disciplina. Não obstante, analisando a quantidade e complexidade dos demais importantes e necessários conteúdos há a possibilidade de que seja estudada em uma perspectiva bem peculiar à área, em um sentido contemplativo; porém, como expressa a ementa, a temática é referendada na relação com a docência, o que consideramos relevante à formação docente.

A ética é contemplada mais uma vez no documento em análise, no quadro 5 que traz uma Proposta Preliminar de Linhas de pesquisa em que consta o registro de doze temáticas, das quais “Ética, Moralidade e Conhecimento” (UECE, 2008, p. 60) constitui área de interesse de duas professoras, conquanto há linhas de pesquisa que congregam até quinze dos cinquenta e três docentes do curso. Há ainda os que participam em concomitância de até três linhas de investigação. Depreende-se, desse modo, que a ética não é um tema privilegiado nas intenções de pesquisa dos docentes, tendo em vista o reduzido número de docentes aí alocados.

Observando as iniciativas do curso de Pedagogia da UECE contidas em seu projeto pedagógico, consideramos que essa instituição educacional tem demonstrado empreendimentos no intuito de contemplar atenção a formação ética dos pedagogos de modo a contemplar as demandas contextuais e legais para essa formação. Todavia, as interfaces entre as orientações legais para a formação de professores e o projeto pedagógico em estudo constituem ações que precisam ser consolidadas e melhor avaliadas, tendo em vista os fatores já elencados.

Por entendermos que a formação ética do docente deve ser uma preocupação de todos os professores formadores, portanto, em uma perspectiva coletiva e institucional, pensamos que essa demanda representa considerável

desafio teórico, prático e reflexivo à formação oferecida pelo curso de Pedagogia. O cenário ora desvelado reforça nossa crença na validade da amostra selecionada para a presente investigação, uma vez que são esses docentes que propiciam por um período mais consistente a compreensão da complexa tarefa de educar, embora não tratem de conteúdos específicos sobre ética, têm inúmeras oportunidades de propiciar essa aprendizagem.

Desse modo, embora a maioria das disciplinas da graduação em Pedagogia não trate de conteúdos específicos sobre ética, as profissões, sobretudo aquelas que têm seu fundamento nas interações humanas, como é o caso da docência, poderiam ter a ética como tema transversal de trabalho em seus cursos de formação inicial. Como ocorre com os anos iniciais, a importância do tema se justificaria pelo fato de este ser um importante e intenso período na formação não da identidade pessoal, mas profissional, delineando o exercício da função ao longo da vida.

#### **4.5 As diretrizes sobre a ética na formação docente: a perspectiva dos docentes universitários**

Qual o entendimento dos docentes investigados acerca do tratamento dispensado à questão ética na formação docente nas diretrizes educacionais? Este questionamento nos pareceu pertinente, razão pela qual perguntamos-lhes sobre suas percepções acerca desse movimento. Citamos como exemplos o chamamento ético presente nos PCNs, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e o próprio Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em que lecionam os professores envolvidos nesta investigação.

Para a professora Agnes a recorrência a ética nos documentos é tratada com um conceito reduzido, uma vez que aborda aspectos de procedimento e convívio. Sobre essa presença, a docente menciona:

A ética, ela está mais relacionada com procedimentos educativos: como é que você respeita ao outro, dá atenção ao outro, deixar que o outro fale, deixar que o outro escute. Mas uma concepção mais ampla de ética [...], na perspectiva de um mundo melhor, mais solidário, uma perspectiva muito mais ampla da ética que não a ética individual, não; essa concepção de valores muito individuais, né, que, às vezes, torna problemático o convívio em sala, isso aí não se está fazendo [...]. Eu acho muito complicado essa discussão, que precisa ser feita, mas ser feita de uma maneira muito mais

séria, realmente com muito significado, para, de fato, entender o que é que nós achamos importante para a formação da cidadania (PROFESSORA AGNES).

A docente entende que essa abordagem mais ampla, como uma discussão mais profunda e ampla de ética é algo muito complicado de se realizar tendo em vista que o sistema econômico não favorece a sua percepção em sentido extenso. A professora Agnes enfatiza que a ética tratada pelo documento e como é, de fato, abordada na educação observa o sentido de criar conceitos do que é bom e do que não é, conforme exemplifica a docente é feio “você não botar uma coisa no lixo, você usar uma palavra agressiva com o outro [...], o objetivo maior é a gente conviver bem com as pessoas, entendendo as suas diferenças”. Mas ela interroga a possibilidade de se discutir ética em uma sociedade desigual, em que falta o que comer e as crianças são rodeadas pela violência.

Entendemos que a estrutura social não favorece a garantia das dignas condições de existência para todas as pessoas, percebemos os entraves postos pelo sistema econômico, por suas formas de gestão e todos os seus desdobramentos. Entretanto, pela compreensão de todas essas dificuldades, acreditamos na necessidade de discussão e da vivência da ética na educação, na docência, no ensino, pois esta tem na escola espaço primordial para a sua efetivação como lugar de resistência a redução da condição humana de existir. Reação que se expressa por meio da organização dos docentes para reivindicarem melhores condições de trabalho, mas também pelo compromisso de bem cumprir a função de ensinar, de zelar pela dignidade do estudante nas relações de ensino, pelo respeito a humanidade do estudante.

O professor Benício entende que a ética nem precisaria ser abordada nos documentos, pois todo profissional deveria tê-la como um princípio. Todavia, referindo-se aos PCNs, considera que essa presença é positiva tendo em vista que a escola é um espaço que contribui com o desenvolvimento de pessoas em formação básica, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Eu penso que ela não precisaria estar escrita, porque todos deveriam, especialmente os educadores, tê-la como uma referência primordial e penso que os documentos fazem isso ou porque não se tem sido suficientemente ético ou por decorrência disso ela precise ser tão explorada, tão referida nos documentos, mas acho que nem precisaria se cada um entendesse que ela é um ponto de partida e um ponto de meio - nunca um ponto de chegada -,

mas um ponto de partida e de meio da atuação profissional (PROFESSOR BENÍCIO).

O professor Cândido compreende que a recorrência a ética nos documentos diz respeito a uma “grande sacada” por parte da sociedade civil que tem visto a necessidade de discussão sobre o assunto. Assim, as diretrizes legais acabam refletindo essas discussões sociais em torno da temática.

Eu penso que a demanda por pensar a dimensão ética ela não é nova. A discussão talvez sim, mas na medida em que a gente vai percebendo os processos formativos se dando de uma forma negativa, eu diria assim, de uma forma não tanto proveitosa. Na medida em que a gente, por exemplo, acaba formando pessoas menos comprometidas, na medida em que as pessoas se fazem profissionais piores e não melhores do que aquilo que a gente pensa. Na medida em que as relações se tornam cada vez mais difíceis. Não que é novo o assunto, acho que a recorrência é... Diz respeito a essa sacada. Tipo, a gente precisa parar para refletir e pensar sobre isso (PROFESSOR CÂNDIDO).

A professora Dina externa que não se sente à vontade para posicionar-se com afinco sobre a questão, tendo em vista que ética não se constitui tema de estudo para ela. Entende sim a necessidade e a importância de o assunto ser discutido, debatido e mais ainda posto em prática, questiona se o fato de a ética estar no documento realmente significa maior preocupação com o tema. A docente explica

mas eu acho importante que a questão ética seja presente não só nas Diretrizes, mas na prática, muito mais que no documento. Porque cada um acha de redigir o documento bem bonitinho e vamos ver o que é que esse redator do documento traz efetivamente como ética, prática ética com o sujeito, vamos ver (PROFESSORA DINA).

Para a professora Érica, a ética e uma série de outros termos começam a aparecer em documentos e nas pautas das políticas educacionais desde a década de 1970 oriundos dos organismos internacionais cujas ações são promovidas sob a direção do Banco Mundial – BM, da Organização Mundial do Comércio – OMC e da Organização das Nações Unidas – ONU. A docente menciona que as interferências desses organismos chegam ao Brasil com certo atraso, mas que as mudanças nas orientações legais são decorrentes desse ideário global. Para ela, todos esses relatórios abordam a temática como se ela pudesse ser discutida separada da economia. A docente esclarece:

Eu penso que nós teríamos, para começar a discutir sobre ética, se queremos discutir mesmo, nós temos que começar a discutir questões

concretas, a postura do professor na sala de aula com os alunos, o desrespeito nosso com os alunos. Essas empresas que estão aqui sobre o rótulo de responsabilidade social explorando nossas crianças e jovens, a guerra, nos posicionar claramente contra essas guerras. Não dá para discutir ética sem discutir isso, sem tomar uma posição sobre isso. Então, se ideologia é uma visão de mundo e eu concordo com essa definição, nós temos que nos posicionar, e como a prática pedagógica só tem sentido se ela tiver intencionalidade nós temos que começar a dar intencionalidade a nossa ação, mesmo com todas as nossas contradições eu não estou idealizando a nossa prática não (PROFESSORA ÉRICA).

Observamos a partir dos enunciados dos professores que apesar de termos mencionado os documentos assinalados como exemplo dessa recorrência ética, nenhum dos docentes fez qualquer tipo de menção mais específica às referidas diretrizes. Apenas a professora Dina admitiu desconhecer a temática nessas orientações tendo em vista que esta não se constitui objeto de investigação por parte da docente, enquanto a professora Érica mencionou os movimentos internacionais que interferiram nas orientações para a educação nacional. Entretanto, nenhum dos outros docentes fez qualquer referência aos documentos enunciados, nem mesmo a abordagem que a ética recebe no PPP do curso de licenciatura que lecionam.

Esse desconhecimento mais específico sobre como a temática é abordada nas Diretrizes próprias à formação docente, referentes à área em que estão atuando e as demandas geradas a partir dessas orientações, sinaliza mais uma lacuna na formação não só dos graduandos, mas também dos docentes universitários responsáveis por esta formação. Pode ser sinônimo ainda da não participação dos sujeitos nas discussões referentes a criação do Projeto Pedagógico da instituição ou de que a ética não constitui(u) tema de estudo nos colegiados da UECE.

O silêncio dos docentes investigados sobre essa documentação sinaliza a possibilidade de os professores da Educação Básica também não deterem maiores conhecimentos sobre a temática, a não ser que esta seja uma preocupação de um ou outro docente, assim como iniciativas pontuais por parte de escolas. Especialmente se considerarmos que os docentes universitários dispõem de melhores condições, em relação a aqueles, de manterem-se atualizados e a par das discussões mais amplas da educação, mesmo assim, nem sempre o fazem. Em decorrência, podemos dizer que a ética pode mesmo se manifestar nas práticas



pedagógicas dos docentes de forma não intencional e refletida, gerando que fazeres espontaneístas, característica que Rios (1999, p. 51) enfatiza: “deve recusar-se se quer resgatar o verdadeiro sentido da prática pedagógica”.

## **5 MANIFESTAÇÕES DA DIMENSÃO ÉTICA DO ENSINO: EXPLICITANDO SITUAÇÕES DE TRABALHO, TECENDO SENTIDOS**

No intuito de compreendermos como os professores investigados entendem a ética em situações práticas de trabalho, pedimos a eles que relatassem fatos vivenciados em sala de aula junto aos alunos em que eles perceberam a ética como um elemento presente. Tomamos essas situações como ponto de partida para a análise da compreensão que os docentes têm sobre ética. Prosseguimos identificando a relação desses eventos práticos com os conceitos sobre ética manifestado pelos docentes.

Traçado esse percurso, da prática para os conceitos, fazemos uma comparação entre o entendimento manifestado em situações vivenciadas pelos próprios sujeitos da pesquisa com os conceitos e posicionamentos explicitados para, então, trazermos situações concretas de trabalho, oriundas das entrevistas. Pensamos que tomar esse caminho evidencia as concordâncias e discordâncias entre os sujeitos, bem como a coerência das respostas fornecidas por cada professor.

Elegemos as seguintes categorias temáticas para análise: eventos éticos; a concepção de ética dos sujeitos; relação entre ética, educação e docência; a presença da ética na formação docente; contribuições da universidade, da prática pedagógica e das disciplinas da área de Didática para a formação ética dos docentes. Eventos éticos refere-se a situações de trabalho vivenciadas pelos docentes em que a ética esteve presente. Concepção de ética aborda os conceitos assumidos pelos sujeitos investigados. Relação entre ética, educação e docência traz a percepção dos docentes sobre o imbricamento entre elas. Presença da ética na formação docente evidencia como a ética pode ser trabalhada na formação docente. Contribuições da universidade, da prática pedagógica e das disciplinas da área de Didática para a formação ética dos docentes trata do entendimento dos sujeitos sobre o contributo dessas instâncias na compreensão da ética docentes. Cada uma das categorias terá abordagem a partir dos enunciados fornecidos pelos professores e serão tratadas nas seções que compõem este capítulo.

## 5.1 Eventos éticos

Na categoria eventos éticos, percebemos que os docentes trouxeram exemplos de sua prática pedagógica que denotam a presença, a eminência de determinados valores nas situações de trabalho elencadas. Os docentes Benício, Cândido e Érica relataram como eventos éticos aqueles em que os valores foram suas marcas. A professora Dina traz uma situação de exercício da práxis, enquanto a professora Agnes ressalta os aspectos comportamentais. Passamos a abordar as situações listadas por cada professor.

O professor Benício retrata momento vivido no curso de Pedagogia da UECE, no semestre letivo 2009.2, na disciplina de Língua Portuguesa para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O docente fala do trabalho metodológico realizado com os alunos no sentido de prepará-los para situações concretas de sala de aula. Traz à baila a necessidade do conhecimento das diversas realidades que os estudantes podem encontrar no contexto de trabalho e aborda temáticas como as relações de gênero, de etnias, sociais e culturais como assuntos que são contemplados na elaboração de atividades em sala de aula. Menciona que os alunos produziram, em grupos de três e sob sua supervisão, exercícios que, em momento posterior, foram respondidos por sete crianças de sete escolas de diferentes realidades sociais, na área de atuação da Pedagogia.

Pudemos perceber, por meio do relato do professor, que o exercício realizado na disciplina constitui-se como uma atividade de pesquisa que permite ao grupo de alunos o conhecimento da realidade em que vão atuar como profissionais. O planejamento e as discussões decorrentes da elaboração e aplicação dos exercícios possibilitam aos discentes serem orientados acerca de como devem proceder no momento mesmo da ação pedagógica. O docente classifica o fato como um evento ético porque

Alguns professores em formação, alunos da disciplina, perguntaram qual deveria ser a postura do professor ao escutar aquela forma de falar dos alunos, portanto, o uso de gírias, de dialetos muito específicos. Receberam orientação de que os professores, em primeiro lugar, não deveriam fazer uma correção em público e encarar aquela linguagem não como uma linguagem errada, mas como uma linguagem específica de determinado grupo social. Depois, com esses alunos que assim se manifestaram, eles foram orientados a conversar individualmente com os alunos e dizer que aquela linguagem tem uso, que aquela linguagem tem importância, que

aquela linguagem não é errada, mas que na escola, com o tempo, eles vão ser orientados a substituir aquela linguagem por uma que a sociedade exige que é conhecida como linguagem padrão. Então, essa orientação de, primeiro, respeitar, por exemplo uma diferente forma de fala de um usuário qualquer da língua, depois de valorizar essa forma de fala e depois de orientar o uso dessa fala é uma comprovação ou é uma atitude ética na prática, é um episódio que marcou de fato essa disciplina no último semestre (PROFESSOR BENÍCIO).

A posição do professor revela o respeito como um valor incentivado em sua prática pedagógica. Ao nosso ver, essa postura, diz do respeito à condição de aprendizagem do aluno no sentido de não colocá-lo em uma situação constrangedora, tendo a sua linguagem desvalorizada em sala de aula, frente aos demais colegas, principalmente por tratar-se de crianças. O enunciado do professor Benício nos faz lembrar das palavras de Freire sobre a necessidade de respeitar o saber do educando, porque ele advém, dentre outros aspectos, de sua cultura. Freire (1996, p.136) assevera

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*.

No exemplo fornecido pelo professor o respeito se faz presente não só às crianças que serão alunos desses docentes em formação, mas também a eles próprios. Essa constatação se revela pelo relato de que a atividade proporciona um conhecimento de situações reais que irão enfrentar como profissionais e os orienta no sentido de uma ação séria, comprometida e respeitosa em relação ao desenvolvimento da oralidade das crianças de modo que teoria e prática perfazem a preparação do docente. O professor Benício justifica a importância dessa metodologia afirmando que “toda essa orientação aos professores em formação ajuda a compreender não só os conceitos e as posturas éticas, como também aprender a conduzir e concretizar isso na vivência com os alunos” (PROFESSOR BENÍCIO).

Os valores que demarcaram os episódios elencados pelo professor Cândido foram, sobretudo, o compromisso, o bom senso e o companheirismo junto aos alunos. O docente relata casos vivenciados quando ainda era docente da Universidade Federal do Ceará, lembrando que passado mais de um mês ou mês e meio de aulas, “apareceram” três alunos, cada um em uma turma diferente, pela

primeira vez no semestre letivo. Menciona os motivos que cada discente justificou para a ausência às aulas e expõe sobre a preocupação que teve em não reprová-los logo pelas faltas, mas, por outro lado, precisava valorizar aqueles alunos que mantinham ileso sua frequência. Diz que solicitou, na medida do possível, comprovantes de que as justificativas fornecidas pelos discentes eram idôneas e destaca que para aceitá-los fez “a seguinte proposta: eles teriam um trabalho redobrado, eu não iria passar a mão na cabeça deles. Eles teriam condições de continuar a disciplina, mas teriam de superar o tempo perdido” (PROFESSOR CÂNDIDO).

Um desses alunos argumentou que tinha faltado porque o pai falecera e ele tinha ficado com depressão, tendo até pensado em desistir do curso. O professor Cândido solicitou o atestado de óbito, o que julgou uma situação constrangedora, mas fala da necessidade que sentiu de ver se o aluno não estava mentindo. Verificou quando da apresentação do documento que o nome presente no registro não era compatível com aquele do seu progenitor. O professor solicitou uma explicação do aluno que, por sua vez, alegou o fato de ter sido criado por outra família, de modo que não havia uma documentação comprobatória. O docente, mesmo receoso, aceitou os argumentos do discente, pois afirmou também ser filho adotivo e se colocou na posição do aluno, mas fez questão de ressaltar: “eu redobrei, coloquei coisas para fazer mesmo, muito texto, livros para fazer fichamento, muita coisa, porque se ele realmente estivesse a fim, ele iria tentar”. Em seguida, acrescenta: “eu fiz o menino desaparecer”(PROFESSOR CÂNDIDO). Continuando seu relato o professor Cândido conta que no semestre seguinte o aluno estava lá, novamente matriculado e que, apesar da reprovação, teve uma convivência proveitosa com esse discente. Ele relata:

É um menino que eu quero muito bem até hoje, porque ele me falou uma coisa, nessa segunda vez, que eu jamais esqueci. Ele me disse: ‘professor, muito obrigado por ter me reprovado’. Eu também não esperava que um aluno viesse me agradecer porque como ele não topou o desafio, abandonou, então saiu reprovado. Mas ele, talvez, foi um dos alunos mais comprometidos, para mim foi extremamente gratificante depois tê-lo como aluno, foi mesmo um aluno exemplar.

O fato relatado pelo Professor Cândido mostra como em situações corriqueiras do cotidiano os professores são chamados, no convívio interativo com os alunos a emitir seus posicionamentos diante dos fatos. Entretanto, apesar de o

docente revelar sua disposição em compreender os motivos apresentados pelo aluno, pode errar em seus julgamentos, uma vez que os discentes nem sempre correspondem à confiança neles creditada, conforme mostra outro evento a ser relatado. Desse modo, quando o profissional assume a postura de ir contra os aspectos normativos da instituição ele assume um risco, tendo em vista que o desenrolar das atividades podem se revelar incoerentes à motivação que o leva a quebrar as regras. Além disso, o docente tem de mostrar-se justo diante da turma, dando-lhes oportunidades e responsabilidade iguais, esforçando-se para não demonstrar preferências entre um aluno e outro, pois manter a igualdade no tratamento é uma exigência ética da docência.

Sobre as outras alunas em situação semelhante, o professor apenas destaca que uma delas concluiu a disciplina e que só depois ele soube que os motivos alegados por ela para que ele a aceitasse na disciplina eram falsos. Quanto à outra discente, ressalta: “é uma menina super empenhada” (PROFESSOR CÂNDIDO).

Além desse evento, o professor Cândido menciona o caso de um aluno do curso de Pedagogia que trabalhava como auxiliar de enfermagem e que havia passado no concurso público da Polícia Federal do Estado do Maranhão. Esse aluno, por sua vez, permanecia no município de Fortaleza por 15 dias e igual período em Imperatriz onde desempenhava suas funções. O docente fala que aceitou o desafio junto ao aluno, reforçando a quantidade de leituras, de atividades que deveria desenvolver para minimizar a lacuna formativa devido sua ausência em boa parte das aulas. Sobre esta situação fez a seguinte ponderação:

Ele foi um aluno com quem eu construí uma relação também muito próxima, porque quase todo dia, eu abria o meu email tinha um email dele lá perguntando o que tinha vivido nas aulas, o que tinha acontecido, quais tinham sido os textos e ele mandava responder de volta. E nos dias que ele estava, ele já estava lá bem presente, participando, já com os textos lidos. E, no final, nós tivemos uma avaliação que foi a realização de uma mini aula. E a aula dele foi a melhor. A gente teve uma produção, uma prova escrita e ele tirou uma boa nota. E sabe-se muito, que ele também foi muito compensado porque no dia que a gente terminou eu fiz isso, eu fiz essa reflexão de dizer que ele tinha sido um aluno muito bom apesar de todas as dificuldades (PROFESSOR CÂNDIDO).

Nessa circunstância, o aluno corresponde a credibilidade do professor empenhando-se em todas as suas atividades. Conforme revela o professor, essa foi

uma relação amistosa, marcada pelo compromisso do discente. A avaliação, o julgamento inerente a atividade docente, implica também a responsabilidade, o cuidado em se manifestar a justa medida a cada um sob pena de causar constrangimento aos demais alunos, uma vez que estes podem sentir-se preteridos. Assim, uma manifestação de crítica tanto quanto de elogio, sobretudo, se realizado em público, deve ser feito com muito cuidado, no intuito de que seja mantido o equilíbrio entre as necessidades pessoais e individuais, bem como o tratamento igualitário a que todos os alunos têm direito.

O docente também frisa o fato de uma aluna que estava há dez anos no curso de Pedagogia e que a disciplina de Didática era para ela o entrave na graduação. Havia sido reprovada, abandonado semestres e, segundo o docente entrevistado, ela o interpelava dizendo que precisava sair da faculdade. “Comprei o desafio, esclarece ele, acrescentando: “ela conseguiu ser assídua, conseguiu fazer a disciplina e sair com boa nota”. O professor Cândido expressa que ao encontrar a referida discente seja de forma presencial ou no MSN a assertiva “consequimos vencer a Didática” é emblemática nos diálogos. E ele ressalta:

Essa foi uma sensação muito gostosa para mim. Essa coisa de ter que estimular, às vezes, quando o aluno está querendo desistir, às vezes, desistir do próprio curso e a gente dá também uma injeção de ânimo, a gente dá. Tudo isso está embutido nessa relação ética (PROFESSOR CÂNDIDO).

Para o professor Cândido essas são questões de bom senso e ressalta que elas, às vezes, “não são ensinadas ou não são trabalhadas porque não foram vividas [...] existem coisas que precisam ser decididas a partir das nossas vivências e é aí onde entra essa postura ética”. Um exercício reflexivo que, cremos, deve se fazer necessário em momentos de planejamento, de ação e decisão, por isso ético, tendo em vista que, em se tratando de Educação, não podemos recorrer a um manual ou a uma receita detalhada do agir, pois cada caso é muito específico, estão em jogo muitos elementos que interferem na ação e decisão que se precisa tomar.

Podemos ver nos vários exemplos que o professor Cândido trouxe à baila como para ele parece importante não só o docente ter compromisso com as aulas, mas também o incentivo e a cobrança para que os alunos sejam empenhados. Mostra também como os professores são cotidianamente levados a tomar

posicionamento diante dos fatos que lhe ocorrem, e essas não são deliberações fáceis, pois trazem implicações para os alunos, algumas maiores e mais importantes que outras. Notamos ainda como o relacionamento amistoso com os discentes é algo prazeroso para o professor Cândido e que essa sensibilidade de perceber o outro, nas potencialidades e dificuldades sentidas, faz com que ele os desafie e os encoraje a aprender, a seguir em frente. O professor Cândido enfatiza que o docente precisa usar de bom senso em sua prática para julgar os fatos, compreensão que nos faz retomar as ideias de Freire (1996, p.68):

É meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever.

