



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

ANA LISE COSTA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

**SALVADOR
2012**

ANA LISE COSTA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade, na área de Educação, Tecnologias Intelectuais Currículo e Formação do Educador, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Sandra Regina Soares.

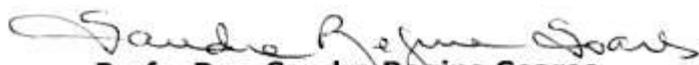
**SALVADOR
2012**

FOLHA DE APROVAÇÃO

"FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA"

ANA LISE COSTA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de outubro de 2012, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



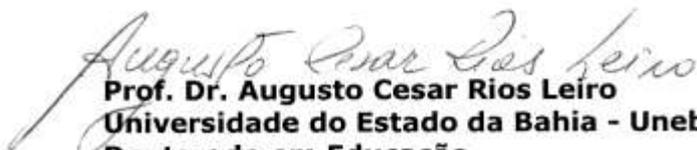
Profa. Dra. Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Em Educação.
Université De Sherbrooke, Usherb, Canadá



Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Maria José de Oliveira Palmeira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Socioeconomia
Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Sorbonne, França



Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

FICHA CATALOGRÁFICA

O48

Oliveira, Ana Lise Costa de
Formação Ética de Professores: Representações Sociais de
Estudantes de Pedagogia/Ana Lise Costa de Oliveira. Salvador. 2012
210 f.: il

Orientadora: Profª Drª Sandra Regina Soares

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação
em Educação e Contemporaneidade.

1. Professores- Formação 2. Ética 3.Moral 4. Representações Sociais

CDD 370.71

Dedico este trabalho aos meus avós, em especial ao meu voinho Eloi (in memoriam) homenageando seu centenário (1912-2012), à minha mãe Antonia, ao meu esposo Pedro e ao meu filho Pedro Lucas. À Santíssima Trindade. Aos estudantes do Curso de Pedagogia. Todos eles seres éticos e que com seus exemplos de vida e inspiração me fazem continuar ser-sendo.

AGRADECIMENTOS

E agradecer se tornou tarefa difícil...

Tantas foram as pessoas que durante esse percurso do mestrado ajudaram mediante atenção, carinho e colaboração.

Tudo é do Pai, toda honra e toda Glória é dele a vitória alcançada em minha vida. À Nossa Senhora que sempre me cobriu com seu manto de amor. Todas as forças divinas que acalentaram minha alma me fazendo crer que nada poderá me abalar, e que tudo posso Naquele que me fortalece.

À minha família que de forma especial me “poupou” enquanto eu tinha uma dissertação para “parir” e que “nunca terminava”, conforme meu filho.

Pedro Paulo (esposo) e Pedro Lucas (filho), homens de minha vida, os primeiros e os mais privados de minha presença no dia a dia. Igualmente Antônia, minha mãe, a quem palavras pouco expressariam o reconhecimento merecido.

Naide, filhas, genro, neta e até o cachorinho Luck, minha eterna grande família, meu segundo lar em Salvador durante o mestrado, a quem sou grata por ter sempre um canto pra dormir e sonhar.

Ana Cristina, Edna, Fátima e Joelma, minhas amigas e irmãs de alma, entre tantos novos acontecimentos e descobertas durante o curso, quatro pérolas, quatro preciosidades reveladas.

Aos colegas do grupo DUFOP, sempre uma referência, um incentivo constante.

Aos colegas de curso: Poliana, Alício, Leonardo, Gláucia, Telma, Priscila, Flávia, Carlinda, minha gratidão pelo apoio e crédito.

Aos estudantes, professores, coordenadores e dirigente do Campus XI, que de forma acolhedora e sem restrições me possibilitaram construir esse trabalho. Em especial à turma egressa e as cinco colaboradoras desse estudo pela riquíssima e valorosa participação.

Sincera gratidão à Gabriela Rocha, Anailza e demais colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Assistência Social, pela compreensão nos meus períodos de ausência e por me oportunizarem conciliar o trabalho e a vida acadêmica.

Aos professores deste Programa de Pós-Graduação, em especial a Cristina D'Ávila, Arnaud Lima Jr. e Luciano Santos, que enxergaram a minha pessoa, me acolheram na relação educativa, me ouviram, me interpelaram e me fizeram aprender.

As professoras Marinalva Ribeiro, Nilma Crusoé e Terezinha Rios que nesse percurso do mestrado colaboraram com interlocuções e intervenções profícuas para a qualidade deste trabalho de pesquisa.

Aos funcionários e coordenação do PPGeduc, a quem sou grata pela presteza e colaboração.

Aos professores desta banca examinadora pelas valiosas contribuições ao longo do meu percurso formativo. Jamais esquecerei a marca pessoal de cada um: a generosidade de Marita e a serenidade de Dante.

À “minha” orientadora, Prof^a Sandra, que sempre me perguntava e desacomodava quando repentinamente dizia “isso faz sentido pra você?” Uma aprendizagem inesquecível na aventura da minha formação pessoal e profissional.

Enfim, a todos, em especial àqueles que nominalmente não foram citados, que torceram, colaboraram direta e indiretamente para a realização desse trabalho, minha gratidão.

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porquê esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

(Canção óbvia, Paulo Freire, 2000)

RESUMO

A presente pesquisa objetivou conhecer as representações de ética de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia a partir da vivência nesse processo formativo. Ela suscitou uma problemática que contemplou aspectos como a dificuldade da escola e seus professores de contribuírem para a formação de cidadãos críticos, solidários e éticos; a evidência de um processo de formação inicial desses professores que, na transmissão/prescrição, não oportuniza o desenvolvimento de competências sociais e profissionais para lidar com o contexto educativo atual; a existência de dificuldades na concretização da referida temática no cotidiano das práticas educacionais. A partir da qual foi possível definir o problema e as seguintes questões de pesquisa: Como os participantes concebem o respeito à pessoa do estudante no processo formativo? Como compreendem a formação inicial orientada por uma perspectiva ética? Assim, o estudo foi referenciado em Abric (1989), Enguita (1989), Freire (1996), Catão (1995;1997), Sá (1996;1998), Puig (1998), Garcia (1999), Vásquez (2001), Contreras (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Rios (2009, 2010, 2011), Galeffi (2001, 2009), Palmeira (2006; 2008), Soares (2007;2010), Severino (2011), dentre outros. A pesquisa com enfoque qualitativo e baseada na abordagem das representações sociais realizou-se em uma universidade pública do Estado da Bahia. Os participantes foram estudantes egressos do curso de pedagogia. Quarenta e três deles responderam à associação livre de palavras (ALP) e cinco participaram de uma entrevista semiestruturada. Os dados foram tratados pela análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2009). A análise dos dados evidenciou que a representação de ética das participantes ancora-se na perspectiva de uma formação ética de professores que se pretende praxista e sensibilizada a co-construção dos valores, ainda que vivenciem a contradição com uma educação ética prescritiva, o que prenuncia a necessidade de superação desta, através de uma pedagogia dialógica e da autonomia, colaborando para a ressignificação da escola e da universidade.

Palavras-Chave: Ética e moral na educação. Formação inicial de professores. Representações sociais.

ABSTRACT

This research aimed to identify the ethical representations of students graduating from the School of Education from the experience in this training process. She raised an issue which included aspects such as the difficulty of the school and its teachers to contribute to the formation of critical citizens, caring and ethical, evidence of an initial training of these teachers, the transmission / prescription, not nurture the development of social and vocational skills to deal with the current educational context, the existence of difficulties in the implementation of that theme in everyday educational practices. From which it was possible to define the problem and the following research questions: How do the participants perceive respect for the individual student's learning process? How to understand the initial training guided by an ethical perspective? Thus, the study was endorsed in Abric (1989), Enguita (1989), Freire (1996), Catão (1995, 1997), Sá(1996, 1998), Puig (1998), Garcia (1999), Vasquez (2001) , Contreras (2002), Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004), Rios (2009, 2010, 2011), Galeffi (2001, 2009), Palmeira (2006, 2008), Soares (2007, 2010), Severino (2011), among others. The qualitative research approach and based on the approach of social representations held in a public university in the state of Bahia. Participants were students graduating from the course pedagogy. Forty-three of them responded to the free word association (ALP) and five participated in a semistructured interview. Data were treated by analysis of thematic content (Bardin, 2009). Data analysis showed that the representation of participants of ethics is anchored in anticipation of an ethics training for teachers who want praxista sensitized and co-construction of values, yet to experience the contradiction with a prescriptive ethics education, which portends the need to overcome this through a dialogic pedagogy and autonomy, helping to reframe the school and the university.

Keywords: Ethics and moral education. Initial teacher. Social representations.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
-------------------------------------	-----------

Capítulo I

PROBLEMATIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA.....	12
1.1 A formação moral na história da humanidade	12
1.2 O papel da escola moderna na formação moral	13
1.3 A educação moral no Brasil: histórico, fracasso e crise	15
1.4 A crise de valores na sociedade brasileira	16
1.5 A educação moral na legislação educacional	20
1.6 Breve revisão da literatura sobre a educação moral e ética	22
1.7 Definindo o foco de estudo.....	25
1.8 Implicação da pesquisadora.....	26

Capítulo II

REVISANDO A LITERATURA SOBRE A TEMÁTICA DA PESQUISA	29
2.1 A DIMENSÃO MORAL E ÉTICA: HISTORICIDADE, SENTIDOS, SIGNIFICADOS E CONTRIBUÇÕES À EDUCAÇÃO	29
2.1.1 A História da ética.....	29
2.1.2 Ética e Moral: sentidos, significados e enlaces.....	38
2.1.3 Contribuições da moral e da ética na educação.....	44
2.2 A FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES	47
2.2.1 Conceito de formação	48
2.2.2 A formação inicial de professores	49
2.2.3 A dimensão moral e ética na formação de professores.....	52
2.2.3.1 A formação inicial ética hegemônica	52
2.2.3.2 A formação inicial ética emergente	55
2.2.4 Por uma pedagogia ética no cotidiano escolar e universitário.....	59

Capítulo III

PERCORRENDO AS TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	66
3.1 A abordagem metodológica	66
3.2 O lócus e os sujeitos da pesquisa.....	73
3.3 Sobre os instrumentos e o desenvolvimento da coleta de dados	75
3.3.1 A associação livre de palavras (ALP).....	75
3.3.2 A entrevista semiestruturada	76
3.4 Sobre o tratamento e análise dos dados	78

Capítulo IV

APRECIANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ÉTICA DA PESQUISA: UM DIÁLOGO PROFÍCUO COM AS VOZES DOS PARTICIPANTES, DA PESQUISADORA E DOS TEÓRICOS	81
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (ALP)	81
4.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA	87
4.2.1 Retomando a primeira questão de pesquisa	88

4.2.1.1 Importância atribuída ao investimento do professor na aprendizagem construtiva dos saberes e práticas da profissão docente por parte dos estudantes.....	88
4.2.1.2 Reconhecimento da necessidade do compromisso pessoal do estudante com a sua formação	105
4.2.1.3 Expectativa de uma relação professor-estudante mais afetiva	111
4.2.2 Retomando a segunda questão de pesquisa	117
4.2.2.1 Importância do exemplo de postura ética do professor formador	117
4.2.2.2 Dilema entre a reflexão e a prescrição/imposição no processo de formação do professor ético	126
4.2.2.3 Frágil relação entre a participação do estudante nas definições da disciplina e a formação ética.....	132
4.2.2.4 Principais lições da formação para a atuação ética com seus alunos.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES	167
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	168
APÊNDICE II – LISTA DE PALAVRAS EVOCADAS DA ALP	169
APÊNDICE III – GUIA DE ENTREVISTA	170
APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL.....	174
APÊNDICE V – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA.....	175

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educar na contemporaneidade significa enfrentar inumeráveis desafios, dentre esses a necessidade da inclusão da ética nos processos educativos, tendo em vista a formação de pessoas autônomas. Contribuindo para essa causa, o presente estudo centrou-se na dimensão ética e moral no contexto da formação inicial docente. Sob o título “Formação ética de professores: representações sociais de estudantes de Pedagogia”, foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), vinculado à linha de pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador e ao grupo de pesquisa – e ao grupo de estudos e pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP).

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro aborda a problemática, delineando o cenário no qual se insere o nosso objeto, o foco de interesse, a partir do contexto sócio-histórico e educacional, o papel da escola moderna na educação moral e ética, as proposições legais e as pesquisas relacionadas à educação moral e ética e à formação ética de professores, bem como o problema, o objetivo, as questões da pesquisa e as implicações da pesquisadora nesse trabalho.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico da pesquisa ampliando o olhar em relação aos conceitos de ética, moral, e formação docente. Discorre sobre a moral e a ética, evidenciando a historicidade, seus sentidos, significados e contribuições e, na sequência, discorre sobre a formação ética de professores, sobretudo no contexto da formação inicial.

No terceiro capítulo temos o referencial teórico-metodológico da pesquisa, com o propósito de explicitar a abordagem adotada, o lócus e os sujeitos da investigação, os instrumentos e desenvolvimento da coleta, bem como o tratamento dos dados.

O quarto capítulo é dedicado à apreciação e à discussão dos resultados, dando visibilidade às representações sociais dos participantes da pesquisa, promovendo um diálogo profícuo desses com os teóricos referendados neste estudo.

Nas considerações finais, aliando-se ao pretexto e apreciar todo o processo da pesquisa, está nossa intenção de enfatizar a utopia que nos move, acende o desejo de pesquisar e nos faz acreditar na transformação educativa da realidade vigente.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

O objeto do presente estudo é a dimensão ética e moral no contexto da formação inicial docente. Visando delineá-lo melhor, o propósito desta seção é evidenciar os elementos que configuram o cenário em que está posto o desafio alvo de nossas especulações. Assim, torna-se importante iniciar com uma breve retrospectiva, a fim de demonstrar como a humanidade vem enfrentando esse desafio.

1.1 A formação moral na história da humanidade

Na pré-história, os povos primitivos, ao se reunirem em torno das cavernas, organizaram-se também aos poucos em comunidades tribais. A vida tribal foi marcada pelo nomadismo, pela tradição oral dos mitos e ritos. Mesmo não existindo escola nos moldes que conhecemos, a educação informal existia. Era uma educação difusa, cujo conhecimento mítico imprime uma ênfase especial (ARANHA 2006). Por meio da oralidade, crianças e jovens recebiam cuidadosas lições sobre os usos e valores da tribo, sem necessidade de castigos. Os mais velhos, por assim dizer, eram os responsáveis por transmitir os valores sociais que faziam com que os mais jovens assimilassem e construíssem sua personalidade. O desafio maior consistia em conservar uma moral, ou seja, não romper com os costumes e tradições.

Na Antiguidade, caracterizada principalmente pela revolução neolítica e pela evolução social por meio da escrita, as civilizações que se destacam: egípcia, mesopotâmica, indiana, chinesa e hebraica, todas elas, considerando suas especificidades, desenvolveram uma educação essencialmente tradicionalista e religiosa. Chama-nos a atenção na civilização hebraica, cuja cultura chegou até nós pela herança hebraico-cristã, a valorização dos antepassados sem os verem como seres humanos. Difusores da crença monoteísta, os hebreus pregavam a individualidade do ser. Esse ponto nos interessa porque a cultura hebraica desenvolveu, a partir daí, o que Aranha (2006) chama de uma nova ética voltada para os valores da pessoa, e isso era reforçado na saga dos profetas, nos estudos dos mandamentos e outros escritos sagrados, todos eles representando um verdadeiro apelo ao ser humano em seu interior.

Na Antiguidade Clássica, destacam-se as civilizações grega e romana. Consideradas como o berço da humanidade, pois contribuíram muito para a evolução das sociedades ocidentais, das

quais somos herdeiros. De um lado, a educação grega visava uma educação integral -a Paidéia- que valorizava o intelecto, mas sempre deu destaque para a educação física. Porém o cuidado com o equilíbrio mente e corpo não dispensava a igual valorização da formação moral e estética dos indivíduos. De outro lado, a educação romana, voltada para a *humanitas* (humanidade), centrava-se na educação do espírito. Os romanos buscavam difundir uma cultura humanística de caráter cosmopolita e universal, dedicando-se à formação do ser humano virtuoso, um ser moral, político e literário.

No período medieval, nos longos séculos de existência, buscou-se propagar uma educação mediada pela fé cristã. Com base em Aranha (2006), constatamos que a cultura medieval representa um amálgama de elementos greco-romanos, germânicos, bizantinos e islâmicos. Nesse sentido, a ideia de universalização por meio da fé sempre foi um dos ideais dos grandes líderes daquela época. A educação, grande difusora desses ideais, era desenvolvida com ênfase na cristianização da Paidéia e teve na Patrística e na Escolástica suas maiores expressões teórico-metodológicas, que difundiam os preceitos morais veiculados pela filosofia cristã. Então, baseado em ideais ascéticos, o ser humano deveria manter-se distante dos prazeres e das preocupações terrenas, com o objetivo de alcançar a mais alta espiritualidade e o merecimento da salvação.

A modernidade, que inicia no século XVI, tendo como marco histórico a Revolução Francesa, foi marcada, na sua origem, por intensas revoluções no campo epistemológico, econômico, político e social e por movimentos como o Renascimento, o Iluminismo. Buscava-se viver os prazeres e alegrias do mundo, desde o luxo das cortes até os pequenos deleites da vida familiar. O olhar humano desviava-se do céu para a terra, ocupando-se mais com as questões do cotidiano (ARANHA, 2006). A educação, sobretudo a moral, mantinha um claro objetivo de propagar a secularização do pensamento moderno, bem como a universalização e a laicidade do ensino. A escola se configura na principal instituição de formação moral. É fundamental para nosso estudo, então, compreender como a escola moderna, ainda vigente, tem contribuído para a formação moral e ética dos sujeitos da trama educativa.

1.2 O papel da escola moderna na formação moral

Sabe-se que, até o período medieval, não existia escola, tal como a entendemos hoje, destinada a circunscrever e disciplinar a vida da criança, dos jovens e dos adultos e ocupando papel central na sua formação moral e cognitiva. Não é mera coincidência que o nascimento

da escola moderna seja concomitante com a dissolução do sistema feudal e atinja seu ápice na era industrial. É que a escola aos poucos se torna um elemento essencial do sistema capitalista, assumindo uma face oculta (ENGUIA, 1989). Nasce com o intuito de livrar o povo da ignorância dos dogmas religiosos, bem como adaptar os sujeitos à nova ordem capitalista e burguesa.

Assim, a escola, em sua missão socializadora, tem a função de educar os sujeitos para adequar-se ao mundo do trabalho fazendo com que a grande massa trabalhadora aceite de forma submissa, seu lugar no mundo produtivo. Ordem, autoridade e submissão tornam-se imperativos condicionantes para a eficácia da educação, implementados não principalmente por meio da comunicação, mas da administração cotidiana de pequenas restrições e imposições, pois “As grandes intromissões são mais facilmente reconhecidas como tais: as pequenas restrições são resistidas apenas pelos mais ‘revoltosos’.” (ENGUIA, 1989, p. 55) Dentre as práticas conduzidas pela escola e, em especial, pelos professores, destacam-se: a homogeneização e padronização das condutas, exigindo, premiando e punindo as condutas que desviam do padrão unilateralmente estabelecido sem direito a questionamento; a ausência de possibilidade de decidir o que aprender e como aprender; a desconsideração das experiências, curiosidades e necessidades de cada criança; desrespeito aos tempos e ritmos individuais no processo de aprendizagem; busca da motivação mediante recompensas extrínsecas visando “[...] convencer os alunos de que desejam por si próprio ir para onde o professor já decidiu que vão.” (ENGUIA, 1989, p. 64); estímulo à competição entre os alunos, em especial pela via das notas, estabelecendo uma categorização entre eles que interfere na imagem e na autoestima; a submissão à avaliação heterônoma que, além de hierarquizar e classificar os alunos, condiciona-os a aceitar e desejar o julgamento do outro e a não desenvolver a capacidade de reflexão; reforço à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, mediante a separação entre a teoria e a prática, entre os conteúdos ensinados e a realidade dos alunos.

Assim, o ato educativo, nos longos anos de escolarização, promove a atomização do corpo social e a legitimidade da meritocratização dos papéis sociais. A escola contribui para que os educandos internalizem os seus destinos, seu *status quo* e as oportunidades como se fosse sua responsabilidade pessoal. Em síntese, a escola cumpre o papel de inculcação de uma moralidade, a que interessa à elite dirigente da sociedade capitalista, avessa a qualquer reflexão crítica. Verifica-se total cisão entre moral e ética.

1.3 A educação moral no Brasil: histórico, fracasso e crise

No Brasil, a educação moral sempre ficou a cargo das poucas escolas existentes nas províncias, tendo como base a pedagogia jesuítica, centrada em valores cristãos, universais e essencialistas. Com o passar no tempo, ainda na Primeira República, foram introduzidos os estudos de educação moral e cívica, nos cursos de formação dos professores que, por sua vez, os repassavam para os diversos níveis de ensino, incluindo o primário e o secundário. Os valores eram ensinados da transmissão no intuito de inculcar sentimentos de patriotismo e obediência aos costumes da época.

Todavia, foi no período da ditadura militar, de 1964 até meados da década de 80, que a educação moral baseada no centralismo cívico revelou sua face doutrinária. Isso se deve ao fato dos militares buscarem neutralizar o poder reivindicatório que permeava os espaços educativos e ameaçava o poder central. Para tanto, por meio de atos, reformas e leis a educação moral passou a ser a alma dos princípios educativos naquele período.

Acreditando que a cidadania só poderia ser alcançada com a intervenção militar, os governantes da época de então buscaram na educação um meio de difundir os seus ideais. A escola também passou a ser o lócus de divulgação do ideário militar. O papel central da educação, no momento, era a formação da consciência patriótica. Conforme Abreu e Filho (2006), a escola representava o aglutinador social por excelência do período, uma vez que nela se realizava a formação cívica. Isso se dava por meio de práticas diversas, por exemplo, o culto aos vultos, heróis, hinos nacionais e desfiles em datas cívicas, bem como a valorização da união, fraternidade, resignação e da eficiência produtiva.

Com a redemocratização do país, nos anos 90, a educação moral no Brasil toma novos rumos, sobretudo graças à influência dos postulados sóciointeracionistas e à difusão dos ideais democráticos. Questiona-se o doutrinamento moral advindo das práticas educativas do passado e que culminaram, mais tarde, em práticas opostas, beirando ao relativismo e ao *laissez-faire* da ação moral.

A partir do histórico descrito anteriormente, constatamos o fracasso da missão moralizadora da escola no Brasil. Nos dias de hoje, nunca se viu tantos conflitos nas relações interpessoais nas instâncias educativas no Brasil e no mundo. Diversas são as situações de violência nas instâncias educativas com repercussão nacional, como o caso do professor universitário morto

a tiros em sala de aula por um aluno transtornado por ter sido reprovado. O contexto escolar hoje se revela perigoso, assustador. Alunos frequentam as salas armados, circulam nas dependências com papéletes de drogas prontas para traficar, negociar, vender, trocar, usar, e não lúcidos, entorpecidos pelas drogas, e/ou pelo álcool, cometem furtos e demais atrocidades; enquanto as meninas abandonam as salas e vão fazer “programas”, muitas vezes usando a escola como ponto de referência para encontros íntimos. Muitas delas, quando não se previnem, ou seja, deixam de usar métodos contraceptivos, utilizam os banheiros da própria escola para abortar seus fetos, longe do contato com as famílias.

Crianças e jovens são vitimados e se vitimizam por cederem às pressões da violência física das gangues, ou a até mesmo se agredem em supostas brincadeiras provocadas pelo fenômeno bullying, agressões que vão das salas de aulas, aos corredores, pátio e outras dependências. Com essa “herança” negativa, crianças, adolescentes e adultos adentram nas escolas trazendo consigo marcas que representam muito na formação pessoal conturbada e paradoxal desses sujeitos.

A gestão da escola não consegue exercer sua autoridade. Diante de tal realidade, as escolas e a sociedade revelam perplexidade. Poucas escolas desenvolvem projetos pedagógicos capazes de gerar aprendizagens significativas de atitudes e valores. Os professores fazem vista grossa temendo represálias de toda parte, ou tentam enfrentar a situação através de decretos, suspensões, ou, ainda, buscando auxílio de órgãos de proteção ao menor como o Conselho Tutelar. Todas essas situações revelam o quanto a escola pública, inserida num contexto de profundas desigualdades sociais vem fracassando na sua missão moralizadora, reproduzindo, em certa medida, esse contexto turbulento, ao invés de servir de espaço para a reflexão de valores e atitudes. Cabe ressaltar, entretanto, que a crise de valores que aflige a escola é reflexo da crise vivenciada pela sociedade. Voltemos, pois, o foco para a dita crise.

1.4 A crise de valores na sociedade brasileira

Registramos que a dimensão moral e ética, objeto deste estudo, tem sido tema recorrente nos debates e noticiários nos últimos anos. Como registram Boff (1999), Montoro (1997), Catão (1997), Goergen (2005a; 2007), e Rios (2009), a abundância do debate camufla a ausência na prática cotidiana, de ações éticas. Com efeito, situações que atentam contra a ética são cada vez mais frequentes e fartamente divulgadas pela mídia. Ilustram tais situações a corrupção na esfera pública, como aquela que levou ao impeachment do ex-presidente Collor, os

famigerados escândalos da violação do painel de votação do congresso nacional e do “mensalão”, sendo este considerado o maior escândalo do governo petista no país e repercutido internacionalmente, dentre tantos outros.

Além disso, têm sido reentrantes episódios de violência física e simbólica envolvendo a pessoas do povo, em função de preconceito de diversas naturezas, como: o ateamento de fogo ao índio, justificado pelos agressores, jovens de classe média, pela sua aparência de mendigo; o espancamento da empregada doméstica sob a alegação de que era prostituta; a prática reiterada de tortura da criança adotada por uma procuradora da justiça, e apelidada por essa de “vaquinha”; o sequestro, estupro seguido de assassinato de seis garotos na região metropolitana de Brasília cometidos por um presidiário que recebeu o indulto de Natal e voltou a praticar crimes; as sórdidas tragédias familiares e crimes passionais chocantes, como os perpetrados nos casos Richthofen, Nardoni e, mais recentemente, o caso Elisa Samúdio.

São crescentes, também, as cenas de violência urbana em decorrência de desacordos banais ou mesmo de imprudência, como: o caso Rafael Guimarães (filho da atriz Cissa Guimarães) atropelado e morto em um túnel interdito por um jovem motorista embriagado; o caso Tim Lopes, jornalista assassinado quando realizava mais uma das suas reportagens de denúncia sobre o tráfico de drogas em favelas do Rio de Janeiro. Lembremos também das vítimas de balas perdidas, como no recente caso do menino Joel, que chocou Salvador, alvejado e morto na troca de tiroteio entre bandidos e marginais, em sua própria casa, quando se preparava para dormir.

Junto à falta de segurança, sofremos com problemas de infraestrutura de que são exemplos marcantes os casos do desabamento de um metrô em São Paulo e do Morro da Providência no Rio de Janeiro, sob cujos escombros, se viu que havia um lixão. Empresas, interessadas apenas nos lucros, poluem o meio ambiente, como os casos do vazamento de óleo no Golfo Pérsico, no Rio de Janeiro, no Oceano Pacífico, esgotos despejados nos rios causando a mortandade de várias espécies, como o recente caso do Rio dos Sinos.

Indubitavelmente, as situações relatadas colocam em risco o futuro da vida humana, num contexto de impunidade, falta de segurança e de condições dignas de habitação e descaso com a justiça e o meio ambiente. Refletem a perplexidade e a crise de valores morais e éticos instaladas na contemporaneidade. Intimidados diante do mar de violência que regurgita as desigualdades sociais na escola e na sociedade brasileira, todos nos interrogamos: como é que

seres humanos, se assim podem ser chamados, chegam a esse ponto de desumanidade, de cometerem as atrocidades a que demos destaque, algo que nem a ficção dos piores filmes de terror é capaz de criar? Onde estamos chegando? Que sociedade é essa capaz de produzir crimes tão brutais? Quais fenômenos corroboram para o acirramento de tamanha barbárie? Qual a parcela de responsabilidade das autoridades e também a nossa, a de cada um nesse processo? Será que, já atravessando uma década do século vinte e um, estaríamos retornando a um estado de barbárie social?

A realidade, patente na sociedade e no contexto escolar, pode ser explicada por diversos fenômenos que se entrelaçam. Concorre para ela o fenômeno da globalização, grande marca do século XX, que vem influenciando profundamente os campos da economia, política, educação, cultura e, conseqüentemente, as relações entre os países e a visão do ser humano de si mesmo e do planeta. Esse fenômeno se caracteriza por instaurar uma nova ordem econômica e social mundial, tornando frágeis as fronteiras do estado nacional, implicando uma intensificação das relações sociais em escala mundial, aglutinando empresas multinacionais, aproximando localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais passam a influenciar em qualquer lugar do mundo.

Para Santos (2000), o balanço da globalização aponta aspectos positivos e negativos. Do lado positivo, vemos a possibilidade de conhecer a diversidade, ter acesso às informações, criando canais de comunicação, como a rede de internet, circulação de informações e de valores da democracia contribuindo para alterar dinâmicas desumanas de outros lugares.

O lado negativo é que, movida pela lógica econômica do capitalismo, voltada para o lucro dos grandes conglomerados multinacionais, a globalização cria desequilíbrios econômicos e sociais, aumenta o nível de exploração econômica e da natureza em muitas partes do mundo (SANTOS, 2000). Essa exploração aprofunda a miséria, intensifica o processo de favelização dos grandes e pequenos centros urbanos. É assustadora a desumanização que ocorre no interior das favelas, verdadeiros “currais” de seres humanos, sem saúde, sem educação, sem entidade devidamente preparada para assisti-los, agravada pelo neoliberalismo e sua determinação de supressão do papel do Estado, de provedor do bem-estar social. Assim, os efeitos da globalização e do neoliberalismo, incidem sobre o agir individual que molda as condutas sociais. A miséria produz uma massa de gente amorfa, que vai da apatia à transgressão. Dos dois lados, a ética é subvertida ou mesmo se ausenta. Agora, hiperindividualista, separa os que têm dinheiro dos que não têm.

O agravamento das desigualdades sociais, da miséria, da fome que assola o mundo e o Brasil, compõe o cenário que estimula a competição, conforme retrata o ditado popular “farinha pouca meu pirão primeiro”. Dessa forma, acompanhamos e vivenciamos constantemente a explicitação da miséria provocada em primeira instância pelas crises econômicas nas grandes potências, que repercutem no mundo inteiro, com é o caso da crise dos EUA anunciada desde o ano de 2009.

Tudo isso fomenta a crise das promessas de liberdade, igualdade e fraternidade da modernidade que, conforme Bauman (1997), eram sustentadas por uma ética universal, baseada na legalidade e na justiça delegadas às instituições sociais. Assim, ao vivenciar tanta miséria e desigualdades, a população dos diversos países começa a descrer das promessas anunciadas pelo estado moderno de bem-estar social, uma vez que o corporativismo e o individualismo passam a revelar suas mais terríveis faces.

A globalização concorre, ainda, para a diluição da identidade cultural local, e implanta um processo de homogeneização das culturas e das pessoas. Somos levados constantemente a ouvir as mesmas músicas, assistir aos mesmos filmes, seguir a mesma moda e a mesma lógica do consumismo. Shoppings, roupas de grife, padrões de beleza, são exemplos claros dos rituais que ilustram os argumentos acima, nos quais se verifica a negação da diversidade cultural e, conseqüentemente, a desvirtuação da noção da cidadania, como sendo sinônimo de lucro, consumo e alienação, ao invés de promover o bem comum e o esclarecimento para uma consciência crítica e emancipatória do ser humano.

Ainda concernente à questão da identidade, outro efeito nefasto da sociedade globalizada é a descaracterização das culturas negra e indígena, que, ao longo da toda a história de nosso país, lutaram/lutam contra uma perversa ideia de submissão e homogeneização de padrões sociais, traduzidos em fetiche, como se essas culturas não tivessem seus saberes, seus valores de vida importantes para a convivência social, porque são consideradas pela lógica neoliberal como atrasadas e aculturadas (GADOTTI, 1995). Esses nossos ancestrais são tratados como apenas folclore, lenda, desconhecendo suas identidades e resistências próprias; quando essas culturas (negra e índia) aparecem alocadas nesse cenário são vistas como fetiches mercadológicos, como é o caso dos quilombos e aldeias que produzem para o desenvolvimento local sustentável e das festas populares que se tornam verdadeiro banquete para os empresários da área cultural, da mídia, buscando lucro, a novidade, ao invés do (re) conhecimento e respeito a essas culturas que caracterizam a identidade e a singularidade brasileira.

Nessa nova ordem mundial não há mais espaço para os estados-nação como centro de poder, uma vez que a nova ordem mundial polariza as nações em função do capital, esse gera novos centros de poder que passam a agir em escalas local, regional, continental e mundial. Os impactos desse fenômeno trouxeram mudanças profundas na vida social. Juntam-se a isso as alterações no mundo da comunicação, que se tornou em “massa” e vem se constituindo nesse início de novo século, como um poder tão relevante, quanto os poderes estatal e clerical. Reconhecer que a crise de valores morais e éticos está, antes de tudo, na sociedade, não isenta a educação de assumir um papel no enfrentamento dessa realidade; nesse sentido, é fundamental para o delineamento do nosso objeto de pesquisa identificar de que forma a legislação educacional trata a questão da educação moral e ética.

1.5 A educação moral na legislação educacional

Os elementos brevemente caracterizados neste texto confirmam que vivemos numa época de crise de valores diante da qual, a escola volta a ser vista como espaço importante para enfrentá-la. Nessa perspectiva, a legislação educacional brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998), retoma a educação moral e ética. No caso da LDB, um dos pontos altos é o reconhecimento da importância dos valores na educação escolar. O sentido de educar passou de mero ato de instruir para uma ação centrada na formação integral do sujeito, seu preparo para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. Percebe-se, no texto da referida Lei, que o valor de educar se aproxima de uma concepção de ética que orienta os sujeitos a desenvolverem uma reflexão crítica de suas ações, na qual está em jogo a consciência ético-moral das pessoas, os valores da vida, os princípios norteadores, normas, hábitos que orientam as ações do ser humano, professores e alunos no contexto de suas relações sociais múltiplas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN's), a educação ética é responsabilidade de todos os professores e deve constituir-se um dos temas transversais a todos os conteúdos de ensino numa instituição escolar, em todos os níveis.

O tema do documento de ética, portanto não é novo, mas é novo ter um documento que possibilite abrir discussões sobre este assunto no contexto escolar, considerado como um espaço privilegiado para uma educação em valores. (PCN's – Temas Transversais, 1997, p. 45)

No que tange à formação de professores para a escola básica, a Proposta das Diretrizes para a formação Inicial de professores em nível superior (BRASIL, 2000), que posteriormente desencadeou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), em nível superior, apresenta, como princípio norteador, a simetria invertida, tendo em vista que o professor, no seu percurso formativo inicial, diferentemente de outros profissionais, aprende a profissão vivenciando-a tendo como base a própria trajetória de escolarização. Para tanto deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. É interessante destacar, ainda nesse documento, a perspectiva de desenvolvimento de competências, que exige a construção na formação continuada, sendo um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente. Dentre essas competências, aparece, em primeira instância, o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos relativamente à formação dos profissionais está prescrito:

Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo, solidariedade, atuando como profissionais e cidadãos. [...] Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes. (BRASIL, 2000, p. 49)

No que se refere especificamente ao Curso de Pedagogia as Diretrizes Curriculares criadas pela Resolução CNE/CP de 2006, corroboram as Diretrizes Nacionais quando definem condições de ensino e de aprendizagem a serem observadas no planejamento e na avaliação das instituições de educação superior, estabelecendo que:

O Estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p.1)

Percebe-se, então, que a legislação educacional para o ensino superior no Brasil vem assumindo a temática da moral e da ética, como pauta da formação inicial dos professores. Ao admitir que atravessamos uma crise de valores sociais, nosso país e as demais nações passam a se preocupar com a formação pessoal de seus profissionais.

Entretanto, Amorim Neto (2008), em sua dissertação de mestrado, que analisou as concepções de moral e ética presentes nos documentos e diretrizes que orientam a formação inicial docente dos Cursos de Pedagogia, evidencia, no documento das diretrizes, assim como nos PCN's, lacunas sobre a temática da moral e da ética. Afirma o autor que o termo moral simplesmente não aparece no texto, é assumido no mesmo sentido da palavra ética, e que uma

das consequências desse fato é a desvalorização do termo no meio educativo e do campo filosófico. Tal supressão também compromete e desvirtua o sentido do termo ética que acaba sendo esvaziado, no referido documento, em função de ser mais associado às normas e menos à reflexão sobre as condutas e o “self” da finalidade da vida.

Decorrida uma década e meia de vigência de parte da legislação referida, qual será a repercussão da mesma na vida das escolas? Terá ela contribuído para alterar o caos e a perplexidade diante da crise de valores? O que dizem as pesquisas? É o que veremos a seguir.

1.6 Breve revisão da literatura sobre a educação moral e ética

A temática da formação moral e ética tem se inserida na área de estudos de Educação Moral no Brasil. A pesquisadora Adelaide Dias, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em artigo publicado em revista especializada faz um mapeamento dos grupos de pesquisas existentes no nosso país e opina que na atualidade, o tema da educação moral vem merecendo uma atenção especial por parte dos investigadores da área de desenvolvimento moral no Brasil. Aponta então três grandes grupos de pesquisa que desenvolvem, sistematicamente, estudos sobre o assunto: o grupo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o grupo da Universidade Federal da Paraíba e o grupo da Universidade de São Paulo.

No ano de 1998 foi realizado um mapeamento cuidadoso da inserção desse tema em pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral (NPDSM), desde o início dos anos 80. Dias (1999) afirma que, no levantamento feito, as pesquisas sobre educação moral ocupam parte do total de pesquisas desenvolvidas pelo referido núcleo e foram classificadas em três grandes grupos: 1) pesquisas sobre métodos educativos, 2) pesquisas sobre a relação ensino e julgamento moral, e 3) pesquisas de intervenção moral. No exterior, além dos Estados Unidos, país que tem se ocupado tradicionalmente de pesquisas sobre o assunto, outros países europeus também têm se destacado, como é o caso da Espanha (Grupo de Investigação em Educação Moral - GIEM, da *Universidad Complutense de Madrid*) e de Portugal (Universidade de Lisboa) também têm se dedicado à investigação do tema.

Ressaltamos que no estado da Bahia, um grupo de estudos e pesquisas dedicou-se fortemente na temática em questão, tornando-se referência. Criado em 1996, o grupo SOCIAPRENDE, desenvolveu trabalhos sobre a educação em valores para a democracia. Constituiu um grupo

de natureza inter-institucional que congrega a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade de Barcelona (UB) e a Universidade de Paris I- Sorbone. Liderado pela Prof^a Dr^a Maria José Palmeira, o SOCIAPRENDE desenvolveu atividades com interesse central na dimensão político-axiológica da educação com vistas a colaborar na formação de professores da educação básica e na formação docente universitária, através de capacitação profissional, publicação de revistas e livros, realização de eventos científicos na área, além de vincular-se a um convênio para formação de doutores, junto ao grupo de pesquisa em Educação Moral (GREM) coordenado pelo renomado pesquisador, Josep Puig, fortalecendo então o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB).

Dentre as pesquisas sobre a temática da formação moral e ética na escola, destacamos duas. A primeira, realizada por Menin (2002) investigou sobre o ensino da ética, traduzida nos valores morais na escola e suas implicações para a formação de professores de escolas públicas paulistas. Reflete sobre os resultados relatando algumas observações a respeito de valores de professores e práticas daí decorrentes. Dentre as posturas encontradas no ensino, destacam-se, de um lado, um ensino baseado na transmissão de valores de forma doutrinal semelhante à educação moral e cívica difundido durante a ditadura militar, e, por outro lado, a posição relativista e/ou de *laissez-faire* revelando a mentalidade hedonista e individualista que cerceia a visão dos professores. O estudo aponta que as práticas dos professores no ensino da ética, ao oscilarem entre o doutrinamento e o relativismo, necessitam serem repensadas na perspectiva de uma terceira via, construtivista dos valores, condizente com a legislação atual. Denuncia o despreparo dos professores, no que se refere à mudança de suas práticas no ensino de valores, ao mesmo tempo sugere que essa discussão seja estendida para todos os membros da escola.

O segundo estudo, apresentado por Souza (2005), reacende a temática em questão, principalmente, no que concerne aos desafios à formação do educando e do professor, ao investigar as interações na escola e seus significados e sentidos na construção de valores no contexto de escolas públicas. Como resultados, revelou a dificuldade dos professores de interagirem com alunos, em vários segmentos do ensino, principalmente, na perspectiva da formação para a cidadania. Além disso, o estudo destaca os sentimentos de culpa e vergonha como indicadores da presença de valores morais e não-morais no conjunto das representações de alunos, professores e coordenadores. A falta de investimento na qualidade das interações, sobretudo na relação professor-aluno, constitui-se um dos pontos fracos, necessitando mais

abertura, diálogo e mudança de práticas educativas. Em suma, as interações no interior da escola são fatores determinantes para a construção de valores e contravalores, visto que esses são apropriados conforme a natureza das interações em que os sujeitos da educação convivem.

Referente às pesquisas realizadas sobre a ética e a formação de professores na educação superior, duas foram relevantes para o presente estudo. A primeira, uma dissertação de mestrado realizada na Universidade Estadual do Ceará, intitulada “A dimensão ética do ensino na docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores”. Silva (2010), procurou 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. Os resultados encontrados revelam que o conceito de ética elaborado pelos professores é fruto de experiências pessoais e profissionais isoladas e que esse conceito manifesta relação com os valores. O Curso de Pedagogia da instituição pesquisada oferta disciplina dedicada ao estudo exclusivo da ética em caráter optativo, o que, embora se apresente como um avanço constitui uma incoerência tendo em vista a assunção da ética como princípio da formação pelas diretrizes, pelo projeto político pedagógico da instituição e pelos discursos da relação educativa da própria universidade.

Semelhante temática foi abordada na dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia. Santiago (2011) procurou conhecer as representações de ética de professores no contexto da formação inicial em pedagogia, dando enfoque às práticas educativas que vivenciam. A análise dos dados evidenciou que os participantes valorizam a ética na verbalização do discurso, padecendo em práticas que possam ascender a uma formação ética dos licenciandos, haja vista que admitiram ter dificuldades em oportunizar ambientes de crescimento e de aprendizagens significativas de atitudes e valores com vistas ao desenvolvimento profissional preconizado. Além do mais, predomina uma concepção de formação ética intelectualista e academicista que privilegia o conteúdo, subestimando a reflexão e a formação de atitudes na sala de aula universitária.

Em suma, a revisão da literatura aponta a prevalência nas escolas, ao menos naquelas referidas pelos estudos, de práticas moralizadoras baseadas na transmissão de valores heterônomos, da falta de diálogo e de reflexão coletiva acerca dos problemas cotidianos da

relação entre os alunos e desses com o professor. Fica evidente a dificuldade do professor de lidar com uma realidade na qual eles não são mais reconhecidos e temidos como autoridades inquestionáveis. Além disso, verificamos, nos estudos apresentados, que, mesmo no espaço universitário, a ética não constitui objeto privilegiado de reflexão. 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. Tais circunstâncias colocam em questão a formação inicial do professor da escola básica ministrada nos cursos de Pedagogia, em especial no que concerne ao desenvolvimento de competências para trabalhar com a formação de atitudes e valores dos alunos na perspectiva da autonomia.

1.7 Definindo o foco de estudo

A problemática analisada nos permitiu formular como problema desta pesquisa, ou seja, como situação que inquieta e desafia a pesquisadora, de um lado, a dificuldade da escola e de seus professores de contribuírem para a formação de cidadãos críticos, solidários e éticos, enfim, de sujeitos protagonistas. De outro lado, um processo de formação inicial desses professores que, centrado na cognição, na transmissão, na prescrição, não oportuniza o desenvolvimento de competências sociais e profissionais para lidar com o contexto, essencialmente, relacional e conflituoso da sala de aula na atualidade. Isso, a despeito da legislação educacional apontar para a necessidade de uma reformulação curricular que contemple a reflexão sobre os valores nos processos de ensino-aprendizagem, na escola e na formação docente, e pesquisas indicarem a existência de dificuldades na concretização da referida temática no cotidiano das práticas educativas. O que evidencia que a mudança das práticas educativas, além de definições legais propositivas, pressupõe o conhecimento e a ressignificação das representações que sustentam essas práticas.

Estabelecemos, portanto, para objetivo desta pesquisa: conhecer as representações de ética de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia a partir da vivência nesse processo formativo.

A fim de alcançar tal objetivo, nossa tarefa consistiu em encontrar respostas para as questões que colocamos:

1. Como os participantes concebem o respeito à pessoa do estudante no processo formativo?

2. Como os colaboradores da pesquisa compreendem a formação inicial orientada por uma perspectiva ética?

A preferência pelas representações sociais se deve à abertura que essa teoria possibilita, privilegiando a escuta atenta da experiência dos sujeitos, que se sentem, por sua vez, participantes ativos no processo de pesquisa, não meros objetos dessa. Além disso, é notória e intrínseca a relação entre representações sociais e educação, principalmente, porque as primeiras, compostas de crenças, preconceitos, e ideais, conforme afirmam vários estudiosos como Moscovici, Jodelet, Alves-Mazzoti, Sá, Soares, dentre outros, orientam as práticas e as condutas dos sujeitos. Seguir essa teoria auxiliou-nos, particularmente, na investigação do problema de pesquisa uma vez que, ao trabalhar com a ética, buscamos elementos que demonstrem, mais do que saber se os professores em formação inicial são ou não éticos, como eles sabem ser éticos, ou seja, nos interessa suas atitudes éticas vivenciadas em suas práticas cotidianas no seu processo formativo no ensino superior.

1.8 Implicação da pesquisadora

Sobre a implicação da pesquisadora com o objeto da pesquisa, destaca-se que a afinidade com a temática da educação moral e ética foi forjada nas nossas experiências pessoais na Pastoral da Juventude Católica, posteriormente como educadora e coordenadora pedagógica no ensino básico e, recentemente como docente do ensino superior público.

Na Pastoral da Juventude, durante a nossa adolescência, marcaram muito a caminhada de retiros, cursos de igreja quando sempre nos deparávamos com o direito da escolha. Nas vivências místicas, o nosso coração jovem ia aos poucos lapidando um forte senso ético que nos confortava, acalentava nossos dilemas morais tão típicos da juventude. Recordamo-nos de uma vivência, em particular, num dos muitos cursos de que participamos ajudando na evangelização de jovens. Um dos colegas que sempre frequentava os encontros de crisma, chorou ao dar seu depoimento e revelar para todos que era homossexual e que não sentia estar pecando devido a sua opção sexual. Percebemos que muitos olhares o fuzilavam, e em nosso íntimo, sentimos compaixão por ele; muito mais do que isso, pudemos entender sua escolha e, mesmo contra a moralidade cristã pregada, nos mantivemos ao lado dele e choramos muito quando não o vimos na fila para receber o tão aguardado sacramento da crisma. Por que ele, um amigo homossexual, tão devoto, zeloso de sua fé não poderia ser crismado? A sua fé estava sendo reprovada por conta de suas escolhas sexuais? E como ficam os direitos

humanos? Se Deus é amor e perdão, porque nós, filhos seus, não podemos também assim seguir seus preceitos?! Até hoje, olhamos nas fileiras da mesma igreja que frequentamos e lembramo-nos daquele jovem amigo, do paradoxo ético que se instalou em nossas vidas por conta de seu drama pessoal, mas que nos ensinou a viver e a perceber que a dimensão moral e ética é uma construção histórica e inconclusa e como seria libertador conseguir sermos puros de coração, manter nossa coerência interna, como se referiu Nosso Senhor Jesus nas Sagradas Escrituras, e agir com/por amor aquilo que muitas vezes só fazemos por polidez disfarçada de compreensão. Com a religião, marca presente em nossas vidas, aprendemos a lidar com a espiritualidade e a dialogar com os mistérios divinos, com outra visão de cientificidade.

Ao longo de outras experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços, pudemos notar que a temática da ética nos inquieta de uma maneira particular. Conhecida entre os familiares como moça ajuizada e sistemática (já diziam meus avós maternos), a amiga ponderada, a militante católica preocupada com o alcance da justiça social principalmente para os mais pobres. Como professora, desde a formação inicial na graduação, nos deliciávamos com as aulas de Psicologia da Educação, mais especificamente no tocante ao desenvolvimento do ser humano, muito interessada em entender e saber lidar com as fases do desenvolvimento moral dos sujeitos que habitavam nossas classes de ensino fundamental, técnico, médio, e na nossa recente, experiência no ensino superior. Contudo, confessamos que nosso interesse pelas questões éticas na minha formação docente, sobreveio do nosso percurso em outras instâncias formativas, e não necessariamente parte da formação inicial em Pedagogia, entre os anos de 1996 a 2000.

Imbuídos desse interesse, desenvolvemos uma investigação sobre a escola, a juventude e a educação em valores humanos na escola pública de ensino fundamental em Riachão do Jacuípe-BA, no Curso de Especialização em Educação e Pluralidade Sócio-cultural, no biênio 2007-2008, na Universidade Estadual de Feira de Santana. Nesse processo, percebemos lacunas na prática pedagógica que iam além do nosso olhar, naquele momento focado mais na atitude dos jovens, no que eles iam dizer, do que nos docentes. No entanto, surpreendentemente foram os próprios jovens que sinalizaram a inexistência da vivência ética e, conseqüentemente, de um projeto educativo consolidado em valores, era então a senha e a constatação da limitação daquela nossa pesquisa. As falas de dois alunos do ensino fundamental, nossos colaboradores, numa das sessões do grupo focal, mexeram muito conosco. Um deles afirmou que um dos valores menos trabalhados é o diálogo e que o pior

não era aquilo, era o tratamento frio dos professores, o que denunciava sua invisibilidade enquanto pessoa, um ser em formação. A outra fala emocionada de uma jovem revelava a importância que atribuía à escola, a percepção da tarefa árdua dos professores e de como eles ajudavam na formação de sua vida.

Por último, não menos importante, destacamos a nossa implicação como docente universitária. Numa experiência de quatro anos, como professora do Curso de Pedagogia, vimos percebendo o quanto é importante a valorização da dimensão ética e moral para a formação inicial, sempre buscando, na relação educativa, manter o diálogo com os estudantes, mesmo nas situações de conflito. Além disso, procuramos sempre começar a aula com um momento de acolhida dizendo: “agora vamos aquecer nossos corações”. Isso foi se tornando uma marca de nossa existência, em razão da qual os estudantes, em sua maioria, se mostram gratos, carinhosos e interessados, mesmo quando vão partilhar conosco os conhecimentos de História da Educação por um turno inteiro. Mal sabíamos que essa prática se relacionava à necessidade ética de partilhar com eles as alegrias e os dilemas da formação. Outro dia, uma estudante, externou, numa das aulas, que éramos especiais porque valorizávamos “a pessoa de cada um” dentro da sala de aula. Hoje, sabemos que isso se chama oportunidade de vivenciar com o outro a ética e com ela crescer como pessoa e profissional.

No capítulo seguinte, ampliaremos nosso olhar sobre as articulações teóricas em torno da temática em questão aprofundando a discussão sobre os conceitos de moral, ética e a formação docente.

CAPÍTULO II

REVISANDO A LITERATURA SOBRE A TEMÁTICA DA PESQUISA

Neste capítulo serão sistematizadas algumas contribuições teóricas sobre a formação ética de professores. Para fins didáticos, enfocaremos a nossa revisão da literatura em duas temáticas centrais: a dimensão ética e moral na constituição da humanidade e a formação inicial ética de professores.

2.1 A dimensão moral e ética: historicidade, sentidos, significados e contribuições à educação

Nesta seção, a discussão se fará em torno da dimensão moral e ética no processo de constituição da humanidade. Veremos que, ao longo do tempo, ambas vêm adquirindo um significado muito especial na formação do caráter e na constituição das pessoas, haja vista que podem contribuir para a conquista da autonomia e da cidadania, valores imprescindíveis para a vida contemporânea.

2.1.1 A História da Ética

Partindo do princípio que todo ser humano adquire, no convívio social, uma consciência moral, buscamos refletir sobre os caminhos da ética, no intuito de identificar o percurso formativo do sujeito moral, ao longo do processo civilizatório. Para tanto, firmamo-nos na premissa de que existe uma profunda ligação entre ética e filosofia. O pensar ético tem seu nascedouro na filosofia, uma vez que essa busca pelo porquê e pelo sentido das coisas, do amor, da sabedoria e na busca da verdade, guia o sujeito pela reflexão acerca da conduta justa, não apenas pela imposição de uma lei, ou normas social, mas pelo senso de correteude. Além disso, a ética implica um fundamento a concepção filosófica do ser humano, à medida que confere a esse a visão total como ser social, histórico e criador de seu contexto de vivência.

A história da ética se entrelaça com a história da Filosofia, porquanto busca nessa, seus fundamentos para influenciar o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. A ética nasce do encontro entre a consciência moral e a consciência epistêmica atrelada ao mundo dos valores. Para Severino (2011) a consciência moral, fonte de sensibilidade aos valores que norteiam o agir humano é análoga à consciência epistêmica, sendo essa entendida como a

capacidade mental do ser humano em criar representações dos objetos através da formação de conceitos. Assim, se temos uma consciência sensível aos conceitos, também possuímos uma consciência sensível em relação aos valores.

Desse modo, a contribuição da Filosofia ao campo ético se apresenta com mais clareza, uma vez que a mesma sempre se preocupou em discutir e, principalmente, buscar compreender como se formam os conceitos, e de que forma se justifica essa sensibilidade no mundo dos valores. Por isso, a Filosofia desenvolveu uma área específica de investigação, no âmbito da axiologia, para aprofundar essa discussão, a qual chamou de ética. (SEVERINO, 2011). Passemos a percorrer os caminhos da ética no contexto civilizatório da humanidade.

Na Antiguidade, sobretudo nas sociedades clássicas ocidentais, a ética se origina a partir da organização social na polis (cidades), no intuito de se bem para os indivíduos para a sociedade. Em coerência com uma perspectiva filosófica metafísica, a ética assume para si a natureza ontológica do ser humano, no sentido de ocupar-se da sua essência. Assim, no pensamento filosófico dos antigos, o mundo essencialista é o mundo da contemplação. Os humanos aspiram à felicidade e o bem, que só podem ser alcançados pela conduta virtuosa. De acordo com a ética essencialista, o ser humano era visto como um ser livre, sempre em busca da perfeição. (CAMPOS, GREIK, DO VALE, 2002). Buscar o estado de perfeição implica a prática de valores morais já inscritos na essência do ser. Nessa ótica, para ser ético, se faz necessário o contato do “ser” com a própria essência, no intuito de alcançar a perfeição.

Para Sócrates, o conceito de ética iria além do senso comum da sua época, o corpo seria a prisão da alma, imutável e eterna, existindo um bem em si próprio, o da sabedoria da alma, no qual a ética ganha um sentido apriorístico.