Este equilíbrio é um desafio à profissionalidade docente, especialmente os responsáveis pela formação de outros professores, pois precisam encontrar a justa medida da cobrança, do estímulo, da confiança, da concessão da autonomia. Esse bom senso é algo que precisa não apenas ser discursado, mas sobretudo vivenciado, tendo em vista tanto a formação dos graduandos como também pensando na prática que esses futuros professores vão efetivar junto aos seus alunos, ao longo de vários anos letivos na Educação Básica. Essa preocupação é reveladora da importância e do lugar das aprendizagens advindas da experiência, quer no próprio exercício do magistério ou mesmo aquelas alicerçadas como discentes, sobretudo, na formação inicial.

A professora Érica, por sua vez, faz um relato de uma vivência ocorrida quando lecionava na unidade da UECE em Limoeiro do Norte. Ela descreve que ministrava a disciplina de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e falava para essa turma de dialética, das representações que temos de nós mesmos e o que de fato manifestamos em nossa prática, objeto de análise pelo outro. Expõe que falou a eles “se vocês me perguntarem se sou uma professora justa, pode ser que eu diga que sim e não necessariamente estarei mentido, agora o que vai definir se eu sou ou não justa, não é a representação que eu tenho de mim [...], mas a minha prática” (PROFESSORA ÉRICA). A docente narra que ao final do semestre houve uma festa na faculdade, na qual ocorreu um diálogo com um aluno que a marcou decisivamente. Ela menciona que o discente a interpelou:



- Professora, posso te fazer uma pergunta? A senhora não gosta de mim não, é?  
 E eu... –“ Mas que importância tem isso nessa altura do campeonato?  
 – “Eu gostaria de saber”.  
 Eu disse: -“Olha, me diz uma coisa [...] alguma vez eu te agredi de alguma forma? Quando? Te prejudiquei nas notas?”  
 – “Não”.  
 – Eu te destratei? Fui injusta?  
 – “Não”.  
 – “Então, isso é o que importa, o que eu penso ao seu respeito” [eu não gostava dele], “o que eu penso ao seu respeito é o que menos interessa aqui. O que as pessoas pensam sobre mim é o que menos interessa, o que interessa é como a gente se comporta no mundo. Quisera eu que todos me odiassem e me tratassem com respeito, com amor... e tal e tal... e pronto”. E depois nos tornamos muito amigos. E aí, sim, depois a gente discutiu. Depois quando eu estava fazendo uma pesquisa na Chapada do Apodi e ele era técnico lá e me ajudou, a gente acabou construindo uma ótima amizade.

A descrição da professora Érica, do diálogo que teve com o referido aluno revela que, embora ela não o tenha maltratado, destratado de algum modo, a falta de empatia por ele foi percebida. É bastante provável que o discente tenha tido, em algum momento, um comportamento que pode ter desagradado a docente, o que possibilitaria tal desconfiança.

O fato ratifica o entendimento de Tardif (2002) de que o docente tem um trabalho notado, observado por um público que é coletivo e que, nesse sentido, não passa despercebido. Em consonância a essa visibilidade docente, Freire (1996, p. 47) reitera: “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora”. Como pessoas, como profissionais, os gestos são eivados de significados, tanto podem ter recepções positivas quanto negativas e, às vezes, mesmo não tendo a intencionalidade de passar determinadas mensagens, elas escoam pelas entrelinhas dos comportamentos, das falas, dos silêncios. Em sala de aula, professores e alunos em posições diferentes no que diz respeito ao saber que se possui, mas como seres iguais em espécie merecem e devem respeitados como tal, necessitam do sentimento de ser aceito, de ser bem quisto, de ser bem recebido. Como assevera Rochemback (2003, p.147), entre os sujeitos

A questão fundamental é o relacionamento. Pelo fato de serem humanas, constituídas socialmente, as pessoas têm um desejo radical de superar o isolamento, a solidão e assim se lançam em busca de relações que oferecem a sensação de acolhimento e que permitam a experiência de

pertença, proporcionando sentimento de segurança e aceitação por parte do outro”

Observamos essa necessidade, revelada na vontade de haver um vínculo emotivo positivo do aluno para com a professora. Esta, por sua vez, explicita como agiu de forma profissional com ele, tendo naquele momento, a afetividade uma importância menor, uma vez que ela afirma ter sido justa com o discente, mesmo admitindo a não simpatia com o mesmo. Como nos ensinou Aristóteles (2009, p.106), a justiça é a mais nobre das virtudes, pois “é a única das excelências que parece também ser um bem que pertence a outrem, porque efetivamente envolve uma relação com outrem, isto é, produz pela sua ação o que é de interesse para outrem, seja esse alguém um superior ou um igual”. Ela diz da capacidade de julgar um fato, agir em favor do outro, deixando de lado nossas predisposições e interesses em favor de garantir o que é direito do outro, mesmo que isso não nos agrade, sendo, assim, a manifestação do “respeito pela igualdade” (ARISTÓTELES, 2009, p.104). Tanto mais humanizados são os indivíduos quanto mais a justiça em seu estado natural se manifestar, sem que seja necessário para a sua efetivação o recurso à legislação.

No diálogo relatado pela professora Érica também ficou evidente como a vivência e a justificação dessa virtude pode fomentar uma posterior relação de amizade, constituída em outros momentos e espaços. Aristóteles (2009, p.174) afirma: “ninguém há de querer viver sem amigos, mesmo tendo todos os restantes bens”.

O evento ético elencado pela professora Dina foi também um diálogo com uma aluna em sala de aula, levando a docente à reflexão sobre a forma como vinha conduzindo a disciplina Ensino da Matemática. Relata que cometia um erro: o de ensinar muito mais centrada nos aspectos metodológicos do que nos conteúdos específicos dessa área. Admite que embora tentasse, não conseguia fazê-lo muito bem e acabava repetindo, em sua prática, o chavão: “ah você trabalha didática assim, você trabalha didaticamente assim, você faz assim”. E ela descreve a conversa:

Uma vez uma aluna disse para mim: “professora, eu queria lhe dizer uma coisa, é porque na minha escola eu fui fazer um teste para entrar e ser professora e era a elaboração de um projeto e o projeto era A cidade de

Fortaleza. Eu dei azar e peguei a matemática. E eu fiquei quase louca porque eu não sabia o que fizesse e aí eu pensei em ensinar algarismos romanos porque em algarismos romanos eu diria, pelo menos, em que século a cidade de Fortaleza foi fundada”.

A docente considera que este fato mexeu muito com ela e a fez refletir sobre a fragilidade da aluna em relação ao conteúdo específico da matemática, fazendo-a repensar a forma como lecionava. A professora Dina enfatiza que no currículo anterior do curso de Pedagogia só havia uma disciplina destinada a essa área do conhecimento e considera já um avanço ter conseguido a inclusão de mais uma cadeira para tratar desse conteúdo. Sublinha que no início de cada semestre, costuma apresentar o programa da disciplina para os alunos, pedindo sugestões a eles, mas dificilmente isso ocorre e afirma: “eu não espero que eles tenham porque eles conhecem muito pouco da questão matemática”. Mas, mesmo assim, esclarece a eles que há espaço para as sugestões no decorrer das aulas. Diante do registro feito pela aluna, a professora Dina acrescenta:

Eu fiquei tão impressionada com a fragilidade da formação em matemática que a menina tinha e muito impressionada com a ineficácia do que eu estava propondo com aquele programa que eu saí daquela aula e eu disse: “pessoal que tal se a gente desse uma parada nesse planejamento?”. Eu já tinha dado uma unidade, talvez uma unidade e meia. E aí eu disse: “que tal se a gente desse uma parada no programa e visse outras coisas? Eu queria fazer uma pequena pesquisa aqui dentro dessa sala, eu queria propor para as pessoas a resolução de alguns problemas. Agora, eu preciso pensar nisso” (PROFESSORA DINA).

A docente relata ter pedido à turma para darem sugestões sobre como a aluna poderia trabalhar o projeto Fortaleza e que as propostas dos discentes foram mínimas. O fato a levou a concluir mais cedo os trabalhos para repensar a sua forma de conduzir o ensino. A professora Dina descreve as medidas tomadas nos demais encontros:

Comecei a trazer atividades e a pensar: olhe, que objetivos tem essas atividades? O que é que você quer com elas? Aí eu comecei a perceber que, de fato, as pessoas não sabiam fazer um planejamento, embora elas já viessem de Didática, elas não sabem o que é fazer um objetivo, objetivo de uma atividade: é chegar ao fim da atividade. Praticamente você não tem um objetivo de crescimento do aluno. Então, eu comecei a perceber que havia uma enorme lacuna de formação e aí eu comecei a pegar a minha disciplina, porque é o meu espaço, onde eu consigo interferir [...].

Professora Dina revela que passou a realizar pesquisa em todos os semestres com os alunos e começou a perceber que eles não sabiam ou não compreendiam os conceitos mais elementares da matemática. Os resultados dessas

investigações reafirmaram a necessidade de ela dar atenção não só a forma de ensinar, mas ao conteúdo, pois não se pode ensinar aquilo não se domina, o que não se conhece (FREIRE, 1996). A docente menciona ainda não haver pensado antes no evento citado como um momento ético, mas reitera: ele “foi um momento máximo na minha vida docente”, porque desde então passei “a valorizar muito mais os conteúdos matemáticos”. O depoimento que ela faz a seguir evidencia a importância dessa situação em sua prática profissional:

Eu parei o curso, refiz o curso no respeito [...] a eu perceber melhor a ciência com a qual estou trabalhando [...] a perceber, a trazer para o curso o máximo que eu tivesse de compreensão da matemática, de tentar dar aos alunos o máximo de compreensão da matemática, de tentar respeitar o aluno, se ele está me dizendo ‘eu não sei nada e do jeito que você está fazendo eu vou continuar do mesmo jeito’ – que foi o que essa aluna fez [...]. O que eles me disseram indiretamente foi ‘o que você está fazendo conosco não nos ajuda’, eu entendi isso e por isso em respeito a eles e, fundamentalmente, em respeito aos alunos com quem eles iriam e irão trabalhar. Eu modifiquei o meu plano de curso daquele semestre e passei a efetivamente realizar praticamente, em todos os semestres, eu realizo uma pesquisa na minha sala de aula, sabe, para eu compreender como é que os alunos fazem algumas coisas ou pensam em fazer alguma coisa quando eles serão professores.

O evento relatado pela professora Dina faz-nos lembrar de Freire (1997) ao mencionar que a classe precisa ser lida como se fosse um texto, mas para isso precisamos de instrumentos auxiliares mais complexos que dicionários e enciclopédias. Esses recursos seriam nas palavras do autor “bem observar, bem comparar, bem intuir, bem imaginar, bem liberar nossa sensibilidade, mas não demasiado no que pensamos dos outros” (FREIRE, 1997, p.46). Requisitos abrangentes, mas atingíveis por meio de postura investigativa e cuidadosa com o grupo de alunos pelos quais se é responsável no processo educativo institucional.

Na formação de professores a pesquisa é uma demanda dos contextos reais e vem sendo defendida por pesquisadores, professores e é uma exigência crescente também nas orientações legais. Contudo, sua efetivação constitui-se um desafio, sobretudo a superação do distanciamento entre as discussões eminentemente teóricas, marcas da universidade, e a realidade prática que desafia aos docentes no cotidiano escolar.

A pesquisa é vista, cada vez mais, como um instrumento indispensável ao professor, tanto como um recurso pedagógico, do ensino com pesquisa, quanto

como prática e postura investigativa do docente em relação aos fatores imbricados à prática pedagógica. Defende-se que por meio dela o professor melhor conhece as condições em que sua ação se efetiva, identificando os fatores que nela intervêm, podendo tornar sua ação mais eficaz com o aperfeiçoamento do ensino (ANDRÉ, 2006).

A professora Agnes, ao ser indagada acerca de eventos éticos vivenciados como docente diz que o que chama a sua atenção é o conceito de bom, mas, apesar de algum esforço, não recordou nenhum fato em específico. Destacou que o que mais acontece são problemas de comportamento e ressalta que neles estão embutidos valores éticos. Ela relata:

Tem alunos que chegam e sentam do jeito que querem, que ficam com um ar de deboche... Isso aí a gente vê muito, e isso aí tem a ver com a questão do respeito, né, e eu não sei nem se eles têm ideia do que seja certo e errado, do que tem que fazer. Até porque as cadeiras nem ajudam você se sentar direito. Mas assim, esse tipo de comportamento eu já tenho pegue, e depois... Aí... Vai à superação do trabalho, no grupo. E aí, às vezes, eu vou conversar individualmente com os alunos, não é a primeira vez, e o trabalho de superação desse procedimento, isso aí já aconteceu comigo não só uma vez (PROFESSORA AGNES).

Vivemos em sociedade e as formas de comportamento social obedecem a certos padrões que são convencionalmente estabelecidos, quais sejam as nossas formas de tratar o outro, de estar em público, de ser cortês, regras que não são morais, mas que contém em si um aspecto normativo. Elas nos são repassadas de geração a geração e, assim como a moral e as teorias éticas que a explicam sofrem transformações, porque são históricas e espaciais, são variáveis, às vezes, dentro de um mesmo território, de grupos sociais para outros.

Somos, em boa medida, frutos de uma educação que exigia um comportamento muito tradicional, no entanto, o novo tende à transgressão de certos padrões e isso causa estranhamento aos que são presos ao conservadorismo. Vázquez (2006, p.101) adverte que as regras do comportamento social aceitas e predominantes são as do grupo social dominante, mas que quando estas já se acham deterioradas há pessoas e grupos que “recorrem também a uma deliberada violação das regras aceitas do trato social para evidenciar assim o seu protesto ou descontentamento”. Assim, não podemos desconsiderar que o comportamento que pode ser tido como desrespeitoso muitas vezes é a forma de manifestar a

insatisfação com a aula, com a formação ou, ainda, que o trato social tão valorizado por uns, pode não ter o mesmo valor para os que o transgridem.

De outro modo, também pensamos que a escola e a universidade como instituições sociais requerem dos que a compõem um mínimo de limites, de regras sem os quais o convívio pode tornar-se inviável. Preceitos que devem orientar o bom convívio entre professores e alunos, precisam existir e respeitados por todos, não apenas pelos estudantes. Embora considerando que o alunado de uma graduação pode ser composto, em sua maioria, por pessoas jovens, pensamos que não se deve crer que eles simplesmente não saibam o que é certo ou errado, o que devem fazer, concebê-los assim seria ingenuidade de nossa parte. Também entendemos que as questões materiais podem favorecer melhores condições de trabalho, mas o do desconforto das cadeiras não deve ser a única justificativa para um comportamento indesejado, tendo em vista que outrora a infraestrutura educacional fora muito mais precária do que hoje o é, mesmo assim não admitia-se qualquer conduta relapsa do alunado.

A professora Agnes, além dos aspectos comportamentais destacados, relata cenas marcantes vividas quando trabalhava com projetos educacionais desenvolvidos junto a adolescentes em conflito com a Lei na UFC. A docente descreve

Eu peguei situações deles trazerem gilete e faca e dizerem para mim: “Professora está aqui, estou deixando isso aqui para eu não fazer nenhuma besteira”. Então, de certa maneira, eles estavam já alterando alguns valores. A sobrevivência deles leva eles a andarem armados, e aí o próprio projeto talvez tenha provocado essa releitura, desses valores. Talvez isso fosse uma das coisas que tenham me chamado atenção (PROFESSORA AGNES).

A possibilidade de se internalizar comportamentos éticos a partir da mudança dos valores, segundo Aristóteles, sofre influência da razão que se alimenta dos valores do grupo. Assim, o aluno ao perceber novos valores em processo de constituição pode utilizar a racionalidade para mudar de atitude, pelo menos enquanto está se sentindo seguro, como o caso relatado pela professora. Por outro lado, tal ruptura não é simples, tendo em vista a fratura na credibilidade do Estado como ente mantenedor da paz social em face do acirramento da ordem capitalista.

Os depoimentos dos docentes, participantes da pesquisa, membros de uma comunidade particular, revelam valores como elementos chave dos etnométodos estruturantes do agir profissional face aos episódios éticos que permeiam seu contexto de trabalho. Observamos que o significado dos termos usados pelos professores são comuns ao cotidiano das demais pessoas, no entanto as situações em que eles se manifestam são específicas da área educacional, o que o faz ter um sentido e um entendimento um tanto peculiar a esses sujeitos. A partir da análise de seus discursos identificamos alguns desses valores os quais estão detalhados no quadro a seguir.

**QUADRO 4 – VALORES PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES INVESTIGADOS**

<b>Valores presentes na prática pedagógica dos docentes universitários pesquisados</b>
Respeito
Compromisso
Bom senso
Companheirismo
Justiça
Diálogo
Reflexividade

Ao solicitarmos aos docentes universitários que relatassem eventos éticos vivenciados com os alunos, observamos como alguns professores muito prontamente lembraram de fatos específicos, conquanto para outros a solicitação gerou maior dificuldade ou mesmo a narração de episódios sem a anterior reflexão de que tratava-se de uma situação em que a ética havia sido chamada a orientar a ação prática desses sujeitos. Essa falta de clareza traz implícita a ideia de que a ética não se constitui tema de análise sistemática por parte dos docentes, mesmo aqueles atuantes na Educação Superior. Entre os professores formadores, a ausência desta preocupação é problemática, pois favorece a formação deficiente, tanto no sentido da falta de habilidade para desenvolver esta discussão quanto de compreensão do imbricamento da ética na prática pedagógica.

As situações de trabalho trazidas à baila pelos docentes universitários pesquisados, vinculados ao curso de Pedagogia da UECE, como manifestação dos fundamentos éticos da docência na relação com o ensino, marcadas por valores,

conforme revela o entendimento dos sujeitos, nos ajuda a entender a concepção que esses docentes têm sobre ética, tema abordado na próxima seção deste trabalho.

## **5.2 A concepção de ética dos docentes universitários pesquisados**

Com base nos enunciados emitidos pelos professores, membros do grupo de docentes universitários investigados, delimitamos o conceito de ética assumido por cada sujeito pesquisado. Os docentes Agnes, Cândido, Dina e Érica entendem a ética como relacionada aos valores, enquanto o professor Benício a compreende como uma postura profissional.

Os valores que prezamos no convívio com os demais sujeitos são decorrentes daquelas concepções, disposições internalizadas da moralidade, em que as condutas, as ações podem ser observadas, julgadas, avaliadas pelo próprio indivíduo e pelos demais. Os valores ou bens perseguidos são atribuídos por Aristóteles como virtudes; para ele, como humanos, temos predisposições a elas, no entanto, precisam ser exercitadas para serem aprendidas, desenvolvidas. Assim, os valores dizem de nossas opções e deliberações em escolher uma coisa em detrimento de outra, ter determinadas posturas, agir de um modo e não de outro. Tanto mais serão considerados como valores éticos quando o agente delibere em favor de um bem que beneficie não só a si próprio, mas a todos ou a maior quantidade de sujeitos seja possível. Desse modo, os valores tem mesmo uma relação com a ética, embora esta não seja os valores em si.

Para a professora Agnes, a ética tem uma relação com a religiosidade, tendo em vista que a Igreja teve forte influência sobre a moral. Para ela a ética “é muito mais baseada na questão moral” (PROFESSORA AGNES). No entanto, a docente argumenta que para se discutir essa temática, não há como desconsiderar a sociedade em que se vive e como ela se organiza, é preciso pô-la em arguição, compreendendo o que rege essa coletividade. Afirma que em uma sociedade liberal em que o individualismo, a competição são marcas, a compreensão de ética “é pautada por uma compreensão individual, são valores individualistas” (PROFESSORA AGNES). A docente justifica que nessa ordem social ser ético é se comportar de certo modo que a minha conduta não interfira no interesse do outro;



para ela “a própria concepção de solidariedade vem nessa direção”. Ao mesmo tempo, a professora Agnes esclarece que:

Para mim, a ética ela é algo muito mais amplo, ela mexe com valores sociais. Como são construídos esses valores sociais para levar o homem a ser mais humanizados e como é que esses valores, para humanização, eles são socializados. Eles são como um bem, a ética passa a ser um bem social, porque nós precisamos conviver bem com as pessoas, nós precisamos ser solidários com as pessoas.

A docente complementa argumentando que a ética nesse modelo de sociedade produz uma dualidade. Mesmo com a crença em valores sociais humanos amplos, há que se considerar o mundo contraditório baseado “na ética do oportunismo, do pragmatismo”. Desse modo, constituem-se valores contraditórios, que convivem e se alternam entre si.

A professora Érica, assim como Agnes, entende que é problemática a discussão e mais ainda a experiência ética tendo em vista vigorar um padrão de sociedade individualista e excludente. A docente explica que não há como discutir ética dissociada do tipo de política que “fomenta a violência nas suas inúmeras variações” em nível mundial. Para ela, a temática em discussão está diretamente associada ao “questionamento dessa ordem social”, quer na sala de aula ou nos movimentos reais que extrapolam esse ambiente. A professora adverte, em seu entendimento:

A ética passa por uma questão de valor. Reconstruir novos valores? Ou reanimar os velhos valores? Reanimar os valores passados eu não defendo isso. Reconstruir novos valores, uma nova moral que não seja a moral dominante, passa por questionar essa ordem. E não é isso que eu estou percebendo nas práticas e nas formulações teórico-práticas que recuperam a discussão sobre a ética (PROFESSORA ÉRICA).

Para o professor Cândido a ética é algo relativo, não o conceito em si, mas o que se pode julgar e considerar como tal, pois como argumenta, o que pode ser ético para ele, para outra pessoa pode não o ser. Entretanto, esclarece, independente do ponto de vista que se assuma, a ética tem relação com os valores, “do modo como a gente encara, por exemplo, o trabalho ou mesmo as nossas relações [...] a ética para mim tem a ver com essa dimensão de valoração, dos diversos campos” (PROFESSOR CÂNDIDO).

Esse docente enfatiza o compromisso como um valor, um princípio primordial nas relações com o trabalho, sobretudo do professor, cuja formação acadêmica deve ser permeada por tal preceito. De acordo com a sua concepção, os valores que se constituem socialmente, não só o compromisso pessoal e profissional, mas também outros como a solidariedade e o respeito, “vão se estabelecendo como princípios que devem nortear, orientar nossa vida” (PROFESSOR CÂNDIDO).

Ética no entendimento da professora Dina está relacionada ao respeito aos valores, conforme a docente enfatiza: “ética é esse respeito aos valores fundamentais da convivência humana”. Defende que para o sujeito ser considerado ético é preciso ter “respeito à vida, o respeito à dignidade do outro, o respeito às regras de convivência”.

A dignidade humana é o fundamento supremo de um modelo ou padrão de vida ética. O respeito a essa condição não é uma compreensão natural que acompanhe a própria espécie, é um processo constituído ao longo da história. O entendimento de pessoa humana que hoje vigora, segundo Comparatto (2006, p.481), é decorrente de “três perspectivas, complementares e não excludentes: a religiosa, a filosófica e a científica”.

O conceito de pessoa foi influenciado, pela religião, sobretudo, pelas correntes monoteístas, tendo no cristianismo o fundamento da crença de que o homem é a imagem e a semelhança de Deus, cuja figura de Jesus Cristo é exemplo, justificativa do misto humano e divino. Da tradição filosófica, desde a antiguidade, Aristóteles já indicava a razão como a marca distintiva dos homens dentre todas as coisas e todos os seres existentes na natureza. Sendo essa capacidade o princípio da consciência de coletividade. Com o decorrer dos tempos outros filósofos deram suas contribuições, sendo Kant aquele que se preocupou em estabelecer a máxima do imperativo categórico que colocava entre os homens um princípio de igualdade. Na perspectiva científica o homem representa o ápice evolutivo, de criatura a criador (COMPARATO, 2006).

Um documento recente da história, a Declaração dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, estabelece os princípios fundamentais que devem reger a

vida em sociedade de todos os sujeitos, independente da etnia, da cultura, do sexo, da função ou da classe social. Representa um marco jurídico da humanidade na garantia do direito fundamental do ser humano.