Por outro lado, Aristóteles subordina sua ética à política, acreditando que os governos proporcionariam o alcance das virtudes, a poucos indivíduos. A ética então está associada à ordem sociopolítica vigente, adquirindo um caráter adaptativo, que serve às necessidades políticas da época, além de evidenciar que a postura ética traduzida no exercício do bem e das virtudes para se alcançar o bem maior, isto é a felicidade. Na obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apud Marcondes (2009, p. 47) ratifica que a “felicidade chega apenas até onde há contemplação, e as pessoas mais capazes de exercerem a atividade contemplativa fruem mais intensamente a felicidade”. Aristóteles, ainda contrariando a visão metafísica dos seus antecessores, Sócrates e Platão, crê que a virtude, alvo da ética significando a “excelência”, é

antes de tudo um hábito, e não é inata, é necessário praticá-la constantemente para nos tornarmos virtuosos.

Com o advento do cristianismo, incorpora-se a ideia essencialista de virtude que se define a partir da relação com Deus e não com a cidade e nem com os demais. Durante a Idade Média, o teocentrismo põe Deus como o único mediador entre os indivíduos. Dentre as práticas virtuosas, seriam mais pregadas a fé e a caridade. Percebe-se que a ética cristã se faz no livre-arbítrio, na qual o ser humano fica sempre na corda bamba entre o bem e o mal. Para superar esse conflito, surgiu a ideia do dever. Como isso a ética passa a ser guiada pelos seguintes tipos de conduta: ética e moral do dever, a imoral ou antiética e a indiferente à moral. Através de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, as principais questões éticas travadas pelos filósofos da Antiguidade seriam tratadas com base nos ensinamentos do cristianismo.

Dentre as questões centrais da ética agostiniana e tomasiana que marcaram as doutrinas éticas cristãs, temos: o problema da origem do mal, entendido como antítese ou apenas a ausência do bem; a liberdade humana, regida pelo controle das paixões, na vida contemplativa e pelo livre-arbítrio concedido por Deus; a virtude humana concebida como um hábito. As duas primeiras questões refletem a ética herdada de Platão por Santo Agostinho. A terceira faz uma alusão a Aristóteles, numa tentativa de São Tomás de Aquino, de aplicar os preceitos aristotelianos ao cristianismo. Marcondes (2009, p. 53) reproduz o discurso “livre arbítrio” de Santo Agostinho: “ A conduta de um homem não poderia ser caracterizada nem como correta, nem como um pecado, não fosse pelo livre arbítrio e este é um bem que vem de Deus”. Entretanto São Tomás de Aquino citado por Marcondes (2009, p. 61) rebate esse argumento em “suma teológica” afirmando “[...] assim procedemos quanto ao primeiro artigo: parece que o homem não possui o livre-arbítrio. Aquele que o possui faz o que quer, pode querer ou não agir ou não [...]”. Para ele, o livre-arbítrio decorre da própria racionalidade humana, é um condicionante da ética enquanto possibilidade de escolha daquilo que é bom em detrimento do que é mau. Esse debate travado entre o mundo antigo e o medieval durou muito tempo e fez com que, mais tarde, a história da ética tomasse outros rumos.

Assim, percebemos que numa primeira fase de sua história, nos períodos antigo e medieval, em coerência com a ideia metafísica filosófica, a ética tendeu a corroborar a ideia de natureza ontológica do ser humano. É na natureza desse que reside, de maneira estável e permanente, a referência básica dos valores que o conduzem à felicidade. Em suma, a linha básica da ética essencialista é a vinculação dos valores à consciência humana sensível, a sua essência.

Na modernidade, ocorrem profundas transformações que irão afetar as bases do pensar epistemológico. Dentre as grandes mudanças, temos, a partir do século XVII, as revoluções: religiosa, como a Reforma Protestante; científica com Galileu e Copérnico; filosófica, com Descartes; social, com o apogeu de uma nova classe social a burguesia. Desse caldeirão de idéias revolucionárias, uma delas tem importância fundamental para o nosso estudo: a razão passa a ser o caminho para a verdade e, para se chegar a ela, é preciso discernimento, ou seja, um método.

O capitalismo representou a passagem da sociedade medieval para a sociedade moderna, na qual a moral cristã foi substituída por uma moral laica regida pelas leis do Estado. O laicismo fazia parte do projeto político da burguesia emergente, a partir da Revolução Francesa, de demolição dos poderes da Igreja e da nobreza que dominavam a sociedade até então. Mas o capitalismo tem também, como base, os grandes avanços do pensamento científico que culminaram na ciência moderna. O grande critério do conhecimento deixa de ser, na tradição, a autoridade e passa a ser a experiência. Fato esse que coloca radicalmente em causa as crenças milenares. Em decorrência desses e de muitos outros fatores, assistimos, ao longo da Idade Moderna, o desenvolvimento do individualismo e a afirmação da razão humana instrumental. O grande sinal dessa mudança foi a multiplicação das teorias éticas, muitas das quais em contradição com os fundamentos do próprio cristianismo (ROUSSEAU, 1994; ROUANET, 1994).

Dessa maneira, ao longo da Idade Moderna é predominante o modo científico de pensar o mundo provocando assim o surgimento de uma ética naturalista, acolhendo um novo caminho para se chegar ao saber: pensar racionalmente através de um método. A ética moderna é pautada no conceito de que o ser humano deve ser tratado como fim da ação, e não como meio para alcançar seus próprios interesses. Sob o jugo das leis do Estado, e não mais dos preceitos cristãos, a moral moderna vai se delineando no individualismo, no relativismo das práticas sociais em nome do progresso econômico e científico. Uma sociedade moralmente adequada seria aquela que desenvolvesse valores morais capazes de levar as pessoas a colaborarem com o desenvolvimento econômico e social.

Retomando a questão da essência humana, na modernidade, ainda que ela existisse, a humanidade não teria como conhecê-la em sua profundidade, porque nos descobrimos seres racionalistas, existencialistas, levados pela ciência a reconhecermos nossa dimensão de um ser natural, compartilhando das mesmas condições de todos os outros seres naturais. São bons os

valores que subsidiam as ações humanas tendo em vista sua existência natural e sua funcionalidade.

Kant, famoso filósofo da modernidade, defendia que, para nos tornarmos seres morais, era necessário nos submetemos ao dever. Herdeiro de parte dos princípios da ética medieval, Kant desenvolve a ideologia cristã de que o homem por si só é incapaz de fazer o bem por si próprio. Para tanto, ele, cria o imperativo categórico: age somente de acordo com aquela máxima pela qual possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal. Essa que representa a fundamentação metafísica dos costumes. Agir moralmete é, portanto, agir de acordo com o princípio da autonomia e do esclarecimento. Então, Marcondes (2009, p. 92) reforça os dizeres de Kant : “os seres humanos trabalham por si próprios para sair do estado de selvageria, se não se trama para intencionalmente mantê-lo em tal estado.” Em outras palavras, se nos deixarmos levar por nossos impulsos, apetites, desejos e paixões, não teremos autonomia ética.

Hegel, importante filósofo da modernidade, nos traz uma nova perspectiva complementar, mas pouco explorada pelos outros filósofos modernos. Apresenta a ideia de que a cultura e a história influenciam no agir humano, portanto, a ética é determinada pelas relações sociais. Nesse sentido, somos sujeitos históricos e como tais nossa vontade subjetiva se submete à vontade social. A harmonia dessas duas vontades depende do exercício de interiorização dos valores culturais, a ponto de praticarmos os valores instintivamente, podendo haver a aceitação e a transgressão desses.

Um olhar acurado sobre as entranhas da modernidade coloca em evidência que houve, e há, na verdade, um fracasso moral da modernidade, e não um fracasso da moral na modernidade. Essa descambou no utilitarismo, abriu o caminho ao consumismo, cultivou nacionalismos diversos, idolatrou o poder, resvalou para um racionalismo fragmentado, cultivou um individualismo crescente, transmutou a liberdade em consumismo desmedido, transformou a razão em instrumentalização técnico-científica, elegeu o mercado como detentor do poder máximo (BERMAM, 1986; GOERGEN, 2007; HOBBSAWN, 2000).

Diante disso, a moral passa a ser suspeita no mundo moderno, porque se fez projeto e serviço do progresso econômico, exclusivamente, e sob o pressuposto de que isso traria o bem-estar social de todos. Esse progresso necessita, é claro, fundar a existência humana na moral; porém, ao mesmo tempo, tende a destruir os fundamentos que a tomam a sério, tornando-a

impossível. E quando cria seus próprios princípios e valores, eis que ela mesma não lhe dá muito crédito. Isto cria uma atmosfera na qual a moral exerce pouca influência naqueles a quem ela se dirige. Embaladas pela razão moderna, a moral e a ética transformam-se em mais um conhecimento e, no máximo, assumidas de forma destilada como parte de uma opinião muito subjetiva. Assim, em síntese, a ética naturalista da modernidade implica assumirmos valores e fins da ação humana expressos nas leis naturais, racionais que regulam a vida. A premissa básica de que é bom tudo aquilo que promove o reforço da vida natural é reforçada pelas correntes de pensamento como o naturalismo, o funcionalismo, o positivismo, dentre outros.

Nesses termos, o mundo moderno deixa de herança para os novos tempos, chamados por uns de pós-modernos, por outros, de contemporaneidade, o fracasso moral e da utopia de que o progresso econômico e científico por si só traria benefícios à humanidade. O progresso social só beneficiou a burguesia que ascendeu socialmente, tornando-se hegemônica, em detrimento da maioria trabalhadora que, descrente do prometido progresso, se vê despossuída de direitos na prática.

Adentrando no cenário da pós-modernidade, Hobsbawm (2000) nos convida a refletir sobre a era dos extremos, e Giddens (1991), sobre as consequências da modernidade tecidas pela razão instrumental, atormenta-se com o seu desmoronamento e com o declínio das certezas naturalizadas pela ciência moderna. Acompanhando esse raciocínio, o mundo contemporâneo foi se recompondo, na base de paradoxos históricos e sociais: progresso tecnológico *versus* miséria social; objetividade *versus* subjetividade; aproximação de países (globalização) *versus* solidão do indivíduo; sociedade informacional *versus* sociedade excludente, amor *versus* ódio entre capitalismo e socialismo, dentre outros.

Chauí (2002) e Lyotard (2002) concebem pós-modernidade marcada, também, pela crise dos valores morais e pela ausência de distinção entre o público e o privado. Soma-se a isso a descrença nos grandes relatos da modernidade e a substituição pelos pequenos relatos, e asseguram estarmos vivendo uma era na qual o saber muda de estatuto em toda a sua natureza: nos seus referentes, nos seus destinatários e nos seus destinatários. Esse estatuto do saber sempre é flexível de acordo com as mudanças sociais, haja vista que o novo cenário caracteriza-se primordialmente por ser cibernético informático e informacional. O fato mais marcante para ele diz respeito a mercantilização generalizada do conhecimento, na qual o referencial por excelência passa a ser os pequenos relatos. Assim, podemos concluir que a

pós-modernidade evolui numa teia de contradições, em que o progresso advém da individualidade dos pequenos relatos e da descartabilidade do conhecimento que ao mesmo tempo se torna, a cada dia, mercadoria e fica distante dos ideais de emancipação da coletividade.

Nesse sentido, a moral e a ética pós-moderna se edificam sobre as ruínas daquilo que um dia representou o sustentáculo moral das sociedades. Diante da falência das verdades fixas e do abandono dos valores tradicionais, o futuro da ética na consciência humana torna-se cada vez mais incerto. Para Bauman (1997), a sociedade contemporânea presencia uma era marcada pelo crepúsculo do dever já anunciada por Lipovetsky. O autor tece suas reflexões acompanhando a premissa kantiana, que coloca a responsabilidade moral como resultado do esforço racional do sujeito, que deve lutar para encontrar seus caminhos para uma vida melhor e de uma sociedade mais justa. Esse raciocínio evidencia uma valorização da subjetividade e da individualidade, mas voltada para a busca do bem comum. Contudo, o homem, abandonando as convicções divinas, transfere essa competência para as instituições responsáveis pelo cumprimento das normativas ético-morais prescritas.

A confiança em normas prescritivas, entretanto, está hoje profundamente abalada, como afirma Goergen (2005a). Sobretudo desconfia-se que as promessas de certeza provavelmente tenham sido mais uma estratégia de universalização/dominação da cultura europeia para impor seus princípios e valores. A história nos ensinou através dos horrores das guerras, do holocausto, da bomba atômica, da destruição do meio ambiente, que essa razão instrumental não produz felicidade, pode até ser útil, mas é igualmente perigosa.

O código ético continuará sempre ambivalente, sem condição de harmonizar-se definitivamente. Não há garantias para a conduta humana. Precisamos aceitar a idéia de que o homem e a sociedade são sempre imperfeitos, cheios de ambiguidades e de contradições. A moral nunca será racional a ponto de as ações humanas tonarem-se totalmente previsíveis. As opções (decisões) morais sempre dependerão da autonomia do sujeito que, em última instância, deve decidir segundo sua consciência, em circunstâncias concretas. Mas isso, por si só, não significa o fim das utopias, o fim do projeto de uma sociedade e de um homem melhor. (GOERGEN, 2005, p. 70)

Considerando essa contextualização histórica, podemos afirmar que herdamos da época moderna o tensionamento entre as visões essencialistas e naturalistas da ética, no sentido da superação dessa dicotomia. Na busca de equacionar essa peleja, surge o enfoque praxista, que vê o ser humano como ao mesmo tempo determinado e livre. Nesse enfoque o ser humano é compreendido como sujeito histórico-social e como tal as suas ações não podem ser

analisadas fora da coletividade. Não é totalmente determinado, nem tampouco totalmente livre. Tem uma corresponsabilidade mediante as suas ações.

O que se coloca em evidência é a reflexão filosófica da existência da historicidade humana. A ética contemporânea se sustenta na crença de que o sujeito humano se constitui de sua realidade natural e histórico-social, também de sua capacidade de agir com autonomia, por meio de sua prática efetiva. Percebe-se que o ser humano é concretamente natural e social, na medida em que é também um sujeito cultural. Ele é capaz de agir sobre as condições naturais e objetivas da sua existência, atuando ao mesmo tempo por meio de sua práxis.

Assim sendo, a ética se estabelece num processo permanente de busca do sentido da existência humana, no seu tecido social e no tempo histórico, não sendo mais apenas abstrata e intingível, mas tendo referências também econômicas, políticas, sociais, culturais. Sintetizando, Severino (2011, p. 143) complementa afirmando que “os valores éticos a que somos sensíveis, como tudo o mais que é humano, se expressam concretamente sob as formas culturais.” Isso nos permite crer que a vivência valorativa dessa nova ética abrange a nossa consciência subjetiva, ao mesmo tempo em que nos amplia a vivência conceitual e objetiva.

Nietzsche, filósofo crítico da modernidade, nos presenteia com suas reflexões coadunando com a visão praxista da ética, mesmo vivendo, em boa parte, no século XIX, pôde protagonizar as muitas crises pelas quais passaria a existência humana. Sua crítica visa o sentido de desconstruir os grandes pilares da ética moderna afirmando que essa não mais se sustenta na razão e na essência. Conforme Marcondes (2009), a reflexão nietzscheana avança no sentido de visar recuperar os valores afirmativos da vida, dando, aos seres humanos, a possibilidade da superação de suas limitações por meio do incentivo da vontade, da sensibilidade e da criatividade.

As ideias de Nietzsche repercutiram na moral e na ética e influenciaram grandes pensadores do século XX e do século atual, como Foucault, Habermas e Morin. Foucault nos presenteou com uma moral que se resume na prática de si; Habermas sinaliza um agir moral comunicativo e Morin defende uma ética da complexidade. Para esses filósofos do nosso tempo, o desafio de uma ética praxista se instaura, na medida em que o ser humano se articula no contexto social, buscando a articulação do mundo material com as questões da subjetividade.

Foucault em “História da sexualidade”, inspirado na genealogia da moral de Nietzsche, formula uma nova genealogia da moral constituinte, que se resume o desafio do estabelecimento de uma moral de si, na qual os seres humanos são convidados a passar por um processo de determinação da substância ética e, também a um modo de sujeição, implicando assim uma ação moral subjetiva. Marcondes (2009, p. 135), citando Foucault, complementa o fundamento de uma ética de si: “uma ação moral tende a sua própria realização, por meio dela uma conduta moral que leva o indivíduo à consciência de si, em suma uma ação que não deve se reduzir a um ato conforme uma regra ou valor.”

Segundo o filósofo Severino (2011) no momento histórico em que vivemos, existe um problema ético-político grave. Atreladas ao progresso, forças de dominação teriam se consolidado nas estruturas sociais e econômicas e de certo modo, provocando uma reação em cadeia nos processos de individuação do ser e dos ideais da busca coletiva. Progredimos materialmente e nos empobrecemos espiritualmente de um projeto de comunidade. Somente com uma ética da práxis poderíamos desvelar essa dissimulação ideológica que existe nos vários discursos da cultura humana.

Em conformidade com o contexto anteriormente anunciado, Morin (2011), grande pensador e filósofo da contemporaneidade, na obra “O Método 6: Ética”, defende, que quando o lucro se torna um imperativo a qualquer custo, transforma as pessoas em meros instrumentos. Hanna Arendt (2007) coaduna com essa perspectiva acrescentando que a condição humana atual, herdada na modernidade, é marcada por um intenso processo de negação e desvalorização da vida. Em busca do lucro e do trabalho, subjaz a necessidade de buscar vivenciar os processos de subjetivação, no centramento dos ideais coletivos e de comunidade.

Como fruto da compreensão da realidade por esses dois últimos autores citados, temos a ideia de que a humanidade está desafiada a caminhar para a superação de uma crise ética caracterizada pela ambiguidade entre o ter e o ser, a buscar o bem viver e a felicidade. Ser feliz hoje representa o domínio do progresso técnico e científico, da aposta no individualismo, no consumo e na rapidez da produção, uma ética de obediência ao trabalho. Ao mesmo tempo, carecemos de uma ética subjetiva centrada na perspectiva ontológica do ser em si e em convívio com a comunidade, e baseada no conhecer o outro e suas necessidades e no engajamento político para se chegar à convivência e ao sentido da existência humana.

O desafio, na atualidade, é a busca de uma orientação filosófica da ética que prima pelo (re) descobrimento do sujeito moral, não em sua ação essencialmente contemplativa, tampouco na ação naturalista e existencial. Essa só pode ser estabelecida através de um processo permanente de construção de sentido da existência humana, no tecido social e no tempo histórico, que não se apega a leis nem a normas morais para se fazer cumprir, mas se faz presente no interior da consciência crítica e subjetiva de cada sujeito moral capaz de agir com autonomia, para além do caráter normativo e prescritivo das normas morais. A seguir aprofundaremos os sentidos e significados de moral e ética sob várias perspectivas.

2.1.2 Ética e Moral: sentidos, significados e enlaces

Conceituar moral e ética não é tarefa fácil, pois remete a diferentes contextos históricos e filosóficos. Na vida prática cotidiana, já nem se consegue distinguir com clareza os dois termos, dada a proximidade entre eles. No entanto, entendemos a necessidade de explicitarmos as distinções, as semelhanças, para, posteriormente, apostarmos numa relação de complementaridade, no encontro entre moral e ética.

Ao longo da história da humanidade, os termos moral e ética quase sempre foram confundidos, e isso se deve à semelhança existente na origem dos mesmos. Etimologicamente, a palavra Ética advém do grego *ethos* que significa modo de ser, e Moral procede do latim *mores*, isto é, significando costumes. Além da semelhança etimológica, encontramos uma outra afinidade na medida em as concepções morais e éticas de cada sociedade são situadas em contextos históricos, portanto, situadas no tempo. Nesse sentido, ambas, ao longo do tempo, vão se modificando, evoluindo de acordo com as circunstâncias da vida social. Um exemplo claro disso é o direito das crianças e mulheres. Durante muito tempo, as crianças e as mulheres eram tidas como seres “dementes”, excluídas da participação cidadã, tendo seus direitos negados por conta de uma tradição patriarcal que atribuía apenas aos homens o direito de decidir sobre o destino delas. Somente na atualidade, crianças e mulheres são consideradas seres pensantes, sujeitos de suas individualidades e com participação ativa na sociedade. Nos dois casos, essa situação foi aceita e, posteriormente, refutada por conta da moral e da ética vigentes em cada época citada. Ambas então são filhas do seu tempo e adquirem caráter essencialmente circunstancial para acompanhar as mudanças do seu contexto social (RIOS, 2009).

Uma terceira semelhança é o propósito de regulação da vida cotidiana. Tanto a moral como a ética são reguladoras do bem comum e valorizam o pensar e o agir corretamente. Nesse terreno, as atitudes humanas ficam condicionadas ao contexto de cada sociedade que, a seu modo, cria seus sistemas de valores que vão auxiliar na ativação das normas e condutas.

Ao longo da história da humanidade, esses termos, de origem semelhante, foram configurando perspectivas distintas. Para Vásquez (2001), Santos (2004) e Rios (2009) a Ética é teórica e reflexiva, enquanto a Moral é eminentemente prática. A moral representa o conjunto de regras de conduta que determinam o modo de ser das pessoas e, por isso, tem um caráter eminentemente prático. Constitui um conjunto de prescrições, normas, leis que orientam as ações e relações dos indivíduos em sociedade. A ética é a reflexão crítica do agir moral, tem cunho teórico e reflexivo, pois procura validar ou não o agir moral com base em critérios, julgamentos de valor diante de situações do seu cotidiano. É o olhar agudo que procura descobrir os fundamentos dos valores que orientam as condutas dos sujeitos. A moral, por assim dizer, é imperativa, enquanto a ética é mais crítica.

Assim a moral sempre existiu, pois todo ser humano adquire, no convívio social, a consciência moral que o leva a distinguir o bem do mal no contexto em que vive desde as sociedades primitivas, com o intuito de atestar regras de convivência para uma lógica de sociabilidade não apenas de sobrevivência. A ética, por sua vez, teria surgido com o filósofo grego da Antiguidade, Sócrates, como uma investigação filosófica a partir do questionamento aos valores sociais vigentes na época. Ela investiga e explica as normas morais, pois leva o homem a agir não só por tradição, educação ou hábito, mas principalmente por convicção e inteligência.

La Taille (2006) distingue moral e ética de um modo interessante, atribuindo-lhes perguntas existenciais. Para a moral se pergunta: “Como devo agir?”, nesse caso, ela diz respeito aos deveres, às regras que orientam o agir dos sujeitos. No plano moral, ele observa que existe em todas as pessoas um sentimento de obrigatoriedade que é a expressão da moralidade humana. Tal sentimento é vivenciado nas faces sociológicas e psicológicas, uma vez que, do ponto de vista sociológico, não se tem registro ou conhecimento de sociedades sem sistemas morais. Enquanto do ponto de vista psicológico, todos os seres humanos o vivenciam como sendo correlato do dever moral.

A moral está associada ao dever impulsionado por virtudes humanas. Mesmo vivendo numa época de ceticismo em relação ao bem e às virtudes, existem pessoas que agem por um dever, para além da recompensa, da obrigação e do medo punitivo das sanções. Há aquelas que agem virtuosamente tendo o bem comum como orientação para o dever ser, mesmo abnegando seus desejos pessoais. Ao longo da história da humanidade, temos claros exemplos, a saber: Gandhi, Martin Luther King, Zumbi, Irmã Dulce e tantos outros. O sentimento de obrigatoriedade não garante que, no agir de nossas condutas, estamos conscientes dele a tal ponto que seja capaz de inspirar ações morais.

A definição de ética, conforme La Taille (2006), está relacionada ao questionamento: “Que vida eu quero viver?”. O plano ético se define então pela busca da felicidade e do bem comum. Remete à dimensão da subjetividade, na qual cada sujeito faz sua avaliação pessoal sobre se se considera feliz ou não. Para sentirmos o estado de felicidade, não basta o bem-estar material, é preciso que sintamos que a felicidade é uma experiência primordialmente subjetiva. A busca da felicidade tem um caráter de temporalidade, sendo necessário considerarmos o passado, o presente e o futuro das pessoas, não apenas os momentos fugazes e momentâneos instantes de prazer. Então, precisamos avaliar qual a relação entre o sentir-se feliz e o eixo do tempo. Experimentar o estado de felicidade, portanto, implica considerar o fluxo temporal da vida.

Assim compreendida, a felicidade, por um lado, também se relaciona com o sentido existencial dado a própria vida. Esse sentido nos leva à busca do prazer na vida de cada um de nós. O prazer, por sua vez, pode ser material e/ou espiritual. Contudo, para além da busca pelo prazer, é preciso que busquemos nas nossas idiossincrasias o real sentido da vida. Por outro lado, a felicidade se entende pela capacidade do outro em ser feliz, e isso tem relação com a busca da superação de si mesmo e da autotranscendência. Nesses termos, a ética implica um plano de valor subjetivo, temporal, existencial e de expansão de si mesmo. Distintamente, o plano moral e o plano ético são definidos. O primeiro está no universo dos deveres e das normas. O segundo se encontra na busca do ideal de felicidade, da “vida boa”.

Joaquim Severino, estudioso no assunto, complementa afirmando que, apesar da etimologia análoga, moral e ética não são propriamente sinônimos. Por isso assinala:

A rigor moral refere-se à relação de nossas ações com os valores que a fundam, tais como consolidados num determinado grupo social, não exigindo uma justificativa desses valores que vá além dos interesses imediatos desse grupo. Já o caso da ética,

refere-se a essa relação, mas sempre enquanto precedida de um investimento elucidativo dos fundamentos, as justificativas desses valores, independentemente de sua aprovação ou não por qualquer grupo. (SEVERINO 2005, p.141)

Savater (2009, p.30) acrescenta que a moral representa o conjunto de condutas e normas que as pessoas costumam aceitar como válidas. Já a ética é a reflexão “sobre o porquê de as considerarmos válidas, bem como a sua comparação com as outras morais assumidas por pessoas diferentes.”

Ao se fazerem as devidas distinções entre o plano moral e o plano ético, verificam-se diferenças pertinentes que clareiam nossa visão sobre os referidos termos. Historicamente afastadas desde o final do século XIX, nota-se que a moral e a ética, na pós-modernidade, ainda são colocadas em patamares diferenciados. Enquanto a moral é desprestigiada a ponto de alguns defenderem uma sociedade sem moral, a ética é colocada no centro das discussões para a regulação do comportamento e das regras sociais. Acreditamos que não se pode desvincular a moral da ética, pois, se é imprescindível o delineamento de valores capazes de orientar as relações humanas e sua convivência pela via da reflexão, do diálogo, e da atribuição de sentido pelos sujeitos, em síntese, de forma ética, também é importante que esses valores, construídos num processo permanente de reflexão venham a orientar as condutas, se constituindo em preceitos morais e éticos. Assim, a ambivalência que caracteriza os novos tempos precisa do apoio da reflexão da ética, bem como das normas da moral, para poder ser superada. Nenhum ser humano conseguiria viver num mundo sem regras, sem o mínimo processo de normatização, se não há norma as condutas sociais se perdem no vazio e ficam entregues ao devir e ao relativismo, o que se pode perceber, em grande medida, no caos do convívio social, na atualidade, referido na problemática deste projeto de pesquisa. Nesse sentido, o dueto moral e ética faz-se necessário, sobretudo na atualidade quando a ambivalência recorrente confunde o olhar do sujeito, conseqüentemente afetando suas atitudes.

Sobre o enlace entre moral e ética, é possível afirmar que os planos moral e ético são inseparáveis, uma vez que buscar a felicidade e a vida boa implica deveres em relação a isso. Moral e ética são complementares, pois que somente merece o nome de ética um projeto de vida que inclua a dimensão moral, portanto, o respeito pela dignidade alheia e pela justiça (LA TAILLE, 2006; 2009). Dessa forma, só compreendemos, de fato, o sentido dos deveres e obrigações se esses estão implicados num projeto de vida articulado a um propósito que permita ao sujeito enxergar seus valores e a superação de seus limites.

Outra questão interessante que justifica a associação entre os planos moral e ético é que ambos implicam a dimensão psicológica. Assim, todos os sistemas morais são frutos de uma experiência subjetiva de um sentimento de “obrigatoriedade”, e a ética está associada à expansão de si, de suas percepções, valores e atitudes. Dito de outra forma,

Ajudar-se mutuamente pode requerer sacrifício, e fazer sacrifício é assunto da moralidade. Não importa se benefício de meu sacrifício agora ou no futuro, na vida ou no após-vida. O que importa é que dei minha contribuição para a continuação daquele grupo por cujo sucesso se medem o bem e o certo. (BAUMAN, 1997, p. 67)

Amorim Neto (2009) e La Taille (2006) defendem que para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos conhecer a perspectiva ética que adotam. Sendo assim, podemos afirmar que a existência e a força do sentimento de obrigação moral têm uma relação direta com os rumos tomados na postura ética dos sujeitos na expansão de si próprios.

Outro motivo que favorece o enlace entre moral e ética é que ambos se apoiam em valores. Os valores, em linguagem bem simples, são definidos como aquilo de que gostamos, que valorizamos e por isso pertence à dimensão afetiva dos sujeitos. São resultantes de projeções afetivas feitas nas interações com o mundo (ARAÚJO, 2007). Nesse sentido, o valor só existe se a ele for atribuído um juízo, um significado, uma importância. Assim, o valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida através da interação dos sujeitos (VÁSQUEZ, 2001). Em se tratando de valores morais, podemos entendê-los como existentes unicamente em um mundo social pelo e para o ser humano. Considerando que o ser humano é uma construção histórico-social, notamos que viver valores implica considerá-los em sua condição paradoxal, ou seja, se somos capazes de criar valores, como a verdade, justiça, liberdade, responsabilidade, também criamos os contravalores, traduzidos em sua negação, como a mentira, injustiça, confinamento e irresponsabilidade. Nesse caso, cabe, à moral e à ética, colaborar para que os sujeitos consigam estabelecer as devidas distinções e atribuam juízos de valor para o bem comum.

A responsabilidade, a liberdade e a justiça são alguns valores importantes que concorrem para um bom entrosamento entre ética e moral. A responsabilidade, para Bauman (1997), nasce da própria condição de estar com o outro, decorre do reconhecimento do outro, de como se amadurece a existência do outro em mim, pelo conhecimento que se constrói mutuamente.

A liberdade e a justiça são valores que colaboram para a concretização de um pensar ético e de um agir concomitantemente moral (SAVATER, 2005). A liberdade é um valor caro que

nos dá a capacidade de pensarmos em nossa própria expressão e de nos sentirmos capazes de confrontar as ditaduras, as amarras que nos sufocam e impedem de agirmos com responsabilidade social nas causas que nos afligem. Assim, se não nos sentirmos responsáveis pelos nossos atos bons ou maus, não seremos livres. Quanto à justiça, com ela somos capazes de nos colocar no lugar dos outros, relativizar nossos interesses, aplacando nosso sentimento egoísta e harmonizando nossas vontades com as dos outros. Juntam-se a esses valores outros também importantes: o respeito e a dignidade. O respeito implica aceitar e tratar a pessoa, independente da condição, como semelhante aos outros. A dignidade confere o atributo do reconhecimento de cada ser como único e irrepetível e por isso deve ser reconhecido.

Ao falarmos de valores humanos, é necessário ter em mente que é através da educação que nos constituímos como seres históricos. A educação está envolvida em tudo que diz respeito à nossa vida, desde as condições de nossa inserção no mundo material, no mundo social e cultural, até a inserção no mundo de nossos sentimentos e emoções. Em tudo a educação é referência, e serve como ponto de apoio em todas as situações. O homem é um ser essencialmente histórico, político, social e cultural. Por tal razão, estamos imersos nesse contexto social por meio do processo educacional, que nos permite estabelecer pontes entre o nosso eu e a sociedade. Savater nos oportuniza refletir sobre o valor de educar de uma maneira otimista e transcendente:

[...] pois educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, em que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, em que nós, homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento. (SAVATER, 1998, p.24)

Além do mais, o valor de educar consiste em buscar a universalização do conhecimento, no sentido de abrir-se para o pluralismo das culturas. Universalizar a educação significa, na visão de Savater (1998), reconhecer que esta última não é neutra, e durante séculos vem conservando valores que exprimem silenciosas, e até certo ponto, evidentes lutas de classe, ideológicas, veiculadas por manobras discriminatórias. Muitas dessas manobras vemos embutidas nas práticas curriculares que, ocultas ou não, acabam delineando formas de pensamento que orientam o agir de alunos e professores. A própria educação como instrumento de socialização precisa perceber sua tarefa dualista: conservar e transgredir, buscando uma perspectiva mais transformadora e edificante.

A seguir discorreremos sobre a moral e a ética no cotidiano educacional.

2.1.3 Contribuições da moral e da ética na educação

Durkheim (2008), em seus estudos sobre educação moral, afirmava que há uma característica comum a todas as ações que chamamos morais, é que essas se dão segundo regras pré-estabelecidas. Conduzir-se moralmente é agir em conformidade com uma norma, que determina a conduta a ser seguida antes mesmo que tomemos partido acerca do que devemos fazer. O domínio da moral é o domínio do dever, e o dever é uma ação prescrita, assim ele reforça o princípio moral da heteronomia para a harmonização social, reforçado por um juízo moral descentrado do sujeito que se incorpora ao seio social. Eis porque Durkheim propõe um modelo de educação moral predominantemente heterônomo, no qual a disciplina, o domínio próprio e a prioridade do social sobre o individual são elementos decisivos para uma boa formação moral.

Piaget (1994) debruçou-se também sobre a formação moral e descobriu que a moral não é algo dado, como afirmava a visão durkheimiana, e sim construída através do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos sujeitos. Em seus estudos sobre epistemologia, influenciado pelos pensadores que o antecederam, no caso Kant e Durkheim, Piaget relata várias pesquisas que realizou com crianças de várias idades e nacionalidades buscando investigar a dinâmica do desenvolvimento do juízo moral.

Piaget descobriu, através do jogo, que o juízo moral na criança é diferenciado conforme a faixa etária em que ela se encontra. Criou, então, a teoria do desenvolvimento cognitivo e, posteriormente, do desenvolvimento moral, com vários estágios, que vão desde a infância até a adolescência, a saber: sensório-motor, do nascimento até aos 2 anos de idade; pré-operatório de 2 a 7 anos; operações concretas, de 7 a 11 anos; e operações formais, a partir dos 11 anos em diante. Assim formula que o desenvolvimento da moral é também um processo cognitivo sujeito às mesmas regras. Para ele, o juízo moral passa, do estágio heterônomo, para o estágio autônomo, por meio da evolução da cognição dos sujeitos e das relações sociais que são estabelecidas. Educar moralmente, então, na visão piagetiana, possibilita a construção de personalidades autônomas, aptas à cooperação, capazes de realizar a passagem da heteronomia para a autonomia.

Na sequência, muitos estudiosos debruçaram-se sobre tal questão, a exemplo do americano psicólogo Lawrence Kohlberg que elaborou o conceito de níveis hierárquicos do juízo moral,

os quais têm início na metade da infância e se estendem até a fase adulta, e cada nível possui dois estágios.

Atualmente, o psicólogo Joseph Puig tem desenvolvido estudos na área de educação moral em valores, que reúnem o pensamento de Durkheim, Piaget e Kohlberg e apresentam uma concepção de moral baseada em um processo dialógico da personalidade. Torna-se um dos primeiros a desenvolver uma teoria educativa para o desenvolvimento da personalidade moral. Supera a concepção durkheimiana da moral como algo dado, herdado e a considera como um produto cultural e dependente da atuação de cada sujeito. Para tanto, desenvolve os seguintes princípios: a adaptação à sociedade e a si mesmo, uma espécie de conciliação entre a norma e a vontade; a transmissão de elementos culturais e valores normativos desejáveis, através do reconhecimento dos direitos humanos e da democracia; a formação da consciência moral autônoma, adquirida da capacidade do juízo em enfrentar conflitos morais, superando-os pelo processo de compreensão e autorregulação, mediante a racionalidade e o diálogo; por fim, a construção da própria biografia moral, por meio de valores dialogicizantes. Puig acredita que educar moralmente:

[...] é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando no dia a dia. Mais do que um espaço educativo contíguo a outros espaços educativos, ela é uma dimensão formativa que atravessa todos os âmbitos da educação e da personalidade, sendo um aspecto chave da formação humana. (PUIG 1998, p.20)

Ademais, com Puig (1998) percorreremos as diferentes tendências de educação moral e valores, buscando elementos de uma prática educativa capaz de levar em consideração a formação integral do sujeito. Dentre as tendências mais representativas que exporemos, destaca-se a educação moral entendida como: socialização, clarificação de valores, desenvolvimento, formação de hábitos virtuosos e como construção da personalidade moral.

A educação moral compreendida como socialização consiste em inserir os indivíduos na coletividade de que fazem parte, através de um sistema de normas e valores vigentes que lhes são impostos pelas regras sociais de convivência, essas representadas por entidades sociais. Essas entidades, por assim dizer, exercem pressão sobre os sujeitos e socializam os valores por meio da heteronomia; mecanismo social que, segundo Durkheim, permite a apreensão da moralidade por meio de normas sociais, que são impostas ao sujeito num conformismo adaptativo até que o mesmo converta esse processo em autonomia.

A clarificação de valores, outra tendência da educação moral, se ampara numa ideia oposta à do processo de socialização e se baseia numa concepção relativista dos valores, na qual os conflitos de valor são superados pela decisão do indivíduo em sua subjetividade. Do ponto de vista pedagógico, o processo de clarificação de valores baseia-se numa ação educativa que estimula os processos de valoração internos de cada sujeito. Nesse sentido, cabe, ao educador, proporcionar programas de ensino que favoreçam o autoconhecimento dos valores, “clarificando” o caminho dos alunos na conquista de sua autonomia moral.

Outra tendência da educação moral é a do desenvolvimento cognitivo. A educação moral tem como objetivo a construção de personalidades autônomas. Somam-se a isso as já citadas contribuições dos psicólogos Dewey e Kohlberg que concordam com Piaget, ao considerarem que a finalidade da educação moral é propiciar, ao estudante, as condições necessárias que estimulem o desenvolvimento do seu juízo moral. A intervenção educativa deve estar centrada na passagem da moral heterônoma para a moral autônoma, por meio do desenvolvimento dialógico do juízo moral, agregado a diferentes estágios, caracterizado por um ambiente educativo estimulado pela cooperação e pelo desenvolvimento da noção de justiça, permitindo a passagem da obediência para a equidade e, conseqüentemente, atingindo o estágio máximo denominado autonomia moral, alcançado pelos jovens.

A quarta tendência da educação moral é entendida como formação de hábitos virtuosos que, segundo Puig (1998), tem suas origens em Aristóteles, e vem sendo revitalizada pelo estudioso Peters em consonância com a postura cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral. O que melhor caracteriza essa tendência é a convicção de que a moralidade não é apenas resultado do intelecto, mas da vivência cotidiana de hábitos e virtudes, tendo em vista formar um sujeito justo e prudente que outrora esteve perdido nos anseios da modernidade. Numa visão neoaristoteliana, o fim da educação é a felicidade e a vida boa. Então, agir virtuosamente não é agir contra a inclinação da natureza humana, mas sim conforme uma inclinação gerada pelo cultivo das virtudes.

A quinta tendência é apresentada pelo próprio Puig que, em seus estudos, aborda a visão de educação moral que tem por objetivo a construção da personalidade moral, integrando em um mesmo sistema teórico a socialização, a clarificação de valores, o desenvolvimento do juízo moral e a formação de hábitos virtuosos. Nesse ínterim, ele crê numa educação moral como um processo de construção. Considerando seus princípios já relatados em parágrafos anteriores, nos concentraremos no eixo central, que é a formação da consciência moral

autônoma que requer determinadas condições de complexidade do meio social e práticas educativas reflexivas e dialógicas. Para Puig (1998), o juízo moral, a compreensão e a autorregulação são instrumentos procedimentais ou ferramentas da consciência moral que servem para o enfrentamento da realidade social e pessoal. Essas ferramentas são reveladas através da universalidade, dialogicidade, emotividade, simultaneidade, duplo desenvolvimento, enquanto formação e uso, e passagem de um uso heteronômico a um uso autônomo.

Na nossa concepção, portanto, a questão do juízo moral torna-se para esses estudiosos e tendências aqui apresentadas, o elemento que vai centralizar os estudos sobre o desenvolvimento moral nos sujeitos. Coadunamos com a quinta tendência apresentada por Puig, porque acreditamos que a educação contemporânea tem, como um dos desafios, promover o desenvolvimento de sujeitos autônomos capazes de orientar suas condutas por meio de uma educação moral fundada em valores dialógicos. Acreditamos que as escolas e as universidades podem se tornar celeiros de práticas educativas capazes de ajudar a formar parâmetros valorativos e orientadores do exercício constante da personalidade moral, no sentido de construir uma sociedade mais justa, solidária e respeitosa.

Um autêntico projeto de educação ética e moral não se centra na transmissão, e sim na vivência pessoal e coletiva. Deve levar em conta a realidade do país, as questões políticas relacionadas à concepção de escola e a preparação do corpo docente, as dimensões da personalidade moral, as temáticas e as estratégias (PUIG, 1998). Enfim, toda a escola deve estar engajada em seu programa de educação moral, caso tenha optado por ele de forma democrática. Esse trabalho não pode ser desenvolvido apenas na sala de aula, entre professor e alunos, mas em toda a escola, que deve constituir-se como um ambiente sóciomoral que permita a construção da autonomia moral e intelectual. Considerando o papel fundamental do professor na educação ética e moral das crianças e jovens, trataremos na seção seguinte da formação inicial ética de professores.

2.2 A formação ética de professores

Com o objetivo de discorrer sobre a questão da ética na formação de professores, apresentaremos, de início, os conceitos, concepções e modelos de formação docente. Na sequência, nos adentraremos na temática da dimensão moral e ética nos modelos de formação

de professores hegemônico e emergente para, enfim, concluir com o delineamento de uma pedagogia ética no contexto da formação escolar e universitária.

2.2.1 Conceito de formação de professores

O termo formação de professores possui muitos significados relacionados às várias tendências da educação (tradicionalista, tecnicista, libertária, dentre outras). Alguns se referem ao termo como treino, técnica de ensinar aos professores, outros o associam ao processo de educação construída, no qual os professores têm participação ativa.

Em qualquer dos significados, o conceito de formação está associado a alguma atividade, se trata de formação para algo. Assim, a formação pode ser entendida, primeiro, como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser exercido em função das demandas do contexto social; segundo, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, associado ao conceito de autoformação. Outros a entendem como conteúdos experienciais adquiridos nas relações entre o sujeito e o meio. Torna-se marcante então o componente pessoal, referente a finalidades, metas e valores, e não o meramente técnico e instrumental (GARCÍA, 1999), e isso nos interessa de maneira particular, porque essa concepção nos remete a valores, a dimensão axiológica e ética, tema desse estudo.

O processo de formação de professores, não se resume a treino e considera de máxima importância que os sujeitos adultos devem contribuir para o processo da sua própria formação, transformando as experiências significativas em marco para o seu saber-fazer e suas futuras aprendizagens. Em resumo, a formação apresenta-se-nos como um fenômeno complexo e diverso e é entendido em três grandes aspectos: como realidade conceitual e seus sentidos polissêmicos, como uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, e como a capacidade de formação que respeita a vontade dos sujeitos.

Numa perspectiva crítica e voltada para a autonomia docente, a formação de professores procura desenvolver nos formandos um estilo de ensino próprio, oriundo de suas próprias reflexões, e do sentido atribuído por esses às suas práticas (GARCÍA, 1999). A formação, assim, soma-se à capacidade de perceber-se dentro de um contexto de trabalho com outros professores, valorizando o trabalho em coletividade, em equipe. Para isso, quatro fases básicas se complementam no processo de formação: a fase do pré-treino, que inclui as experiências dos aspirantes a professores; a fase de formação inicial, etapa de preparação

formal numa instituição específica de formação de professores; a fase de iniciação, correspondente aos primeiros anos de exercício profissional; e a fase permanente, que permite a continuação do desenvolvimento profissional docente.

Considerando, então, a polissemia que o termo formação pode resguardar, ela pode ser definida como:

[...] uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, como o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p.26)

Assim, a formação dos professores se centra, no nosso ponto de vista, no estudo dos processos pelos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Competência que, conforme Rios (2011a), significa saber fazer bem e possui uma dimensão técnica (do saber e do saber fazer), uma dimensão política (relativa ao que está valorativamente definido com relação à profissão, o que envolve o questionamento crítico das práticas educativas e os valores nela subjacentes), uma dimensão ética embutida na técnica e na política.

2.2.2 A formação inicial de professores

A formação de professores, inicial e continuada, sempre está associada a um projeto de sociedade, de educação, de cultura, de economia e política. Tendo em vista essa multiferencialidade, não raros são os conflitos e tensões que aparecem por conta das influências dos diferentes grupos sociais, que reclamam o modelo ideal de educação para os seus descendentes. Decorrente disso, a formação fica muitas vezes a mercê dessas questões ideológicas, que acabam perpassando, principalmente pelas diferentes práticas pedagógicas e pelo currículo oculto. Há que se pensar, então, num processo de formação docente que, sem negar os conflitos, leve em consideração o caráter sociopolítico da condição de ser professor.

Brzezinski (2008, p.1146)) define a formação inicial como sendo “a formação pré- serviço feita em instituições especializadas”. Essa é a fase em que o profissional docente se prepara para desenvolver reflexivamente habilidades e atitudes e paralelamente construir sua identidade profissional. Deve ser feita na universidade, lócus onde se constrói a teoria, o

método e se vivencia a ética e grandes ideais. Para a autora, formar-se na universidade é mais do que profissionalizar-se, uma vez que o sujeito nesse âmbito desenvolve-se enquanto profissional e como pessoa. Considerando a importância da universidade no desenvolvimento da profissionalização docente, torna-se imprescindível evidenciarmos como se dá o currículo e a avaliação da formação inicial.

Assim, consoante García (1999), a formação inicial de professores visa cumprir três funções básicas. A primeira refere-se ao treino de futuros professores em coerência com as atribuições que irão desempenhar. A segunda visa investir no controle de certificação e permissão aos professores para o exercício da profissão. A terceira pretende colaborar com a preparação de agentes de mudança do sistema educativo.

Cada programa de formação de professores tem, explícita ou implícitamente, um modelo de professor, que envolve concepções políticas, ideológicas, o que implica uma reflexão ética.

Garcia (1999) afirma existir, pelo menos, três modelos de currículo na formação dos professores: integrado, colaborativo e segmentado. O currículo integrado, como o próprio nome diz, procura integrar um corpo de saberes de diferentes áreas e é caracterizado, basicamente, pela ausência de territórios disciplinares e pela valorização de metas interdisciplinares. O currículo colaborativo visa relacionar a especialização com a integração. Para isso, o currículo divide-se em cursos de partes inter-relacionadas, valorizando as especificidades das disciplinas, sendo que a integração ocorre pelo desenvolvimento de temas.

O currículo segmentado é constituído por cursos pouco ligados entre si e cabe, aos estudantes, dar sentido e realizar a integralização dos mesmos. A segmentação desse currículo ocorre sob duas formas: concorrente e consecutiva. No modelo concorrente, a formação fica por conta do ensino dos conteúdos e da formação geral ao mesmo tempo. No modelo consecutivo, é proporcionado, aos professores, o conhecimento de natureza universal, geral e especializada, no princípio; na outra etapa, são enfatizados os conhecimentos pedagógicos.

Ressalta-se, ainda, a importância do currículo oculto na formação inicial do professor, sobretudo na construção da identidade docente. Entendemos por “oculto” o conteúdo de mensagens veiculadas aos estudantes através de práticas que ficam subjacentes ao conteúdo formal transmitido. Acredita-se ser fundamental a discussão com os próprios formandos desse currículo, as experiências contidas nele que realmente marcam a formação do professor.

Referente às metas e finalidades da formação inicial dos professores, García (1999) identifica a sua contribuição para o desenvolvimento pessoal dos formandos para que:

[...] consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino. Em suma o currículo da formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a idéia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos. (GARCIA, 1999, p.80)

Em conformidade com esses preceitos, um bom currículo de formação precisa levar em conta conhecimentos, competências e atitudes que considerem não só as áreas do saber pedagógico, mas também as áreas do saber-fazer e do saber o porquê. Dentre os conhecimentos mais relevantes para uma boa formação, temos: o psicopedagógico, ligado ao conhecimento profissional sobre ensino e aprendizagem; disciplinar, ligado ao domínio dos conceitos e teorias; didático, organizacional; político-social, que valoriza o reconhecimento do contexto social da trama educativa.

Para fortalecer esse processo de formação, não podemos esquecer de um elemento crucial: a avaliação. Sobretudo na formação inicial, o processo avaliativo tem dois grandes propósitos. Primeiro, medir a qualidade no sentido duplo: acadêmico e profissional. Segundo, orientar a revisão e aperfeiçoamento do próprio processo de formação.

Para Mello (2000), ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. É imprescindível que a formação docente propicie a oportunidade de (re) fazer seu percurso formativo que não foi suprido durante os anos da educação básica. Portanto, defende que a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual torna-se possível reverter e primar pela qualidade na educação:

Assim entendida como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de professores define-se como política pública. Com competências a serem constituídas na educação básica, a formação inicial dos professores para atuarem na mesma educação básica deve levar em conta os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais: a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização, e a integração de áreas em projetos de ensino, que constituem hoje mandados ou recomendações nacionais. (MELLO, 2000, p. 102)

A formação inicial dos professores no Brasil, conforme Ranghetti (2008), tem sido objeto de políticas desde a época do ensino jesuítico. Para autora, a matriz geradora dos fios que teceram o currículo de formação de professores no país se constituiu quando a educação estava sob o comando dos jesuítas. Logo podemos entender que o Plano de Estudos da

Companhia de Jesus, a Ratio Studiorum, foi a primeira política pública de educação da colônia.

Na época do Império, o estado brasileiro, a partir da constituição de 1824, implementou uma nova política de formação. Buscando superar o legado jesuítico, por lei ficou decretada a expansão do ensino primário a todos os locais das províncias, o que denota uma preocupação com a universalização do ensino. Mesmo considerando isso um avanço, nota-se que o sentido de formar, nesse período, era fortemente prescritivo. Além disso, na época, uma lei (1827) determinava que, para ser professor, bastava apenas prestar um exame, não se exigindo a formação pedagógica. Em suma, dominados os conteúdos exigidos, qualquer um poderia ensinar.

Na República, a autora evidencia que os primeiros currículos das escolas normais, então locus da formação do professorado, tinham como mais importante o domínio do conteúdo a ser ensinado, o que leva a construir sujeitos submissos e alienados. Essa lógica foi mantida quando da criação do Curso de Pedagogia (1942) e, mesmo nas leis de Diretrizes da Educação Nacional 4.024/61 e 5.692/71. Somente a partir das décadas de 80 e 90 é que, influenciada pelos ideais democráticos, a formação ganha novos ares.

O processo de profissionalização docente sempre foi um território contestado, um caminho em construção. Sob tal aspecto, é fundamental enfocarmos a dimensão ética na formação de professores no interior dos modelos hegemônico e emergente.

2.2.3 A dimensão moral e ética na formação de professores

Qual é, de fato, o papel do professor? Como fica a dimensão moral e ética no processo formação docente? A vista desses questionamentos, importante cogitarmos da formação do educador a questão moral e ética no contexto de dois modelos de formação considerados mais proativos e coexistentes na atualidade.

2.2.3.1 A formação inicial ética hegemônica

No Brasil, os processos de formação de professor que embasam a concepção hegemônica estão ancorados basicamente em dois modelos: o artesanal e o instrumental. (D'ÁVILA, 2008). De um lado, a perspectiva artesanal tem suas raízes na pedagogia jesuítica e se baseia na intuição. Aprende-se a ser professor na prática, por observação e imitação de modelos do

presente e do passado. Representa uma forma de aprendizagem que requer pouca análise, se configurando mais como ofício do que como uma profissão.

De outro lado, o modelo instrumental-tecnicista, que concebe a técnica, como solução de todos os problemas pedagógicos. Sustenta a dicotomia entre a formação disciplinar e o exercício das competências profissionais, a separação entre ensino e pesquisa, e crê no reducionismo do conhecimento pedagógico a uma visão meramente pragmatista. Tal modelo valoriza os conteúdos específicos das áreas, em detrimento do conhecimento sobre os saberes docentes e pedagógicos. Isso é perceptível nas licenciaturas na medida em que seus currículos não dão conta da realidade da escola básica, havendo uma verdadeira discrepância entre o que se ensina na universidade e o que se vive e de que se necessita na escola.

Os princípios que fundamentam a formação docente hegemônica são: a racionalidade técnica, o domínio e a irredutibilidade técnica e a autonomia ilusória (CONTRERAS, 2002). A racionalidade técnica compreende o professor como um especialista técnico. A prática desse profissional consiste na aplicação de um conhecimento teórico e técnico que advém da pesquisa científica. É considerado instrumental porque se utiliza da aplicação de técnicas e procedimentos, no intuito de agir sobre determinada situação e se conseguir resultados desejados. Cabem, às ciências aplicadas, o desenvolvimento de procedimentos técnicos, o diagnóstico, análise e solução dos problemas.

Ainda nesse princípio, existe uma relação hierarquizada entre as ciências aplicadas e a prática profissional. Essa hierarquia tem subjacente a distinção entre quem produz e quem executa o conhecimento. O currículo se expressa, entre outras formas, na separação entre a teoria e a prática, disciplinas de fundamentos e da prática. Nessa lógica, o conhecimento prático é convertido em conhecimento técnico, no qual os fins que se pretendem são bem fixos e definidos.

O segundo princípio é representado pelo domínio e irredutibilidade da técnica, que confere, ao profissional professor, um conhecimento pedagógico especializado, no qual se encontra um conjunto de metodologias de ensino, de gestão e funcionamento das salas de aula, do manejo das técnicas de aprendizagem e avaliação. Tais conhecimentos são produzidos por especialistas e curriculistas e, posteriormente, repassados ao docente e aos alunos.

Ademais, o conhecimento pedagógico nesse tipo de racionalidade é aquele que estabelece os meios eficientes para se realizar uma tarefa predeterminada, por exemplo, um método de ensino. Os docentes nessa ótica são conhecidos como experts no ensino, mas não dominam o processo de elaboração das técnicas, uma vez que são apenas executores. Nesse caso, há uma clara separação entre os pesquisadores e os técnicos, existindo uma relação hierárquica de saberes e funções, supondo uma dependência dos segundos em relação aos primeiros. Os fins da educação devem também pretender as mesmas finalidades estabelecidas. E, mesmo existindo várias técnicas para diferentes finalidades, em todos os casos há uma previsibilidade na aplicação das técnicas em seu valor instrumental contrastado, o que implica a capacidade de se conseguir resultados estáveis e bem definidos.

No que tange à irredutibilidade técnica do ensino, essa se sustenta no pressuposto de que o conhecimento pedagógico que orienta uma prática proporciona os meios de conhecer os problemas e solucioná-los de maneira técnica (CONTRERAS, 2002). A técnica, em outros termos, os conhecimentos aplicados, por si só parece dar conta da dimensão pedagógica como um todo.