A concepção de ética do Professor Benício, de certo modo, difere do entendimento manifestado pelos demais sujeitos, apesar de em sua fala ele destacar alguns valores como o compromisso e a coerência. O docente a define como uma postura profissional em que princípios desejáveis estejam presentes. A compreensão de ética para ele, não se reduz ao seu caráter contemplativo, meramente reflexivo, mas aquele que orienta a prática, que fornece disposições para a ação.

A ética deve ser, em um primeiro plano, uma postura profissional; não é só no meu ponto de vista, um pensamento, é uma postura que deve permear todas as ações. Porque ética [...] não é apenas um compromisso, é uma atitude que deve nortear todas as práticas, sejam elas profissionais, pessoais e afetivas; de alguma forma todo profissional deve assumir uma postura que mantenha uma coerência mínima entre o que ele diz e o que ele faz. Do contrário, se houver uma lacuna entre o discurso e a prática, eu acho que a ética começa a desaparecer nesse instante. É um compromisso consigo, é um compromisso com as outras pessoas, é um compromisso com a sociedade de uma maneira geral (PROFESSOR BENÍCIO).

O professor Benício reitera que em se tratando de uma postura profissional, duas perguntas são necessárias “o que eu estou fazendo hoje é certo? O que eu estou fazendo hoje é ético?”. O profissional deve refletir, avaliar sua prática, de forma específica, enfatiza ele. Se a docência for a referência é imprescindível que haja não apenas um monólogo, mas uma interlocução, o que implica a percepção do outro, o diálogo com ele. E esse pode ser seus pares ou mesmo os alunos.

Como podemos perceber os valores foram recorrentes na tentativa de definição do conceito de ética por parte dos membros da investigação. Observamos a partir das declarações dos professores que o entendimento por eles manifestado revela uma concepção orientadora da ação prática deles, não fica restrita à ação teórica.

A professora Agnes destacou a relação entre ética e moralidade, bem como a influência da Igreja no campo da moral. Afirma que sua concepção gira em

torno de valores sociais, embora estes sejam diferentes do que tem sido prezado pela ordem capitalista. As professoras Agnes e Érica consideram a impossibilidade e ou limitações de afirmação ética, tendo em vista o modelo econômico que regula as relações sociais de modo a impedir sua manifestação. Ficou perceptível em seus enunciados a assunção das crenças e valores, como dispositivos normativos internalizados e que influenciam a prática desses docentes.

Nesse sentido, permearam os depoimentos dos professores na manifestação da concepção ética assumida por cada um, valores como respeito, compromisso, coerência, solidariedade. A crença da relação entre essas virtudes como materialização da ética, segundo os relatos dos docentes universitários investigados, delineiam o entendimento de cada sujeito sobre ética, bem como, sua efetivação da prática docente. Assim, o intercâmbio entre estas e a educação será objeto de abordagem da próxima seção.

### **5.3 Relação entre ética, educação e docência**

Com base no conceito de ética apresentado pelos docentes pesquisados, inquirir-los acerca da relação desta com a educação e a docência. O entendimento de ética dos sujeitos investigados tem implicações próprias ao campo de trabalho que lhes é peculiar, dos espaços e contextos em que foram educados e da própria formação profissional de cada um deles, sendo esta concepção influenciada pelo aspecto coletivo, mas cada ser em sua individualidade apreende o que julgar mais apropriado para si e para os seus imediatos.

A relação entre ética, educação e docência é definida pela Professora Agnes como uma relação de interligação com um projeto de sociedade; o professor Benício a considera como uma ligação imprescindível, perspectiva similar apresenta o professor Cândido, que a compreende como um vínculo intrínseco. A professora Dina, por sua vez, entende que ela se efetiva no respeito aos princípios da boa relação pedagógica, enquanto para a professora Érica ela está na possibilidade de reconstrução de valores e do questionamento à Ciência que se produz.

Para a professora Agnes, a relação ética e educação é entremeada pelo projeto de sociedade que se deseja e pela qual se pretende contribuir para a sua constituição. Fala da formação de professores comprometidos em apreender o

contexto, rever o contexto social dos alunos, aprendendo e construindo com eles. Nesse sentido, esclarece: “na hora em que eu penso na construção entre alunos-professores, construção solidária, eu estou pensando em uma nova proposta de educação. Mas essa proposta de educação ela ainda está muito incipiente”. A educadora expõe dificuldade de se efetivar uma educação em que se conceba os alunos como responsáveis também pela sua formação, pois mesmo na universidade “se parte do princípio que ele não sabe e eu sei”. Questiona sobre o tipo de ética que se pensa no ambiente acadêmico tendo em vista que o currículo “não dá o direito do aluno decidir sua vida”.

Professora Agnes questiona se o tipo de ética de que se fala e se defende na universidade seria uma mera ética para o desenvolvimento de habilidades. Ela adverte que se deveria pensar naquela comprometida com a convivência social. Embora defendendo tal concepção, diz entender que “essa convivência social vai esbarrar numa questão de fundo: das relações de trabalho, relações de produção”, uma vez que o individualismo e o pragmatismo são características do sistema capitalista, não existindo uma convivência social solidária. Acrescenta: “a concepção de valores morais está sendo deixada de lado” e a educação, os professores, de uma forma geral, não estão sabendo lidar com isso. A docente se inclui nesse rol.

A professora Érica compreende que a relação ética, educação e docência se revela na possibilidade de reconstrução, pois entende que a educação por si só não pode resolver os problemas da sociedade, mas esclarece que “pode ser instrumento valioso no sentido de construir uma nova sociedade, pelo menos no sentido de ajudar nossas crianças, nossos adolescentes, nossos jovens a intervir no mundo”. A docente percebe a Pedagogia como um importante instrumento na criação de novos valores, enquanto Ciência da Educação, e a Didática como área que se preocupa com o ensino assume função relevante na criação de caminhos para a reconstrução de valores. Mas esclarece:

Consciência não move mundo, mas associada à intervenção do mundo real, nós podemos fazer uma relação entre essa reconstrução de valores, ao mesmo tempo, uma didática que leve nossos aluninhos a intervir no mundo real e construir esses valores a partir das mudanças das próprias bases materiais dessa sociedade. É nesse sentido; eu entendo a educação nessa base.

Para a docente, reconstrução de valores se viabiliza por meio da utilização de metodologias adequadas na abordagem dos conteúdos específicos, cujo aprendizado leve à compreensão não só dos conceitos implicados, mas também dos valores, sendo esta uma postura de intervenção. Adverte ainda que isso não se efetiva por meio do falar sobre, do discurso a respeito de algo. A professora Érica ilustra sua posição:

Eu não vou dizer para eles que nós temos que defender o relevo de Fortaleza, a criança não entende isso, mas eu posso criar uma metodologia, e nesse aspecto a pedagogia teria um arsenal enorme para trabalhar nesse sentido, mostrar para as crianças a importância do relevo para a vida humana [...].se eu usar uma metodologia apropriada e se ele entender a importância do relevo para a vida humana, a criança vai compreender, vai ter uma nova visão do que é belo. Aí se constrói novos valores, mas precisa algumas estratégias concretas para reconstruir isso. Ao se confrontar com um relevo ocupado por prédios enormes, a criança vai ter que entrar em discussão sobre a dimensão econômica, política, social dessas construções na área litorânea e, claro, nós vamos prepará-la para discutir o problema econômico da sociedade.

A professora Érica reitera que a relação ética, educação e docência está também na necessidade de se questionar a Ciência que se produz no âmbito da universidade, sobretudo. Na expressão da professora, a comunidade em geral precisa da ciência, da verdade a qual ela se ocupa e pela qual ansiamos. Não desconsidera que o professor tem suas próprias crenças, suas marcas culturais, suas ideologias, seus valores. Apesar desses valores, das idiossincrasias dos docentes, de seu ideário, é preciso fazer com que a ciência prevaleça e, desse modo, a docência pode ser considerada ética “se não lhe faltar com a verdade”, acrescenta a professora Érica.

Para essa docente não se pode falar em ética sem questionar o retorno do conhecimento que se produz na sociedade, tendo em vista que uma das funções da universidade é fazer que o conhecimento produzido, de fato, sirva à coletividade. Sobre esta questão importa trazer o depoimento da professora Dina ao relatar sobre um convite para elaborar um projeto de extensão. Diz ela:

Eu não tenho um projeto de extensão. Quem extensiona, extensiona algo, então eu tenho que extensionar o que eu produzi na universidade através da pesquisa. Eu só produzo a partir da problematização que nasce do ensino e o ensino nasce de pessoas que trazem de fora a problematização da realidade. Eu trago de fora, o ensino levanta os problemas, eu pesquiso sobre aqueles problemas que nós trouxemos de fora para a sala de aula e depois eu devolvo através da extensão para essa mesma sociedade que

veio. E isso para mim é ética, porque nós tomamos de volta a ciência e devolvemos para quem quer realmente que a ciência vingue.

Esta posição é reforçada pela professora Érica ao afirmar que esse é o caminho do conhecimento: parte da realidade concreta das pessoas e para ela precisa retornar para contribuir com a intervenção nessa mesma realidade. Caso esse retorno não exista, adverte:

Sem isso não existe ética, existe a professora X, fazendo uma pesquisa para enriquecer o seu currículo. Existe um aluno X correndo atrás de uma bolsa de pesquisa para que ela possa concorrer a uma seleção e passar, descomprometido inclusive com o que está escrevendo...E depois engaveta e ninguém mais lê.

Pensamos que o movimento de produtividade acadêmica incentivada pela CAPES propicia essa relação de busca incessante por mais altos níveis de formação e o desenvolvimento de pesquisas e dos seus relatórios sem os quais torna-se muito difícil o ingresso e a progressão na docência universitária. No entanto, cabe indagar: para que servem os resultados dessas ações? Eles tem contribuído para alterar os contextos pesquisados ou suas reflexões ficam alheias ao público investigado? Na docência universitária tais questões não podem ser silenciadas, uma vez que o professor lida com o conhecimento, sua produção e disseminação visando a formação humana.

O professor Benício entende como imprescindível a relação da ética com a educação e a docência. Para ele não há como afastar-se dela ligação tendo em vista que educar significa contribuir com a formação das pessoas. Lembra que na docência o respeito às diferenças ideológicas, econômicas e culturais é indispensável. O docente esclarece que em sua concepção a ética não significa concordância em relação aos pontos de vista, mas é na sua ausência que ela se faz mais necessária. Ele reitera que nas relações de ensino e aprendizagem

a ética atua nesse aspecto de se avaliarem os pontos de vista não necessariamente para concordar com eles, mas obrigatoriamente pra respeitar e manter a discussão sempre no campo profissional sem que as relações sejam, de alguma forma, deturpadas com isso (PROFESSOR BENÍCIO).

Intrínseca é, no entendimento do professor Cândido, a relação ética, educação e docência. A ética é um elemento eminentemente presente no trabalho docente por mais que em algum momento disso não se tenha clareza. O professor

lembra Paulo Freire, quando este afirma que ensinar exige a corporeificação da palavra pelo exemplo, bem como da ética e da estética. Enuncia que a educação é um ato formativo e os docentes enquanto partícipes nesse processo tendem a valores éticos e “isso implica de algum modo no processo educativo”. O docente reafirma que essa relação

está ligada a questão dos nossos posicionamentos valorais, vamos dizer assim. Ideologismo. É intrínseco do processo educativo, do processo de formação de uma pessoa, a construção de princípios, de valores éticos. E a docência que está nesse caminho do processo educativo; a docência não é a educação propriamente dita, mas a gente entende que o processo de escolarização, o trabalho do professor é um trabalho que pelo menos, que em tese deve colaborar com o processo de formação do indivíduo. Eles estão entrelaçados. Eu diria que a relação entre a ética, educação e docência é uma relação de entrelaçamento. Não dá para a gente desvincular.

A professora Dina entende a relação em discussão como respeito aos princípios da boa relação pedagógica e enumera quatro tópicos componentes desse elo. Em princípio, destaca como fundamental o respeito à ciência, ao conteúdo dessa ciência que deve ser apreendido pelos discentes com o máximo de profundidade possível, sem perder de vista que esta se alcança ao longo do processo. Ela realça

eu acho que aí está o seu compromisso com a ética, eu preciso ser uma pessoa que compreenda bem o que eu estou ensinando, o conteúdo, a matéria, a ciência a qual eu estou passando para que compreendendo bem eu seja capaz de criar estratégias e propor atividades, traçar objetivos para que meus alunos consigam caminhar rumo a essa compreensão profunda dessa ciência, dessa matéria com a qual eu trabalho (PROFESSORA DINA).

Outro ponto destacado é o respeito inerente a relação professor-aluno. A professora Dina entende que esta é uma relação de diferentes porque um desses sujeitos tem mais conhecimento que o outro. Isso não significa que o outro não saiba, “mas alguém sabe mais, alguém tem mais experiência, alguém tem mais domínio dessa ciência, pelo menos, em tese. Então, é nessa relação que se estabelece um respeito”.

A docente assinala, ainda, a forma de relacionamento interpessoal baseada no respeito ao outro, às suas compreensões, às suas visões de mundo, ao posicionamento específico em relação à matéria. Acrescenta que, inclusive a



divergência acadêmica é “importante e precisa ser respeitada. Isso também é um princípio da ética” (PROFESSORA DINA).

A professora Dina traz, também, a questão do respeito pensado como uma ética prospectiva, pois como ela afirma o docente que forma outro docente precisa “perceber essa relação com o aluno dele de forma responsável”. Nesse sentido, acrescenta:

Eu acho que a formação que você dá para o aluno na universidade ela precisa indicar para essas adversidades, precisa indicar para sair das adversidades. Então, isso eu acho que é uma quarta dimensão do trabalho ético na Universidade: eu estou formando pessoas de modo que elas compreendam o sujeito com quem ela vai trabalhar e respeitem o sujeito, por isso que eu acho que é muito importante essas duas dimensões anteriores quando eu disse: eu preciso respeitar a forma como você aprende e que eu ensino e a forma da relação interpessoal aluno e professor, professor e professor, professor e aluno. Por quê? Porque isso é um exemplo para essa perspectiva que esse aluno vai pegar. Normalmente, como a gente não trabalha numa perspectiva de ter a prática dentro da nossa sala da universidade, eu costumo pedir a eles que me tragam exemplos da prática que eles têm, muitos são professores da rede para que a gente possa discutir ela ali.

O respeito aos componentes do processo ensino aprendizagem é revelado para a professora Dina como o valor fundamental da relação ética, educação e docência.

Em linhas gerais, como vimos as falas dos professores revelam que há uma ligação entre ética, educação e docência, ressaltam que embora esse imbricamento não seja objeto de reflexão, de consciência, ainda assim esse intercâmbio se faz presente. Falam da necessária coerência entre as concepções e as práticas e da ética como reguladora das relações, uma vez que ela manifesta-se como elemento imprescindível à compreensão e ao respeito entre os sujeitos quando as dissonâncias marcam uma comunicação. Percebemos em seus depoimentos a ênfase ao respeito, ao compromisso, a coerência, à reflexão e intervenção, aos valores morais.

Ressaltamos a possibilidade da falta de clareza dessa relação mencionada pelo professor Cândido, fato usado como justificativa por um dos docentes para não continuar contribuindo com a presente pesquisa, tendo em vista que a temática não fazia parte de suas reflexões, mesmo sendo um profissional do magistério responsável pela formação de outros professores. Assim, por se tratar de

um ambiente formativo de outros profissionais, há que se ter a clareza das concepções que se assume, pois se não há a reflexão sobre esses pontos, sobre como se concebe a educação, a docência e a forma de exercê-la, como se pode assumir um projeto ético de educação ou mesmo de exercício da profissão se esta não se constitui como elemento de discussão no ambiente acadêmico, enquanto espaço de produção do conhecimento, da reflexão e da crítica? Se os docentes dos cursos universitários não manifestarem o requerido entendimento e coerência entre as concepções e práticas desenvolvidas, como será a atuação dos docentes em formação se o espaço eminente do engendramento de aprendizagem de seu profissionalismo não contempla tais aspectos? A seção seguinte procura abordar o pensamento dos sujeitos investigados sobre como a ética pode ser contemplada na formação de professores.

#### **5.4 A presença da ética na formação docente**

A ética tem se tornado cada vez mais um elemento necessário às discussões nos diversos âmbitos da sociedade, mas não como um diálogo descomprometido com a prática, de outro modo, aquele que se propõe a intervenção nas ações cotidianas dos sujeitos. Mais fértil e indispensável ainda é essa interlocução no campo profissional, pois independente de que área estejamos falando, prestamos um serviço que deve atender a certos padrões ou princípios ensejados pelos que o procuram.

Falando especificamente do território educacional a ética como elemento formativo é imprescindível, tendo em vista que nesse âmbito lidamos com um grupo de pessoas, tanto nos aspectos coletivos quanto individuais. As ações promovidas no espaço institucional pelos profissionais da área, quer sejam elas conscientes, refletidas ou não, promovem aprendizagens, além dos conteúdos conceituais mais privilegiados pela escola e ou universidade.

A universidade, como instância formadora de inúmeros professores que atuarão ao longo de sua trajetória educacional com um incontável contingente de crianças, jovens e adultos, de várias gerações, deve ter um compromisso especial com a formação ética dos seus professores. Isso implica que a formação seja

também pensada e contemplada como aprendizagem intencional, pela possibilidade de discussão e compreensão, mas sobretudo por uma prática permeada pela ética.

Assim, buscamos identificar, segundo a concepção dos sujeitos da pesquisa, como a ética pode ser trabalhada na formação docente. Os professores Benício, Cândido, Dino e Érica entendem, em linhas gerais, que a formação ética se dá por meio do exemplo, do testemunho ético do docente. A professora Agnes, por sua vez, fala da necessidade de definição do que é ética na formação docente e que ela seja contemplada na formação do professor formador.

Para a Professora Agnes é preciso que haja clareza no que se entende por ética, na concepção que se assume de bem e de mal, tendo em vista a imbricação desta com os valores sociais. Esclarece que, por sua vez, não se pode desconsiderar esses valores isolados das questões políticas e ideológicas. Acrescenta ainda que na sociedade neoliberal o que é mal pode não ser considerado como tal, uma vez que pra se “galgar o seu espaço, muitas vezes, não se está a fim de saber de que maneira você vai fazer isso”. E acrescenta ainda, que isso também acontece dentro da universidade tendo em vista que este é também um espaço marcado pelas hierarquias. A docente expressa que a questão da ética está diretamente associada a concepção de mundo e de sociedade vigentes. No caso da sociedade liberal, tal como a docente evidenciou, é como se os fins justificassem os meios, postura incentivada pela competição e concorrência crescentes.

Assim, a professora Agnes chama atenção para a importância de se saber o que é considerado ético no projeto de escola nessa sociedade. A docente questiona:

A escola está imbuída no processo, de fato, de construir valores humanos para a convivência, eu não diria harmoniosa, mas na boa convivência? Porque não existe harmonia, tem que haver discordância e o que a gente não sabe é trabalhar essa discordância na escola, diferença de opiniões [...] É complicado dentro de um curso de formação você não definir com muita clareza o que seja ética. O que é ética? E essa ética passa por uma reflexão profunda sobre a formação dos professores que vão formar esses educadores. Acho que isso merece uma formação do formador.

A professora Agnes considera a escola e a universidade como extensão da sociedade como um todo, assim, chama atenção para a contribuição que a família tem nessa formação ética, admitindo que “há algum tempo atrás a gente até

era mais forte em determinados valores que não deixavam de ser valores aparentemente simples, mas importantes para a gente poder trabalhar o respeito humano” (PROFESSORA AGNES). Nesse sentido, a docente enfatiza valores advindos do trato social como o fato de os alunos chegarem em sala de aula sem cumprimentar ninguém, sem desejar bom dia, boa noite, sem pedir licença. A professora destaca que esses aspectos são decorrentes da educação no sentido mais amplo, do sentido de moral, de justiça, de respeito de solidariedade, já sedimentados em outros espaços, mas que interferem na educação institucional, esclarece a professora Agnes.

A ética, na concepção do professor Benício, deve ser trazida para a discussão como objeto de conhecimento e ser marca visível em todos os momentos da prática docente, sobretudo para aqueles que se propõem a formar professores. Este docente considera que ela deve estar presente em todas as disciplinas, manifestando-se por meio da escuta atenciosa, no respeito às diferenças e tomando-a como matéria de aquisição de conhecimentos. Ele reitera:

Eu não consigo imaginar um trabalho que seja de formação, seja em que nível ele aconteça, sem que a ética seja o elemento fundante, sem que ela permeie todas essas relações, sabe. Independente de se trabalhar com criança, com jovem, com adulto, ela tem que ser a referência primeira de ambas as partes e pra isso é preciso que se discuta, inclusive, os conceitos de ética no grupo. Porque, no caso da docência, a ética não pode ser um elemento apenas na relação do professor com o aluno, precisa ser também na relação do aluno com o professor, precisa ser dos dois com o conhecimento, com a ciência e, por extensão, com a sociedade de uma maneira geral. Não dá pra restringir esse conceito.

O professor Cândido compreende que a ética na formação do docente se efetiva por meio do testemunho do professor, por seu compromisso e coerência entre o que diz e o que faz. Para tanto, precisa demonstrar uma postura séria e comprometida com a formação dos alunos e exigindo deles igual comportamento. O docente lembra, mais uma vez, a máxima freireana “ensinar exige a corporeificação da palavra pelo exemplo”, esclarece que se aprende ética não por meio do discurso, mas pela prática testemunhal, lembrando Zabala (1998) ao discutir os conteúdos atitudinais.

Em seu discurso, o professor Cândido destaca o compromisso e a coerência como elementos chave na formação ética do educando. Verbaliza a

assunção de uma postura de esclarecimento, de alerta para que seus alunos deem mais importância à formação, sendo esse comportamento uma condição para serem melhores professores, pois, não há como comprometer-se com o outro se não o fizer consigo próprio. Enfatiza:

Eu penso que se aproximar dos alunos, quando eu falo de alunos eu estou falando de alunos futuros professores - no caso os alunos licenciandos de pedagogia ou outra licenciatura - se aproximar, procurar ter uma relação mais cuidadosa com os alunos e ao mesmo tempo ter uma postura exigente, comprometida eu penso que é fundamental no processo de formação de professores.

O professor Cândido acrescenta esse aspecto de parceria e cuidado com a formação que não se restringem só ao compromisso e a coerência de sua parte. Conforme seu enunciado, podemos abstrair seu zelo com o aluno como ser humano, e enquanto tal o respeito, a escuta atenciosa, o sentimento de pertença e importância são elementos que favorecem o engajamento dos alunos em sua aprendizagem.

A professora Dina encara que essa presença se dá pelo cumprimento das normas e dos princípios básicos de convivência, pelo exemplo do professor. Esse profissional, por sua vez, demonstra atitudes éticas quando encara com o compromisso de bem realizar sua atividade, cumprindo com zelo as especificidades de sua função.

Existe um horário para ele começar a aula então a gente precisa começar a aula nesse horário; existe uma necessidade de você ter uma aula bem elaborada para que essa aula seja, de fato, um momento de aprendizagem, um momento de troca por que tem que ter a aula bem elaborada. Então, para mim, a única forma para eu formar alguém ético, é, pelo exemplo, pela observância das normas e leis e **pela estimulação do prazer de você fazer um trabalho bem feito**. Eu acho que é a única forma (Grifos nossos).

A posição da docente nos remete ao pensamento de Aristóteles (2009, p.130) “o agir bem é um fim em si mesmo”. O autor adverte que não é no plano do pensamento que se definem as excelências ou virtudes, mas no plano da ação. Mas as ações bem realizadas precisam ser assim intencionalizadas, elaboradas, planejadas pelo agente; são originadas no âmbito do pensamento, mas somente se concretizam nos atos que se manifestam coerentes com a sua idealização.