Nessa concepção, a prática profissional professoral lida com problemas previsíveis e testados pelos especialistas. Portanto não considera situações inusitadas e que sempre ocorrem no exercício da docência, como por exemplo, uma briga entre alunos, a falta de motivação destes, a indisciplina, dentre outras. A questão é que, nesse parâmetro, os problemas e as soluções são tomados por medidas padronizadas, e os casos são avaliados e julgados tendo a técnica como a matriz de pensamento irredutível, sem ao menos se levar em consideração a complexidade dos fatores coincidentes, nem a singularidade dos casos que se enfrenta. Quando o professor precisa fugir à regra e usar a sua intuição para solucionar uma situação de conflitos, seu potencial de improvisação é colocado como apenas um componente artístico da prática profissional e a formação não investe nesse potencial, porque simplesmente não o considera relevante.

Ademais, outra premissa essencial na análise desse modelo é a autonomia ilusória. O professor é o *expert* infalível, aquele que se preocupa mais com o rigor dos conteúdos, do que com a relevância de seus saberes. Os saberes dos professores, nesse modelo aplicacionista, não são considerados relevantes, porque subjaz, em suas práticas, uma condição heterônoma. A heteronomia é um estágio moral no qual as normas e regras são assimiladas sem contestação e incorporadas às condutas. (MENIN, 1999; PUIG, 1998; PIAGET, 1994). O

modelo aplicacionista, então, aposta na educação moral pela via heterônoma, tendo em vista formar o professor para ser apenas um técnico de ensino, aplicador de modelos pré-estabelecidos, com saberes programados, delimitados sem considerar as nuances do contexto social e educacional (DURKHEIM, 2008).

A autonomia, nesse modelo de profissão, é irrelevante em seu sentido pessoal e identitário, ou seja, ela só tem valor associada à heteronomia. O professor, o *expert* infalível, pouco inclinado à subjetividade e à autoavaliação, exerce a sua prática a partir de técnicas já preestabelecidas, que lhe dão segurança. Tal autonomia é enganosa, uma vez que, sob bases heterônomas, o professor não constrói saberes, não se vê como sujeito do processo, nem sequer questiona a natureza e finalidade do processo educativo. Os valores sociais, como resignação, eficiência, obediência, são comumente adotados para que ilusoriamente se tenha autonomia na prática pedagógica.

Nesse sentido, constata-se que a formação inicial hegemônica se constrói numa via heterônoma, na aceitação das “verdades” propostas pelo aplicacionismo técnico. Os aspirantes ao cargo de professor, ou mesmo aqueles que já o exercem, são levados a conceber a docência como uma profissão técnica de transferência de conhecimentos e de reprodução da realidade social. Essa formação não levará os professores à reflexão sobre suas práticas, nem tampouco a dimensão ética será considerada em sua plenitude, uma vez que a lógica heterônoma proporciona o adestramento das condutas, visando moldar as consciências a serviço dos interesses sociais, mas, principalmente, os econômicos.

Em suma, o modelo hegemônico, baseado numa matriz epistemológica positivista, pouco colabora para o fomento da atividade criadora docente. Fundado na reprodução de receitas prontas e elaboradas pelos especialistas, na prescrição de normas e valores, portanto, avesso ao protagonismo do futuro docente, à reflexão e ao questionamento de si, do contexto profissional e do contexto formativo, das práticas e dos valores, adota uma concepção de moral como conjunto de normas destituídas de sentido, dissociada do engajamento e da responsabilidade ética.

2.2.3.2 A formação inicial ética emergente

Vimos que o modelo de racionalidade instrumental revela-se incapaz de lidar com o imprevisível e as subjetividades dos profissionais, justamente porque nega a reflexão e os

saberes docentes construídos no processo educativo. Diversas tendências, consideradas emergentes, vêm se afirmando na crítica ao modelo hegemônico de formação professoral no Brasil, a partir da década de 80 (FARIAS, 2009). Esboçam um modelo de natureza sócio-política, rejeitando a passividade intelectual e o excesso da importância atribuída à técnica e ao instrumentalismo. Defendem uma formação emancipatória, historicizante, ética e contextualizada na própria prática pedagógica.

Assim, dentre os novos paradigmas de formação que se configuram na contemporaneidade destacam-se dois modelos calcados na construção da profissionalidade docente: a epistemologia da prática e a fenomenologia existencial. O primeiro enfatiza os saberes e o segundo, as narrativas (auto) biográficas. Primaremos aqui pelo modelo da epistemologia da prática por acreditar que ele nos aproxima mais do foco de nosso estudo. Nesse sentido, pensar a formação a partir da epistemologia da prática significa buscar o reconhecimento de um saber que parte da reflexão do próprio trabalho docente. Engloba os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes, contribuindo para a apropriação consciente do saber, saber fazer e saber ser. O que fomenta a ação pedagógica é a dimensão do saber sensível, interessando então a integração entre os saberes e as práticas docentes, o modo como produzem, transformam no seu contexto de trabalho. Reconhece-se o lugar especial que o professor ocupa no seu próprio processo de formação: sujeito ativo, agente transformador de sua prática e catalizador de situações que o fazem perceber sua importância e influência no seio social, sobretudo no que diz respeito ao seu potencial de provocar transformações. Assim, a prática docente é um *locus* de formação e produção de saberes; e são esses que interessam particularmente para o desenvolvimento do trabalho docente e representam o sentido dessa tendência.

Ademais, os saberes profissionais dos professores possuem características importantes que interessam à formação inicial (TARDIF, 2002). A primeira característica é sua natureza temporal, posto que muitos deles são adquiridos na história de vida, na trajetória familiar e escolar, do futuro docente. A segunda é que esses saberes são plurais e heterogêneos, porque advêm de contextos culturais diversos, de práticas e teorias de diferentes matrizes epistemológicas. Terceira, os saberes são personalizados e inscritos na subjetividade dos professores, lembrando que eles não dizem respeito apenas aos conteúdos cognitivos. Quarta característica, os saberes docentes têm como objeto do trabalho os seres humanos; isso implica dizer que os professores carregam, no seu saber-fazer, as marcas do ser humano. A

essência desse saber fazer profissional sempre comporta um componente ético e emocional. Em suma, todas as características apontadas nos permitem a assumir a perspectiva da epistemologia da prática como fundamental para o exercício da profissão e profissionalidade docente.

No que tange ao exercício da dimensão ética, representam princípios essenciais para a formação inicial de professores na perspectiva emergente: a reflexão, a cidadania e a autonomia. A concepção de docentes como profissional reflexivo parte dos estudos do americano Schön, no Brasil, com Selma Garrido Pimenta. Para eles, o conhecimento, o saber dos professores está na própria ação. Nesse sentido, o conhecimento não se aplica na ação, mas está personificado nela, por isso Schön admite que os processos educativos se deem na reflexão-na-ação (CONTRERAS, 2002). Isso supõe, para os educadores, uma reflexão sobre a forma como entendem a ação que realizam, gerando condição de análise e, posteriormente, a recondução do processo reflexivo que vira ação novamente.

Dessa forma, a reflexão impulsiona o agir profissional a partir do momento em que desenvolve o conhecimento na ação, ou seja aquele que os profissionais demonstram na execução da ação (ALARCÃO, 1996). É dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação decorrente de um duplo movimento: primeiro ocorre uma reflexão na ação, e depois há uma reflexão sobre a ação. Esses dois movimentos de reflexão têm um valor epistêmico imensurável, porque se desdobram em outro movimento importante, a reflexão sobre a ação. Essa reflexividade é importante, tendo em vista que, em termos práticos, leva o profissional professor a conhecer melhor sua prática, valorizar seu potencial, progredir no seu desenvolvimento, construindo sua forma pessoal de conhecer e seus valores indo ao encontro de sua dimensão ética.

Ademais, no âmbito da formação inicial de professores, o uso da reflexão precisa contemplar um ambiente em que os licenciandos são orientados a pensar sobre a prática educacional em variados contextos e, também, sobre sua própria prática. Isso requer que as relações interpessoais entre formador e formando sejam baseadas na confiança, no diálogo e na reflexão sobre os conflitos que emergem dessas relações. Aliás, no caso específico dos conflitos, conforme Vinyamata (2005), ao contrário do caráter negativo que usualmente se lhes atribui, podem contribuir para a construção de atitudes e valores éticos.

Outro princípio importante no desenvolvimento da formação inicial dos professores é a cidadania. A cidadania aqui é entendida como uma construção social, baseada em relações de respeito, e em regras de convivência que contemplam os direitos e deveres. (SOARES, 2007). Dito isso, a cidadania é um modo de ser e estar que o professor formador e graduandos alimentam na relação pedagógica. A relação com o saber implica uma condição imprescindível no desenvolvimento da civilidade. Essa relação, mediada no processo educativo, não pode apenas gerar saberes cognitivos, precisa provocar sentimentos que mobilizam as atitudes éticas e mudanças na prática, nos saberes dos professores que, conseqüentemente, impactarão em atitudes cidadãs de respeito ao saber do outro, de reconhecimento de si na convivência com os demais.

Destarte, um princípio-chave para o desenvolvimento ético na formação inicial de professores é a autonomia. A autonomia aqui é compreendida como a capacidade do sujeito de governar a si mesmo e tomar suas próprias decisões, com base em parâmetros reflexivos e éticos (CONTRERAS, 2002; FREIRE, 1996). A construção da autonomia profissional implica considerarmos as demandas dos professores para a obtenção de espaços de independência em suas decisões e se buscar um novo caminho para a formação docente. Compreender o professor como profissional autônomo implica considerar, também, conforme Cunha (1992) e Nóvoa (2009), um olhar sobre a vida e pessoa dele. Nóvoa já dizia que o professor é a pessoa, e parte importante da pessoa é o professor. Nesse caso, vemos em Cunha e Soares (2010), Ramalho, Nunez e Gauthier (2004), o olhar sobre o profissional professor que está em busca de uma nova legitimidade. Considerando essa premissa, sabemos que o caminho para tornar o professor brasileiro um profissional não é dos mais fáceis, porque exige formar, nos professores, uma consciência profissional que deve estar acompanhada por uma consciência ética, reflexão, cidadania, identidade e autonomia.

Em suma, é preciso que o formador assuma, com seus licenciandos, um compromisso de caráter ético e moral, por meio de sua sensibilização e do para o exercício da dimensão ética no processo formativo. É preciso que entendamos, também, que o processo de construção da autonomia é realizado sobre a condição circunstancial, cada um a vive ao seu tempo, do seu modo. Por isso:

Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática pode-se entender a “obrigação” moral. Não poderíamos falar senão de uma obrigação com uma ética profissional que não fosse a sua. O professor só pode assumir seu compromisso moral a partir da autonomia, não da obediência, porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da autonomia

dos mesmos. Este compromisso com a prática de uma ética requer juízos profissionais contínuos sobre a propriedade das ações nos casos concretos com os que se deparará e que deverá resolver. (CONTRERAS, 2002, p. 78)

2.2.4 Por uma pedagogia ética no cotidiano escolar e universitário

Na atualidade, vivenciamos como já foi mencionado, um contexto de crise de valores, no qual o lastro das normas morais está se desfazendo, para dar lugar a um novo jeito de pensar, interpretar e agir neste mundo. O discurso da crise ética está presente nas diferentes áreas do saber, dada à afinidade que essa temática tem no cotidiano das relações sociais. Como já não conseguimos mais nos sustentar numa ética prescrita, baseada inteiramente na punição, na recompensa e no dever, buscamos enfrentar o desafio de desenvolvê-la, a partir da consciência do sujeito moral recorrendo aos valores sociais imprescindíveis para a mudança da conduta humana, por uma melhor qualidade de vida, um mundo mais justo e solidário.

No que diz respeito aos desafios éticos da contemporaneidade, sabemos que a ética é reivindicada em todos os setores na política, na economia, na ciência, no direito e também na educação. Montoro (1997) afirma que, na segunda metade do século XX, era um dos temas mais instigados pelos intelectuais e reivindicados pelos movimentos sociais. Hoje, não é diferente, porque outrora o projeto de modernidade pretendeu construir um mundo sem ética, e a ilusão disso se transformou em desespero. Ademais, tentaram reerguer uma ética com base no dever e apenas da experiência e obediência as leis. Este se constitui um dos principais desafios à ética: buscar aproximar o ser humano de si mesmo, de sua verdade interior, suas crenças, sua subjetividade, como diria Boff (1999), sente-se a urgência de um novo ethos civilizacional que nos permitirá dar um salto da qualidade na direção de novas formas de convivências com os demais e com mundo.

O segundo desafio ético é apontado por Catão (1997) quando se refere à expansão desenfreada dos conhecimentos técnicos. Ao mesmo tempo que estes tem despertado avanços, também tem criado inúmeros malefícios, dos quais vão cada vez mais distanciando do que o torna sensível e comunicável com a sua natureza específica. Hoje, supervalorizando as relações econômicas, nas quais circulam saber, prestígio e poder, o ser humano se sente um deus todo poderoso. Por isso subjuga valores culturais, sentimentos em nome de acordos nacionais e internacionais, em que até o meio ambiente torna-se moeda de troca em benefício do enriquecimento de grandes potências mundiais.

O terceiro desafio é a tirania do lucro do produtivismo. Em virtude do progresso técnico e econômico, a ética “deixa” de estar a serviço dos humanos, para se tornar refém dos serviços de produção e consumo, dos planos de desenvolvimento e dos reguladores da economia. Nessa nova lógica, os valores que ditam as regras são os econômicos, os construídos pelo mercado, ao invés de se considerar os valores nascidos das relações humanas e que são perpassados de geração a geração, pelas famílias e pelas relações sociais.

O quarto desafio é a perda do controle sobre os mecanismos sociais, em função do progresso técnico e científico. É o caso do desenfreado desenvolvimento energético, devido ao qual a energia nuclear de alguns países já é capaz de destruir muitas nações, como foi a questão da inescrutável bomba atômica, das inúmeras experiências desastrosas contra os judeus durante o nazismo, das clonagens, da eutanásia, da venda ilegal de órgãos, dentre outros.

O quinto desafio é a exacerbação dos desejos e das necessidades em favor de interesses econômicos, tendo como estimulante o consumismo crescente. Hoje, esse movimento é tomado em grandes proporções por causa da supervalorização da publicidade e da sociedade do espetáculo. Diante da efemeridade da vida moderna, dos avanços tecnológicos, tudo que representa solidez e convicção é descartado e indesejável. O normal é que as pessoas substituam as amizades e os demais valores, como se troca de roupa, de sapatos. Relações estáveis, como os casamentos, também estão na lista de eventos corriqueiros, badalados, nos quais as juras de amor estão ao alcance dos cliques dos fotógrafos das grandes revistas, e logo em seguida, em bem pouco tempo mesmo, de repente o amor acaba e começa tudo outra vez.

O sexto desafio refere-se à intensificação das intolerâncias entre divergentes convicções. Convivemos atualmente com diversas intolerâncias: religiosa, sexual, étnica, cultural, política, econômica. A exemplo disso, vemos as acirradas brigas entre países do Oriente Médio e grandes potências mundiais, os fundamentalismos desses regimes que não respeitam as diferenças de crenças, por conta de convicções, seus seguidores são capazes de tirar a própria vida e a de muitos em nome de suas leis. Por outro lado, acompanhamos, pelos noticiários, assassinatos de homossexuais, negros, índios, nordestinos, crianças de rua, mendigos, por grupos de extermínio ou mesmo pessoas comuns que se deixam levar por suas arrogantes convicções.

Destarte, diante dos desafios éticos aqui apresentados, resta-nos avaliar nossos propósitos e ações tendo-os como base para nossas condutas. Dalbosco (2005; 2006) orienta-nos que a

nossa grande perda se dá no conteúdo moral, na formação do caráter. A gravidade da situação se dá porque nossa condição de homo sapiens aos poucos está cedendo lugar para o homo economicus. A mercadologização do dinheiro passa a ser também a do pensamento, do comportamento humano. E as ações antes movidas por valores humanos essenciais passam a ser pessoais, não mais baseadas em laços solidários de respeito e consideração alheia. Assim sendo, precisamos buscar entender melhor sobre os valores sociais que permeiam a nossa sociedade, bem como a relação de ética com a educação que hoje tem se traduzido numa educação em valores que vem sendo desenvolvida, em favor da preservação da humanidade em sua integridade.

Diante do panorama retratado, o contexto de desafios elencados anteriormente para o mundo da educação. Hoje em dia, é bastante comum ouvirmos as pessoas relatarem que vivemos num mundo em crise e que uma das piores que presenciamos é a crise moral e ética. Em todos os setores sociais acompanhamos os inúmeros e infundáveis escândalos, crimes, casos sem solução provocam verdadeiros sintomas que variam desde a apatia à perplexidade nacional. Recordo-me, nesse momento, de uma cena de cinema, no qual um professor, interpretado pelo ator Antonio Banderas, vai a uma escola e mesmo percebendo o cotidiano hostil, resolve ser ele mesmo e por onde passa é gentil com todos com quem se relaciona. A cena atinge seu ápice quando um aluno violento vai parar na antessala da diretoria e, ao ver que o “estranho” professor gentilmente abre a porta e sorri para todos, o interpela: “cara, quem morreu?” “Me parece que foram as boas maneiras!” Responde o professor. Nesse instante, seus olhares se cruzam, e o silêncio toma conta da cena. Isso me fez perceber que existe muito mais a se falar sobre moral e ética do que julga nossa vã filosofia de vida.

Assim, no contexto escolar Subirats (2000) ressalta a urgência de uma educação ético-moral para as escolas no século XXI. O ritmo acelerado das sociedades industriais impôs a ruptura das modelos morais e, com isso, o sistema educativo tornou-se uma das instituições sociais que mais diretamente recebem as consequências negativas da falta de socialização normativa. No entanto, os discursos sobre valores ocupam um espaço relativamente marginal entre as preparações dos professores, pois o interesse dos mesmos é muitas vezes mais voltado para os conteúdos conceituais do que para os conteúdos atitudinais. Sendo assim, a autora insiste que, diante dos vazios de normativa moral criados pelas mudanças sociais recentes, necessita-se de uma nova forma de estabelecer critérios e que esses sejam transmitidos às novas gerações. E acrescenta:

[...] embora se possa pensar em outras formas institucionais, hoje em dia a única instituição social expressamente planejada para a formação das pessoas jovens e que oferece certa garantia de cobertura universal (ainda que não igualitária), é o sistema educativo (SUBIRATS 2000, p. 202)

Nesse sentido, considerando o contexto que se apresenta, vemos que a relação da ética com a educação torna-se imprescindível, no sentido de desenvolver, nos mais diversos espaços e sobretudo nas instituições educativas, uma educação que prepare o sujeito moral em sua plenitude, para que esse possa enfrentar os desafios postos no cotidiano das relações sociais.

Para Severino (2011), a relação da ética com a educação se dá, principalmente, em atribuir, a esta última, a tarefa essencial à construção da cidadania. À educação encharcada de sentido filosófico e ético cabe investir nas forças emancipatórias que permitem um olhar crítico sobre as condições da dinâmica social, desvelando as injustiças, as denúncias e a sensação de indiferença e inércia diante da degradação dos direitos humanos, e todas formas de exploração e exclusão social. Além disso, é pela mediação de sua consciência subjetiva que o homem pode intencionalizar sua prática, uma vez que essa consciência elabora sentidos sendo capaz de sensibilizar-se a valores. É essa sensibilização ética com relação a valores que precisa ser fomentada nas escolas.

Ressalta-se que, se para nós fica clara a noção da importância da dimensão ética no processo de formação humana, não ficam evidentes as formas didáticas de como educar para a ética, de como despertar, nos educadores e educandos, a sensibilidade ética. Diante disso, inúmeras são as indagações: a ética é realmente um conteúdo ensinável? Como inserir a ética nos currículos escolares? Como formar educadores para uma educação ética? Seria a ética um conteúdo disciplinar? Que valores, normas seriam referenciados para se ter parâmetro ético, diante da diversidade ideológica e cultural, da frivolidade do tempo, da descartabilidade das verdades? Diante desse turbilhão de questionamentos, constatamos que inserir a ética no contexto pedagógico das instituições educativas não é uma tarefa fácil.

No entanto, é preciso deixar claro que a escola não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado. Todavia, tal diagnóstico não justifica uma deserção. Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pela forma de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos. Assim, em vez de deixá-las ocultas, é melhor que

tais questões recebam tratamento explícito, que sejam assuntos de reflexão da escola como um todo, e não apenas de cada professor. Daí a proposta feita pelo Ministério de Educação, através dos PCN's, que sugere a presença da Ética na organização curricular, no sentido transversal, respeitando a pluralidade de valores, as crenças pessoais dos sujeitos.

Fruto de tal proposta, outro desafio se impõe na educação ética – a dificuldade de realizar uma educação ética via ensino disciplinar, por dois motivos fortes. Primeiro, porque não existe mais uma moral e ética universais e comum a todos. Isso se comprova quando os sujeitos educandos já chegam à escola como seus sistemas morais e valores adquiridos na família, na igreja e em outros espaços de convívio sociocultural. Segundo, porque não se educa em valores via mecanismos estanques e impositivos. A nossa história da educação moral ilustra muito bem o caráter doutrinário que se imprimiu no ensino revelando que, quando os valores sociais são impostos, sem reflexão, os velhos hábitos retornam, e não há mudança de fato na consciência das pessoas, muito menos dos educandos que estão em processo de formação intelectual e pessoal. Esses argumentos estão bem fundamentados na reflexão:

“Toda imposição ideológica e doutrinária aliena, submete, oprime. A escola não pode agir como uma igreja ou como um partido. Por isso mesmo em que pesem todas as limitações, a mediação para a formação ética dos aprendizes passa necessariamente pelo esclarecimento, ou seja, embora na baste saber, é preciso compreender. Compreender aqui significa vivenciar um saber que não apenas toca o intelecto, mas também move a vontade, desvelando um sentido valorativo, despertando a sensibilidade ao nexos desse valor ao valor da dignidade humana.” (SEVERINO, 2011, p. 147)

Nessa perspectiva, convém questionar, com humildade, em que consiste e como formular uma educação, uma pedagogia ética? Quando um sujeito se torna ético? O sujeito da educação pode se tornar ético no seu cotidiano? Não pensando pretenciosamente, mas buscando a assertividade, podemos afirmar que um sujeito alcança a ética quando consegue estabelecer uma coerência entre os diversos elementos que compõem o universo ético tais quais os valores, as normas, as leis, os deveres, os sonhos. Assim, o sujeito ético é aquele que aglutina e consegue equilibrar, na sua consciência moral, valores sociais e individuais e que é capaz de agir de maneira autônoma.

A educação ética na visão de Catão (1995), representa um tipo de educação que exerce uma pedagogia da autoeducação autônoma, em que o próprio educando aos poucos vai traçando seu caminho, para se tornar plenamente o que é chamado a ser e se realizar enquanto ser humano, cultivando valores dignificantes que o façam enxergar o sentido da vida, a correitude e a felicidade. É importante entender que a pedagogia ética não pode ter a pretensão de

modelar os educandos. Ao contrário, mesmo que existam métodos de ensinagem dos valores, não cabe ao educador aplicar fórmulas, conceitos abstratos. É preciso muito mais que isso, a ética não é uma geometria de direitos e deveres, mas busca o “torna-se pessoa”, o desenvolvimento da personalidade dos educandos, sujeitos em processo de formação integral.

Ressalta-se ainda que a pedagogia ética, precisa buscar uma educação autônoma. Palmeira e Sampaio (2008) reforçam essa acepção quando discutem, conforme a visão vygotskyana, a importância da relação entre intelectualidade e afeto na tarefa educativa, pois, dessa interação, nasce o comportamento, as atitudes, essas que por sua vez são impulsionadas pelos valores do grupo e da pessoa. Nesse sentido, o educador deve ter em mente que o seu projeto de educação deve passar pela formação da pessoa do educando; afinal, ele mesmo tem a responsabilidade e o privilégio de trabalhar, mediar o tornar-se pessoa dos seus educandos na infância, juventude e até na vida adulta.

No tocante à formação ética do educador no âmbito das universidades, Guzzo (2011) e Eleodora Severino (2011) salientam que, para a realização de uma pedagogia ética, é preciso que os espaços de formação de professores possibilitem o exercício pleno da dimensão ética e moral assegurando, no contexto da educação superior, uma prática pedagógica congruente com a teoria e a prática, fomentando espaços para o diálogo entre a formação específica e a formação pedagógica, esta entendida como uma condição para a docência.

Nesse sentido, a tarefa das universidades é, antes de tudo, promover a reflexão sobre os novos desafios que impactam as suas relações de trabalho na tarefa de formação de professores. Alertam que o exercício da dimensão ética e moral não podem desvincular-se da sua historicidade, e da práxis, pois a ética é processo sutil e dialético, não se aprende em receitas, tampouco na prescrição, preleção do professor formador. As autoras ainda defendem uma ética praxista no curso de formação de educadores, tendo em vista que a mesma possibilita o desenvolvimento da autonomia, a sensibilização para valores, traduzida numa plena educação de valores.

Coadunando-se com essa perspectiva, Fernandes (2011a) acrescenta apostando no resgate de uma pedagogia que se faz antropologia, gerada em prol da libertação da sociedade, numa sustentação ética:

[...] a transitar entre pessoa humana sua humanização; a organização da luta coletiva e dos enfrentamentos possíveis: sua conscientização; e em processos de ação

cultural, em movimentos de opções e decisões: sua constituição política. O grande desafio posto é que a universidade se transforme, se reinvente a si própria de forma contínua, crítica e com esperança que constrói a espera para fortalecer um projeto civilizatório. [...] transformação e reinvenção que começam nas entranhas da instituição, na sua missão de formar seres humanos nos processos que a instituem ensino-aprendizagem-pesquisa-extensão, especialmente na geração de professores em formação, para desafios ainda não pensados, mas que mantenham os valores de dignidade humana, dignidade humana que é a referência nuclear e central da ação adequada à humanidade, a única base para o nosso agir consequente. (p. 68)

Diante do exposto, em linhas gerais corroboramos a ideia de uma educação ética baseada na autonomia e no respeito à dignidade da pessoa do estudante. Ao longo da história da ética, o fio condutor das discussões foi o agir e a conduta humana em favor de um bem comum, da busca do bem viver, da felicidade, através dos ideais de comunidade. Daí hoje na contemporaneidade a necessidade de uma auto-ética, ou ética de si, residente no interior dos sujeitos e que deve ser pauta primordial nos contextos educativos e sociais.

Ao longo deste capítulo, fomos construindo, paulatinamente, um percurso teórico que pretendeu dar visibilidade à temática da nossa pesquisa. Reiteramos que a autonomia é a chave que abre as portas da vivência da dimensão ética e moral, e da educação de valores, do profissionalismo e profissionalidade no contexto da formação inicial docente e também na escola básica. Como entreolhares, o referencial que trouxemos corroborou uma galeria de saberes complementares expressos no diálogo estabelecido entre os teóricos citados e, juntando-nos a esses, somos defensores de uma formação docente que contemple as dimensões intelectuais e afetivas traduzidas na ética, técnica, estética e política.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre as trilhas metodológicas que nortearam a realização desta pesquisa.

Capítulo III

PERCORRENDO AS TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O presente capítulo é dedicado à descrição do quadro metodológico, no qual se expõe o referencial teórico, bem como os caminhos da pesquisa, no intuito de evidenciar os passos que demos em razão do desenvolvimento deste trabalho científico. Apresentaremos sobre a abordagem adotada, o lócus e os sujeitos da investigação, os instrumentos e desenvolvimento e da coleta, bem como a estratégia de análise dos dados.

3.1 A abordagem metodológica

Considerando-se o objetivo desta pesquisa, conhecer as representações de ética de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, a partir da vivência nesse processo formativo, a metodologia qualitativa revelou-se a mais adequada, na medida em que busca investigar os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno da formação ética, reduzindo a distância entre teoria e prática, entre contexto e ação. Quanto assim se desenvolve, o processo de investigação não se limita a cumprir à risca um plano traçado, mais importante não é o produto final e sim o que ocorre durante o processo de investigação.

Os trabalhos de caráter qualitativo ressaltam a riqueza da diversidade apresentada das mais variadas fontes. Têm o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental de apreensão e descrição do significado que as pessoas dão aos fatos e à sua vida (LAKATOS e MARCONI, 1999; SEVERINO, 2002).

Galeffi (2009) reitera o caráter epistemológico da pesquisa qualitativa, não como mera oposição dos parâmetros quantitativos, mas sim imprimindo um olhar fenomenológico sobre sua atuação. Define-a como uma abordagem essencialmente fenomenológica, ligada ao esforço do pensamento humano em conectar-se com a perspectiva totalizante do ser vivido e vivente, considerando o sujeito humano e suas peculiaridades.

A perspectiva fenomenológica torna-se imprescindível na medida em chama a responsabilidade do fazer científico para cada pesquisador,

[...] é preciso pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente. É preciso investigar o humano em sua sabedoria e em sua demência como parte da mesma unidade-diversa. O humano é ao mesmo tempo *sapiens-demens*. Sabedoria e demência, ordem e desordem são os opostos

complementares do fenômeno da consciência e da inconsciência de si, e se pode supor que perpassam a totalidade de tudo o que é ente no ser que se percebe. (GALEFFI, 2009, p. 21)

Referente ao rigor da qualidade nas pesquisas, esse advém de considerar cada passo dado, cada descoberta que retroalimentam o processo. Assim sendo, a qualificação da pesquisa se percebe quando se afasta da simples rigidez técnico-racional. Um rigor outro então surge, cuja essência é a flexibilidade e o respeito às individualidades existentes no humano e às circunstâncias socioculturais, tem como pressuposto, a ideia da impossibilidade da neutralidade científica e da relação intrínseca entre pesquisador e pesquisados. Isso requer uma postura ética no campo das pesquisas: deve o pesquisador levar em conta alguns valores essenciais: justiça, moderação, critério, cuidado, dedicação, rigorosidade ao lidar com os desdobramentos de uma pesquisa (GALEFFI, 2009).

Nossa escolha pela pesquisa qualitativa vai ao encontro de uma nova cientificidade, como afirma Boaventura Santos (2005b), que leve à construção de conhecimentos edificantes, capazes de fomentar uma nova cultura, inseridos num modelo de ciência emergente e multirreferencial, construído num vir a ser, com e pelos sujeitos, essencialmente prudente para uma vida decente. Estamos conscientes de que não adianta fazermos uma ciência que não contribui para o bem-estar da humanidade, ou que se faz imperativa em seus dogmas, desconsiderando outras formas do saber. Conforme Lima Junior (2005), o conhecimento científico não é o único e verdadeiro saber, é limitado e incompleto, escapa aos horizontes. Portanto, inspirados também em Minayo (2010), encontramos o sentido da escolha por esse tipo de pesquisa, uma vez que buscamos os significados construídos, as crenças, as valores e as atitudes, enfim as representações sociais acerca da formação ética e moral de estudantes de Pedagogia.

Esta pesquisa se insere, ainda, no campo das representações sociais. A Teoria das Representações Sociais (TRS), graças a seu caráter descritivo, explicativo, desperta o interesse de um número crescente de pesquisadores nas mais diferentes áreas do saber, buscando elementos representativos de determinado assunto tanto no plano das implicações teóricas quanto no das implicações práticas e transformativas.

A Teoria das Representações Sociais foi formulada originalmente por Serge Moscovici, psicólogo nascido na Romênia, naturalizado francês. O autor, em meados da década de 60, buscou experimentar novos tipos de investigações que pudessem superar a visão dicotômica

de sujeito-objeto do paradigma positivista dominante no qual se enquadravam as ciências humanas induzidas a exacerbado experimentalismo. Assim, ele iniciou um estudo, na então recente área da Psicologia Social, em que os indivíduos pertencentes a grupos sociais eram protagonistas, e não meramente objetos de pesquisa. Foi diretor de estudos da *École des Hautes Études em Sciences Sociales* de Paris, onde desenvolveu seus estudos de doutoramento, que culminaram nos postulados da Teoria das Representações Sociais. Publicou uma vasta bibliografia desenvolvendo a teoria que criou, suas obras alcançaram grande repercussão na Europa e, posteriormente, em todo o mundo.

Nos seus primeiros estudos sobre as representações, o autor deu ênfase às conversações e comparava os sujeitos como se fossem cientistas amadores, uma vez que todos buscam estar informados e saber um pouco de tudo para não se tornarem ignorantes. Dentre os trabalhos que desenvolveu, destaca-se “As representações Sociais da Psicanálise”, no qual procurou investigar as representações da população parisiense sobre esse tema, em fins dos anos cinquenta do século passado.

Moscovici (1975, p. 43) define representações sociais como:

“entidades quase tangíveis, elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações sobre a vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais.

Contudo, ele afirma que a realidade das representações sociais é mais fácil de apreender, do que a apropriação do referido conceito. Uma das razões disso é a encruzilhada em que a teoria se forma, ficando, a princípio, entre o terreno da Psicologia e o da Sociologia. Sintetizando o conceito, hoje situado no terreno da Psicologia Social, as representações sociais são a ciência do senso comum; são elementos simbólicos que os homens expressam sobre o cotidiano mediante o uso das palavras, gestos e demais recursos da linguagem humana. O trabalho de Moscovici trouxe uma importante contribuição no campo epistemológico: a aproximação entre o senso comum (universo consensual) e a ciência (universo reificado). Dessa forma, a finalidade das Representações Sociais (RS) é tornar familiar algo que não é familiar, ou seja, elas estimulam os indivíduos a dar sentido à sociedade e ao universo a que pertencem.

Moscovici (2003) salienta que, a partir dos seus estudos, vários foram os estudiosos que buscaram compreender e caracterizar a fundo o campo das representações sociais, bem como desenvolver metodologias e agregar novas formas de abordagem, dentre os quais temos:

Jodelet (1984-1989), Doise (1990-1993), Vala (1993), Abric (1994), Wagner e Elejabarrieta (1994).

No Brasil, destacam-se Sá (1996; 1998), Alves-Mazzotti (1994), dentre outros. Nesse sentido, SÁ (1998, p. 37) sintetiza em seis as principais perspectivas de estudo das representações sociais:

- Em uma primeira linha, é dada ênfase à atividade estritamente cognitiva por meio da qual uma representação é construída pelo sujeito. A transformação dessa representação em social se dá a partir de duas dimensões: a de contexto e a de pertencimento;
- A segunda linha é aquela que acentua os aspectos mais significativos da atividade representativa, sendo o sujeito considerado como um produtor de sentido, exprimindo na representação o significado que empresta à sua experiência no mundo social;
- A terceira linha trata a representação como uma forma de discurso, decorrendo suas características da prática discursiva de sujeitos socialmente situados;
- A quarta linha leva em consideração de forma privilegiada a prática social do sujeito, pressupondo que as representações refletem as normas institucionais dadas pela posição ou pelas ideologias ligadas ao lugar ocupado pelo sujeito;
- A quinta linha considera o jogo das relações intergrupais como sendo determinada das representações. O desenvolvimento das interações intergrupais é visto como fortemente influente nas representações que os membros têm de seu grupo e de outros grupos;
- A sexta linha é aquela que se caracteriza com mais sociologizante, fazendo do sujeito um portador de determinações sociais. A base da atividade representativa situa-se, nessa perspectiva, sobre a reprodução de pensamentos socialmente estabelecidos.

As múltiplas linhas de pesquisa demonstram o crescimento e as diferentes possibilidades que podem representar para a Teoria das Representações Sociais. Elas não são excludentes, já que todas são provenientes de uma mesma matriz de pensamento.

No que diz respeito ao processo de formação das representações sociais, nota-se que muitos são os elementos que podem explicar a sua gênese. No entanto, nem todos têm a mesma importância. Alguns são essenciais e outros secundários. Dentre os elementos que merecem maiores esclarecimentos, destacam-se dois processos sociocognitivos que atuam,

dialeticamente, concorrem para a formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação pode ser definida como a transformação de uma ideia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto, ou seja, é a capacidade do ser humano em transformar o que está na mente em algo que exista no mundo físico. Conforme Jodelet (1988) apud Sá 1998, p. 16, “Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as e, desse modo, distanciar-se com relação às mesmas. É, também, transplantar para o nível da observação o que não fora senão inferência ou símbolo”. Assim, para Sá (1998), a objetivação pode ser definida como a transformação de uma ideia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto. Cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social.

A ancoragem, como indica Nóbrega (1990) apud SÁ (1998), se articula dialeticamente com a objetivação no sentido de viabilizar as funções fundamentais da representação, quais sejam: incorporar o estranho/novo; interpretar a realidade e orientar as condutas. Consiste no processo de integração cognitiva do objeto desconhecido a uma rede de conhecimentos prévios do indivíduo ou grupo, tentando encontrar familiaridade em coisas estranhas; é a tentativa de aproximar em categorias aquilo que é estranho.

A representação social é constituída por um conjunto de opiniões, atitudes, crenças e informações, referentes a um objeto ou a uma situação, organizado de uma maneira particular. Para o autor, em função do papel que exercem na representação, esses elementos se configuram como núcleo central ou elementos periféricos. Assim, toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Além disso, o núcleo central apresenta-se como um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja existência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente (ABRIC, 1989, apud SÁ, 1996).

Para Sá (1996), o núcleo central tem as seguintes funções: a função geradora, que cria, ou transforma a significação de outros elementos constitutivos da representação e é por ele que esses elementos tomam um sentido, um valor; a função organizadora, que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação, sendo, portanto, o núcleo central o elemento unificador e estabilizador. Sá assinala, ainda, que o núcleo central é o elemento mais estável na representação, aquele que mais resiste à mudança.

Complementares, e não menos importantes ao núcleo central, estão os elementos periféricos, que promovem a interface entre a realidade concreta e o núcleo central, atualiza e contextualiza constantemente as determinações normativas. Enquanto o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional; o central é ligado à memória coletiva, é consensual, estável, coerente, rígido, resistente à mudança, pouco sensível ao contexto imediato, além de gerar a significação e determinar a organização da representação; enquanto que o periférico permite a integração das experiências individuais, suporta a heterogeneidade do grupo, é flexível incorporando as contradições, é evolutivo, sensível ao contexto imediato, o que permite a adaptação à realidade concreta, a diferenciação do conteúdo protegendo assim o sistema central (SÁ, 1996).

As colocações feitas até aqui permitem-nos perceber que o trabalho que o trabalho iniciado por Moscovici trouxe uma importante contribuição ao campo da epistemologia. Nos seus trabalhos, bem como dos estudiosos que o seguiram, evidencia-se uma concepção multirreferencial de ciência. Uma das contribuições da teoria das Representações Sociais é a redescoberta do senso comum, do saber popular, construído no cotidiano, tão desprezado pela ciência moderna positivista. Decorrente dessa premissa, nota-se uma intensa valorização do sujeito e de sua subjetividade, o que, entre outros aspectos, justifica a escolha dessa abordagem para a nossa pesquisa.

Adentrando nas questões sobre as Representações Sociais e Educação, um estudo recente realizado por Menin, Shimizu e Lima (2009), mediante 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, buscou verificar se a TRS (Teoria das Representações Sociais) tem contribuído para o campo da formação profissional docente.

As autoras apontam como temas em RS mais citados, a saber: identidade do professor; avaliação; Curso de Pedagogia; sexualidade; luta pela terra; função do professor e da instituição de educação infantil; formação inicial sobre a Matemática; violência no ambiente escolar; concepções pedagógicas de Paulo Freire; pré-adolescentes; gênero e magistério; informática e educação; profissão e profissionalização; educação patrimonial escola do passado, presente e futuro; meio ambiente e educação ambiental; e bom professor.

Num balanço sobre os avanços e limites, as autoras verificaram que grande parte dos trabalhos consegue fazer uma construção teórica, contextual e histórica dos seus objetos, embora não deem conta de averiguar as possíveis transformações históricas dessas

representações nos grupos investigados. A escolha dos sujeitos participantes das pesquisas promoveu a constituição e identificação dos grupos e subgrupos. Reconhece-se a criatividade do uso uno e misto dos procedimentos de coleta, ainda que tendam a uma superficialidade e pouco aproveitamento no uso dos recursos da TRS. Por último, considera-se o caráter descritivo dos trabalhos, uma vez que a maioria deixa de explorar o potencial explicativo que possuem.

Outra questão que nos chamou a atenção nesse estudo foram as sínteses das representações encontradas nos trabalhos. Conforme as referidas autoras, as teses analisadas demonstram: a (des) valorização do professor como uma preocupação constante desses profissionais; a contemplação da legitimidade docente na formação inicial e continuada, nos currículos de formação docente; uma representação do profissional professor como desvalorizado e que precisa de uma atenção especial tanto nas políticas quanto nas práticas pedagógicas e formativas. Em suma, o estudo nos proporcionou um olhar crítico sobre as nossas próprias produções em RS, os limites e as possibilidades na construção de nosso objeto. Ao realizarem a análise criteriosa nas 27 pesquisas levantadas, percebe-se a crescente produção de trabalhos com uso da TRS e o reconhecimento da capacidade transformadora da mesma.

Alves-Mazotti (1994) adverte que, as pesquisas na área da educação, para obterem maior impacto sobre a prática educativa, precisam adotar um olhar psicossocial que veja o sujeito social não descartando também a sua individualidade. Assim, enfatizamos a importância do estudo das representações sociais no âmbito educativo, sobretudo no campo da formação dos professores.

Além disso, a adoção das representações sociais como categoria analítica nas áreas de educação e de psicologia significa a abertura para a vivência de um novo paradigma científico amparado no caráter epistêmico da multirreferencialidade, no qual, como afirma o sociólogo Boaventura Santos (2005), todo conhecimento científico só tem sentido se vier a se constituir em senso comum, considerado como a mais importante forma de conhecer o mundo por seu caráter prático e oriundo do cotidiano que dá sentido a nossas ações, a nossa vida.

A teoria das representações sociais, considerada a teoria do senso comum, o resgata como princípio da racionalidade, além de possibilitar conhecer melhor o ambiente e valorizar a escuta dos discursos dos sujeitos, contribuindo para a reconstrução social. Além disso, acreditamos que não apenas para a educação, mas, de uma maneira mais ampla, para a

sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa realidade e a possibilidade das transformações nas práticas educativas.

3.2 O *lócus* e os sujeitos da pesquisa

O *lócus* desta pesquisa foi o campus XI da Universidade do Estado da Bahia, situado no interior da Bahia, mais precisamente na cidade de Serrinha, localizada na região semiárida, que dista 173 km da capital do Estado. O campus oferece três cursos: Pedagogia, Geografia e Administração. Optamos pelo curso de Pedagogia por ser o mais antigo e diretamente responsável pela formação inicial do professor do ensino fundamental nível um, além da gestão dos processos educativos.

Esse campus é especial por duas razões. Primeiro, porque é um dos maiores agregadores de estudantes advindos de várias cidades do sertão baiano. Segundo, porque a pesquisadora já atua nele como docente, o que facilita em muito o acesso aos possíveis participantes. Além de contribuir para a investigação da própria prática da pesquisadora desse estudo.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, que, tendo vivenciado o conjunto do curso, puderam oferecer uma visão crítica e reflexiva mais transversal e plena da formação inicial vivenciada na instituição.

Participaram da pesquisa quarenta e três estudantes, 3 do sexo masculino e 40 do sexo feminino, ambos os sexos, com idade de 22 a 40 anos. Oriundos de Serrinha e de cidades circunvizinhas, 40 são da turma do oitavo semestre, no turno vespertino; três (3) do curso noturno, cursam o nono semestre. A maioria deles cursou grande parte do percurso estudantil na escola pública, terminaram o ensino médio através do curso de formação geral (33) deles, e somente 10 cursaram o magistério. Em relação à experiência profissional, a maioria ainda não atua como professores, alguns são professores do ensino básico e outros desenvolvem atividades paralelas à docência, como técnicos, assessores, coordenadores, e também distante dela, como balconistas, recepcionistas, dentre outros. Essas informações foram colhidas mediante questionário de informação socioprofissional respondido pelos participantes em dos contatos durante a pesquisa.

Na primeira etapa do estudo, que correspondeu à aplicação do teste de associação livre, participaram todos os 43 estudantes. Participaram da entrevista apenas uma amostra de 5

estudantes mulheres, tendo em vista obtermos maior profundidade na apreensão, interpretação dos discursos tão relevantes para a apreensão das representações sobre o referido estudo. Por questões éticas, as participantes não tiveram seus nomes revelados, mas encontramos uma solução criativa para identificá-las. Em se tratando da pesquisa ter como tema a formação ética inicial de professores, os condinomes das estudantes, além delas mesmas terem manifestado seus apelidos, foram escolhidos fazendo referência a valores, base da formação ética. Nesse sentido, as adjetivações que identificam as participantes emergiram espontaneamente dos seus depoimentos, a partir da leitura autobiográfica que fizeram de si mesmas ao reconhecerem-se seres éticos, e conforme descrição a seguir, assim serão tratadas no capítulo da discussão dos dados:

Cau, a perseverante: jovem, solteira, residente em Riachão do Jacuípe, estudante do 8º semestre. Batalhadora, ótima cozinheira e trabalha dignamente vendendo de porta em porta os doces que prepara e assim vem se sustentando para sobreviver e custear os estudos. Durante a entrevista, demonstrou apreço pela perseverança, valor que a mantém firme para conquistar seus sonhos, apesar das dificuldades. Por isso mesmo, foi homenageada como a melhor amiga de sua turma.

Gaby, a gentil: jovem mocinha, estudante do 9º semestre, residente em Riachão do Jacuípe, atua como secretária escolar numa escola pública municipal, deseja ser professora de adolescentes. Em seu tranquilo depoimento, foi muito enfática ao referir-se, por mais de uma vez, ao valor da gentileza, considerado por ela muito importante para a formação do caráter de uma pessoa.

Josy, a honesta: mulher, recém-casada, militante religiosa, estudante do 9º semestre (noturno), residente em Riachão do Jacuípe, atua como agente de saúde, mas pretende ser professora. Revelou-se muito atenta, quanto à honestidade do seu depoimento, condizente com a sua pessoa.

Keu, a bondosa: mulher, mãe, estudante do 9º semestre, do período noturno, coordenadora pedagógica do município em que mora, Riachão do Jacuípe. Durante a entrevista se colocou como uma pessoa que se sente bem ao fazer bem aos outros e assim revelou-se bondosa diante dos que a conhecem.

Lay, a corajosa: jovem mulher de personalidade forte, nascida em Teofilândia (BA), tida como polêmica em suas afirmativas, professora do ensino básico, por isso única docente deste estudo, estudante do 8º semestre, na qual durante o curso que teve a formação ética marcada pela coragem, uma vez que nesse período tornou-se mãe e foi considerada uma das melhores alunas da turma.

3.3 Sobre os instrumentos e o desenvolvimento da coleta de dados

Na pesquisa qualitativa e social, é crucial a interação entre o pesquisador e os sujeitos, visando captar a pluralidade de significados que esses sujeitos apresentam acerca do objeto da pesquisa. Nesse sentido, optamos pela associação livre de palavras e pela entrevista semiestruturada como técnicas de coleta de dados. Além disso, considerando que a linguagem constitui-se um meio privilegiado de acesso às representações sociais, essas técnicas vão possibilitar a descoberta, via discurso, das práticas dos sujeitos.

3.3.1 A associação livre de palavras - ALP

A associação livre de palavras, de acordo com Moreira e Oliveira (2000), é um instrumento que permite atualização de elementos implícitos e latentes na consciência humana que seriam perdidos ou camuflados nos discursos. A técnica de associação livre de palavras tem sido utilizada por pesquisadores e foi validada em outros estudos, como o de Ribeiro (2005); Crusoé (2009) e Amorim (2009), dentre outros. Sua aplicabilidade no campo das representações sociais é simples, basta falar diante do sujeito uma palavra, ou mais, designada de indutora e os sujeitos espontaneamente revelam o conteúdo sobre o que desejamos saber ativando articuladamente as dimensões afetiva e cognitiva.

Apesar da facilidade de aplicação, a interpretação dos dados encontra limites, pois são tantos os termos associativos evocados que fica difícil encontrarmos o provável núcleo central das representações dos sujeitos. Necessita-se de muita experiência do pesquisador, por isso, para superar esse limite, Moreira e Oliveira (2000) sugerem a organização dos termos por ordem de evocação, criando um ranking dos termos, sendo que os mais evidenciados têm maior importância nas representações dos sujeitos.

Sobre o processo de coleta de dados, salientamos que os contatos iniciais se deram através da apresentação do nosso projeto de pesquisa ao diretor do departamento e à coordenação do Curso de Pedagogia. Autorizada a pesquisa pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UNEB, bem

como pelo diretor do campus XI, fizemos contato com os professores e os estudantes a fim de agendar horários para a aplicação da estratégia de associação livre de palavras.

O desenvolvimento do teste de associação livre ocorreu de maneira tranquila num único dia do início do mês de dezembro de 2011. O teste foi aplicado a 40 estudantes na referida instituição em um dos horários de aula gentilmente cedidos por um dos professores do Curso de Pedagogia. As outras três participantes responderam o teste individualmente, um pouco antes de concederem a entrevista.

Ressaltamos que, por cerca de duas horas aproximadamente, os estudantes se mostraram prestativos e motivados a participarem desse momento da investigação, alegando que nunca se sentiram tão importantes enquanto sujeitos de uma pesquisa acadêmica. Durante os primeiros 30 minutos, foi feita uma pequena exposição do projeto de pesquisa. Por cerca de 1 hora, foi aplicado o teste para o qual os estudantes foram convidados a responder a partir do estímulo indutor *ética no processo ensino aprendizagem na universidade*. Diante da consigna: “levando em conta sua vivência como estudante da universidade, que palavras ou expressões lhe veem imediatamente à mente quando você ouve a expressão ética no processo ensino-aprendizagem?”. Eles escreveram, numa folha de papel em branco que lhes foram entregues, as seis primeiras palavras, por orientação da pesquisadora, e destacaram a palavra considerada mais importante. Em seguida, na última meia hora, antes dos agradecimentos finais, foi solicitado pela pesquisadora que relatassem um pouco sobre a vivência deles no tocante ao convívio de sala de aula e como se viram, se sentiram ao participarem daquela etapa da pesquisa. Os participantes avaliaram positivamente o teste, reconhecendo o quanto a temática da ética é relevante para eles, que aquele havia sido um momento de reencontro com a pesquisadora, também professora, e principalmente um processo formativo.

3.3.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista é um dos instrumentos mais usados nas pesquisas em representações sociais, porque torna o trabalho científico mais criativo e interacional, além de privilegiar os discursos dos sujeitos, sobre qual se apreendem as específicas representações. Esses discursos tornam-se a matéria-prima que desencadeará as interpretações, análises e resultados da pesquisa. Como técnica privilegiada da comunicação verbal, é entendida como uma conversa entre duas ou mais pessoas, tendo como objetivo a obtenção de informações pertinentes, nesse caso, o conteúdo das representações sociais, tendo em vista uma posterior análise. Segundo Minayo

(2010), as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma da organização. Podem ser classificadas em: sondagem de opinião, semiestruturada ou semidirigida, aberta ou em profundidade, focalizada e, por último, a projetiva.

O tipo semiestruturada ou semidirigida se tornou a nossa opção porque compreende basicamente um conjunto de questões apresentadas de forma flexível e respeita sempre o fluxo do pensamento do entrevistado, o qual “tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender exclusivamente à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p.64). Essa modalidade permite que o pesquisador improvise outras questões de acordo com o curso da entrevista, dependendo das respostas dos sujeitos. Assim, potencializa a obtenção da riqueza de detalhes nos discursos, dando um toque especial com sua capacidade de relativização, escuta, intervenção e respeito às subjetividades dos sujeitos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A entrevista foi conduzida com base em um guia da entrevista, inspirado em Paillé (1991). Esse guia foi construído com base na problemática, questões e objetivos do estudo. Assim, inicialmente, foram formuladas inúmeras questões que nos vieram à mente e, posteriormente, essas questões foram reduzidas e reformuladas tomando-se como referência o quadro teórico, o amadurecimento do processo de pós-qualificação, juntamente com as nossas experiências da prática docente.

A escolha das participantes da entrevista se deu de forma voluntária e a convite da pesquisadora. No primeiro caso, ao final da aplicação do teste de associação livre, duas estudantes se ofereceram como colaboradoras. No segundo, visitamos a turma do noturno, com a qual não tínhamos vínculos, expusemos os objetivos da pesquisa, mas, devido ao horário e às dificuldades de deslocamento (a maioria da turma era composta por estudantes de outros municípios), não obtivemos êxito. Somente mediante a ajuda de colegas professores e alunos do campus, convidamos três estudantes egressas do noturno que, coincidentemente, moram em Riachão do Jacuípe. Convites e escolhas aceitas, agendamos via e-mail e contatos pessoais, o dia em que cada uma concederia entrevista.

As entrevistas transcorreram tranquila e confortavelmente no mês de dezembro de 2011. Quatro aconteceram na casa das participantes. Somente uma delas por conta de deslocamento, concedeu entrevista no campus em Serrinha. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio MP4 e celular e tiveram duração, em média de uma hora e meia a duas horas de conversação.

Em primeira instância, buscamos oportunizar uma atmosfera de confiança. Isso foi feito por meio de conversa informal, momento em que foram rerepresentados a temática e o objetivo da pesquisa, a leitura e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido e do questionário de informação socioprofissional, além da autorização para a gravação dos depoimentos. Em seguida, as participantes foram respondendo as questões feitas pela pesquisadora com base no guia de entrevista, sem tê-lo como “camisa de força”, mas sim orientadas por senso ético, intuitivo e de escuta sensível, respeitando o fluxo natural de suas falas.

Ressaltamos o caráter intimista conferido a entrevista, o que fez emergir a personalidade dos sujeitos. Foi interessante percebermos a leve sensação de *déjà vu* por todas nós, ao rememorarmos o percurso ético da formação inicial. Isso gerou um clima de pura emoção, aflorando sentimentos diversos, numa intensa dialética em pares, como acolhimento/exclusão, amor/desamor, compromisso/descompromisso e respeito/desrespeito, também momentos de concentração e descontraídos nos quais o riso se encontrou com o choro, em atitudes que variavam desde a exaltação da fala ao silenciamento dela, o que alimentou o clima de sedução pela conversa, sem desviar do foco da pesquisa, requerendo, da pesquisadora, habilidade, maturidade e sabedoria. Ao final, as entrevistadas, inclusive a pesquisadora, concluíram ter vivido mais um momento formativo, que mexeu com as suas pessoas, revelando uma visão da formação inicial do Curso de Pedagogia mais apropriada e crítica.

3.4 Sobre o tratamento e análise dos dados

Para o tratamento dos dados obtidos na entrevista, foi utilizada a análise de conteúdo, do tipo temática, compreendida como um conjunto de técnicas da análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos, elementos que permitam a interpretação do conteúdo das mensagens. A análise temática possui duas funções complementares: a heurística e a administradora. Enquanto a primeira enriquece a tentativa exploratória, a segunda busca construir diretrizes para a validação dos dados. Segundo Bardin (2009), o conceito central na organização da análise é o tema, representado através de uma palavra, uma frase ou até um resumo. O tema é a unidade de significação evocada pelo discurso analisado. Trabalhar com a análise temática consiste em procurar descobrir os núcleos de sentido que compõem o discurso comunicacional, cuja frequência de aparecimento pode auxiliar, e muito, no processo de categorização e na investigação como um todo.