Também para a professora Érica a presença ética na formação do ato se dá pela coerência entre o discurso e a prática. Contudo reconhece que nos exemplos que permeiam o cotidiano das escolas e da universidade há um forte hiato entre o que se diz e o que se faz. A docente menciona que ao se chegar nas escolas não é difícil encontrar o código de ética dos alunos ao alcance dos olhos, com um rol de regras orientadoras da sua postura no ambiente educacional. Porém, reitera que só há código de ética para os alunos, mas não para gestores e professores e demais funcionários. Ela argumenta que a entrada do aluno só é permitida na escola, mediante o uso da farda, mas não se preocupam se o professor está vestido adequadamente para o trabalho. Lembra que até existem palestras sobre a temática, mas o ambiente escolar, de um modo geral, não tem favorecido, de fato, a consecução de posturas éticas. Ela verbaliza:

O diretor grita com o aluno, o professor grita com o aluno, mas o aluno não pode gritar com o professor. Então, em princípio, temos que respeitar os mais velhos. Eu não sei porque nós temos que respeitar os mais velhos, até hoje eu não entendi porque nós temos que respeitar os mais velhos. Que valor é esse? Nós temos que respeitar quem nos respeita e as crianças respeitam quem respeita a elas. A criança é isso: ela consegue, se ela sentir que é respeitada, ela te respeita e eu não percebo isso na escola. Não acho que é um defeito, um problema individual de professor, é a nossa formação.

Na concepção da professora a formação docente precisa ser revista, o currículo necessita ser reorientado, não o rol de disciplinas, mas o currículo efetivo o que para ela envolve o questionamento dos valores. A docente externa que a universidade, instituição formadora de professores não põe em prática as ideias que defende. Se refere à própria UECE enquanto promotora de um discurso de inclusão, de viabilizar a acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais, porém, menciona observar todos os dias os carros ocuparem o espaço da rampa que permite o acesso dos cadeirantes, prática comum inclusive entre os próprios professores. A docente enfatiza que esses são exemplos que colocam a impossibilidade de se “discutir a consciência desvinculada de nossa existência material”. Nesse sentido, explicita que se fosse convidada para uma palestra sobre ética, iniciaria perguntando:

Cadê o outro código de ética? O dos professores e gestores e como é que é a relação professor aluno no dia-a-dia? Os professores avisam aos alunos quando vão faltar? Porque eles saem despreocupados da escola ou só os alunos que tem que justificar as suas faltas? Eu começaria discutindo isso. E acho que assim a gente ia começar a mudar ou pelo menos tentar.

A percepção ética na formação docente e nas práticas pedagógicas não pode se restringir a apenas dispositivos normativos de mão única, como revela a professora Érica. Sobretudo, porque ética não é a norma em si, mas o fundamento reflexivo que busca investigar a validade do princípio das regras em jogo.

Podemos afirmar, com base nas falas dos pesquisados que a ética, embora não seja ela mesma um fato concreto, mas a disposição reflexiva de julgar as motivações das ações, é, de fato, uma ciência prática como definiu Aristóteles, pois é para a prática que ela se dirige e é nesta que ela se observa. Desse modo, os preceitos experienciais elencados pelos docentes cujos valores destacados direcionam as atitudes que se almejam dos profissionais, bem como a capacidade de questioná-las quanto aos seus princípios, indicam a compreensão da ética enquanto tal e não como um simples sinônimo de moral como em muitas situações empíricas e bibliográficas se observa.

Nesse sentido, os docentes universitários pesquisados destacam, no intuito de que a ética seja contemplada na formação, a necessidade de definição do entendimento sobre ética e do que é considerado ético. A professora Agnes ressalta a importância de maior participação das famílias na garantia da formação de valores considerados importantes no trato social e que facilitam o convívio e as relações entre professores e alunos. A dita crise dos valores considerada como um elemento que influencia sobremaneira no espaço escolar, na indisciplina dos alunos, é também mencionada na universidade.

Um dos professores revela que a ética deve perpassar o trabalho com todas as disciplinas, além de ser objeto de estudo durante a formação. Além desses aspectos, três dos cinco professores investigados ressaltam a importância da prática ética como elemento fundante da formação de professores, para esses docentes essa presença ocorre por meio da vivência do compromisso e da coerência entre os discursos e as práticas efetivadas pelos docentes.

Essas vivências éticas estariam subsumidas na disposição de o professor respeitar os alunos e suas diferenças, na capacidade de ouvi-los, no compromisso de bem realizar a formação dos graduandos, na demonstração de parceria com o aluno e no zelo a ele dispensado em sua condição humana de ser. Além do

cumprimento de normas atinentes aos princípios básicos de convivência. O entendimento revelado pelos professores nos faz lembrar a assertiva de Severino (2010, p. 631) ao destacar que “se a ação do educador, a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, impõe-se impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade ética sem a qual não há como esperar de sua atuação essa mesma qualidade”.

Severino (2010, p.631) explicita a necessidade do respeito à dignidade humana como uma preocupação fundamental da atividade docente já que ela guarda em seu processo “um risco muito grande de atingir a identidade e a dignidade do outro”, aspectos também enfatizados, por Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), Therrien (2006) e Freire (1996). Mas Severino (2010) ressalta que a discussão em torno da formação ética do docente não se resume a um mero processo de instrução, tendo em vista o imbricamento com os valores, que, por sua vez, exigem processos formativos mais amplos e complexos.

Sobre essa aprendizagem, Rios (2010, p. 658) esclarece: “Não há conhecimento desprovido de valor. Portanto, ensinar Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes...é revelar determinados valores que se abrigam na organização epistemológica e metodológica de cada área do saber”. No entendimento da autora, a formação ética dos docentes não necessita, necessariamente, ser traduzida em forma de uma disciplina sobre ética, mas esta deve ser uma preocupação diluída no trabalho e nas práticas de todos os professores formadores, em todas as matérias, como mencionou o Professor Benício. Para Rios (2010), a ética como área própria da Filosofia, encontra espaço privilegiado de discussões na disciplina de Filosofia da Educação. A partir do entendimento manifestado pelos professores investigados de como a ética pode se fazer presente na formação de professores, procuramos identificar qual o lugar da universidade, da prática pedagógica desenvolvida por cada docente, bem como da disciplina por ele ministrada no intuito de efetivar a formação de docentes que se anseia e se deseja ética, conforme abordagem do tópico a seguir.



## **5.5 Contribuições da Universidade, da prática pedagógica e das disciplinas da área da Didática para a formação ética dos docentes**

Os docentes universitários, assim como os demais professores de todos os contextos e níveis educacionais, deparam-se no cotidiano educacional com uma série de situações que os desafiam no exercício de suas funções. Entretanto, os professores do Ensino Superior são aqueles responsáveis pela formação de outros professores que irão atuar com os mais diferentes públicos. No exercício de suas funções, eles precisam tornar acessível aos discentes não só os conteúdos das disciplinas que lecionam, mas possibilitar que os próprios docentes em formação se apropriem também das formas de ensinar, de gerir a classe, de se relacionar com os alunos, com os colegas de trabalho e com a comunidade escolar como um todo.

As dimensões formativas que estão sob a responsabilidade do docente do Ensino Superior são bastante complexas e, portanto, aspectos éticos estão envolvidos. Quer seja no trato específico com as pessoas ou na escolha adequada dos recursos e técnicas de ensino, neles estão implícitos os conceitos de bom, do bem enquanto valor a ser cultivado, perseguido. Nesse sentido, este tópico aborda a concepção dos docentes investigados acerca das contribuições da universidade, da prática pedagógica e da disciplina da área de didática ministrada pelos professores para a formação ética dos docentes em formação.

A respeito da prática pedagógica a professora Agnes menciona que o seu trabalho em sala de aula é baseado na discussão e análise da realidade que os alunos encontram fora da universidade. A docente esclarece que é na Filosofia que ela busca apoio para o trabalho com as suas disciplinas no intuito de perceber os limites impostos pelo real, esclarece que é uma reflexão comprometida com a intervenção. Entretanto, a docente não elucida, em sua fala, qual é a contribuição para a formação ética da disciplina, da sua prática ou mesmo da universidade.

Agnes entende que as questões materiais, de os alunos serem também trabalhadores, de morarem distante da universidade, de já chegarem cansados para as aulas, são empecilhos à vida digna. A professora lembra Marx ao mencionar que o trabalho deveria ser algo que proporcionasse prazer ao ser humano e não o

contrário. Nesse sentido, a docente protesta: “Como é que se constrói a ética em um mundo desprazeroso, onde o prazer está destituído da nossa vida?”.

A ponderação da professora nos leva a retomar a posição de Aristóteles (2009) que afirmava que a espécie humana, assim como os demais animais, têm em sua natureza a procura pelo prazer. Entretanto, os tipos de prazer entre estes se diferenciam: para os irracionais se constitui em saciar as necessidades físicas que garantem a sobrevivência, advém do instinto; para os homens, o deleite pode se processar também em outro tipo de escala, tendo em vista a capacidade de senti-lo em atividades contemplativas, em realizar bem uma ação, em fazer o bem a outrem. Todos esses atos proporcionam algum tipo de prazer.

O prazer constitui uma busca humana enquanto o seu contrário, o desprazer ou a dor deve ser evitada. Esse é um preceito de Epicuro. Vázquez (2006) elucida que a alusão desse pensador de que cada um deve procurar o máximo prazer não se referia ao deleite proporcionado pelas sensações físicas e fugazes, cujos excessos trazem malefícios, mas sim àquelas de natureza superior e duradouras, oriundas do intelecto e da estética.

Por outro lado, não se pode afirmar que pelo fato de o prazer ser tido para alguns como o bem, tais como os hedonistas, e, portanto, ser desejável, ele em si possa ser considerado, de fato, como ético. Como reitera Vázquez (2006, p. 161): “a bondade moral de um ato agradável não pode ser isolada das suas conseqüências”, pois há prazeres que não acarretam qualquer efeito as demais pessoas, enquanto outros o trazem. Assim, o prazer que se sente ao apreciar uma música ou obra de arte não causa necessariamente mal aos demais indivíduos, conquanto o prazer que o agressor experimenta ao vingar-se interfere sobremaneira nas condições naturais de outro indivíduo, causando-lhes prejuízos, desse modo, pode-se apreender que uma ação moralmente negativa também é capaz de produzi-lo.

O gosto pela atividade realizada faz com que a ação seja melhor realizada, lembra Aristóteles (2009, p.230), pois “quem exerce a sua atividade com prazer obtém a respeito de cada tarefa um mais alto grau de discernimento e rigor”. Enquanto alguém que a faz por mera obrigação, a desenvolveria menos em termos de capacidade e habilidade, assim como desconheceria o sentimento de realização.

Entendemos que o sistema capitalista que explora o trabalhador e dele expropria o digno usufruto material de sua produção é um dado real que interfere sobremaneira nas desejáveis relações humanas, sociais, culturais, políticas, além das próprias relações de trabalho. Entretanto, se as condições almejadas de fato não existem, precisamos continuar buscando melhorá-las, mas sem deixar de procurar nossa parcela de contribuição no sentido de avançar. Se falamos em educação, em formação de professores, que apesar de todas as limitações materiais precisam agir de forma ética, não se pode destituir de sua formação a discussão da ética no sentido da percepção da necessidade de sua vivência no processo educativo.

O professor Benício esclarece que não trabalha de forma específica em suas disciplinas o conteúdo de ética, afirmando que isso aparece nas disciplinas que estão sob sua responsabilidade “em forma de conduta”. O docente ressalta o respeito como sendo um valor vivenciado, estimulado e cobrado por ele, acrescentando:

Em primeiro lugar me preocupo em ser ético com os alunos, em respeitar as diferenças que há entre nós, em estimular que eles respeitem as diferenças que há entre eles e cobro no dia a dia dos alunos uma postura ética com relação à instituição, com relação aos colegas, com relação ao conhecimento, com relação a professores, com relação a alunos para aqueles que já são professores, então é uma preocupação que está disseminada em todos os momentos das disciplinas.

O curso de Pedagogia, no entendimento do professor Benício tem uma preocupação com a formação ética e esta deve estar disseminada em todas as disciplinas, por todos os docentes. Ele lembra que há esse cuidado, inclusive, como componente curricular, citando a disciplina destinada a ética na grade curricular do curso de Pedagogia.

O professor Cândido entende que a universidade tem papel fundamental no processo de formação ética dos docentes, mas lembra que esta não é uma especificidade única dessa instituição. O docente lembra que das universidades mais renomadas podem sair bons e maus profissionais, igualmente pode ocorrer com as instituições menos conceituadas. Na percepção desse professor, a universidade tem de responder e muito bem o seu papel, a sua função de formação, no entanto, não se pode esquecer que ela é partilhada com a sociedade.

Quanto à disciplina de Didática, o professor Cândido considera que sua contribuição na formação docente é fundamental, seja no curso de Pedagogia ou em outra licenciatura, tanto no aspecto técnico quanto atitudinal. Neste último, o docente lembra que o discurso não é suficiente, sendo necessário o exercício, a prática dos comportamentos desejáveis. Mais uma vez, o respeito aos alunos, ao saber deles é destacado como importante para que os alunos também o façam em relação ao professor para que possam “ir construindo relações que os tornem melhores”.

Quanto à prática pedagógica, o professor Cândido destaca a necessidade de ela ser coerente com os discursos, menciona que se houver dissonâncias entre ambas, ela se deteriora. Sublinha que as ações docentes não passam despercebidas pelos alunos, eles notam as competências, as fragilidades, o compromisso do professor. O docente entende que essa relação se resume de forma positiva na coerência. Ele afirma:

Eu acho que qualquer projeto formativo ele vai ser constante. Porque não faz sentido eu discursá-lo, pregar determinada ideologia ou visão e de repente agir contrariamente a ela. Paulo Freire vai dizer que, a gente desdiz quando a gente fala sobre algo e é algo diferente a nossa prática, ela desdiz aquilo que nós temos. E uma outra coisa que Paulo Freire também vai colocar é que nós não passamos despercebidos pelos nossos alunos.

A universidade tem, na opinião da professora Dina, um papel importante na formação ética dos docentes. À medida que a instituição incorpora essa formação com seriedade, de forma aprofundada, contribui de forma positiva, no entanto, quando ela a assume de forma menos séria o aspecto ético dessa formação fica comprometido. A docente acrescenta:

No momento em que você faz a formação docente de uma maneira séria, exigente, disciplinada, orientada, apoiada, você dá para esse indivíduo que está se formando professor a noção de que a universidade está caminhando com ele, dando a ele todo apoio necessário para uma boa formação, eu acho que eticamente a universidade faz uma mensagem de que eu estou me formando bem, porque eu reconheço meu professor como um profissional que precisa ser bem formado, porque se ele é bem formado eu estou me formando bem, porque eu acredito que nessa sociedade eu terei que ter professores bem formados para bem trabalhar (PROFESSORA DINA).

De forma contrária, quando a universidade demonstra muito mais preocupação com outros cursos do que com a formação do professor, achando que para esses quaisquer espaços, recursos e profissionais estão bons, de forma

indireta afirma que a formação docente e a função social desses profissionais é menos importante e valorizada socialmente. Desse modo, nega a formação ética, segundo a professora Dina.

A professora Dina trabalha com o ensino da matemática e fala sobre a opinião que muitos dos alunos têm sobre essa ciência, de como eles a vêem como um bicho papão e do mito de essa matéria ser feita para os eleitos e não para as pessoas comuns. Então, a docente entende que desmistificar esse conceito e a usabilidade da matemática no cotidiano é uma contribuição ética para a formação do docente que vai precisar bem apreender essa disciplina porque ele será responsável pelo seu ensino nas escolas de Educação Básica, pela introdução de muitas gerações ao estudo da matemática.

Para a docente é de fundamental importância fazer com que os alunos percebam que a matemática faz parte da vida das pessoas e que foi criada por elas para facilitar o cotidiano. Ela não desconsidera que essa ciência evoluiu de forma que grande parte desse arsenal de conhecimentos não é utilizado pelo grosso da população, mas reitera que é necessário saber que esses conhecimentos são a base para os avanços da tecnologia útil a toda a humanidade. A professora Dina reitera: “fazer com que as pessoas acreditem que a matemática é algo possível, para mim, é muito, muito importante eticamente”.

A professora Dina assinala que os alunos vêm para o curso de Pedagogia com aversão à matemática e a física, muitos verbalizam que a matemática foi inventada para infernizar suas vidas, acrescentando que estes se dão ao direito de não quererem aprender essa ciência. Entretanto, ela questiona: como isso é possível, posto ser o pedagogo quem vai “abrir as portas da matemática para as crianças?”. Nesse sentido, a professora Dina indica que eticamente a disciplina precisa:

[...] preparar esse profissional que vai introduzir as crianças no mundo da matemática formal, porque quando as crianças chegam na escola, por menoreszinhas que elas cheguem, elas já tem matemática elas sabem contar, elas somam juntando coisas, elas sabem distribuir, elas têm alguma noção, mas a matemática formal, o ensino efetivamente da matemática quem vai dar é o pedagogo que está saindo daqui, então a disciplina precisa fazer esse trabalho. Então eu acho que a disciplina tem esse papel ético. Discutir com as pessoas a função da matemática na formação deles, a função dos conteúdos, o porquê dos conteúdos.

A prática pedagógica da professora Dina colabora com a formação ética do professor à medida que essa prática está embasada pelo entendimento que se tem da função da disciplina. A docente explica que o trabalho realizado procura fazer uma relação entre “os princípios da psicologia da aprendizagem com a matemática para mostrar que é possível aprender, mas é possível desde que você respeite o sujeito cognoscente com quem você vai interagir”. A professora esclarece que esse é um respeito que vem do conhecimento que se tem acerca da criança, do que se sabe que é preciso para trabalhar com elas, do conteúdo que elas precisam e estão aptas a aprender em determinado período.

A professora Dina ressalva que para se ensinar bem a matemática é necessário conhecer muito mais que as fórmulas; é preciso ser capaz de estabelecer diferentes tipos de relações entre os conhecimentos, advertendo: se o professor domina minimamente a aplicação de determinadas formas sem conhecer o que as fundamenta, ele não será capaz de, após uma explicação que o aluno não compreendeu e solicitou nova explanação, reelaborar sua argumentação, terminando por repetir o que já disse, pois não consegue estabelecer novas relações.

A professora Érica esclarece que não trabalha de forma teórica conceitos formais de ética, mas em sua prática pedagógica procura respeitar os alunos, já adultos, muitos deles são colegas de profissão, pois são discentes do sétimo semestre e alguns já atuam como docentes. Adverte que nenhuma prática é neutra e, portanto, apresenta-lhes o referencial teórico que dá fundamento ao seu trabalho, mas acha importante problematizar as diversas visões de mundo, tendo em vista que os alunos têm suas próprias concepções ou mesmo para que eles tenham elementos teóricos para que possam melhor avaliá-las e seguir o que acharem mais adequado.

Eu penso que a ética não está associada ao tipo de conhecimento que vai se transmitir, em primeiro lugar, porque aí nós estamos interferindo ou realizando um controle nas concepções teórico-ideológicas dos professores e, portanto, questionando a própria natureza da universidade que é a origem do debate, então ética para mim não está associada a um tipo de conhecimento que vai se transmitir (PROFESSORA ÉRICA).

A docente não menciona o papel da universidade na formação ética, mas reitera que as disciplinas por elas ministrada precisam fomentar a intervenção na realidade.

Se nós quisermos trabalhar no sentido de alterar essa realidade e, portanto, reconstruir novos valores e pensar uma nova educação moral, então, nós temos que começar a pensar uma metodologia que ensine, que ajude as crianças a consultar essa realidade com valores que essa própria sociedade introjeta, faz com que a gente introjete desde a hora que a gente nasce, essa é tarefa, por exemplo, da pedagogia, pensar metodologia o que pressupõe desconstruir a ideia de que a pedagogia é um curso, por exemplo, que pensa, que se transforma, transforma a sala de aula em uma oficina, mas se debruçar sobre essa realidade (PROFESSORA ÉRICA).

Como percebemos, os professores investigados em suas disciplinas não trabalham conceitos ou conhecimentos de ética, tendo em vista que abordam conteúdos bastante específicos de suas áreas de ensino. Entretanto, os docentes Cândido e Dina reconhecem alguma peculiaridade em suas áreas de trabalho de modo a favorecer posturas éticas. Aditem a importância e o papel da universidade na perspectiva conceitual e prática, pois como ressalta o professor Benício, essa é uma preocupação curricular do curso de Pedagogia da UECE traduzida na oferta de uma disciplina específica a esta temática. Para a professora Dina o papel ético da universidade se revela na forma como essa instituição pensa e, de fato, desenvolve a formação dos professores; se a trata com seriedade demonstra tal contribuição, caso contrário, há uma negação dessa dimensão. A professora Érica realça as incoerências entre discurso e prática no espaço universitário.

Segundo o registro dos professores é na prática pedagógica por eles desenvolvida que parece residir a contribuição mais significativa no sentido da formação ética. Mais uma vez, os docentes dão ênfase aos valores, sobretudo à coerência e ao respeito em suas mais diversas manifestações. Sobre a contribuição formativa das posturas assumidas como docentes, Rios (2010, p.659) ressalta:

Ao ensinar qualquer disciplina, criamos possibilidades de o educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas que são usadas para construir o pensar e, além disso, possibilidades de desenvolver a capacidade de agir e sistematizar sua ação. Mais ainda: não é apenas um amplo conjunto de habilidades que se desenvolve; também se configuram atitudes em relação à realidade e a convivência social. A atitude do professor ensina. O gesto fala.

Nesse sentido, enfatizamos a importância da forma como o professor conduz a sua profissão, sobretudo, o ensino, como importante elemento formativo dos que estão se gestando professores, especialmente se pensarmos que as posturas assumidas por cada docente vão ser marcas de suas ações pedagógicas por longos anos, atingindo, desse modo, um grande contingente de crianças, jovens e adultos. Para isso faz-se oportuno enfatizar o intrincamento da ética com o ensino, relação analisada a seguir e motivada pela análise de uma situação elaborada para esta finalidade.



## **6 OS DOCENTES E AS ESCOLHAS ÉTICAS: IMAGEM, SEMELHANÇAS E DISTORÇÕES**

Considerando o caráter ético do ensino e, desse modo, da prática pedagógica desenvolvida pelo professor enquanto uma relação: a) que impõe ao docente certo equilíbrio entre as necessidades coletivas e individuais dos discentes; b) de abertura do saber que se possui e que precisa tornar-se comunicável, acessível, apreensível ao aluno em que estão imbricados aspectos cognitivos, afetivos e valorativos; c) que impõe a escolha dos meios pedagógicos adequados para promover as aprendizagens; d) bem como da tensa ação de avaliar (TARDIF e LESSARD, 2005; VEIGA, ARAÚJO e KAPUZINIÁK, 2005), utilizamos uma situação pedagógica (episódio de ensino) como estratégia para estimular os professores investigados a emitirem seus posicionamentos sobre as circunstâncias ali descritas.

Embora a prática pedagógica relatada seja uma elaboração fictícia para fins de estudo, foi tecida com base em experiências e relatos tanto de colegas quanto de professores acerca da metodologia de ensino presente nos cursos de graduação e pós-graduação. O episódio de ensino, elaborado para a presente pesquisa, aborda a relação de um docente universitário com a sua turma de alunos e a condução de sua disciplina, cujo roteiro, embora longo, passamos a transcrever:

Um professor de licenciatura, no início do semestre letivo, apresenta-se à sua nova turma, recém chegada à Universidade. Em seguida, mostra o programa de sua disciplina, os objetivos, os conteúdos, recursos utilizados e formas pelas quais o grupo será avaliado. Solicita que seus alunos identifiquem-se e falem de suas expectativas em relação à disciplina e ao curso.

Transcorrido esse momento inicial, o docente distribui um texto para ser lido e comentado em sala de aula e indica as referências que serão estudadas nas aulas seguintes. Assim ocorrem alguns encontros: com o estudo de textos, discussão e resolução de atividades.

Aproximando-se o término da disciplina, o professor divide a turma em equipes e distribui os conteúdos que eles deverão apresentar nas datas designadas. Libera as próximas aulas para que os discentes possam marcar os encontros, preparar os trabalhos, selecionar os recursos, enfim para que se organizem para a apresentação dos seminários.

As equipes assim procedem, no entanto, muitas dúvidas permeiam o período. Sentem-se inseguros quanto ao domínio dos conteúdos, à seleção adequada de material e também sobre a melhor forma de abordarem seus temas. Todos os grupos sentem dificuldades nesse momento de

planejamento e precisam da ajuda de alguém mais experiente e com domínio de conteúdo. Como foram liberados das aulas e do encontro com o docente, procuraram os colegas mais adiantados no curso e também alguns professores que se mostraram mais prestativos no aconselhamento por eles solicitados.