Os dados obtidos mediante a técnica da Associação Livre de Palavras (ALP) foram categorizados de acordo com a frequência e a ordem da evocação dos termos gerados pelo vocabulário dos sujeitos, cujos dados se encontram em anexo. Para a análise das evocações produzidas pelos estudantes, selecionamos as palavras que tiveram uma frequência em torno de 10% do total das palavras evocadas. Em seguida, calculamos a mediana das frequências. Balizamos a ordem em que cada palavra foi evocada, para efetuarmos o cálculo médio das evocações. Somamos as evocações de cada palavra e calculamos a média das evocações dividindo esse total pela frequência de cada termo. Obtivemos a mediana, a partir da média de evocação de cada palavra. Assim, combinamos a frequência (f) dos termos com a ordem média de evocações (o.m.e) destes na associação livre.

Os cálculos produzidos proporcionaram a construção do quadro de quatro casas que representou graficamente a tabulação dos dados obtidos, colaborando para a nossa compreensão dos elementos constituintes das representações de ética no contexto da formação das participantes, bem como para a evidenciação do possível núcleo central dessas representações.

Na primeira fase, denominada de pré-análise, que correspondeu à organização do material transcrito, destacamos, por meio da leitura flutuante, palavras, frases, unidades de sentido que, associadas deram origem a diversos temas, a saber: investimento no processo ensino-aprendizagem; relações interpessoais na sala de aula; relações institucionais éticas; investimento no desenvolvimento de atitudes e valores éticos; lições para a formação profissional.

Na segunda fase de análise, fizemos a análise dos resultados da primeira fase que implicou o avanço da codificação dos temas organizando-os em um processo de categorização e subcategorização, cujas categorias encontradas foram: **respeito à pessoa do estudante e formação ética do profissional professor**. O detalhamento dessas categorias poderá ser mais bem desfrutado nos anexos da pesquisa. Na terceira e última fase, realizamos as inferências, esta que compreende a fase de interpretação dos dados. O conjunto das inferências deu origem à formação de sete proposições, a saber: importância atribuída ao investimento do professor na aprendizagem construtiva dos saberes e práticas da profissão docente por parte dos estudantes; reconhecimento da necessidade do compromisso pessoal do estudante com a sua formação; expectativa de uma relação professor-estudante mais afetiva; importância do exemplo de postura ética do professor; dilema entre a reflexão e a prescrição/imposição no

processo de formação do professor ético; frágil relação entre a participação do estudante nas definições da disciplina e a formação ética e principais lições da formação para a atuação ética com seus alunos. Tais proposições possibilitaram o diálogo dos dados das entrevistadas com a problemática, através das questões de pesquisa e do referencial teórico, por meio de diversos autores que tratam da temática em questão.

Destacamos que a importância desses dois tipos instrumentos, a associação livre de palavras e a entrevista, possibilitou-nos buscar o que se esconde sob a aparente realidade investigada, captando os diversos significados entre os ditos e não ditos da formação ética dos estudantes. No capítulo seguinte acompanharemos com riqueza de detalhes as representações dos sujeitos, mediante a apreciação dos resultados e da discussão dos dados.

CAPÍTULO IV

APRECIANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ÉTICA: UM DIÁLOGO PROFÍCUO ENTRE OS PARTICIPANTES, A PESQUISADORA E OS TEÓRICOS

No presente capítulo, discutiremos os resultados da pesquisa, com base na análise dos dados obtidos mediante a Associação Livre de Palavras (ALP) e a entrevista semiestruturada, cuja categorização se encontra em anexo. Primeiro, apresentaremos os dados da Associação Livre de Palavras, realizada com quarenta e três estudantes do oitavo e nono semestres do Curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado da Bahia. Em seguida, evidenciaremos os resultados oriundos da entrevista com cinco desses estudantes.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (ALP)

Os quarenta e três estudantes (43) concluintes do último semestre do Curso de Pedagogia, participantes da ALP, a partir do estímulo indutor **ética no processo ensino aprendizagem na universidade**, enunciaram oitenta e cinco (85) palavras distintas. Dessas, consideramos apenas as que foram referidas por, pelo menos, quatro (4) participantes, das quais calculamos a mediana da frequência das evocações, cujo resultado foi 13 e, em seguida, a mediana da ordem de evocação cujo resultado foi 3,7. Com base nesses dados, organizamos o quadro de quatro casas, como se pode ver a seguir.

Quadro 1 – Evocação dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, sob o termo indutor “ética no processo ensino-aprendizagem na universidade”

		Ordem média de evocações (o.m.e) $\leq 3,7 >$					
		Palavras	(f)	o.m.e	Palavras	(f)	o.m.e
Frequência (f) ≥ 13	Compromisso		31	2,45	Competência	18	3,88
	Respeito		30	2,13			
	Responsabilidade		27	2,62			
Frequência (f) < 13	Ética		5	3,6	Conhecimento	8	4,62
	Diversidade		5	2,4	Planejamento	6	4,66
	Profissionalismo		4	3,25	Dedicação	5	4,0
					Capacidade	4	4,0
					Qualificação	4	5,25
					Assiduidade	5	4,2

Fonte: Teste de Associação Livre de Palavras da pesquisa, 2011

A análise dos dados contidos nesse quadro aponta a existência de uma representação social, dito de outra forma, de uma representação compartilhada entre os estudantes concluintes do Curso de Pedagogia em foco, que contempla, como provável núcleo central, os termos compromisso, respeito e responsabilidade, situados no quadrante superior esquerdo porque obtiveram frequência superior a 13 e ordem média de evocação inferior a 3,7, portanto, foram mais prontamente lembrados. Isso porque, conforme Abric (1989), o núcleo central define a existência da representação social de um determinado grupo e a distingue das representações sociais de outros sujeitos acerca do mesmo fenômeno.

Em consonância com o referencial teórico desta pesquisa, tais termos aproximam a representação social de ética dos participantes da perspectiva de ética praxista, cujo foco se concentra nos valores considerados primordiais para a formação docente, sobretudo a inicial.

O ponto de vista praxista se evidencia pela anunciação dos valores considerados produto de uma reflexão crítica do ser humano compreendido como determinado e livre, ao mesmo tempo, fruto do seu momento histórico, como afirmam Campos, Greik, Do Vale (2011). Mais do que isso, o caráter praxiológico incorporado à ética contemporânea concebe as pessoas como sujeitos históricos e sociais, capazes de ir além do dever e de agirem conforme suas consciências morais autônomas. Nesse sentido:

A ética contemporânea entende que o sujeito humano se encontra sob as injunções de sua realidade natural e histórico-social, que até certo ponto o conduzem, determinando seu comportamento, mas que é também constituída por ele, por meio de sua prática efetiva. Ele não é visto mais como um sujeito substancial, soberano e absolutamente livre, mas nem como um sujeito empírico puramente natural, escravo dominado pela natureza e pela sociedade. Ele existe concretamente nos dois registros, na medida mesma em que é um sujeito histórico-social, um sujeito cultural. É uma entidade natural histórica, determinada pelas condições objetivas de sua existência, ao mesmo tempo que atua sobre ela por meio de sua práxis. (SEVERINO, 2011, p. 141-142)

Essa perspectiva apontada pelas participantes se aproxima de uma visão de ética centrada na formação de valores e atitudes. Para Catão (1995) e Puig (1998), um dos grandes desafios da atualidade é a formação ética das gerações. No caso da formação de professores, educar em valores é imprescindível para auxiliar os indivíduos a tornarem-se pessoas capazes de viver em conjunto de forma solidária, desenvolver a personalidade moral de cultivarem princípios que preservem a dignidade humana. Faz-se necessário, então, o cuidado com a sensibilidade ética, fomentando-a nas mais variadas práticas educativas no processo de formação dos educadores. Do ponto de vista conceitual, Araújo (2007) e Tavares Filho, Tavares e Tavares (2011) afirmam que os valores éticos podem ser entendidos como algo válido e digno, virtudes que se usam como parâmetro para decidir, julgar o que é certo e errado, são determinantes da conduta social, porque são capazes de guiar as pessoas nas tomadas de decisão e nas atitudes diante da vida.

Nesse sentido, a centralidade ética aqui coloca em relevo os valores principais de uma relação educativa na universidade. A tríade compromisso-respeito-responsabilidade evidencia uma sensibilidade valorativa que fortalece a formação ética de professores. A palavra **compromisso**, do latim *compromissus*, particípio passado de *compromittere*, “fazer uma promessa mútua”, formado por *com*, “junto”, mais *promittere*, “prometer, garantir”. Como valor, implica uma ação consciente, crítica e reflexiva do ser humano comprometido com a transformação de si e da realidade (FREIRE; 1983 e 2000; VASCONCELOS e BRITO; 2011). O **respeito** advindo do latim *respicere*, de *re-*, “outra vez” e *spicere*, “olhar”, isto é,

uma pessoa respeitada é alguém que merece um segundo olhar, o que condiz em uma atitude valorativa de reconhecimento do outro como um ser único em sua individualidade. (FREIRE, 1979 e 1987; VASCONCELOS e BRITO; 2011). Por sua vez, **responsabilidade**, em sua etimologia, corresponde ao latim *respondere*, "responder, prometer em troca", de *re-*, "de volta", + *spondere*, "prometer, comprometer-se". É entendido enquanto valor decorrente do reconhecimento do outro em cada um de nós, que é construído e perpetuado mutuamente ao longo da vida (BAUMAM; 1997). Assim a ética é sintetizada pelo cultivo desses valores tendo, como característica marcante, a expectativa de construção coletiva de um processo de formação de professores envolvendo um comprometimento mútuo entre professores e estudantes.

No quadrante superior direito, situam-se os elementos das representações mais próximas do núcleo central. Nele verifica-se o aparecimento de um único termo que incorpora o elemento periférico mais passível de causar alterações no núcleo central das representações. No caso desta pesquisa, os participantes apontaram o termo **competência**, que obteve frequência 18 e ordem média de evocação de 3,88. Etimologicamente, essa palavra provém do latim *competere*, originalmente “ procurar junto”, mais tarde “ concordar, andar com, ser qualificado”. De acordo com Rios (2011a), essa visão de ética se aproxima do significado da busca pela qualificação, o que significa procurar *saber fazer bem*.

Saber fazer bem, como sinônimo de competência, implica compreendê-la numa dupla dimensão: técnica e política, as quais se incorporam ao compromisso profissional dos professores. O sentido técnico tem relação com quatro aspectos importantes. O primeiro é o domínio adequado ao saber escolar, a habilidade de organizar e trabalhar os conteúdos a serem ensinados. O segundo tem uma relação com a organização burocrática escolar, incluindo currículo, agrupamento de classe, dentre outros. O terceiro refere-se à tripla compreensão entre preparo técnico, organização escolar e os resultados preteridos pelo educador. O quarto requer uma compreensão crítica da relação entre escola e sociedade, passando pelas condições de trabalho. O sentido político corresponde ao aspecto que medeia a competência técnica acrescentando o caráter de comprometimento com a profissão e com a realidade social. Em suma, ser competente se aproxima da visão dos sujeitos como um valor que se atribue ao desejo desses em desempenhar bem o seu papel, o que cotidianamente se conhece como “ dar conta do recado”.

Vale destacar que o conceito de bem não deve ser atrelado a uma perspectiva metafísica. O que se entende por “bem” aqui tem relação com uma ética praxista, anunciada anteriormente, o que implica que esse “bem” corresponde às necessidades historicamente definidas pela humanidade em determinado seio social. Por isso:

[...] é preciso saber *bem*, saber fazer bem, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse pequeno termo - “bem” - porque ele indicará tanto a dimensão técnica - “eu sem bem geografia”, portanto tenho um conhecimento que me permite identificar istmos e penínsulas, distinguir planaltos de planícies, ou “ eu sei fazer bem tricô”, isto é, domino bem certos recursos, consigo manejar as agulhas e executar certas receitas etc. – quanto à dimensão política -; eu faço bem o meu trabalho de geógrafa ou meu trabalho de tricoteira , isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação. (RIOS, 2011a, p. 59)

Dando continuidade à análise, o quadrante inferior esquerdo inclui os elementos periféricos conhecidos como constrate, integram a segunda periferia da representação em questão. Nele estão contidas as palavras seguintes: **ética** (f 5; o.m.e 3,6), **diversidade** (f 5; o.m.e 2,4) e **profissionalismo** (f 4; o.m.e 3,25). Por sua vez, completa o quadro, o quadrante inferior direito onde se situam os termos de segunda periferia e mais distantes do núcleo central, mais suscetíveis aos discursos do contexto. Veem-se então as palavras, a saber: **conhecimento** (f 8; o.m.e 4,62), **planejamento** (f 6; o.m.e 4,66), **dedicação** (f 5; o.m.e 4,00), **capacidade** (f 4; o.m.e 4,00), **qualificação** (f 5; o.m.e 4,20) e **assiduidade** (f 5; o.m.e 4,20).

Nesse caso, os quadrantes inferiores indicam a existência de termos que se ancoram numa visão dialética de ética que ratifica o caráter praxiológico, que contempla a vivência pessoal e ao mesmo tempo coletiva dos sujeitos. Tudo isso se deve ao fato que a nova ética contemporânea contempla uma ação humana sensível a valores, num processo constante de busca do sentido de sua existência, no seu tecido social e no seu tempo histórico, superando a tensão entre as visões essencialistas e naturalistas assinaladas na história da ética, mas trazendo outras referências mais diversificadas, como a econômica, a política, a social e a cultural. O resultado dessa ação humana corresponde à consciência moral “ fonte de sensibilidade aos valores que norteiam o agir humano, análoga à consciência epistêmica, e como tem uma consciência sensível aos conceitos, tem igualmente uma consciência sensível aos valores”, como afirma Severino (2011, p. 137).

Mais adiante, defendendo uma visão praxista de ética também compartilhada entre os sujeitos desta pesquisa, Severino (2011), bem como Oliveira (1995), anunciam que a ética praxista é estabelecida principalmente por meio de um processo contínuo de busca de sentido da existência humana, na qual a educação se letigima quando aciona a capacidade dos seres

humanos de produzirem conhecimento na construção da cidadania, de se emanciparem, e fomentarem o valor primordial representado pela dignidade.

Indo mais além, as palavras evocadas nos dois quadrantes inferiores, encontramos em Severino (2011), como também em Rios (2011), a valorização das dimensões técnica, política, estética e ética da formação docente. Isso pode ser visto nos termos “ética, diversidade, profissionalismo, conhecimento, planejamento, dedicação, capacidade, qualificação, assiduidade” firmando um compromisso com uma formação ética de professores, menos compartimentalizada, e mais complexa, mediada pela sensibilidade moral que não contempla apenas o intelecto, mas que mexa com a vontade subjetiva dos estudantes para que se tornem sujeitos autônomos. Contudo, essas dimensões citadas só se consolidam quando articuladas pela dimensão ética, que suscita o envolvimento pessoal, a sensibilidade ético-moral do professor formador e dos licenciandos, e esses precisam estar vinculados a um compromisso com uma transformação social, a começar por uma transformação em suas próprias vidas.

Sobretudo, Morin (2011) e Marcondes (2009) complementam que é preciso que se valorize uma condição humana na qual os sujeitos possam assumir sua autonomia, traduzida numa autoética ou ética de si, reconhecendo uma ética da práxis na dialética egocentrismo/altruísmo, homo sapiens/demens, reconhecendo no outro, simultaneamente a diferença e a identidade.

Freire (1996, p.40) corrobora com uma ética praxista afirmando que "assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres de decisão, de ruptura. Seres éticos". Realça a ideia de que:

O que, sobretudo, me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de "brigar" por nossas idéias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, do outro, o respeito mútuo (FREIRE, 1996, p. 78).

Diante do exposto, evidencia-se que os elementos da representação de ética no processo ensino-aprendizagem aproximam os participantes da uma ética praxista, com notada sensibilidade aos valores, sugerindo uma formação ética de professores sustentada nesses princípios, em especial o respeito e a dignidade da pessoa humana, da pessoa do estudante, futuro professor.

Ressaltamos que a confirmação da centralidade dos elementos presentes no quadrante superior esquerdo, em outros termos, a condição deles de núcleo central da representação dos participantes, demandaria, como afirma Sá (1996), a adoção de outras técnicas criadas especificamente para essa finalidade. Para nós, não nos coube assumir intencionalmente a busca pela estrutura das representações, uma vez que nos propusemos apenas conhecer a representações de ética de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, a partir da vivência nesse processo formativo.

Por fim, a análise dos dados evocados pelos sujeitos da pesquisa, conforme Oliveira *et al* (2005), exige cuidados técnicos e interpretativos, pois as palavras foram anunciadas fora de um texto e isoladas do seu contexto, por isso será fundamental cotejar os dados da ALP com os resultados da entrevista realizada junto a cinco desses participantes, como faremos na sequência.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA

Nesta seção, visando responder o objetivo da pesquisa, que consistia em conhecer as representações de ética de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia a partir da vivência nesse processo formativo, retornaremos às questões de pesquisa: Como os participantes concebem o respeito à pessoa do estudante no processo formativo? Como os colaboradores da pesquisa compreendem a formação inicial orientada por uma perspectiva ética?

Essas questões orientarão a discussão que se dará colocando em diálogo as sete proposições formuladas com base na análise do conjunto dos dados e no referencial teórico da pesquisa. Eis as sete proposições: Importância atribuída ao investimento do professor na aprendizagem construtiva dos saberes e práticas da profissão docente por parte dos estudantes; Reconhecimento da necessidade do compromisso pessoal do estudante com a sua formação; Expectativa de uma relação professor-estudante mais afetiva, Importância do exemplo de postura ética do professor formador, Dilema entre a reflexão e a prescrição/imposição no processo de formação do professor ético; Frágil relação entre a participação do estudante nas definições da disciplina e a formação ética; Principais lições da formação para a atuação ética com seus alunos.

4.2.1 RETOMANDO A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA

Com o propósito de responder à questão *como os participantes concebem o respeito à pessoa do estudante no processo formativo*, recorreremos às seguintes proposições: Importância atribuída ao investimento do professor na aprendizagem construtiva dos saberes e práticas da profissão docente por parte dos estudantes; Reconhecimento da necessidade do compromisso pessoal do estudante com a sua formação e Expectativa de uma relação professor-estudante mais afetiva, as quais passaremos a enfocar.

4.2.1.1 Importância atribuída ao investimento do professor na aprendizagem construtiva dos saberes e práticas da profissão docente por parte dos estudantes

De acordo com a análise dos dados, o investimento do professor na aprendizagem construtiva dos estudantes é uma expressão fundamental do respeito do professor à pessoa dos estudantes. Com efeito, as cinco participantes fizeram referência a aspectos relacionados à possibilidade de construção de saberes e atitudes.

O investimento do professor na aprendizagem significativa dos estudantes é de fato uma expressão de respeito à pessoa do estudante, pois, para que tal aprendizagem aconteça, é imprescindível que os conteúdos despertem nele o desejo de aprender, o que só acontece quando esses fazem sentido para o estudante e quando suas necessidades, curiosidades e conhecimentos prévios são contemplados, em suma quando a pessoa real do estudante é considerada (SOARES, 2007). A promoção da aprendizagem significativa é antagônica à aprendizagem simplesmente memorística, reprodutivista, que visa o adestramento, a padronização, se baseia na heteronomia, em suma, é expressão da ausência de respeito à pessoa do estudante.

Em consonância com esse ponto de vista, Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinsk (2002) estudiosos da Teoria da aprendizagem de Ausubel, confirmam que uma aprendizagem, para tornar-se significativa, necessita respeitar os conhecimentos prévios dos educandos fazendo uma ponte com os conhecimentos a serem adquiridos ao longo do processo de formação escolar. A valorização desses conhecimentos prévios possibilita a construção de estruturas mentais, que podem ser acionadas por variadas estratégias metodológicas, que permitem a descoberta e redescoberta de outros conhecimentos. Assim, para que a aprendizagem significativa ocorra, é preciso entender o processo de modificação do conhecimento, em vez

de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento.

As ideias de Ausubel, também de Buchweitz (2001), se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e transferir, à aprendizagem escolar, conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem. Além do mais, a construção humana, sobretudo no ensino superior, através da aprendizagem significativa, sugere a participação ativa do sujeito, sua atividade autoestruturante, na aquisição de conhecimentos, de maneira que eles não sejam uma repetição ou cópia dos formulados pelo professor ou pelo livro-texto, mas uma reelaboração pessoal.

Essa perspectiva das participantes coloca em evidência a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, em especial porque envolve pessoas que precisam interagir, se comunicar, negociar, superar resistências, a fim de implementar as intenções educativas (FARIAS et al, 2009). Assim, cabe, ao professor comprometido com esse tipo de aprendizagem, se posicionar sobre:

[...] que lugar deve ocupar a experiência de vida dessas pessoas na forma de abordar os conteúdos? Como valorizar suas experiências sem deixar de lhes possibilitar ascender a uma interpretação mais elaborada e crítica daquele conhecimento? De que modo ensinar o desenvolvimento de atitudes a partir de uma compreensão aprofundada e crítica do conhecimento? Tais deliberações são éticas por refletirem a preocupação docente em tomar o encaminhamento que melhor favoreça o aprendizado discente sem, no entanto, perder de vista a necessidade de fazê-lo de modo situado e significativo, com o cuidado de não excluir os alunos de suas decisões. (FARIAS et al, 2009, p. 90).

O investimento do professor na aprendizagem do estudante se concretizava, na visão da totalidade dos participantes, quando era oportunizado o exercício da criatividade, mediante situações diversas, como dramatizações, jogos e brincadeiras, que tornavam as aulas dinâmicas e prazerosas e faziam os estudantes se sentirem reconhecidos e respeitados na sua individualidade, como ilustram os depoimentos:

Tem disciplinas que trabalham mais com a criatividade do que outras. Tem aquelas que auxiliam o desenvolvimento do ser criativo, para tentar alcançar os objetivos. Me lembro de um projeto que eu fiz com duas colegas sobre os jogos e as brincadeiras no processo de aprendizagem e com a criatividade a gente pôde trabalhar o conteúdo através de jogos e brincadeiras. Acredito que foi a junção do conteúdo com a criatividade que favoreceu um bom aprendizado de uma forma prazerosa. (Cau, a perseverante)

Uma das participantes declarou que, quando os professores desenvolviam atividades nas quais os estudantes tinham possibilidade de explorar sua criatividade, esses se sentiam respeitados, valorizados e estimulados a produzir e melhorar seu desempenho.

A possibilidade de vivenciar metodologias de ensino que oportunizam o exercício da criatividade, na visão de uma das participantes, despertava a consciência da importância de se colocar no lugar do outro:

Lembro que no exercício da criatividade sempre me chamaram atenção às dramatizações que fazíamos em sala.[...] Eu sempre me dedicava nesses momentos, pois era um grande exercício de me colocar no lugar do outro, por exemplo, da criança ou do adolescente com quem lido ou vou lidar um dia na minha sala de aula e na minha trajetória profissional. (Keu, a bondosa)

[...]Penso que numa hora dessa trazendo exemplos do dia a dia, dos problemas sociais, estamos trazendo os valores pra nossa sala de aula, porque a gente vive mesmo os dramas, as alegrias, a gente se coloca do lugar do outro que também é um ser humano. Assim, as aulas ficavam mais ricas e eu me sentia bem fazendo isso, trazendo as coisas simples da vida familiar, das viagens, do trabalho, resgatando os fatos simples da vida. (Gaby, a gentil)

Esses depoimentos revelam a percepção de que a vivência de um contexto formativo que aposta na criatividade do estudante, além de potencializar o desenvolvimento de competências cognitivas complexas entendidas por Morin (2001), como o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos para contextualizar e globalizar os saberes, oportuniza um exercício duplo de respeito, na medida em que se sentem respeitados e aprendem a se colocar no lugar do outro, esse outro tão estranho e difícil de entender, que pode ser o professor, o colega, o aluno da escola básica. Dessa forma, o exercício da criatividade possibilita o contato dos estudantes com o mundo dos valores, que faz parte do contexto social e, ao adentrar na esfera universitária, se incorpora a experiência dos sujeitos, e os faz ressignificá-los numa perspectiva individual e coletiva.

Essa visão do processo criativo apresentada pelos participantes se aproxima de um ensino universitário que aposta no desenvolvimento de algumas competências intelectuais e sociais básicas. Para Alencar e Fleith (2010), é fundamental que as instituições de ensino superior, que ocupam uma posição central na formação dos futuros profissionais, tenham como uma de suas metas o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes, uma vez que o exercício da profissionalidade, diante das mudanças do mundo atual, requer a formação de profissionais

criativos em seu contexto de atuação. Seus estudos sobre a criatividade demonstram que, somente agora após os avanços da pedagogia universitária, de luta pela superação do ensino memorístico e reprodutivista, tem-se avaliado e considerado o papel da criatividade no desenvolvimento dos futuros profissionais. Além disso, a demanda por profissionais criativos, que dominem estratégias eficientes, para identificar oportunidades, abordar e resolver problemas imprevisíveis tem crescido muito nas organizações sociais. Consoante a essas transformações, as universidades precisariam buscar uma formação em sintonia com as demandas do mercado, de profissionais que aliem criatividade com capacidade analítica e uma base sólida de conhecimentos, ingredientes essenciais para o sucesso no mundo incerto e complexo do trabalho.

A criatividade, como um elemento importante para a promoção do respeito à pessoa do estudante, ampara-se nas reflexões de Martínez (2011), que a considera como princípio funcional da aula em qualquer nível de ensino. No caso do ensino universitário, pensar na criatividade implica uma mudança paradigmática, “uma verdadeira reviravolta na forma de ensinar e aprender e novas configurações considerando a aula como um espaço social” (p. 115). Além disso, pensar na criatividade como princípio funcional da aula, implica também considerar que, de fato, o momento criativo não é o espaço físico, nem o uso de tecnologias avançadas, por exemplo, mas, sim, as interações, as posturas, as vivências e as ações dos sujeitos sociais (professores e alunos) que a constituem. Assim, na visão das participantes, a aula criativa, consegue ativar suas subjetividades, e fazê-las se sentirem sujeitos de direitos e socioculturais (DAYRELL, 1996; 2011) e, ainda, por meio da interação, do protagonismo e da autonomia, da parceria entre professores e alunos, foi oportunizado espaço para aprendizagens significativas que alimentam o processo de aprender criativamente.

Por meio da aprendizagem criativa, os estudantes, na visão dos sujeitos da pesquisa, têm a possibilidade de desenvolver a subjetividade, através da interação, do exercício do respeito mútuo e do direito de aprender, o que faz da criatividade um princípio funcional da aula. E isso significa que:

“[...] a criatividade deve caracterizar as principais ações, as inter-relações e a subjetividade social dominantes nesse espaço social, ou seja, que a criatividade esteja presente de forma significativa nos processos sociorrelacionais e especialmente nos processos educativos que nesse espaço acontecem. A criatividade, dessa perspectiva, implica um funcionamento diferente daquilo que tem sido dominante nesse espaço social. Um funcionamento no qual a produção de novas e diversas formas de interação social incentiva formas mais criativas de ensinar e

aprender, que, por sua vez, podem incentivar novas e mais produtivas formas de interação. (MARTÍNEZ, 2011, p. 116-117).

A criatividade, então, passa a ser entendida como possibilidade de participar e expor suas ideias, de pensar de forma diferente, de usar a imaginação e de respeitar o outro em suas diferenças. Essa perspectiva poderia também desenvolver, nos futuros professores, atitudes capazes de lidar com as situações do contexto escolar de forma criativa e de estimular e desenvolver a criatividade, a ética e autonomia dos seus alunos.