Chegada a hora da apresentação, a sala e os alunos bem organizados demonstram o interesse que tiveram em fazer bons trabalhos. Cada equipe, no momento definido, apresenta seus assuntos de acordo com a metodologia por eles escolhida. Alguns alunos participam mais, sobressaindo-se melhor na explanação; outros falam muito pouco e demonstram insegurança no conteúdo que lhes foi designado; existindo ainda os que apenas leem os slides ou projeções utilizadas como recurso. O mesmo fato se repete em todas as equipes.

O professor, ao final das apresentações, tece alguns elogios e críticas aos trabalhos apresentados e à postura dos alunos. Atribui uma nota a cada equipe e define a data para a entrega das médias, dando por encerrado o semestre letivo, uma vez que, naquele momento, cumprira-se a carga horária de sua disciplina.

Quando tudo parecia ter terminado, alguns alunos tomam a frente e pedem ao professor que permaneça na sala por mais alguns instantes, uma vez que eles sentem necessidade de avaliar o período da disciplina, sobretudo, do seminário. A turma começa a relembrar como as aulas transcorreram, também teceram alguns elogios e expuseram as dificuldades sentidas na preparação, organização e exposição dos trabalhos, ressaltando que muitas dúvidas sobre os conteúdos permaneciam, pois não haviam tido nenhuma preparação prévia. Retomaram o primeiro dia de aula quando o docente apresentou o programa da disciplina e solicitou que eles expusessem suas expectativas em relação à disciplina e ao curso. Ressaltaram que apesar de terem socializado seus anseios, eles não foram contemplados, pois o programa efetivado foi o proposto no início da disciplina, sem nenhuma modificação.

O professor demonstra admiração com as considerações feitas pelos alunos, ressalta sua boa vontade em ter dado espaço à turma para que eles participassem das aulas e do desejo que teve de desenvolver um bom trabalho. Lamenta pelo término da disciplina, pois não há mais tempo para proceder de outra maneira e promete repensar sua metodologia para a próxima turma.

(EPISÓDIO – O pensar e o fazer o ensino na Universidade)

Os docentes universitários, membros da presente investigação, foram estimulados a se posicionarem sobre a forma como o professor conduziu o trabalho pedagógico. Para eles foi uma metodologia permeada de fragilidades, não sendo considerada adequada à formação de professores. Grosso modo, julgaram inapropriada a liberação dos encontros presenciais quando os alunos precisariam estar sob a coordenação do professor. Os docentes Agnes, Benício, Cândido e Dina discordam da liberação dos discentes, enquanto a professora Érica entende como positiva a chance de os alunos produzirem de forma mais autônoma.

A professora Agnes entende que deixar os alunos “soltos” como o fez o docente do episódio é “complicadíssimo”, principalmente por estarem realizando uma atividade que envolve elaboração de pesquisa e esta, por sua vez, precisa da condução de alguém com conhecimentos e experiência suficiente para auxiliá-los. Agnes reitera “a pesquisa, ela não acontece de uma hora para outra, a pesquisa é um processo e ninguém aprende a fazer pesquisa se não tiver todo um aparato ou construção de como proceder com a pesquisa”.

É possível dar mais autonomia aos alunos quando a teoria já foi abordada e explorada pelo professor, como indica proceder com suas turmas, esclarece a professora Agnes. Ressalta a importância de que os alunos conduzam momentos de aula para que possam expressar sua percepção acerca dos conteúdos em discussão. A docente afirma a necessidade de atividades em que o discentes têm de se posicionar, pois o professor tem oportunidade de conhecê-los um pouco mais, pois muitos “ficam calados o semestre todo” de modo que o regente precisa captar o entendimento e a expressão dos estudantes, considerando tratar-se de um curso de formação de professores. Agnes relata que ao realizar trabalhos nesse sentido explicita as características gerais das linhas dos teóricos a serem estudados e abordados pelos alunos, estabelece procedimentos que cada grupo deve seguir, dentre eles o envolvimento dos demais alunos. Caso esses itens não sejam contemplados, os discentes vão perdendo pontos na avaliação, adverte a docente.

O professor Benício considera imprescindível a presença atuante do professor no momento de planejamento dos seminários, pois avalia que a aula não se reduz ao momento do ensino propriamente dito. Por tratar-se de um curso de licenciatura, os conteúdos de procedimentos também precisam ser abordados. Assim, Benício reitera:

O momento de preparação era o momento de os alunos estarem em sala, trocaram ideias entre si, sob a coordenação do professor, sob a orientação do professor. Liberar os alunos para sozinhos fazerem o que eles ainda não fizeram, portanto, o que eles ainda não sabem fazer, não é uma boa estratégia.

Ao passar atividades que necessitam de planejamento, como a descrita no episódio, ele não libera os alunos do período integral de aulas, prefere fazê-lo apenas em 50% quando realmente é necessário, explica o professor Benício. De

acordo com os seus relatos, acompanha as atividades realizadas por cada equipe para orientá-los. O docente assinala: “após o planejamento eu peço uma versão impressa, faço a leitura e devolvo aos alunos com ajustes que ainda considero necessários” (PROFESSOR BENÍCIO).

Analisando como o docente do episódio realizou a gestão pedagógica da matéria, o professor Cândido faz referência ao mal estar que sentia como aluno na oportunidade em que os seminários eram propostos. Em pleno exercício do magistério afirma não apreciar tanto essa atividade, principalmente se for no sentido de eximir o profissional de sua função, ressalta. Cândido lembra a prática pedagógica de uma professora que teve na graduação, rememorando o fato de ao longo do semestre ela ministrar as duas primeiras aulas, enquanto as demais ocorriam em forma de seminário, cuja responsabilidade recaía sobre os discentes. Em termos de conteúdo, acrescenta, viam mais que o previsto, porém, sem qualquer tipo de aprofundamento, pois, como alunos, enfatiza, não detinham condições teóricas para fazê-lo.

Cândido aprecia como inadmissível a ausência do professor no dia dos seminários. Ressalta não ser a técnica de ensino o problema, mas o direcionamento dado a ela, enfatiza: esse recurso “pode ser uma estratégia para encaminhar a própria ação do conteúdo”, mas não deve substituir a aula como relação interativa do professor e dos alunos, motivada pelo conhecimento.

O docente afirma utilizar a estratégia de ensino, sem denominá-la seminário nem estar atrelada a uma nota e ao suspense que tem sido marca da atividade. O professor Cândido explica trabalhar um texto base para ser lido por toda a turma e material complementar para a equipe responsável pelas temáticas, pois como acrescenta, eles têm de ter um referencial mais aprofundado. Cândido elucida explorar as ideias centrais do texto, no sentido de que os conceitos chave sejam mapeados e anotados em tarjetas, e a partir dessa identificação ocorra a explicação e a discussão do material. Reafirma o uso dessa metodologia como estratégia de aprendizagem, mas não como mero recurso avaliativo. Nesse sentido, verbaliza:

Eu penso o seminário como um instrumento riquíssimo, agora se ele substituir o trabalho do professor ou se ele se transforma naquela coisa que

os alunos têm uma atividade a cumprir porque o professor precisa de uma nota eu acho isso uma aberração (PROFESSOR CÂNDIDO).

Pensando no fato relatado pelo episódio, a professora Dina enumera quatro pontos frágeis na forma como o docente propôs a atividade. Em primeiro lugar, ressalta que o tempo de aula não deve ser um tempo destinado à leitura do material, isso pode ocorrer como uma “eventualidade” não como uma lógica da disciplina, do curso. Adverte que principalmente no curso de Pedagogia se costuma realizar trabalhos em pequenos grupos e que isso gera um risco de se gastar mais tempo que o necessário para a leitura do material, pois, de acordo com a sua experiência no magistério superior, as pessoas acabam conversando e o ritmo da atividade se mostra bastante diferente entre as equipes.

A liberação do tempo de aula para a preparação do seminário, constitui a segunda discordância da professora Dina. A docente afirma que os alunos não podem pensar que o período destinado à sua formação é aquele vivido na universidade. Desse modo, assevera “o tempo da sala de aula é o tempo para debate, volto a insistir, é um tempo em que você traz os elementos que você obteve em diferentes lugares para a discussão” (PROFESSORA DINA). A docente pondera que se a disciplina tiver dezessete encontros no semestre e se forem destinados dois dias para a organização do seminário e no mínimo mais dois para as apresentações, seriam cerca de 25% das aulas sob a responsabilidade dos discentes, sem a regência do professor; esse aspecto é para a professora pesquisada o terceiro equívoco de condução da atividade. No momento do planejamento da atividade, tendo o professor liberado os discentes dos encontros e não estando à disposição deles, procuram aos colegas mais experientes e outros professores “prioritariamente porque ele não pode procurar a mim que sou o regente da disciplina”, enfatiza a professora Dina.

Em quarto, a docente explica o uso indevido da denominação seminário para uma atividade que se resume à apresentação de um texto. A professora Dina reitera discordar dessa metodologia, pois, justifica, faz com que “os alunos dividam aquele texto ali e explanem cada um o seu pedaço. Então, é muito comum a gente trabalhar e ver os alunos dizendo eu já fiz a minha parte, agora tu faz a tua” (PROFESSORA DINA). Chama atenção para a solidariedade que existe entre os alunos, pois cada um faz a sua exposição e os demais colegas não intervêm e nem

questionam para não colocar os colegas em situação difícil. Analisando a condução da metodologia, a professora exemplifica:

Puxando para a minha área, eu pego e dou um texto sobre a teoria dos campos conceituais para um grupo, a teoria das representações semióticas para outro grupo, a constituição do sistema decimal para outro grupo, todas essas teorias são teorias muito densas. Os alunos apresentam essa teoria, mas há de ter alguns elementos que eles não foram capazes de apreender e de expor suficientemente, eu acho complicado, eu acho que o professor tem a obrigação acadêmica de fazer o fechamento para esse momento que eu não chamaria de seminário, mas sim de apresentação de um texto (PROFESSORA DINA).

De forma consoante, a professora Érica critica a realização da atividade argumentando que esta metodologia ocupa a metade do semestre e, de fato, o aluno acaba sendo responsável por ministrar boa parte do conteúdo, o que não é sua tarefa, ressalta. Enfatiza que por mais dedicado que seja o discente ele não tem as mesmas condições de trabalhar os conteúdos que o professor regente, pois o aluno normalmente só tem os textos fornecidos pelo professor para fundamentar a aula. Se o seminário é feito sem o devido acompanhamento, a situação pedagógica fica mais complicada ainda, externa a professora, pois a atividade deveria permitir

ao aluno produzir conhecimento, então, a estratégia de fornecer tempo para os alunos produzirem de forma mais autônoma, não fechada no ambiente de sala de aula eu penso que é positivo. Agora, é verdade que isso precede de vários encaminhamentos. A disposição do professor para se colocar como orientador desses alunos, não penso que num trabalho passado, a nota dele vai se resumir ao momento da apresentação, mas o processo de construção é muito mais importante do que a apresentação e para nós termos conhecimento se ele ajudou a construir (PROFESSORA ÉRICA).

Se o seminário vai gerar um artigo, um projeto ou o próprio material usado na atividade tem de passar pelo professor, ressalta a professora Érica, que acrescenta: se essa análise constitui “idas e vindas”, esse *feedback* deve contar na avaliação, a nota do aluno não deve se resumir ao momento de execução do trabalho, mas também de sua organização e preparação. A docente adverte que as falhas de planejamento e condução da atividade são lacunas metodológicas decorrentes da formação do professor, chamando atenção para a necessidade de se fazer uma mediação, uma reflexão para que se possa sair da aula centrada ou no professor ou no aluno; ambos precisam participar, envolver-se. Em linhas gerais, os professores são desafiados a superar a contradição entre as metodologias que se propõem em desenvolver e as experiências, muitas vezes, bastante tradicionais da própria formação acadêmica, esclarece a professora Érica.

No episódio, no momento em que as equipes concluem os seminários também é encerrada a carga horária da disciplina para aquele semestre letivo. O professor, por sua vez, faz os últimos encaminhamentos e marca a data para a entrega das médias aos alunos, concluindo os trabalhos. Contudo, os discentes tomam a iniciativa de avaliar o andamento da disciplina, o modo como se efetivou a metodologia de trabalho. Mostram-se insatisfeitos tendo em vista a consulta feita pelo docente acerca de suas expectativas e sugestões para o semestre, sem, no entanto, considerá-las. Os estudantes destacaram as dificuldades sentidas na organização e execução dos seminários, ressaltando a permanência de muitas dúvidas sobre os conteúdos. O docente, surpreso com o gesto da turma, tenta se justificar e promete repensar a metodologia para a próxima turma tendo em vista que o semestre se encerrara ali.

Os docentes membros da pesquisa avaliam a reação do professor como positiva, pois ele assimilou a crítica feita pelos alunos e se comprometeu em repensá-la para as turmas seguintes. Alguns dos sujeitos pesquisados fazem também uma apreciação em relação a atitude dos alunos.

A professora Agnes expressa que os alunos foram corajosos ao propor essa avaliação, demonstrando uma preocupação com a própria construção do conhecimento. A docente considera que isso se deu porque os discentes “sentiram dificuldade, dificuldade de aprofundamento sobre o conhecimento, ficaram soltos, por mais que eles tenham ido atrás de terceiros, mas eles sentiram a falta da presença do professor” (PROFESSORA AGNES). Quanto ao docente, ela analisa sua reação como uma postura “interessante”, pois ele se comprometeu em reavaliar a prática, ainda que para as turmas posteriores.

O professor Benício reconhece a atitude de o professor rever os procedimentos, mas considera esse comportamento tardio no sentido de esses alunos não serem beneficiados, “não seria de todo perdida”, pensando nos alunos dos próximos semestres, destaca Benício. Esse docente ressalva que a proposta de avaliação deveria ter partido do próprio profissional e não dos alunos. Analisando o episódio, o professor emite três sugestões que, em sua concepção, se tivessem sido encaminhadas poderiam ter melhorado a prática pedagógica:

A primeira é que ele não liberasse totalmente a turma no período de planejamento, pelo menos, se acha necessário liberar, que liberasse em parte, numa parte menor da carga horária prevista para aqueles encontros, essa é minha primeira sugestão. A segunda sugestão é que ele avaliasse a disciplina num momento intermediário e não no momento final, porque se a disciplina for avaliada num momento intermediário, ele tem tempo de refazer as estratégias e se for num momento final àquela turma não será beneficiada pelas mudanças. Então, a segunda proposta é não liberar os alunos totalmente da carga horária prevista para o planejamento das atividades e a terceira proposta é que, de fato, ele repense as metodologias, as estratégias didáticas para que se uma turma já se sentiu de alguma forma prejudicada na sua formação, dada a estratégia que ele utilizou que, pelo menos, as futuras não o sejam (PROFESSOR BENÍCIO).

O professor Cândido, de modo consoante ao posicionamento do professor Benício, esclarece que teria agido diferente do professor do episódio, pois avaliar o trabalho deve partir do profissional e não apenas ao final da disciplina, mas no decorrer dela para que haja tempo hábil para intervenções e assim a própria turma seja beneficiada. Esse docente pondera que agiria de forma sensível à proposta dos alunos, mas ressalta que dependendo da forma como as coisas fossem postas ele poderia ficar afetado. O Professor Cândido afirma:

Quando eu recebo, de repente, as críticas é claro que é sempre um pouco angustiante, a gente não pode negar isso. Na verdade, o erro por mais que a gente hoje tenha uma outra percepção sobre ele, o erro no sentido dos vacilos que a gente comete nunca são desejáveis. A gente quer sempre acertar (PROFESSOR CÂNDIDO).

O docente esclarece que assim como o trabalho do professor não passa despercebido pelos alunos, a sua prática também é influenciada por estes. Seja pelo coletivo ou por um ou outro aluno, “a gente é afetado, bem ou mal”. O professor menciona que há turmas que ele recorda com carinho, enquanto outras foram difíceis e não quer lembrar por alguma frustração, mas frisa a sua importância, pois os momentos de dificuldades oportunizam aprendizagens, ressaltando que a partir deles se “constrói uma práxis”. O professor Cândido esclarece que não se aprende a ser professor somente pela formação acadêmica, mas nos quefazeres diários da profissão. Ele assevera, é

onde a gente aprende com o aluno pelas reações diversas, a gente vai construindo e continuando a fazer alguma coisa que é legal ou então deixando de fazer muitas outras coisas. Eu, particularmente, penso que esse professor perdeu uma grande oportunidade de enriquecer a sua práxis (PROFESSOR CÂNDIDO).

A professora Dina relata que se ela encaminhasse o trabalho de suas disciplinas como o professor do episódio não haveria outra forma de agir. Admite



que a situação teria sido menos produtiva e construtiva se o gesto de “ficar acusando os alunos de que eles não fizeram nada, de que eles também não disseram nada” tivesse sido uma opção de ação. Então o que havia a ser feito no momento era se comprometer em reorganizar o trabalho para os próximos semestres mesmo, como o fez o docente, pois já não havia tempo para outras medidas. Entretanto, a professora ressalta “eu não encaminho o meu curso desse jeito” e adverte que as intervenções por parte dos alunos são muito mais no sentido de solicitar a diminuição da quantidade de textos e de provas, de terem menos atividades a desenvolver e não o contrário.

A professora Érica remete à suas lembranças como aluna na formação inicial e não exita em esclarecer que como aluna não esperava o tempo passar: “eu questionava no processo”, entretanto esclarece que foram poucos casos, pois de acordo com suas declarações teve ótimos professores. Mas explica que quando era necessária essa mobilização se não havia mudança ou mesmo uma tentativa de modificação, mobilizava os colegas para tirar o professor de sala de aula.

Como docente, a professora Érica relata ter vivido uma situação conflituosa, não pelos mesmos motivos do episódio, ressalta. Ela descreve que, lecionando em uma unidade da UECE no interior propôs uma metodologia de trabalho “diferente” dentre outras que os alunos já haviam experimentado e que, portanto, poderiam optar entre a sua proposta e as práticas tradicionais; a docente ressalta que os estudantes decidiram pela estratégia sugerida por ela. Esclarece que a metodologia foi aplicada em uma turma do primeiro e do quarto semestres e que os recém chegados à universidade se adaptaram melhor ao trabalho pelo fato de estarem mais abertos ao novo. A docente explica que os alunos mais adiantados esperavam ter menos trabalho do que de fato tiveram. Então, a avaliação final da disciplina se constituiu em um momento muito polêmico, pois eram os discentes que deveriam atribuir a si uma nota e justificá-la de forma coerente e assim, muitos foram confrontados a dizer que não mereciam passar por não terem contribuído em nada com as aulas, com os trabalhos. Ela ressalta:

Para mim foi muito chocante no primeiro momento, você ter que respirar profundo, e assumir a posição de que aceita a crítica, vamos ver quem fala mais alto, né, abaixar um pouco, mas não usar..., o uso da autoridade, como que se diria e a concepção que a gente por isso, para mim a vontade era usar de autoridade, usar a pedagogia tradicional que eu me formei e

dizer que eles não queriam nada e tal, tal, e que o melhor mesmo era ser autoritário, que com o professor autoritário o aluno não reage, essa era a minha vontade. É difícil você receber crítica, é difícil a gente ser avaliado, nós não fomos preparados para isso e continuo sem estar preparada para isso apenas tento controlar; nesse aspecto eu sou uma pessoa controlada, mas não é simples (PROFESSORA ÉRICA).

A professora Agnes considera como falha o professor ter rompido com o procedimento normativo da presencialidade, pensa ter existido uma situação de abandono em relação aos alunos e afirma “é como se ele dissesse assim: se vire”. A docente adverte, se ao iniciar a disciplina, o docente quis saber das expectativas dos alunos e não as considerou ele rompeu com o “princípio do conhecimento entre pessoas” uma vez que houve “falta de dialogicidade, da interatividade entre aluno e professor”.

Houve algumas lacunas éticas na prática pedagógica relatada no episódio, avalia o professor Benício. Ele esclarece que esses hiatos se devem ao fato de o professor ter se eximido de estar presente junto aos alunos, no momento do planejamento da atividade e depois quando não propõe a avaliação no decorrer da sua disciplina. O professor Benício ressalta a necessidade de ele tomar essa iniciativa, uma vez que

[...] conduziu o momento inicial com levantamento de expectativas, mas não fez o momento final, quem propôs foram os alunos, ele deveria ser o primeiro a chamar a reflexão final para emendar com a reflexão inicial, com aquele levantamento de expectativas que ele fez (PROFESSOR BENÍCIO).

Esse docente esclarece que o fato de o profissional ter se proposto a ouvir as expectativas dos alunos o obriga a entender que “essa opinião deve ser minimamente considerada mesmo que o professor diga aos alunos depois que não é possível inserir as sugestões deles, mas que ele dê um retorno”. Benício alerta que essa atitude pode gerar um afastamento da relação dos alunos com o professor e que estes, por sua vez, possam mesmo cursar a disciplina porque “precisam cumprir os créditos” e que inclusive se os alunos tomam essa prática como exemplo, eles podem ter comprometido o próprio “conceito de formação profissional”, o professor Benício explicita que faltou compromisso por parte do docente.

O professor Cândido entende toda situação como ética, sobretudo porque existe possibilidade de transgressão. Assim ele especifica que se o professor tem como sua responsabilidade o ato de ensinar, de criar situações e estratégias para a

aprendizagem dos alunos e se há ruptura nesse processo e ele não intervém “está agindo contra a finalidade do seu trabalho”; o docente investigado reitera que ele está descumprindo o seu compromisso. No entanto, alerta que se o professor não for capaz de detectar a não efetivação da aprendizagem, o profissional tem um sério problema de formação e é preciso identificar isso, pois como adverte, pode ser que não seja mera “irresponsabilidade”. O professor Cândido esclarece que o docente do episódio descumpra a ética “tanto na dimensão profissional como também no aspecto pessoal no momento em que ele não se abre para a avaliação da sua prática”. Cândido ressalta que a autoavaliação é necessária, sobretudo, se for realizada de forma coletiva e a considera como uma prática imprescindível à formação de professores.

O docente investigado relata que ao iniciar a docência no magistério superior, na Universidade Federal, ministrou uma disciplina que até o último semestre estava a cargo de uma professora renomada. Desse modo, haviam na sala alunos do *campus* do Benfica matriculados na unidade do Pici, pois constava no programa de matrícula o nome da referida docente como responsável pela matéria.

No primeiro dia de aula o professor Cândido descreve ter anunciado aos discentes que estava iniciando na educação superior e ele afirma “eu abri o jogo”, justificando a necessidade da sinceridade, pois não poderia relatar experiência sem tê-la. O docente ressalta esta situação como muito desconfortável, pois alguns desses discentes não foram tão receptivos; narra que uma aluna verbalizou não estar satisfeita e não ter expectativas, pois tinha ido para aquele *campus* para ter aulas com a professora X. O regente ressalta a tensão inicial do primeiro momento como docente, e afirma, além da insegurança natural, essa circunstância agravou ainda mais o quadro.

O professor Cândido explicita que a alternativa mais coerente foi esclarecer que tinha empenho e compromisso com a profissão e que se chegasse o momento de ele não saber determinado assunto, não mediria esforços para apreendê-lo para poder socializá-lo, esclarecendo as dúvidas dos alunos. Caso não tenha a “competência devida [...] eu vou atrás dela”, enfatiza o Professor Cândido.

Esse docente esclarece ter como característica a abertura para aprender com o outro, não o conteúdo que está sob sua responsabilidade, mas a partir das situações postas pelos discentes ou pela relação com eles, assumindo a radicalidade do pensamento de Freire (1996, p. 25): “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. O docente investigado esclarece não se parecer com o professor do episódio por conduzir de forma diferente sua prática pedagógica, mas faz uma ressalva: “penso que eu já tive momentos em que eu não reagi tão bem a críticas, porque é próprio da gente essa defesa, essa coisa de querer se defender ou querer que as coisas estejam bem arrumadinhas” (PROFESSOR CÂNDIDO).

Uma condição para que as coisas em sala de aula tenham um mínimo de ordem, de cadência e lógica é viabilizado pela atividade de planejar, uma das ações classificadas pelo professor Cândido como mais prazerosa, além da relação interativa com os alunos. Sobre o planejamento, Cândido afirma a satisfação causada por esse “momento técnico” como o tempo em que se vê

arquitetando o como é que vou fazer. Às vezes, eu falto ficar louco: como? Eu fico imaginando coisas. Eu vejo uma coisa interessante, um texto mais adequado, aí já estou aqui garimpando, tentando fazer o que eu posso. E aí vem as coisas que a gente cria, algumas coisas que, às vezes, dão um resultado positivo e isso pra mim é muito importante (PROFESSOR CÂNDIDO).

O professor Cândido explicita que seu comprometimento em realizar bem as suas atividades vem do compromisso consigo próprio e com os alunos. O professor relata que um aluno, realizando uma atividade pesquisa, o inquiriu sobre as cinco qualidades que considerava mais importantes em um professor e ele diz que mais uma vez ressalta a importância do compromisso. Nesse sentido, justifica:

O professor precisa ser competente, por exemplo, mas eu penso que ser competente e não ter compromisso é ruim, todos os dois é um problema. Você ter compromisso e não ter competência, é um problema, mas eu penso que ter competência e não ter compromisso é pior que o contrário, sabe. Porque se eu não tenho a devida competência [...], mas se eu me comprometo comigo mesmo e com o outro, eu vou atrás, eu supero (PROFESSOR CÂNDIDO).

Desse modo, o docente considera a disposição, a vontade de bem desempenhar sua função como uma característica própria e uma obrigação de todo

profissional. Do contrário, ele aprecia que se o professor tem a devida competência e não desempenha melhor sua função por opção e até mesmo porque já é um docente efetivo e tem estabilidade, assevera a gravidade do fato e ressalta “é aí que está a transgressão mais nítida dos princípios éticos”.

A professora Dina avalia como negligente a forma como o professor conduziu a atividade. Para essa docente o tempo pedagógico não foi bem aproveitado e adverte que a prática contínua de leitura dos textos que deveriam ser lidos noutros espaços que não a sala de aula é um estabelecimento de um “péssimo contrato didático”. Segundo a sua concepção, nesta prática, está implícita a mensagem “vocês trabalham e eu fico sem fazer nada” e por sua vez como um comportamento que pode ser repetido por eles como docentes.

A docente também considera como pontos frágeis da relação a liberação da aula para o planejamento da atividade, porque também o professor se auto dispensou do auxílio aos alunos. Ela enfatiza, os discentes não o procuraram porque não puderam, isso é uma “ruptura da questão ética porque você está tirando uma obrigação sua e passando para o colega”, explica a professora Dina. Além desse aspecto, ela afirma como um hiato da ética do docente “permitir que os alunos utilizem fragmentos de texto para se satisfazerem academicamente”

A professora Érica entende que a ética está associada aos valores, a uma relação pública de ter respeito com os outros, assim, para ela o docente o professor do episódio faltou com o respeito “com os colegas que estão na condição de alunos universitários”. Essa lacuna, na concepção da docente investigada, se deu não na forma como o professor desenvolveu a atividade, mas porque pediu sugestões aos alunos, quis saber das expectativas destes, porém “não escutou os alunos”, enfatiza a Professora Érica. Externa que se a estratégia utilizada pelo docente “é tradicional, se é autoritário, se é democrático, é um problema de valor, de concepção de mundo, concepção de educação”. Acrescenta ainda: “não dá para discutir de forma humana e crítica um valor” (PROFESSORA ÉRICA). Discordamos do último posicionamento da professora Érica, pois cabe a espécie humana a discussão e a procura do fundamento racional dos valores de modo a justificá-los, criticá-los, reelaborá-los ou superá-los tendo em vista que são elaborações humanas, tecidas no âmbito da

cultura e da história, portanto, são os sujeitos que os criam e os validam. De outro modo, estaríamos negando tudo o que foi discutido e defendido até aqui.

Percebemos, assim, de acordo com o posicionamento dos professores a confirmação dos equívocos sinalizados por Veiga (2009) acerca da elaboração e execução do seminário. Assim como fica evidente na fala da professora Agnes e do professor Cândido a transferência de responsabilidades, bem como o ambiente tenso em relação a atividade que pode ser gerado pela condução inadequada da metodologia, além das próprias limitações dos estudantes. No entanto, pensamos que se o docente tem como objetivo estimular a formação de uma postura autônoma, tanto o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho deve ser permeado pela abertura ao diálogo. Além disso, pela postura de incentivo para que os alunos acreditem em sua possibilidade de bem realizar suas tarefas. Essa demanda pedagógica reforça a advertência de Tardif e Lessard (2005), ao afirmarem que o docente lida com um público que dele depende para avançar, para progredir. Esse é um dos aspectos que caracteriza, para os autores, a ética docente. Mesmo falando de uma educação destinada a um público predominante de adultos, essa especificidade não deixa de ser menos importante, sobretudo se ponderarmos que a boa atuação dos docentes da Educação Básica, depende em grande parte, da qualidade da formação que eles possam ter.

Esse comportamento favorece o estabelecimento de uma relação amistosa entre professores e alunos por estarem vivenciando um ambiente de confiança mútua. Falando de alunos que em sua maioria são adultos, esses aspectos podem parecer, à primeira vista, menos importantes, no entanto, o respeito, a afetividade, o cuidado são valores prestigiados por todos, embora o reconhecimento dos graduandos possa ser mais velado ou ter outras elaborações que não, muitas vezes, a manifestação de carinho imediato próprio às crianças. Por isso mesmo, a formação de professores precisa contemplar essa relação amistosa e comprometida com a séria constituição do professor para que este possa lidar de forma competente com as inúmeras situações escolares que costumam requerer muito mais que o domínio técnico dos conteúdos, como sinalizam Freire (1996), Rios (1999, 2003), Zabala (1998) e muitos outros autores.

Em face dos itens constitutivos da ética docente nas complexas relações de ensino acima pontuados, trazemos as contribuições de Veiga (2009) ao discorrer sobre as alternativas pedagógicas que viabilizam a inclusão dos alunos como sujeitos ativos da aula, com vistas a constituição do conhecimento. A autora afirma que as técnicas de ensino socializado são recursos que vem sendo amplamente utilizados na tentativa de superação das aulas marcadas pelo uso de metodologias individualizadas.

Veiga (2009) explica que a etimologia do termo seminário é de origem latina e deriva do vocábulo *seminariu* que significa viveiro de plantas. Assim, a autora o compreende como momento propício à sementeira e ou germinação de ideias. Segundo sua aplicabilidade, o seminário pode ter duas classificações: a primeira, em sentido amplo, como um encontro ou congresso científico, cultural ou tecnológico de um significativo contingente de professores, alunos e público interessado, sob a coordenação de pesquisadores e especialistas em determinado assunto, com vistas ao estudo e discussão da temática em questão. A segunda, em aspecto mais restrito, como técnica de ensino adequada ao Ensino Médio e a Educação Superior, definido por Veiga como “grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso” (2009, p. 107).

O seminário, como metodologia de ensino, envolve professores e alunos, em uma relação interativa mobilizada pela discussão e possibilidade de produção do conhecimento, portanto, classificado por Veiga (2009) como uma técnica socializadora. Nesse sentido, apresenta-se como um procedimento favorecedor do diálogo, da interatividade, da cooperação, em que docentes e discentes são corresponsáveis pela ação pedagógica. A posição da professora Érica coincide com esse ideário, pois percebe o seminário como “uma estratégia metodológica que possibilita o aluno a produzir conhecimento” (PROFESSORA ÉRICA). A professora Dina acrescenta “seminário é um momento de discussão, a equipe organizadora cria estratégias e até pode e deve elaborar textos a partir de diferentes contribuições” (PROFESSORA DINA). Veiga (2009, p.14) esclarece

O ensino socializado é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem por meio da cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor, não só com a finalidade de facilitar a

aprendizagem, mas, também, para tornar o ensino mais crítico (explicitação das contradições) e criativo (expressão elaborada).

Tomando como base as análises de Veiga (2009), são premissas do ensino socializado e justificam sua utilização como metodologia de ensino, a necessidade de interação própria da espécie humana, a indissociabilidade tanto dos professores quanto dos alunos das situações, dos contextos e das histórias de vida de cada um, na medida em que as experiências pessoais incidem sobre os modos de conceber, de ser e de estar no mundo de cada sujeito pedagógico e, portanto, das relações pedagógicas. Em consequência destes, se coloca o respeito como fator constitutivo dessa ação interativa entre pessoas em contexto institucional, em uma sociedade específica e em determinado tempo histórico, com todas as suas idiosincrasias.

Explicitados os elementos que balizam o uso de atividades socializadoras, a autora esclarece que ao professor, como o profissional da relação pedagógica, compete provocar “questões, reflexões, delinear caminhos junto com o aluno, em direção a um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e insistir em passar da relação paternalista e de dependência para a de autonomia e independência” (VEIGA, 2009, p. 105). Desse modo, as técnicas de ensino socializadoras, como o seminário podem favorecer o diálogo como marca eminente das comunicações em sala de aula, fomentando o exercício democrático na formação docente.

No entanto, essa metodologia tem sido usada sob os mais diversos formatos e, muitas vezes, acabam contradizendo os princípios que justificam o uso da técnica. Veiga (2009) discorrendo sobre o seminário como técnica de ensino, menciona vários estudos que sinalizam as preocupações com aspectos prescritivos e sobre as características e esquemas de funcionamento desta atividade, porém a autora não identifica atenção para as questões de fundamentação teórica. A pesquisadora alude como uma das primeiras investigações sobre esse procedimento os estudos de Balzan realizado na década de 1990. Em tal investigação Balzan, mencionado por Veiga (2009, p. 107), conclui que “seminário significa aula expositiva dada pelos alunos”. A autora enumera quatro equívocos que marcam o uso do procedimento, quais sejam: a substituição do monólogo dos professores pelo dos alunos; a divisão do trabalho em partes descontínuas e a



superficialidade teórica e a não problematização dos aspectos discutidos. O depoimento da professora Dina reforça essas imprecisões:

Um seminário para que seja efetivamente um seminário você tem uma equipe coordenadora do seminário, mas todo mundo vai fazer a discussão dos cinco seminários. Mas o que se vê não é isso, o que se vê é a equipe coordenadora, ela é dona do seminário, ela expõe entre os alunos aquela “ração” de conhecimento que foi designado para ela. É como se dissessem assim: - Está aqui, é esse o texto (PROFESSORA DINA).

Além desses pontos, os estudos de Vieira e Alonso, Singer e de Pierrot mencionados por Veiga (2009), sugerem, em linhas gerais, a superação da apatia, desatenção e até tensão por parte dos alunos, bem como da utilização do seminário como única estratégia de ensino pelos professores; a necessidade de organização de uma estrutura que possibilite resumir as conclusões da atividade, maior interlocução e participação dos docentes na condução desse procedimento pedagógico. As pesquisas realizadas pela própria autora, revelam que o seminário é um boa estratégia, desde que seja bem planejada e conduzida; os alunos reconhecem a importância de coparticiparem do seu processo de formação, de se mostrarem ativos nesse processo, de estudarem e aprofundarem os temas dos seminários, porém, Veiga (2009, p.109) verifica que “o emprego da técnica se limita a distribuir um tema para cada grupo, para expor e criticar o assunto”.

Severino (2007, p. 89-90) ao discorrer sobre a metodologia do trabalho científico, esclarece que o seminário como técnica pedagógica voltada para a educação superior tem como objetivo “levar todos os participantes a uma reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipe”. Para isso, é preciso que todos mantenham um contato íntimo com o texto para que haja uma “análise rigorosa e radical” do material estudado, fundamentado numa postura de investigação no intuito de se conhecer a mensagem central do texto, de se questionar a problemática anunciada ou implícita, bem como de interpretar criticamente o assunto estudado, como acrescenta o autor.

Nesse sentido, de acordo com Veiga (2009) são necessários alguns encaminhamentos para a realização da atividade. De forma prévia, a autora adverte que ao docente cabe bem explicitar os objetivos do seminário, bem como a justificativa das temáticas escolhidas; recomendar a bibliografia básica e complementar, orientar os alunos na seleção de fontes de consulta, formular

questões para orientar a análise e a discussão das temáticas, além de fornecer por escrito, elucidações sobre os principais aspectos dos textos em análise, organizar a agenda com a previsão de tempo suficiente para o estudo e planejamento do seminário e cuidar da previsão da organização física dos espaços no sentido de favorecer o debate.

Esse acompanhamento no encaminhamento da atividade pelo professor é fundamental. O depoimento do Professor Benício reforça esse entendimento ao afirmar que “faz parte do planejamento a presença do professor, afinal é ele quem direciona a atividade quando há necessidade de um ajuste, de uma correção de percurso, é ele quem deve fazer dada a maior experiência que tem em relação aos alunos” (PROFESSOR BENÍCIO).

Por outro lado, dos alunos se espera, de acordo com a metodologia de distribuição dos assuntos, que escolham seus temas e subtemas, que todo o grupo estude com afinco e profundidade o conteúdo, colete informações adicionais, providencie os recursos e materiais que serão utilizados no seminário, bem como escolham os relatores e comentaristas. Na execução do seminário, os discentes responsáveis pela temática em debate, devem apresentar e distribuir à sala um trabalho escrito em forma de texto síntese ou relatório, fazer a exposição das ideias, responder aos questionamentos. Ao docente cabe à coordenação da atividade, apresentando uma síntese do roteiro dos trabalhos, mediar o debate, solicitar esclarecimentos, estimular a discussão e o exercício da crítica. Assim como fazer o encerramento do seminário encaminhando as conclusões, destacando-as e registrando-as (VEIGA, 2009).

Atividade tão importante quanto o planejamento e a condução do seminário é a sua avaliação, o momento de apreciação do trabalho realizado por cada um dos sujeitos. Veiga (2009) aconselha que o trabalho escrito deve ser revisto a partir das considerações feitas a partir da análise conjunta, acrescenta que a validade dessa metodologia é o fato de ser “uma excelente técnica para estimular a produção do conhecimento” (VEIGA, 2009, p. 112). São estas as principais observações feitas por Veiga (2009) e Severino (2007) no sentido de que o seminário seja uma técnica de ensino propiciadora de uma relação pedagógica marcada pelo diálogo, pela interação e favorecedora da constituição da autonomia

do aluno em relação à sua formação, processo em que alunos e professores precisam efetivamente tomar parte.

Ademais, como vimos nos depoimentos dos professores Cândido e Érica a avaliação como um dos componentes do processo educativo se configura como elemento problemático. É recorrente a atividade de os docentes avaliarem a aprendizagem dos alunos, entretanto, nem sempre essa ação é de fato efetivada como deveria, pois por vezes, ao longo da história de nossa educação foi utilizada como um instrumento punitivo e não como um retroalimentador da aprendizagem. Além do caráter classificatório que ainda lhe é pertinente, sobretudo, se falamos do âmbito de uma sociedade competitiva. Por essas marcas históricas e culturais a avaliação ainda se configura como um momento tenso, sobretudo, para quem está sendo avaliado.

Avaliar é atribuir valor, é julgar; assim os preceitos da coerência e da justiça devem ser chamados a orientar essa ação tendo como baliza para essa atividade a reflexão ética deve ser o parâmetro fundamental (RIOS, 2007). Como vimos, com todas as suas tensões, parece ser mais fácil avaliar o aluno, pois tomar a própria prática como objeto de análise é um exercício a ser consolidado por muitos docentes, como também incentivado na formação do professor; âmbito que deve dar conta não só de seus aspectos teóricos, mas de sua vivência efetiva como oportunidade ímpar de aprendizagem orientada, conforme sinalizou o professores Cândido.

Em uma tentativa de síntese tomamos o conjunto de respostas fornecidas por cada professor investigado analisando a coerência dos enunciados por eles manifestados.

A Professora Agnes, em linhas gerais entende a ética em um sentido amplo e complexo como um bem social necessário à humanização, porém mais visível no cotidiano escolar em questões relativas ao comportamento das pessoas. Compreende a interligação de ética, educação e sociedade vinculados a um projeto de sociedade; todavia, enfatiza a impossibilidade de consecução de discussões e posturas éticas em decorrência do modo de produção vigente e os valores individualistas que imperam no meio social. No seu entendimento, ética tem um

tratamento documental reduzido a orientações de comportamento e convívio e afirma que sua prática educativa contribui na formação ética dos pedagogos à medida em que se compromete com a análise e a intervenção na realidade. Indica ainda a necessidade de o tema ser contemplado no processo de formação dos professores formadores.

Observamos que a docente faz uma crítica a abordagem da ética pelos documentos, argumentando sua redução a aspectos comportamentais. Entretanto, ao solicitarmos que relatasse um episódio ético vivenciado em situação de ensino, os exemplos elencados pela professora enfatizam justamente a conduta dos alunos, bem como os valores implícitos em seus atos, contrapondo-se ao seu posicionamento em relação às diretrizes. A professora Agnes explicita a crise dos valores morais como um dos problemas que interferem no cotidiano da academia, pois justifica que muitos alunos não consolidaram no seio de suas famílias e mesmo nos demais grupos sociais, noções facilitadoras das relações interpessoais no cotidiano educacional. Argumenta que a universidade e seus docentes não têm conseguido lidar de forma satisfatória com a questão do convívio.

Avaliando a prática docente, a professora defende a importância da presença participativa do professor nas atividades que propõe e que o diálogo seja marca da ação pedagógica. Agnes percebe a iniciativa dos discentes de sugerirem a avaliação da disciplina como uma atitude corajosa, assim como considera significativa a postura do docente do episódio analisado ao se comprometer em reavaliar sua metodologia de trabalho.

De acordo com os depoimentos do professor Benício, o respeito é uma virtude imprescindível ao docente como profissional e à prática pedagógica sob sua responsabilidade. Desse modo, a coerência entre o ideário e a ação devem ser peculiaridades do docente que tem no compromisso com a sua função, no diálogo com os alunos, na reflexão sobre a prática pedagógica a base para o seu fazer cotidiano. Ética, educação e docência têm uma ligação imprescindível, sendo necessário que a primeira seja objeto de conhecimento na formação do professor e marca em sua prática. Essas peculiaridades, ressalta, independem de estar contida no documento, pois deveria ser um princípio assumido por todos. Entretanto, considera o registro da ética nos documentos, sobretudo nos PCNs como algo

positivo tendo em vista a preocupação com a temática. Além de esse comentário, de forma mais explícita, proferido pelo professor Benício ser o único referente a recorrência da temática nas diretrizes educacionais mencionadas no estudo, ele é o docente que externa um ideário semelhante ao dos PCNs da ética como um tema transversal e interdisciplinar.

Tomando a prática pedagógica do episódio de ensino como objeto de reflexão, o Professor Benício entende como indispensável a presença atuante do docente nos momentos de planejamento, execução e avaliação das atividades. Considera que o tempo de aula deve ser bem aproveitado pedagogicamente e que a avaliação deve ser uma prática contínua cuja iniciativa deve ser do profissional, como atividade inerente à sua função. Nesse sentido, o professor do episódio falta o compromisso com a sua função à medida que se dispõe a pedir a opinião dos alunos, mas não lhes dá qualquer retorno, ainda que seja para dizer que seus anseios não podem ser atendidos. A falta de um retorno por parte do docente pode gerar um hiato no relacionamento entre ambos, bem como comprometer o conceito de formação profissional e ou exemplo de formação profissional pela lacuna gerada entre a teoria professada e prática efetivada.

O professor Cândido, traz como valores que marcam a sua compreensão de ética e necessários à prática pedagógica o compromisso, o bom senso, o companheirismo, a solidariedade, o respeito e a coerência. Para ele o conceito de ética passa por uma relação intrínseca com os valores e a interface da ética com a educação e a docência se efetiva à medida que se compreende a educação como um processo formativo efetivado por sujeitos que possuem e atribuem valor ao que vivem e ao que fazem.

A ética pode se fazer presente na formação docente, segundo o professor Cândido, por meio do testemunho de compromisso e coerência por parte do professor formador. Este precisa se mostrar como um parceiro do aluno, desenvolver a escuta atenciosa e ser cuidadoso com a formação que desenvolve. A presença do tema nas orientações legais é uma “grande sacada” da sociedade civil quanto à percepção da necessidade de efetivação da educação orientada por princípios éticos, consubstanciados em documentos balizadores desses fazeres.

Cândido entende que qualquer que seja a metodologia de ensino escolhida pelo professor não se pode transferir para o aluno uma responsabilidade que não lhe é própria. Adverte que a avaliação coletiva da prática docente é importante, sobretudo, na formação de professores; lembra que apesar de os erros não serem desejáveis o professor não pode abster-se desta atividade. Assim, quando o docente não propicia os devidos momentos de aprendizagem, bem como se exime de avaliar o andamento do seu trabalho junto aos alunos descumpra a ética profissional. Sobretudo, realça, se o professor detém todas as competências para fazê-lo e não o faz por comodismo, pela já alcançada estabilidade profissional.

A reflexão motivadora da práxis foi trazida pela professora Dina como um valor que interferiu de forma profunda em sua prática pedagógica, apesar de a docente não haver feito uma ligação do fato vivenciado como um episódio ético. Essa clareza só ocorreu no momento de realização da entrevista, o que constata o ideário de que esse procedimento de pesquisa pode gerar a reflexão e fomentar o conhecimento. De outro modo, o fato pode revelar que mesmo no ambiente universitário, *locus* de produção e socialização do conhecimento, a ética parece não se constituir como objeto de discussão e reflexão e sistemática.

Para a docente, o conceito de ética está associado aos valores, dos quais destaca como fundamental o respeito à dignidade humana. Assim como a relação ética, educação e docência se viabiliza pelo respeito aos princípios da boa aprendizagem e pode ser efetivada na formação por meio do cumprimento de normas básicas e dos princípios da boa convivência e do compromisso em bem realizar sua função.

A professora Dina prefere não opinar sobre a recorrência da ética nos documentos, pois afirma não ter elementos para fazê-lo. Entretanto a docente entende que sua prática contribui eticamente na formação de professores pelo entendimento que tem sobre os processos de ensino e de aprendizagem do conteúdo que está sob sua responsabilidade. Além disso, pela disposição de fazer com que os professores em formação se apropriem do conhecimento, para, em exercício do magistério, terem condições de propor metodologias de ensino adequadas ao conteúdo e à fase de aprendizagem do alunado.

A participação da disciplina no processo de formação ética está em fazer com que o discente perceba que a matemática é tão passível de aprendizagem quanto às demais disciplinas. A universidade, por sua vez, na oportunidade em que se compromete com a formação do professor de forma séria e dedicada.

A professora Dina considera algumas lacunas éticas na prática do docente do episódio, tais como a gestão do tempo, dos recursos e das metodologias pedagógicas. Ela se mostra bastante incisiva em relação a esses aspectos, enfatizando-os em várias passagens de seus depoimentos.

A professora Érica enfatiza como valor prezado em sua prática a justiça. Entende o imbricamento da ética com o valor, contudo considera os impedimentos de se discutir o tema dissociado de um projeto político econômico uma vez que isso implicaria o questionamento da ordem social. Nesse sentido, a interrelação entre ética, educação e docência reside no potencial educativo de recriação de valores no intuito de se poder criar mecanismos de intervenção na realidade.

Essa docente entende, apesar das limitações que a ética pode se fazer presente na formação de professores por meio da coerência entre os discursos e as práticas efetivadas na academia. Analisa ainda os hiatos que se fazem presentes entre o que os professores pretendem realizar e a influência das experiências vividas na formação. A professora Érica entende a recorrência da temática nos documentos como influência da agenda global dos organismos internacionais para a educação. Entretanto, considera que sua prática se faz importante para a compreensão da ética no ensino, pois esta se materializa no respeito aos alunos.

O seminário apresenta-se para a professora Érica como uma oportunidade de produção de conhecimento e não como uma transferência de responsabilidade dos conteúdos para os alunos, tendo em vista que eles, por mais comprometidos que sejam não têm as mesmas condições que, a priori, o professor deve ter. Nesse sentido, há que ser uma atividade conduzida com muito cuidado e constituída por vários momentos de interlocução entre professores e alunos, devendo o processo ser tomado como objeto de avaliação e não apenas o produto final, a execução da atividade.

A professora Érica, assim como o professor Cândido, reitera que a avaliação, própria do processo educativo, ainda é um desafio aos docentes quando a sua prática é objeto de análise. A docente considera como o ponto mais falho da prática em análise o docente ter pedido a participação dos alunos e não tê-los considerado ou dado qualquer retorno sobre suas solicitações.

Observamos de um modo geral, a coerência entre o conjunto de respostas fornecidas por cada professor investigado. Além disso, é perceptível nos enunciados desses sujeitos o cuidado na avaliação do trabalho do professor do episódio analisado demonstrando cautela nas críticas manifestadas. Esse cautela pode ser um indício de que os docentes pesquisados podem em um momento ou outro identificar alguma semelhança com situações pedagógicas propostas e ou vivenciadas pelos mesmos, além do fato de estarem julgando um colega de profissão. Essas constatações podem ser ainda indicativos da ausência de discussões sistemáticas e coletivas acerca de como a ética docente é percebida no espaço investigado. Enfim, o mapa produzido mostra o *corpus* de dados encontrados na presente investigação, evidenciando aspectos conclusivos, melhor explicitados na próxima seção do trabalho.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desafiador, instigante e também muito prazeroso é desenvolver um trabalho investigativo em um Mestrado em Educação que tem como foco a formação do professor. Esse misto de sentimentos se manifesta por sermos docente e ainda por nossa relação com a temática investigada. No item referente a metodologia, falávamos que as lentes teóricas do investigador o auxiliam a ver a questão estudada sob um determinado prisma. Assim, procuramos contribuir com o entendimento da ética na prática educativa, ponto de vista que nos incita, fascina e nos convence cada vez mais acerca da importância de estudá-lo, compreendê-lo e exercitá-lo, de forma diuturna e incansável se quisermos nos comprometer com uma melhor e mais completa formação de professores, melhorando a qualidade da interação pedagógica.

Neste estudo, esforçamo-nos por focar a dimensão ética do ensino na docência universitária no contexto da formação de professores, e, de forma mais específica, no curso de Pedagogia do Centro de Educação da UECE. Trilhar um caminho investigativo não é uma tarefa simples, sobretudo, quando o investigador é principiante e não teve sistemáticas oportunidades anteriores de participar de grupos de pesquisa, de processos de discussão e investigação adensada. Só com o ingresso no mestrado tivemos a chance de fazê-lo e de desenvolver uma investigação mais rigorosa e metódica. Desse modo, o caminho foi permeado por muitas dificuldades, entretanto, importantes para o nosso crescimento como pesquisadora que se gesta.

Na complexidade desse processo, a conversa com pessoas e colegas mais experientes, além do próprio acompanhamento de orientação, constituíram valiosos momentos de aprendizagem o curso de algumas disciplinas do mestrado. Dessas, destacamos o contributo da disciplina Pesquisa Educacional e do Exame de Qualificação, momento em que os membros da banca sugeriram uma redução na abrangência do estudo e no número de sujeitos investigados, bem como enfatizamos a cátedra de Política Educacional em que tivemos a oportunidade de fazer, após o adensamento teórico pertinente, um incursão à pesquisa de campo.

Essa atividade foi muito proveitosa e nos antecipou como poderia ser complexa a etapa empírica de nosso estudo, como de fato o foi.

Do mesmo modo, julgamos de grande valia a disciplina Seminário de Dissertação, período mais turbulento do processo de pesquisa. Neste momento tivemos de elaborar, reelaborar e defender com veemência a pertinência do estudo ora apresentado. Esta fase foi marcada por uma confluência de emoções significativas no intuito de reafirmar a importância da pesquisa e a nossa capacidade em realizá-la. Sendo esta temática própria da Filosofia e por nossa formação inicial ser em Pedagogia isto nos foi colocado como um impedimento. Contudo, nos esforçamos em manter uma discussão teórica comprometida com a seriedade da temática de modo que essa limitação pessoal não prejudicasse de veras a qualidade do trabalho, e, assim, a leitura e compreensão do trabalho por parte de nossos interlocutores.

A fase da pesquisa de campo, de fato, foi desafiadora pela dificuldade de acessar os dados institucionais, a localização dos sujeitos de pesquisa e o necessário tempo e disposição pessoal dos docentes universitários para contribuir com o estudo. A realidade empírica nos fez alterar alguns quesitos para a seleção dos professores a serem investigados tendo em vista a impossibilidade de cumprir os crivos que inicialmente havíamos pensado, tais como o pertencimento dos sujeitos ao quadro de efetivos da UECE e o tempo de trabalho no curso investigado. Todavia, pensamos que a triagem foi a possível de ser realizada dentro de nossa proposta investigativa.

Vale salientar que o estudo de campo nos causou, além das dificuldades já pontuadas, um imenso prazer proporcionado pela comunicação com os docentes pesquisados, pelo exercício de ouvi-los e pela oportunidade de aprendizagem gerada a partir das entrevistas. Considerando que o método eleito para a realização da presente investigação foi a etnometodologia e que esta tem na fala dos sujeitos seu objeto de análise, visando à compreensão das características dos membros do grupo investigado, bem como dos termos específicos utilizados pelo segmento para explicar e justificar seu fazer cotidiano, pensamos ter atingido os propósitos de nossa investigação. Embora, sejamos sabedores de nossas limitações e de que o inacabado, por sermos humanos, nos é peculiar.

Nosso estudo teve como principal finalidade compreender a relação entre a concepção dos professores universitários sobre a dimensão ética do ensino, sua prática pedagógica e as diretrizes acerca do desenvolvimento ético profissional na formação inicial do pedagogo. Todavia, para alcançarmos tal compreensão foram cumpridas outros objetivos, explicitados a seguir e acompanhados das sínteses, sempre provisórias, que nos foi possível apreender para cada um deles.

- **Discutir sobre o caráter ético da prática educativa e suas implicações para a docência e a formação do professor**

Pensamos ter perseguido o escrutínio desse objetivo a partir da introdução do trabalho em que trazemos elementos que problematizam e justificam o estudo que ora apresentamos. Nesse sentido, essas discussões foram adensadas no capítulo referente a ética como elemento constitutivo da competência docente. Reafirmamos, assim, a ética como elemento fundante da competência docente que se almeja plena, para a qual o domínio técnico do conteúdo é insuficiente. Além desta dimensão técnica, a política e a estética também se fazem presentes na docência, contudo, a ética a torna plena pelo significado reflexivo e propiciador de uma práxis pedagógica efetiva (RIOS, 1993, 2003; SEVERINO, 2010).

No incurso teórico realizado, identificamos, nos estudos de Tardif e Lessard (2005), Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), que a dimensão ética da docência manifesta-se nas relações próprias ao ensino, bem como na interligação do docente com todos os componentes institucionais de trabalho e ainda com a sociedade a qual presta serviços. Inicialmente, havíamos nos proposto a fazer uma investigação relativa às três dimensões, no entanto, acatamos a sugestão da banca do Exame de Qualificação em tomar o ensino como foco deste trabalho deixando os demais planos de manifestação da ética docente para estudarmos à *posteriori*.

Para fins didáticos esses autores esclarecem que a dimensão ética do ensino pode ser verificada na necessidade de o professor conseguir manter o equilíbrio entre as necessidades coletivas e individuais dos discentes; na relação de abertura do saber que se possui e que precisa tornar acessível, estando nesse processo envolvidos fatores de natureza cognitiva, afetiva e valorativa; na escolha coerente dos meios de ensino que precisam ser adequados aos objetivos e

conteúdos eleitos para cada momento pedagógico, além da complexa tarefa de avaliar (TARDIF e LESSARD, 2005; VEIGA, ARAÚJO E KAPUZINIÁK, 2005; RIOS (2007).

A educação escolar é uma prática social muito complexa que influencia também a constituição da personalidade dos estudantes, deixando suas marcas ao longo da história de cada indivíduo (THERRIEN, 2006; FREIRE, 1996). Pelo ensino, como sinalizou Rios (2010), enquanto se trabalha com os conteúdos específicos de várias disciplinas se ensina modos de pensar, sentir e agir. Em consonância, Paro (2001) adverte que se gestam na prática educativa, além dos conhecimentos, a assimilação de gestos, de valores de atitudes. Desse modo, se o docente não tem a devida clareza sobre esses fatores ou se não constitui o hábito constante de reflexão para melhorar sua prática educativa, para questionar suas ações e a dos demais sujeitos educativos sabendo que estas são eivadas de valores, o professor pode efetivar práticas que não estão em consonância com a intencionalidade do seu fazer educativo.

No estudo realizado junto aos professores do curso de Pedagogia, como exposto no item referente aos aspectos metodológicos desta investigação, há no ambiente acadêmico docentes que não têm a ética como elemento de análise, tendo um dos sujeitos da amostragem solicitado a não continuidade no estudo sob tal justificativa. Já na análise dos dados, a professora Dina traz um rico depoimento sobre um episódio ético vivenciado em situação de ensino com os seus alunos, mas reitera que não havia antes pensado na situação considerando-a como uma manifestação da ética docente. De outro modo, se houvesse a clareza dessa relação poderia ter sido enfatizada como uma atribuição do docente e de sua ética profissional, além de efetivar o direito da aprendizagem, a capacidade de criar respostas criativas para as demandas da prática pedagógica uma vez que o considerável período de formação acadêmica é espaço de constituição desses meios.

Diante do exposto, entendemos que se não há no espaço primordial de formação do professor, a academia, a reflexão sistemática e coletiva sobre as dimensões da ética docente e, de modo mais específico, da dimensão ética do ensino, há, desse modo, uma lacuna na formação e na prática dos professores

universitários. Assim, mesmo não tendo a pretensão de generalizar esses achados, parece-nos pertinentes ponderar sobre a tendência desse hiato se estender no âmbito da Educação Básica. Por outro lado, não desconsideramos a possibilidade de iniciativas de professores ou de instituições escolares atinarem para esta pertinência, fato que pode ser estimulado pelas diretrizes educacionais. Se faz pertinente reforçarmos o depoimento da professora Agnes quando alerta que a necessidade da compreensão da ética docente solicita a formação do docente universitário, sobretudo àquele que atua na formação de professores.

Considerando que o espaço privilegiado da formação de professores para a Educação Superior encontra-se nos programas de pós-graduação, parece-nos necessário que seus currículos abordem o tema, uma vez que em um breve levantamento realizado no *site* dos mestrados e doutorados em educação das Universidades Estadual e Federal do Ceará, da Universidade de Brasília - UnB, da Universidade de São Paulo - USP e da Universidade Estadual Paulista – Unesp no sentido de localizar disciplinas que contemplem a relação entre ética e docência evidenciou tratar-se de uma discussão ainda ausente nesses contextos. Somente no currículo dos cursos de mestrado e de doutorado da Unesp de Marília localizamos a disciplina Ética e Educação. Sua ementa esclarece que a disciplina tem como principal peculiaridade a reflexão sobre a sala de aula como lugar da relação ética, espaço permeado de relações pedagógicas que consideradas como um espaço ético podem ser melhor aproveitadas.

Entendemos que a ética pode ser contemplada não apenas com a oferta de uma disciplina curricular para abordar esta temática, contudo, se os dados empíricos revelam a necessidade de suas compreensão por arte do docente universitário, talvez fosse uma oportunidade ímpar dos programas locais, a exemplo da Unesp de Marília, inserir componenetes curriculares em seus programas no intuito de favorecer aos seus alunos/professores a compreensão da dimensão ética da docência.

- **Mapear orientações vigentes para a formação ética nas atuais diretrizes da política educacional e suas interfaces com o Projeto Pedagógico da licenciatura em Pedagogia da UECE**

Tendo em vista que a ética vem sendo contemplada na legislação educacional, julgamos importante mapear estas orientações e verificar os desdobramentos destas diretrizes no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UECE, considerando que muitos desses direcionamentos são destinados a atuação dos profissionais da educação ou mesmo do tema como conteúdo escolar. Este propósito foi alcançado pelo estudo das orientações legais com base no tratamento da ética nos PCNs, nas Diretrizes para a Formação de Professores de Educação Básica e para o Curso de Pedagogia e no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE.

Os PCNs em seu volume para a ética constitui o documento mais extenso e criterioso sobre o tema, justificando a importância do assunto ser contemplado de forma transversal e interdisciplinar. Essa diretriz especifica relações entre ética e educação escolar, advertendo a necessidade de o tema ser assumido como preocupação oficial e explícita da escola. O registro contém orientações conceituais e didáticas para o trabalho com a ética, especificando os conteúdos e os direcionamentos metodológicos a serem trabalhados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica são articuladas em torno de eixos para a reestruturação curricular das licenciaturas, as quais devem ter como preocupação o desenvolvimento de competências relativas a cada área de formação e a pesquisa como preocupações centrais nesse processo. A criação e o desenvolvimento de padrões éticos relativos à negociação de sentido em tempos em que a educação escolar passa por transformações mobilizadas também pela influência das TIC é realçada pelo documento como um ponto a ser considerado pela formação de professores. A responsabilidade é destacada como base da ética profissional e enfatiza-se o comprometimento da formação de professores com o desenvolvimento da ética democrática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por sua vez, reafirmam o comprometimento com a formação para a cidadania e reiteram que o ensino oferecido e a ação dos futuros profissionais deve pautar-se por princípios éticos. Destaca-se como sendo necessário ao pedagogo conhecimentos referentes a este conteúdo. O documento é o mais sucinto dos que foram estudados, por sua

brevidade revela ao mesmo tempo o tratamento pontual acerca da temática, pois não traz quaisquer esclarecimentos sobre a concepção teórica que subsidia o entendimento de ética que afirma necessária a formação e atuação do pedagogo.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE, por sua vez, assim como as demais diretrizes já mencionadas explicitam o comprometimento com os valores da sociedade democrática. A ética é mencionada como o primeiro princípio balizador da formação do pedagogo e ela é explicitada como a reflexão relativa a prática pedagógica e as relações interpessoais balizadas pelos valores referentes a dignidade da pessoa humana. A seção referente às habilidades e competências do pedagogo traz uma transcrição literal de quatorze das dezesseis peculiaridades da ação desse profissional com acréscimo de uma única expressão, reproduzindo, no nosso entendimento o tratamento pontual do documento original.

De forma curricular, a ética é contemplada pela disciplina obrigatória de *Filosofia da Educação I* em que sua interface com a docência é objeto de estudo, conforme a ementa do programa. Além dessa iniciativa, a disciplina de *Ética, Sociabilidade e Educação*, compõe, assim como a anterior o eixo dos estudos básicos do curso de Pedagogia, todavia, não existe a obrigatoriedade em cursá-la, sendo uma matéria optativa. Assim, mesmo que os estudantes percebam a necessidade e demonstrem o interesse em estudá-la, esta pode não ser ofertada em todos os semestres letivos. Considerando que esta oscilação pode, de fato, marcar a formação dos pedagogos da UECE *campus* do Itaperi haverão alunos contemplados com essa experiência formativa enquanto outros ficarão à margem dessa oportunidade.

Entendemos, desse modo, a importância de o Curso de Pedagogia da UECE demonstrar o entendimento acerca da relação entre ética, educação e docência como preocupação formativa, evidenciando a ética como um princípio das relações pedagógicas. Contudo, pensamos que, sendo este um documento de orientação do próprio curso, a transcrição dos tópicos das DCNs sem quaisquer elucidações sobre a leitura e o entendimento que se faz de cada aspecto incorre em ação contrária ao que se espera da universidade como espaço de reflexão e de crítica, sobretudo, se levamos em consideração os limites apontados por vários pesquisadores da área acerca dessas diretrizes.

Além disto, reconhecer (no plano do discurso, das intenções) a importância da ética não é suficiente para garanti-la na formação dos pedagogos. A proposta contém iniciativas relevantes, por outro lado, apresenta contradições ao assumir os princípios éticos como basilares desta formação e não garantir aos alunos o acesso mais denso a estas discussões tendo em vista que a disciplina curricular específica para a temática é ofertada em regime optativo. Com isto, não estamos querendo dizer que cursar uma disciplina sobre ética seja o único caminho possível para garantir a formação do pedagogo. Entendemos que além da sua existência e obrigatoriedade é preciso que haja essa clareza por parte dos professores do referido curso, tendo em vista, que caso essa preocupação não se efetive, as incoerências entre o que se assume como relevante à formação e a prática dos professores formadores pode mesmo tornar-se gritante.

Vimos, por meio do depoimento dos professores investigados, que embora não haja um corpo coletivo do que seja ética na formação em Pedagogia, apesar de seu registro na proposta curricular analisada, cada docente tem a sua própria concepção, constituída em torno de suas experiências de vida e dos processos de formação, institucionais ou não. Desse modo, lembramos o chamamento feito pelos PCNs ao afirmarem que com a ausência dessa definição e orientação cada professor e profissionais da área vão propiciando situações pedagógicas delineadas pelas suas compreensões individuais, como revelam os depoimentos dos professores investigados.

Ademais, lembramos que por si só a existência das orientações contidas nesses documentos não são garantia para a sua efetivação. Porém, se os professores assumem uma posição em torno da ética como um coletivo, comprometendo-se com o seu entendimento, discussão e práticas coerentes, vislumbramos nesse encaminhamento uma possibilidade de formação ética para além das lacunas e dos reducionismos contidos nas atuais diretrizes educacionais.

- **Caracterizar os valores norteadores da prática dos professores do Curso de Pedagogia da UECE e que delineiam sua concepção sobre a dimensão ética da docência;**



A ética tem uma profunda relação com os valores, contudo não se resume a estes. Ética é o princípio reflexivo que questiona o fundamento e a validade dos valores sociais, estes têm no espaço da moralidade seu ambiente de manifestação. Nesse sentido, ética e moral, embora distintas são indissociáveis. No âmbito da moral se circunscrevem nossos hábitos, costumes e comportamentos, é nesse plano que as atitudes se revelam e são julgadas pela moral como corretas ou não. É a reflexão ética que desvenda as bases que assim os qualificam (RIOS, 1999, 2003, 2007; SEVERINO, 2010).

Atribuir uma prática como sendo ética não significa, no nosso entendimento, apenas identificar que ela se fundamenta em valores aceitos socialmente, mas, de modo mais complexo, exige a capacidade de argumentação em torno de assim explicá-las, justificá-las. No âmbito da ética não se aceitam a mera reprodução de discursos ou práticas como fazeres mecânicos, a racionalidade é seu alicerce.

Nesse sentido, buscamos identificar não só os valores priorizados pelos docentes investigados em suas práticas pedagógicas, mas, além disso, o recurso explicativo em torno deles, no intuito de validar a concepção de ética por eles assumida. Esse objetivo foi perseguido de forma mais específica nas categorias relativas ao conceito de ética, nas situações práticas elencadas pelos professores pesquisados, bem como na análise do episódio de ensino.

Os registros dos professores revelam como principais valores norteadores de sua prática pedagógica o respeito em suas diversas manifestações junto aos alunos, o compromisso, o bom senso, a coerência, o companheirismo, a solidariedade, a capacidade reflexiva e a justiça. Estas qualidades foram as que se manifestaram nos relatos de situações práticas por parte dos docentes pesquisados, bem como nos conceitos de ética assumidos por cada um.

Os conceitos fornecidos pelos professores investigados demonstram a relação entre valores e ética. A professora Agnes destacou a influência da religião na moralidade e, em consequência, nos valores aceitos socialmente. Entretanto, enfatiza a impossibilidade da vivência ética tendo em vista o sistema econômico vigente. O professor Benício a compreende como uma postural profissional marcada

pelo compromisso e coerência. O professor Cândido enfatiza a importância da solidariedade, do respeito e, sobretudo, do compromisso profissional; a professora Dina também realça o respeito à vida e à dignidade humana. A professora Érica, por sua vez, também frisa a relação da ética com os valores, mas entende como problemática sua discussão e vivência deslocada do âmbito da política e da economia.

Os depoimentos dos professores são reveladores, tanto ao falarem de sua prática pedagógica quanto na análise do caso de ensino, de que a docência como uma profissão exige que cada um assuma com seriedade as funções inerentes a ela. Assim, o compromisso em propiciar significativas situações de aprendizagem por meio do ensino é uma ocupação intencional do professor. Por esta profissão ser marcada por eminentes relações humanas o bom senso, para lidar com as circunstâncias de conflitos os mais diversos, se faz igualmente necessário.

As interações pedagógicas acontecem em meio a sujeitos iguais enquanto espécie, contudo entre diferentes como condição imposta pela responsabilidade que o profissional detém de ter maior conhecimento e repertório de experiências que o discente. Nesse sentido, o companheirismo e a solidariedade são também marcas da ação educativa, pois os alunos dependem do professor para alcançarem progresso intelectual, como enfatizam Tardif e Lessard (2005).

Sobretudo, em campo de atuação profissional, a intencionalidade das ações devem afastar a possibilidade de práticas improvisadas, desse modo a clareza dos objetivos a serem atingidos implica a escolha dos meios adequados para tal consecução. Por esta relação de finalidade a prática pedagógica requer, para ser considerada ética, a presença da reflexão como elemento imprescindível no intuito de que se garanta a coerência entre os fins e os meios da ação pedagógica, entre o que se diz, o quê, como e porquê se faz.

- **Identificar situações de trabalho nas quais os fundamentos éticos da docência são abordados pelos professores do Curso de Pedagogia.**

As circunstâncias de trabalho foram elencadas a partir de uma das questões da entrevista inicial. O item solicitava aos professores que fizessem relatos de situações vivenciadas junto aos alunos em que eles perceberam a presença ética.

Os relatos trouxeram experiências vividas entre os professores e os alunos, em processos interativos e comunicativos, próprios das relações pedagógicas que marcam o ambiente da sala de aula. O professor Benício narra situação em que o respeito à linguagem dos alunos, das suas diferenças de classe social, cultura e etnia é trabalhado na formação. O professor Cândido elenca um conjunto de práticas que demonstram sua preocupação em fazer com que os alunos sintam-se motivados em participar das aulas, que confiem no seu potencial de aprendizagem, por vezes, traçando alguns desafios para os alunos. Contudo, na tentativa de ajudá-los chega a quebrar aspectos normativos da instituição e os discentes nem sempre correspondem às suas expectativas. Por sua vez, a professora Agnes demonstra dificuldade em lembrar e definir uma circunstância ética, após algum esforço narra momentos em que os alunos transgridem os padrões de valor e de comportamento socialmente aceitos. A professora Dina evidencia uma situação de práxis docente bastante significativa, no entanto, o momento mesmo da entrevista fez com que ela delimitasse o evento como ético.

Desse modo, entendemos como contribuição deste trabalho trazer à tona o fato de que a ética, embora seja contemplada de forma intencional em duas disciplinas do curso de Pedagogia investigado – as quais também podem constituir objeto de outras investigações – não compõe o rol de preocupações privilegiadas pelo conjunto de professores do curso de Pedagogia. Fazemos tal afirmação com base no silêncio de três dos professores pesquisados em relação à legislação educacional que faz referência à ética e o inexpressivo número de professores (dois dos cinquenta e três professores do curso) que tem o assunto como intenção de pesquisa. Além disso, nenhum dos professores fez qualquer menção ao documento ou mesmo as orientações relativas à temática contidas no Projeto Pedagógico da UECE.

Merece ênfase assim que o conceito de ética assumido pelos professores é muito pessoal, portanto, constituído em meio às suas histórias de vida e à sua

cultura pessoal. Embora constituam um grupo profissional, a compreensão de ética marcada pelas experiências vivenciadas nos espaços de suas salas de aula por cada um deles. Por serem constituídas em espaço comum têm características peculiares, contudo os registros revelem que elas não parecem ser oriundas de um processo de discussão da temática, mas da síntese e elaboração pessoal que cada docente compôs a partir, reiteramos, de suas experiências de vida e profissionais.

Nesse sentido, lembramos que motivou nosso estudo a necessidade de compreender a relação entre a concepção dos professores universitários sobre a dimensão ética do ensino, sua prática pedagógica e as diretrizes acerca do desenvolvimento ético profissional na formação inicial do pedagogo. Pudemos constatar, a partir do depoimento dos professores investigados, que existe uma relação entre o conceito assumido pelos docentes tendo em vista a presença dos valores tanto no aspecto conceitual quanto nas práticas por eles elencadas. Contudo, os registros revelam que as diretrizes educacionais relativas à ética têm pouca ou nenhuma influência sobre o entendimento e a prática ética manifestados por cada docente universitário investigado.

Reiteramos ainda que nos motivou o estudo a necessária prática ética de todos os professores e em especial daqueles que atuam com crianças tendo em vista a importância desse período na formação de sua personalidade. Todavia, a realidade encontrada no curso de graduação que forma esses profissionais, sugere uma fragilidade na formação e na prática dos docentes universitários responsáveis pela formação acadêmica desses professores. Assim, reconhecemos a importância das iniciativas já pontuadas por parte do Curso de Pedagogia da UECE e sinalizamos a possibilidade de que alguns graduandos consigam melhor elaborar conceitos e referências éticas do que seus professores se considerarmos que alguns discentes podem desenvolver esta reflexão no âmbito das disciplinas de *Filosofia I e Ética, Educação e Sociabilidade*, tendo em vista que os programas de pós-graduação, em sua maioria, não contemplam tal discussão e é nesse âmbito que ocorre preferencialmente a preparação desse professor, como sinaliza a LDB.

Sugerimos, desse modo, assim como se exige da escola regular, a criação de espaços coletivos e internos de formação, que a universidade também o faça ou incorpore nos movimentos já existentes a discussão sistemática em torno da

ética. Entendemos que para além do chamamento das diretrizes legais, as reais demandas educativas interpelam por uma educação pautada em princípios éticos intencionais e não casuísticos, como se observa. Essa solicitação é cada vez mais efetiva se estivermos preocupados com a formação eminentemente humana para a qual não só o importante domínio do conteúdo basta, pois a forma com que se gestam são fundamentais para contemplar a formação integral do ser, tornando o processo educacional mais rico, significativo, completo, prazeroso e feliz.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

ANDRADE, Teresa Cristina Bruno. **Apropriação/vivência de valores em questão: repercussões na prática pedagógica**. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

ANDRÉ, Marli. Ensinar a pesquisar...Como e para quê? In.: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al. **Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006, p.221-233

ARAÚJO, Ronald de Paula. **A ética da psicanálise como ética do desejo de analista**. 2007. 144 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, p.31, 18 jan. 2002. Seção 1.

BRASIL. MEC/INEP. Censo da educação superior (dados preliminares). **Sinopse**. Brasília, 2009. <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, p. 11, 16 mai. 2006. Seção 1.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CANCIAM, Viviane Ache. **A ética na construção/ reconstrução do projeto político-pedagógico de escola, na formação/ ação dos educadores: uma dimensão ineliminável**. 2003. 242 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12 ed. 6. impressão. São Paulo: Ática, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORTINA, Adela. **O fazer ético: guia para a educação moral**. Trad. de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta).

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. 15 ed. reform. e amp., São Paulo: Saraiva, 2002.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 17 ago. 2009.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Trad. de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção sociologia)

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber-livro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2002.

\_\_\_\_\_. **Docência no telensino: saberes e práticas**. São Paulo: Annablume/ Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Governo do Ceará, 2000

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. A dimensão ética da docência: desafio a formação e a prática pedagógica. In: V Seminário Regional de Política e Administração do Nordeste/VI Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/RN - ANPAE, 2008, Natal. **Política, Gestão e Qualidade de Ensino**. Natal : Anpae, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 15<sup>a</sup>ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

\_\_\_\_\_. **Professora, sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.

GASKEL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.113, p.65-81, julho. 2001.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em educação numa perspectiva hermenêutica. In: \_\_\_\_\_. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 127-176. (Coleção Docência em formação. Série Saberes pedagógicos).

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-108.

GÓMEZ, A.I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O que você precisa saber sobre).

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. **Jogos e ética na perspectiva da educação física escolar**. 2005. 229 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 63-84 (Educação superior em debate, v. 5).

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e pesquisa**. v. 30, n. 1, p. 91-108, jan/fev/mar/abr. 2004.



LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In.: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.) [et al]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino).

LIMA, Anne Elen de Oliveira. **A ética e o ensino infantil**: o desenvolvimento moral na pré-escola. 2003. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

LOPES, Fátima Maria Nobre. **Lukács**: estranhamento, ética e formação humana. 2006. 143f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MAY, Tim. Entrevistas: métodos e processo. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza . **O desafio da pesquisa social**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-30.

NOVAK, Fernanda Helman. **A construção de valores no ensino superior**: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Psicologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formando professores no Ensino Médio por meio de casos de ensino. In.: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PACHANE, Giusti Graziela. Teoria e prática na formação de professores universitários. In.: GIOLO, Jaime. RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Educação superior em debate, v. 5), p.86-97.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação).

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000.

PEGORARO, Olinto. **Ética**: dos maiores mestres através da história. Petrópolis: Vozes, 2006.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Análise de conteúdo**. In.: RICHARDSON, Robert Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3ª Ed., São Paulo, Atlas, 2007, p. 220-244.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. In.: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.) [et al]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.651-669. (Didática e prática de ensino).

\_\_\_\_\_. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos de Pedagogia Universitária**. Pró-Reitoria de Graduação da Usp, nº 9, 2009.

\_\_\_\_\_. O que será da avaliação sem a ética? **Cadernos CENPEC**, nº 3. 2007.

\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ética e competência**. 7ª ed., São Paulo. Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época, v.16).

ROCHEMBACK, Arnildo Laurencio. A relação professores-alunos no paradigma da razão comunicativa. In.: \_\_\_\_\_. **Relacionamento alunos-professores na construção do conhecimento**. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 145-190

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo; FERNANDES, Francisco. **Como escrever casos para o ensino de administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

SACRISTÁN, José Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria prática. In: SACRISTÁN, J. G. (Org). **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto Político-Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). As dimensões do Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2001, p. 141-174 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

SANTOS, Boaventura de S. A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Abr. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In.: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.) [et

al]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.631-650. (Didática e prática de ensino).

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação e ética no processo de construção da cidadania.** In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas.* Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea)

SHIMIZU, Alexandra de Moraes; CORDEIRO, Ana Paula; MENIN, Maria Suzana DE Stefano. *Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003.* **Revista Brasileira de Educação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 11, n. 31, p. 167-182, jan/fev/mar/abr. 2006.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; COELHO, Luiz Claudio Araújo; FARIAS, Isabel Maria Sabino. *O que pensam os professores sobre ética e educação: primeiras aproximações.* In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas. **Formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2008.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. **A ética na concepção dos professores de educação básica de Crateús.** (Monografia de Especialização). Especialização em Formação de Formadores. Faculdade de Educação de Crateús. Universidade Estadual do Ceará. Crateús, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra; LOIOLA, Francisco. *Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula.* In.: SALES, José Álbio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; NUNES, João Batista Carvalho; NUNES, Ana Ignez Belém Lima; FARIAS, Isabel, Maria Sabino de; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Orgs.). **Formação e práticas docentes.** Fortaleza: UECE. 2007.

TERRIEN, Jacques. **Socialização/ Emancipação docente:** seus percursos. In.: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al. *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino.* Recife: ENDIPE, 2006. p.297-310.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento. **UECE em números 2008.** Fortaleza, 2009, 18p. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico de licenciatura em Pedagogia**. Fortaleza: 2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Biblioteca central. **Manual de normalização**. Fortaleza, 2010, 73 p. Disponível em: <<http://www.ced.uece.br/cmae/images/arquivos/manual%20de%20normalizacao%20uece.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico, 20<sup>a</sup> ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Trad. de João Dell' Anna. 28<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Seminário como técnica de ensino socializado. In.: \_\_\_\_\_ (Org.) **Técnicas de ensino**: por que não? 20<sup>a</sup> Ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 103-114. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p.85-86, 2006. (Educação superior em debate, v. 5)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.) **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VERHINE, Robert E. O novo alfabeto do SINAES: reflexões sobre IDD, CPC e IGC. In.: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.) [et al]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p.632-650, 2010. (Didática e prática de ensino).

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Fortaleza: Liber Livro, 2008. (Coleção Saber).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Solicito por meio deste instrumento a *autorização da Direção do Centro de Educação da UECE, responsável pelo Curso de Pedagogia* para realizar minha pesquisa de Mestrado sobre ética e formação docente junto aos docentes dessa licenciatura. A iniciativa envolve o mapeamento de informações mediante o uso de instrumentais específicos e registro em diário de campo. Requeiro ainda, permissão para a visitação e registro fotográfico do espaço em que funcionam as atividades do curso.

Sendo especificidade da Universidade contribuir para o processo de produção do conhecimento, agradecemos de antemão a colaboração do Centro de Educação, respeitosamente representado pela pessoa do diretor.

Fortaleza-CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

Lidiane Rodrigues Campêlo da Silva

Mestranda em Educação – UECE

## APÊNDICE B

### TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,  
Professor da UECE, matrícula nº \_\_\_\_\_ declaro ser de meu conhecimento e livre vontade a participação na pesquisa “A dimensão ética da docência no ensino superior”. A investigação encontra-se em andamento no Mestrado Acadêmico em Educação (área de concentração em Formação de Professores) da Universidade Estadual do Ceará – UECE e estuda a ética na prática educativa visando compreender como os docentes universitários contemplam o tema da ética na formação de futuros professores, especificamente no curso de Pedagogia.

Declaro também estar ciente das atividades envolvidas no processo investigativo, comprometendo-me a colaborar no que for necessário desde que seja previamente combinado a agenda de encontros. Registro ter conhecimento dos procedimentos de coleta de dados, autorizando o seu desenvolvimento.

\_\_\_\_\_  
Professor(a)

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009

## APÊNDICE C

### FORMULÁRIO SOBRE O PERFIL DO DOCENTE PESQUISADO

#### FORMULÁRIO - PERFIL DO DOCENTE

Caro(a) Professor(a),

Este formulário é um dos instrumentos para coleta de dados desta pesquisa que estuda a ética na prática educativa e está sendo desenvolvida nesta Universidade. O formulário busca obter informações para traçar um perfil pessoal e profissional dos docentes investigados. Para isso solicito gentilmente contar com a sua especial colaboração no preenchimento dos itens solicitados.

Grata por sua colaboração!

Lidiane Campêlo – Mestrado em Educação da UECE

#### 1 Sexo

( ) Feminino ( ) Masculino

#### 2 Faixa Etária

( ) 18 a 24 anos                      ( ) 25 a 30 anos  
( ) 31 a 35 anos                      ( ) 36 a 40 anos  
( ) 41 a 45 anos                      ( ) 46 a 50 anos  
( ) 51 a 55 anos                      ( ) Acima de 56 anos

#### 3 Tempo de Magistério? \_\_\_\_\_

3.1 Nesta Universidade: \_\_\_\_\_

3.2 No Curso de Pedagogia: \_\_\_\_\_

#### 4 Leciona em outros cursos de graduação da UECE?



( ) Sim ( ) Não.

#### 4.1 Quais?

---



---

#### 4.2 Leciona em outras Universidades?

( ) Sim ( ) Não

#### 5 Disciplina(s) que ministra na Licenciatura em Pedagogia

- ( ) **Didática Geral** ( ) 2008.1 ( ) 2008.2 ( ) 2009.1 ( ) 2009.2

- ( ) **Ciências Naturais**

( ) Educação Infantil/Anos Iniciais I ( ) 2008.1 ( ) 2008.2 ( ) 2009.1 ( ) 2009.2

( ) Educação Infantil/Anos Iniciais II ( ) 2008.1 ( ) 2008.2 ( ) 2009.1 ( ) 2009.2

- ( ) **História e Geografia**

( ) Educação Infantil/Anos Iniciais I ( ) 2008.1 ( ) 2008.2 ( ) 2009.1 ( ) 2009.2

( ) Educação Infantil/Anos Iniciais II ( ) 2008.1 ( ) 2008.2 ( ) 2009.1 ( ) 2009.2

- ( ) **Língua Portuguesa**

( ) Educação Infantil/Anos Iniciais I ( ) 2008.1 ( ) 2008.2 ( ) 2009.1 ( ) 2009.2

( ) Educação Infantil/Anos Iniciais II ( ) 2008.1 ( ) 2008.2 ( ) 2009.1 ( ) 2009.2

- ( ) **Matemática**

( ) Educação Infantil/Anos Iniciais I ( ) 2008.1 ( ) 2008.2 ( ) 2009.1 ( ) 2009.2

( ) Educação Infantil/Anos Iniciais II ( ) 2008.1 ( ) 2008.2 ( ) 2009.1 ( ) 2009.2

Outras disciplinas que ministra no Curso de Pedagogia:

---



---



---

Ministra disciplina da área de didática em outros cursos? Por gentileza, especifique:

---



---

**5.1 Que outras atividades exerce na Universidade além do ensino?**

- ( ) Orientação ( ) Coordena Pesquisa  
 ( ) Atividades administrativas ( ) Participa de Grupo de Pesquisa

OBS.:

**6 Regime de Trabalho na UECE**

- ( ) 20 horas semanais  
 ( ) 40 horas semanais  
 ( ) Dedicção Exclusiva

**6.1 Vínculo Institucional**

- ( ) Efetivo - Há quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 ( ) Estágio Probatório  
 ( ) Professor substituto – Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

OBS.:

**7 Nível de Formação**

- 7.1 Curso de Graduação: \_\_\_\_\_  
 7.2 Mestrado – Área \_\_\_\_\_  
 7.3 Doutorado – Área \_\_\_\_\_  
 7.4 Pós-Doutorado – Área \_\_\_\_\_

**8 Participação política (pode assinalar mais de uma opção)**

- ( ) Sindicalizado ( ) Sindicalizado, não praticante  
 ( ) Não sindicalizado ( ) Sindicalizado, praticante

## **APÊNDICE D**

### **ENTREVISTA INICIAL**

1. A ética não é um tema novo, mas ressurge aqui e ali de forma recorrente nos espaços profissionais, sociais e pessoais. O que você entende por ética?
2. Como você percebe a relação entre ética, educação e docência?
3. Na sua compreensão como a ética pode ser trabalhada/ vivenciada no processo de formação do professor?
4. A ética é um assunto presente nos documentos e diretrizes educacionais vigentes, tais como os PCNs, as Diretrizes de formação de professores para a Educação Básica e as Diretrizes para o curso de Pedagogia. Como você encara/percebe a recorrência da formação ética nesses documentos?
5. Você trabalha em um curso de licenciatura, portanto, destinado à formação de profissionais para o magistério. Qual a contribuição da Universidade, da sua disciplina e de sua prática pedagógica para o entendimento da relação entre ética, educação e docência?
6. Descreva uma situação de trabalho em que os fundamentos éticos da docência foram abordados por você no processo formativo de seus alunos, futuros professores.

## APÊNDICE E

### EPISÓDIO I – O pensar e o fazer o ensino na Universidade

Caro (a) Professor (a),

O episódio que segue relata uma situação vivenciada por um docente universitário junto a uma de suas turmas de graduação. Por gentileza, pondere sobre as questões levantadas em torno da situação descrita e se posicione, considerando sua compreensão sobre o trabalho do professor no que diz respeito à atividade do ensino.

Grata por sua colaboração!

Lidiane Campêlo – Mestrado em Educação da UECE

Um professor de licenciatura, no início do semestre letivo, apresenta-se à sua nova turma, recém chegada à Universidade. Em seguida, mostra o programa de sua disciplina, os objetivos, os conteúdos, recursos utilizados e formas pelas quais o grupo será avaliado. Solicita que seus alunos identifiquem-se e falem de suas expectativas em relação à disciplina e ao curso.

Transcorrido esse momento inicial, o docente distribui um texto para ser lido e comentado em sala de aula e indica as referências que serão estudadas nas aulas seguintes. Assim ocorrem alguns encontros: com o estudo de textos, discussão e resolução de atividades.

Aproximando-se o término da disciplina, o professor divide a turma em equipes e distribui os conteúdos que eles deverão apresentar nas datas designadas. Libera as próximas aulas para que os discentes possam marcar os encontros,

preparar os trabalhos, selecionar os recursos, enfim para que se organizem para a apresentação dos seminários.

As equipes assim procedem, no entanto, muitas dúvidas permeiam o período. Sentem-se inseguros quanto ao domínio dos conteúdos, à seleção adequada de material e também sobre a melhor forma de abordarem seus temas. Todos os grupos sentem dificuldades nesse momento de planejamento e precisam da ajuda de alguém mais experiente e com domínio de conteúdo. Como foram liberados das aulas e do encontro com o docente, procuraram os colegas mais adiantados no curso e também alguns professores que se mostraram mais prestativos no aconselhamento por eles solicitados.

Chegada a hora da apresentação, a sala e os alunos bem organizados demonstram o interesse que tiveram em fazer bons trabalhos. Cada equipe, no momento definido, apresenta seus assuntos de acordo com a metodologia por eles escolhida. Alguns alunos participam mais, sobressaindo-se melhor na explanação; outros falam muito pouco e demonstram insegurança no conteúdo que lhes foi designado; existindo ainda os que apenas leem os *slides* ou projeções utilizadas como recurso. O mesmo fato se repete em todas as equipes.

O professor, ao final das apresentações, tece alguns elogios e críticas aos trabalhos apresentados e à postura dos alunos. Atribui uma nota a cada equipe e define a data para a entrega das médias, dando por encerrado o semestre letivo, uma vez que, naquele momento, cumprira-se a carga horária de sua disciplina.

Quando tudo parecia ter terminado, alguns alunos tomam a frente e pedem ao professor que permaneça na sala por mais alguns instantes, uma vez que eles sentem necessidade de avaliar o período da disciplina, sobretudo, do seminário. A turma começa a relembrar como as aulas transcorreram, também teceram alguns elogios e expuseram as dificuldades sentidas na preparação, organização e exposição dos trabalhos, ressaltando que muitas dúvidas sobre os conteúdos permaneciam, pois não haviam tido nenhuma preparação prévia. Retomaram o primeiro dia de aula quando o docente apresentou o programa da disciplina e solicitou que eles expusessem suas expectativas em relação à disciplina e ao curso. Ressaltaram que apesar de terem socializado seus anseios, eles não foram

contemplados, pois o programa efetivado foi o proposto no início da disciplina, sem nenhuma modificação.

O professor demonstra admiração com as considerações feitas pelos alunos, ressalta sua boa vontade em ter dado espaço à turma para que eles participassem das aulas e do desejo que teve de desenvolver um bom trabalho. Lamenta pelo término da disciplina, pois não há mais tempo para proceder de outra maneira e promete repensar sua metodologia para a próxima turma.

### **QUESTÕES PARA REFLEXÃO**

**1** No episódio apresentado, no momento reservado para a preparação dos seminários, os alunos foram liberados das aulas pelo professor. Esse pode ser um encaminhamento favorável à formação desse futuro professor? Explique sua resposta.

**2** Imagine-se sendo o professor dessa turma. Diante da ação dos alunos, ao final da disciplina, você teria agido de forma diferente? Como? Comente sua resposta.

**3** Em sua concepção, no fato relatado, houve algum momento em que a ética tenha sido negligenciada? Em caso afirmativo, justifique sua resposta indicando o momento em que isso pode ter acontecido.

## APÊNDICE F

### QUADRO 5 - ANÁLISE DE DADOS

1.	Conceito de ética
PROF <sup>a</sup> AGNES	<p>Ela tem todo um passado ligado à questão da religiosidade. A igreja, ela teve uma influência muito forte nessa questão moral, a ética ela é muito mais baseada na questão moral.</p> <p>Olha, é, para a gente entender a ética, não dá para a gente discutir a ética sem pensar na sociedade que a gente vive. Que sociedade é essa? Se a gente está dentro de uma sociedade e ela é liberal, certamente a ética, ela é pautada por uma compreensão individual, são valores individualistas.</p> <p>Para mim, a ética ela é algo muito mais amplo, ela mexe com valores sociais. Como são construídos esses valores sociais para levar o homem a ser mais humanizados e como é que esses valores, para humanização, eles são socializados. Eles são como um bem, a ética passa a ser um bem social, porque nós precisamos conviver bem com as pessoas, nós precisamos ser solidários com as pessoas. Mas, ao mesmo tempo, em que eu sou solidário eu tenho que entender que eu vivo num mundo de contradições, por isso é que nessa hora a filosofia ela é importante porque é a filosofia que vai me dar compreensão reflexiva sobre esses valores que eu tenho que superar. Porque se eu vivo numa sociedade que é baseada numa ética do oportunismo, do pragmatismo, então, o valor ético, para ir além de um valor ético que contemple o respeito solidário e que minimize, inclusive, essas profundas contradições que se baseiam na violência, no desrespeito, que por trás você diz assim “o cara não tem ética”, tem uma leitura filosófica por trás disso tudo, mas qual é a leitura maior que a sociedade permite? Ela produz essa dualidade.</p>
PROF BENÍCIO	<p>A ética deve ser um, em primeiro plano, uma postura profissional, não é só no meu ponto de vista um pensamento é uma postura que deve permear todas as ações, eu acho que existem duas perguntas que todo profissional deve fazer quando pensa a ética no seu exercício que é: o que eu estou fazendo hoje é certo, o que eu estou fazendo hoje é ético? E se se tratar de um professor que deseja ter retorno do trabalho ele precisa perguntar isso a si e a outras pessoas. Porque ética, como disse, não é apenas um compromisso é uma atitude que deve nortear todas as práticas sejam elas profissionais, pessoais e afetivas, de alguma forma todo profissional deve assumir uma postura que mantenha uma coerência mínima entre o que ele diz e o que ele faz. Do contrário, se houver uma lacuna entre o discurso e a prática, eu acho que a ética começa desaparecer nesse instante. É um compromisso consigo, é um compromisso com as outras pessoas, é um compromisso com a sociedade de uma maneira geral.</p>
PROF CÂNDIDO	<p>O que eu entendo por ética ou o que todo ou qualquer um de nós entende é sempre relativo. Na medida em que, o que, por exemplo, eu considero ética não necessariamente outra pessoa considere. Mas independente de que ponto de vista eu parta, a ética vai estar sempre ligada a questões da valoração mesmo, dos valores e do modo como a gente encara, por exemplo, o trabalho ou mesmo as nossas relações. Tipo... A questão do compromisso, é um valor, é um princípio, um princípio ético a meu ver. Que vai... Que deve estar embutido na formação, em todo o percurso acadêmico e tem que haver vinculação com nossas trajetórias pessoais. Há uma relatividade não necessariamente no conceito de ética mais naquilo que é ético. O que é ético pra mim? Aquilo que eu considero ético pode ser algo horrível para outra pessoa, mas, em síntese, a ética para mim tem haver com essa dimensão de valoração, dos diversos campos. Não necessariamente... Não porque eu estou falando... Só do compromisso, mas como, por exemplo, é... dos valores que nós convencionalmente..., entenda, quando eu falo convencionalmente eu falo socialmente né, vão se estabelecendo como princípio que deve nortear, orientar nossa vida, como solidariedade, como respeito. E eu acho que assim um dos principais princípios éticos e elencados pelo professor eu penso que é compromisso profissional. Que não é só algo do professor, mas que como professor eu defendo isso muito...De forma muito acirrada.</p>
PROF <sup>a</sup> DINA	<p>Ética é o respeito aos valores, para mim ética é esse respeito aos valores fundamentais da convivência humana e eu sintetizaria dizendo isso. Você para ser ético você precisa ter esse respeito a tudo que é valor fundamental da convivência humana, o respeito à vida, o respeito à dignidade do outro, o respeito às regras de convivência, todos esses princípios que regem essas relações humanas eu diria que eles fazem parte da ética.</p>
PROF <sup>a</sup> ÉRICA	<p>Esse tema é muito importante porque nos remete a própria discussão da profissionalização das licenciaturas. Um dos debates que os contrários a nossa profissionalização, é exatamente a dificuldade de decidir uma ética deontológica [...] Dentre tantas concepções de ensino, quantas teorias do ensino, quantas teorias da educação no sentido mais amplo, então como definir uma ética para o magistério? Sem interferir nas concepções teóricas, metodológicas e ideológicas dos diversos professores? Essa é a oposição que se faz contrária ao nosso estatuto, a nossa profissionalização.</p> <p>Eu responderia da seguinte forma: Eu perguntaria, né. O que é ética? [...] Como discutir ética dissociada de uma política econômica, social, ambiental, inclusive, que fomenta a violência nas suas mais variações. É assim, eu não concebo seja na sala de aula, seja em uma intervenção dentro dos movimentos reais fora da sala de aula, uma ética, a defesa da ética está intimamente associada ao questionamento dessa ordem social. A defesa, Porque a ética passar por a uma questão de valor, reconstruir novos valores? Ou reanimar os velhos valores? Reanimar os valores passados eu não defendo isso. Reconstruir novos valores, uma nova moral que não seja a moral dominante, passa por questionar essa ordem. E não é isso que eu estou percebendo nas práticas e nas formulações teórico-práticas que recupera a discussão sobre a ética.</p>