Fortalece essa discussão os argumentos de Corrêa e Pieri (2011) em defesa de que as reflexões e as práticas que envolvem explicitamente o tema da criatividade no contexto da formação profissional são importantes. Sobretudo, contribuem para que os professores em formação tenham uma percepção da criatividade além daquela do senso comum, qual seja de criar uma obra, um produto novo, passando a entendê-la a partir de uma perspectiva “multidirecional”, ou seja, valorizando suas diversas formas de expressão.

O maior valor da criatividade está na possibilidade de mobilização de mudanças, novos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, na parceria que se estabelece entre professores e alunos. (ALENCAR; 2011). Há que se pensar na criatividade sendo investida na graduação mais no conteúdo subjetivo e relacional, do que como conteúdos a serem debatidos em algumas disciplinas do currículo. O estudante, futuro professor, se sentirá cada vez mais respeitado na medida em que a criatividade estiver pulsando como princípio vivido, e não apenas teorizado.

Entretanto, dois participantes registraram poucas situações que apostavam na criatividade no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que a maioria das disciplinas explorou muito pouco o lado criativo e se concentrou na leitura de textos científicos, o que causava desânimo e tristeza para os estudantes. O que esclarece uma das depoentes:

O exercício da criatividade a gente só vivenciou mais assim nitidamente em poucas disciplinas. Me lembro das aulas de Filosofia, o professor pedia pra gente dançar, se contorcer todinha, pegar um conteúdo enorme como Idade Moderna resumir numa música, num poema, isso pra mim foi difícil, não consegui acompanhar esse lado criativo. A maioria (das disciplinas) fica na mesmice, ler texto e só ler texto e pronto. Sei que a leitura é imprescindível, ela é superimportante, mas só que tem outras formas de se trabalhar. (Lay, a corajosa)

Coadunando nessa perspectiva, Alencar e Fleith (2010) e Castanho (2000), advertem que as faculdades brasileiras são, geralmente, pouco ou nada criativas. Para as autoras, a criatividade no processo de ensino-aprendizagem ainda é amplamente subestimada no contexto da

educação superior, a qual ainda dá mais valor ao pensamento crítico e racional. Indo mais além na sua investigação, as autoras apontam que vários são os fatores inibidores da criatividade no processo ensino-aprendizagem na universidade, dentre eles: estudantes com dificuldades de aprendizagem, desinteresse por parte de muitos estudantes em relação ao conteúdo ministrado, falta de preparo do professor que encontra poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com colegas de trabalho sobre estratégias instrucionais, elevado número de estudantes em sala de aula, dentre outros. Há que se encontrar um espaço para o exercício da criatividade, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem nela baseado possibilite que professores e estudantes tomem consciência de seu potencial criativo, e da importância de metodologias que oportunizem a criatividade para o desenvolvimento integral dos estudantes como pessoas e profissionais e que, juntos, desenvolvam e expressem a sua criatividade com autonomia.

O investimento do professor na aprendizagem do estudante se expressa, ainda, na visão de três participantes, mediante a valorização dos seus questionamentos no processo de ensino-aprendizagem. Declararam que se sentem respeitados quando o professor explora suas expectativas, suas dúvidas, provocando um aprendizado pela via da reflexão. Dessa forma, sentiam-se mobilizados a se questionarem e perceberem que o conhecimento não é pré-concebido, não é algo dado, é uma conquista construída, e esses momentos marcaram a aprendizagem na universidade, que eles vão carregar para sempre nas suas vidas.

Essa visão das participantes nos remete aos estudos de Monereo e Pozo (2003) que, ao investigarem sobre a nova cultura educativa na universidade, assinalam que, devido às exigências da sociedade do conhecimento e das tecnologias avançadas, a forma de ensinar e aprender vai se configurando no intuito de se adequar a essas e outras demandas no mundo produtivo. Argumentam que, no caso da formação de profissionais, não basta transmitir conhecimentos com base em saberes já cristalizados. É preciso estimular os estudantes a refletirem sobre a natureza dos conhecimentos, sobre as incertezas e, principalmente, a usar a reflexão como base para sua construção, dada a crescente relatividade dos saberes. A reflexão tem que ser estimulada para que os mesmos sejam capazes de gerir e decidir sobre a validade de um saber teórico e/ou prático nas diferentes situações no contexto da sua formação.

Na visão desses autores, a despeito dos inúmeros desafios enfrentados, uma nova cultura educativa na universidade deve preparar os estudantes, futuros profissionais, para aprender a aprender. Para tanto, é preciso que se considerem três premissas básicas: compreender o

cenário complexo em que está envolvida a universidade; conceber o processo de ensino e aprendizagem como atividade estratégica que se modifica nos diferentes contextos educativos, exigindo planejamento e monitoramento constante nos objetivos a serem alcançados; considerar a autonomia da aprendizagem dos estudantes com o fim último do ensino universitário (MONEREO e POZO, 2003).

O investimento do professor na aprendizagem construtiva dos estudantes, ainda na visão das três participantes, pressupõe que o professor não se coloque como o dono do saber. Isso se revela quando uma participante relembra uma cena na qual o professor, diante de uma pergunta do estudante, reconhece desconhecer a resposta e sinaliza sua intenção de pesquisar sobre o assunto tratado:

[...] diante dessa situação engraçada a turma toda riu e nós acabamos compreendendo que o professor não é o detentor do conhecimento, isso é sinal de humildade, achei bacana essa atitude dele. (Keu, a bondosa).

A partir desse depoimento, percebe-se que a maioria dos participantes demonstra que houve um investimento na aprendizagem e reconhecimento do professor como um sujeito inacabado e que o conhecimento pode e deve ser construído por ambos – estudante e professor – no processo educativo. Esse é mais um exercício de valorização da pessoa do estudante, porque, no exemplo, o respeito veio expresso no valor da humildade, expresso no reconhecimento da não totalidade do saber. Parafraseando um dito socrático, mestres e estudantes se reconhecem éticos quando percebem que de tanto buscar o saber, descobrem que nada sabem.

Além disso, Freire nos orienta para um processo de ensino-aprendizagem que considere o respeito na relação educativa, manifesto pela humildade e pela tolerância. No caso da postura do professor, isso requer do entendimento de que:

o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador sem aprender com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? (FREIRE, 1996, p. 74-75)

As reflexões acima corroboram a ideia de que é preciso investir na formação de professores capazes de ensinar e aprender a pensar, a cooperar, a empatizar, a ser crítico, a comunicar e automotivar-se. Tais elementos englobam o destaque que estamos a discutindo: a valorização do questionamento dos estudantes. Quando o estudante tem oportunidade de questionar para

aprender, está desenvolvendo essas e outras habilidades aqui mencionadas, sobretudo a autonomia. Correa, Ceballos e Rodrigo (2003) reforçam essa concepção quando apostam no desenvolvimento do poder de argumentação dos estudantes universitários. Para eles, é acolhendo o questionamento dos estudantes que se constroem as bases para o desenvolvimento argumentativo. Esse acolhimento por parte do professor desencadeia um intercâmbio de informação, negociação e persuasão dos pares que estão em diálogo. Coadunando com esse aspecto, as participantes deste estudo revelaram, nas entrevistas, que se sentiam motivadas quando a aula era desenvolvida considerando seus questionamentos. Do contrário, sentem-se desmotivadas, desconsideradas quando o professor não atende aos seus porquês.

Desse modo, podemos entender que o respeito ao questionamento dos estudantes representa um elemento importante para o desenvolvimento sociocognitivo e emocional dos mesmos, permitindo, assim, maior adesão crítica aos saberes da profissão docente. Mais do que isso, o exercício da capacidade argumentativa, pela via da pergunta, possibilita ao estudante ter consciência da perenidade do conhecimento e de que esse é construído em contexto e na parceria com os professores e colegas.

Contrariamente às suas expectativas, duas estudantes revelam que alguns professores, durante as aulas, tinham dificuldade em lidar com os questionamentos que surgiam, expressavam desconforto diante das dúvidas dos alunos. A falta de proximidade entre professores e alunos e o tempo restrito da aula representavam fatores favoráveis a essa dificuldade, acreditam as depoentes. Na visão delas, o pouco tempo limita a atuação do docente que se vê num dilema entre ministrar os conteúdos ou dar conta das limitações de seus alunos. Mesmo reconhecendo tais empecilhos, as estudantes sentem-se constrangidas porque, salvo raras exceções, não são ouvidas e atendidas em seus questionamentos, e muitas vezes o professor, até mesmo sem discutir com os estudantes, resolve seguir em frente sem explorar os questionamentos trazidos pela turma.

O investimento do professor na aprendizagem construtiva dos estudantes também se materializa, na visão dessas três participantes, através do reconhecimento de seus pontos de vista durante a dinâmica educativa. Afirmam que grande parte dos seus professores lidou bem com essa questão, gerando um sentimento de respeito e consideração de seus conhecimentos prévios, a partir da instituição do espaço para o diálogo, o debate, gerando um clima de curiosidade e atenção para o assunto em pauta. Registram que se sentiam consideradas e

motivadas quando os professores elogiavam as contribuições de suas falas e, a partir delas, aprimoravam os seus discursos. Essas reflexões estão visíveis nas declarações:

Bem, eu posso dizer que, assim, os professores eles lidam bem com os nossos pontos de vista eles aprimoram aquilo que a gente já conhece, que a gente pensa ou a gente sente algo totalmente fora do contexto, eles tentam mudar, mas não de forma que agrida o aluno, eles tentam sempre nos lapidar (risos). (Lay, a corajosa)

Lembro especialmente de uma professora ela sempre respeitou o conhecimento que a gente trazia, nunca começou uma aula, sem fazer um questionamento. Como por exemplo, se o tema fosse gestão escolar, ela lançava uma questão e daí começava a aula, questionando a sala toda a daí demorava uns 30min só ela ouvindo e a partir daí ela fazia a introdução da aula. Ficava muito mais dinâmica, mais curiosa a aula e prendia a atenção da turma. Por que a aula interessante não é nem bem desenvolver qualquer coisa, e sim o professor que sabe dinamizar, sabe conduzir aquele meio para que consiga prender a atenção de todos. Enfim, era uma aula dinâmica e eu tenho saudades. (Keu, a bondosa)

Quando você fala uma palavra e ele, o professor, complementa dizendo “a partir disso que você disse” e aí surgem outras situações motivando você a falar. E por mais que você seja tímida, basta falar uma palavra e o professor valoriza e faz você se sentir bem e a partir daquela palavrinha ele faz a gente ver o que está a nossa volta e ir além da universidade. A gente se sentia mais valorizado, sentindo a nossa presença considerada na sala de aula. O que é muito diferente do outro professor onde parecia que a gente nem existia ou nos fazia sentir tipo assim desprezados e inferiorizados. (Josy, a honesta)

As mesmas participantes, apesar de se sentirem reconhecidas na expressão de seus argumentos, revelam que se sentiram desconsideradas quando alguns professores impunham seu ponto de vista sem se interessar em compreender suas falas, suas contribuições: “eu me sentia um nada, e não só eu como a sala toda e isso gerava um mal-estar e vazio tremendo, porque o professor chegava na sala como o todo poderoso e só ele sabia” (Josy, a honesta). Além disso, as participantes veem como ponto negativo o fato de professores, constantemente, repreenderem seu discurso, por simplesmente ignorar suas opiniões, não abrindo espaço para o diálogo, provocando um forte sentimento de frustração e angústia.

Para Fernandes (2011b, p. 149), iniciativas que incentivam o estudante a expressar seus pontos de vista são fundamentais na formação dos profissionais. No caso da formação de professores é preciso compreender que o processo de ensino-aprendizagem tem se tornando cada vez mais complexo, dinâmico e relacional, “como uma teia de relações tecida com múltiplos fios: do conhecimento novo produzido pelo grupo e o conhecimento da realidade.”

(Idem, p. 149) É preciso considerar também que o respeito aos alunos envolve conhecer suas opiniões, numa postura de acolhimento dos ditos e dos não-ditos.

Essa concepção rompe com o paradigma dominante de ensino, na perspectivas de estudiosos, a exemplo de Contreras (2002), Charlot (2005), D'Ávila e Sonnevile (2006), Cunha e Soares (2010). Para Rios (2010) o professor deixa de ser o *dador* de aulas e o estudante, um *recedor* de aulas. O ensino se caracteriza com uma ação que se articula à aprendizagem. Nesse sentido, a construção do conhecimento ganha novo sentido. Se não há ensino sem aprendizagem, pode-se concluir que o professor aprende no processo de ensinar, o que coloca em relevo ouvir o que seus alunos dizem e tornar essa escuta sensível capaz de problematizar com eles seus pontos de vista, e as especificidades do conhecimento e dos saberes da profissão.

Outra perspectiva da qual as participantes se aproximam é a adotada por Freire (1979; 1987) e Fernandes (2011a ; 2011b), quando afirmam o quanto é libertador e vantajoso oportunizar no processo de ensino-aprendizagem, a contribuição dos alunos, estimular que digam o que pensam sobre determinado assunto. Dizer sua palavra significa, para o estudante, libertar-se de sua condição de submissão e de fragilidade diante das incertezas de um saber ainda não apropriado e, na medida em que é expresso, torna-se um saber ressignificado, porque cria e recria vínculos, pode fluir o conhecimento em suas múltiplas racionalidades.

Dessa forma, podemos entender que o respeito ao ponto de vista dos estudantes, por parte do professor, possibilita uma prática pedagógica mais aberta e dinâmica. Uma vez que professores e alunos reconhecem-se parceiros da grande viagem de busca do conhecimento. Com essa perspectiva dialógica de trabalho, com participação e intervenção intensa do estudante no processo de ensinar e aprender, torna-se possível a construção do conhecimento de forma crítica e autônoma, sempre enriquecidas da experiência humana de aprender, requerendo considerar o imprevisível, os conflitos, reconhecer e enfrentar o não-saber e, principalmente, valorizar e nutrir-se da contribuição da fala do outro.

Indo mais além, três participantes apontam que o investimento do professor na aprendizagem do estudante também se concretiza num processo de ensino-aprendizagem que leva em conta a relação teoria e prática na construção de saberes para a prática profissional. Sendo assim, elas revelam que se sentiam respeitadas quando vivenciavam o encontro da teoria com a prática. Para duas participantes, esses momentos as ajudaram a entender a dinâmica de uma

sala de aula da escola básica, na medida em que seus professores as estimulavam trazendo dilemas e situações-problema para serem debatidos, instigando os estudantes a refletirem sobre as atitudes dos docentes em tais circunstâncias. Outra forma de estabelecer a relação teoria e prática era a discussão sobre os saberes da sua profissão durante as aulas. Tal discussão era mais motivadora quando se levavam em conta os saberes daqueles estudantes, professores em exercício no contexto da escola básica. Isso se confirma nos depoimentos:

E assim fui parar na Secretaria Municipal de Educação na Coordenação (Pedagógica) e tenho certeza de que esses momentos me ajudaram muito a entender a dinâmica de uma sala de aula. Eu sempre aproveitei e amei quando aconteciam na universidade esses questionamentos e o professor fazia suas inferências fazendo a gente relacionar teoria com a prática, principalmente nos questionando se a atitude nossa foi certa ou não na sala de aula. (Keu, a bondosa)

Apesar desses probleminhas que nós temos, mais em relação a uma carga horária puxada e diferente do que é oferecida no semestre, todos tiveram essa preocupação com relação a fazer o encontro da realidade com a teoria. Os nossos educadores tiveram essa preocupação de tentar passar pra gente os saberes da profissão, o que no meu caso contribuiu muito, porque eu já atuo como professora. Tenho um exemplo da Pró de Psicologia, havia seminários para avaliação, uma equipe escolheu um assunto justamente que a gente ainda não tinha aprendido. A equipe fez uma enquete na sala e ai se viu que os assuntos que a turma teve mais problemas em entender, então ai se decidiu contemplar esses assuntos nos seminários. Então assim, isso acabou nos ajudando muito, porque a gente acabou tirando dúvidas que a gente não conseguiu tirar nas aulas, nas apresentações dos colegas. (Lay, a corajosa)

Todavia, ressaltamos que referente à relação teoria e prática, um dos participantes afirma haver contradição no processo de ensino-aprendizagem vivenciado. Nas palavras de Josy, a honesta “é como se fosse assim, faça e o que eu estou dizendo, assim dessa forma que está no currículo, mas quando a gente vê na prática, não ocorre o que está ali, não se vive o que se diz”. A participante revela uma inquietação que se relaciona a princípios éticos. A fala do professor não reflete o que os estudantes vivem, falta uma conexão entre a teoria professada e a prática veiculada pelo docente. Por isso, não é considerado respeitoso pelos estudantes falar de uma teoria que não se vive, que os estudantes não sentem, não praticam e não vivenciam no contexto de sua formação.

A visão das colaboradoras da pesquisa se aproxima das reflexões de Candau e Lelis (2001) que concebem a relação entre teoria e prática como uma das manifestações da aprendizagem significativa, que tem como características a união e a vinculação entre esses eixos em relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Dessa forma, a relação entre as duas é

indissociável, porém, cada uma delas tem a sua particularidade. A teoria não mais conduz à prática, e a prática, por sua vez, não significa mais uma mera aplicação da teoria.

Mello (2000) destaca a importância do estudante, com vistas à carreira professoral, ser capacitado para relacionar a teoria à prática, para que, no futuro, esteja habilitado para estimular seus alunos a desenvolverem a capacidade de relacionar teoria e a vida cotidiana. Uma aprendizagem construtiva na formação do profissional professor se revela no exercício constante do par dialético, teoria e prática, uma vez que proporciona, ao licenciando, a contextualização do conhecimento, e a reflexão sobre sua pertinência em situações reais e sua relevância para a vida pessoal e social.

Alarcão (1996), Freire (1996), Contreras (2002) e Tardif (2002) complementam a discussão abordando que o encontro entre teoria e prática se desenvolve mediante o estímulo à reflexão crítica sobre a prática. Dessa maneira, o conhecimento não se aplica automaticamente à ação, mas está personificado nela, o que nos remete às representações dos participantes quando os mesmos reiteram a importância da relação entre teoria e prática e da cooperação dos professores na aquisição do conhecimento, um “pensar certo”, que resulta em saberes da prática docente. Por isso:

[...] é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 43).

Uma das participantes coaduna com a discussão trazida no estudo de Bernardi, Grando e Taglieber (2005), quando revelam que a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de licenciatura inviabiliza a formação de profissionais reflexivos, pois isso não seria possível sem colocá-los em contato direto com a prática, sem extrair seus saberes a partir da reflexão-na-ação.

Assim, acreditamos que é preciso implementar, junto aos futuros professores, o diálogo constante, desde o início da formação, entre a teoria e a prática, intermediado com o desenvolvimento de competências cognitivas, como pensar e aprender a aprender, oportunizando então uma formação com princípios e capacidades de intervenção. A nosso ver, essas reflexões demarcam o caminho pelo qual um curso de formação de professores pode optar, de uma práxis transformadora, oriunda da reflexividade, na qual a unidade teoria e prática é imprescindível.

Ainda tratando do investimento do professor na aprendizagem construtiva, nota-se que esse é associado, também, ao desenvolvimento pessoal do estudante. Na visão unânime das participantes, o processo de ensino- aprendizagem torna-se marcante quando o contexto educativo mobiliza saberes que toca na pessoa deles, o que torna a aprendizagem mais significativa, como evidencia o depoimento: “O trabalho com o conteúdo mexendo com as nossas atitudes gera a nossa reflexão sobre o nosso agir e a aprendizagem se torna mais interessante e significativa.” (**Keu, a bondosa**).

Determinadas experiências ficaram registradas na memória das depoentes, uma delas relata a participação em uma das oficinas promovidas por uma disciplina cujo tema era afetividade. Naquela circunstância, ela conta que se envolveu muito e a discussão foi marcante e fazia referência à forma como os adultos lidam com os sentimentos de uma criança e, principalmente, o efeito que os “nãos” e as proibições podem provocar. Relata com emoção que, a partir daquele dia, começou a mudar sua visão sobre as crianças, passando conhecê-las melhor, tanto que anos mais tarde agora como mãe, confessa lidar com sua filha com mais respeito e consideração. Admite que o curso, a partir dessa experiência marcante possibilitou a valorização de sua pessoa, e isso se traduz no respeito as suas emoções, aos seus momentos de criatividade e respeitar as diferenças dos seus alunos.

Como encontramos em Luckesi (2006 a), a referida participante demonstra ter reconhecido a importância do investimento do professor na sua pessoa durante o seu percurso formativo. Dessa forma, o investimento da prática educativa centrada na pessoa do educando favorece a constituição do senso de individualidade de si e do outro, ao mesmo tempo em que o senso de grupo. O foco de interesse do educador se traduz em uma prática educativa que prima pelo desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional dos estudantes. Por isso que o aprendizado torna-se significativo, porque mexe com a sensibilidade e a afetividade dos sujeitos educativos.

O autor ainda enfatiza que nem toda instituição educativa está preparada para lidar com a centralidade da pessoa do educando. No cotidiano, a maioria das práticas estabelece uma dicotomia entre o educando e o currículo, prevalecendo quase sempre o currículo, em detrimento das especificidades dos estudantes. Diversamente disso, uma prática que se sustenta na promoção da pessoa humana toma o educando como centro de atenção e ponto de partida para a produção do conhecimento, para o desenvolvimento da relação educativa.

Alguns participantes concebem o investimento do professor no desenvolvimento pessoal do estudante mediante o cuidado com as relações interpessoais, mas essas relações são concebidas sob três perspectivas: de forma impositiva, pela reflexão, pela cumplicidade. Duas participantes demonstram aceitação de uma relação na qual o professor age de forma impositiva. Tais representações emergiram de um questionamento nosso usando a estratégia dos dilemas éticos, conforme disposto no nosso guia de entrevista. Elas admitem que, diante de uma situação de conflito na sala, cabe ao professor procurar contorná-la decidindo o que fazer sem mesmo consultar a turma. Isso pode ser percebido no seguinte relato: “[...] diante de certo contexto a gente precisa ter uma atitude mais enérgica, senão a coisa não anda. Já que a turma não respeitava nem seus colegas, nem o professor, alguém tinha que tomar uma atitude. [...]”. **(Cau, a perseverante)**

Esse discurso de valorização das relações interpessoais no contexto da formação do educador, fortemente pontuado pela maioria das participantes, encontra amparo nas discussões de Almir Del Prette e Zilda Del Prette (2011) quando formulam que a preocupação com a qualidade de vida passa primeiramente pelo cuidado com as relações humanas, nas múltiplas interações que os sujeitos lidam no dia a dia.

Uma participante, apesar de ter, a princípio, encontrado a princípio sentido para as atitudes impositivas dos professores em determinadas situações, reformula esse ponto de vista, num processo de tateamento sinalizador da escassa reflexão sobre questões dessa natureza no seu processo formativo na universidade, e conclui expressando discordância com tal estilo de resolver as situações de conflito. Demonstra consciência de que as relações interpessoais precisam ser trabalhadas no contexto da sua formação enquanto professora. Para tanto, a imposição não é a melhor forma de se resolver as situações que acontecem no contexto educativo. Ela começa concordando com a atitude impositiva do professor afirmando “[...] na minha fala agora eu volto atrás, peço até perdão, não concordo com a atitude dessa professora, porque quando queremos construir algo a gente tem que conversar e não apenas impor [...]” **(Gaby, a gentil)**. Gaby, ao mudar da opinião demonstra que existem outras formas de se resolver os conflitos na sala. Uma das saídas seria a conversa franca entre professores e a turma.

A relação interpessoal mediante a reflexão é assumida por algumas participantes. Com efeito, duas delas defendem que a resolução de problemas e conflitos relacionais deve ser encontrada mediante o diálogo entre professores e estudantes. Evidenciam que se sentem mais

confortáveis quando são estimuladas a pensar nas relações de convivência de maneira reflexiva, e não pela coação. Um exemplo disso se revela no depoimento [...] O professor não pode perder antes de tudo a noção de que ele está lidando com pessoas, não pode chegar com medidas prontas; tem que nos estimular à reflexão[...](**Josy, a honesta**).

As relações interpessoais no contexto da sala de aula envolvem conflitos e, nessas situações, as participantes revelam visões antagônicas. De um lado, duas sinalizam que é certa a intervenção impositiva do professor conferindo a esse o poder de decidir sobre a resolução dos problemas. De outro lado, duas participantes assumem que os estudantes precisam ser ouvidos e envolvidos nas decisões. Elas pensam de maneira sistêmica considerando os fatores internos e externos ao ambiente institucional, como a família e outros grupos sociais, a reciprocidade e divisão das responsabilidades. Assim, esperam ter desenvolvida sua capacidade de autogerir-se, o que se traduz no desejo de serem ouvidas, de tomar decisões em conjunto, de florescer a autoestima e do senso ético, através do cultivo dos valores.

Essa última visão das participantes encontra apoio nas reflexões de Del Prette e Del Prette (2011), inspirados em Gardner (1995) que apostam no investimento socioemocional dos estudantes através do desenvolvimento de habilidades sociais que contribuirão para que os sujeitos se preparem para a vida. O vasto estudo desses autores elenca múltiplas habilidades a serem desenvolvidas, dentre elas: a comunicação, civilidade, assertivas, empáticas, de trabalho, de expressão de sentimento positivo e o automonitoramento. Essa característica remete a “[...]uma habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais[...]” (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011, p. 62).

Percebemos que a habilidade do automonitoramento defendida pelos referidos autores, corresponde ao exercício do senso ético e ao cuidado com as emoções, de que tanto carece o nosso cotidiano educacional. Automonitoramento corresponde ao desempenho de quatro quesitos básicos: controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão. O estímulo ao desenvolvimento dessa habilidade possibilita, dentre outros benefícios: a melhora no reconhecimento das emoções próprias e do outro; experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na autoestima e na autoconfiança; ajuda a outras pessoas na solução de problemas interpessoais (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011).

No entanto, as participantes denotam que o investimento dos professores na qualidade das relações interpessoais no contexto educativo universitário ainda precisa melhorar. Há que se buscar mais alternativas para ousar mais no desenvolvimento dessa temática, considerada fundamentalmente importante para a formação inicial dos docentes, uma vez que, ao investirem na autoformação, passam a se sensibilizar diante das relações interpessoais dos educandos, investindo na pessoa de cada um. Essa formação passa pela vivência de situações que estimulem o crescimento da pessoa e do profissional, o que demonstra preparo para o futuro professor saber lidar com as adversidades oriundas da condição da docência. Expressam que a maioria de seus professores não trabalharam no cotidiano das suas aulas as temáticas das relações humanas e interpessoais, assim, urge que a universidade, o Curso de Pedagogia, principalmente, invistam na formação pessoal de seus estudantes porque: [...] Se a universidade investisse nisso, cresceria a autoestima dos alunos, o cultivo dos valores, que na nossa sociedade muitos estão se perdendo e o que mais a gente vê com o passar dos anos são pessoas cheias de conteúdo, mas o “eu em si” não acompanha. **(Keu, a bondosa)**.

Nóvoa (2009) contribui para essa discussão quando registra que os professores que descobrem a sua pessoa, por detrás do exercício da profissionalidade, conseguem priorizar o desenvolvimento de habilidades emocionais, que potencializam as demais como a cognitiva e a atitudinal. As participantes, então, ao verbalizarem que não adianta se tornarem pedagogas competentes se não se tornarem antes de tudo profissionais humanizadas, afirmam que o Curso de Pedagogia precisa investir nas relações interpessoais, estão sinalizando para uma formação ética que prime pelo investimento em suas pessoas, através do enfrentamento das situações dilemáticas, e não da imposição e da indiferença às suas emoções e sentimentos, o que exige a competência mediadora dos professores.

O investimento do professor nas relações interpessoais, como sinalizado anteriormente, é também compreendido por duas das participantes mediante a cumplicidade, elemento fundamental na relação educativa. Há cumplicidade na relação professor-estudante na medida em que o professor entende a turma na sua diversidade, ocorrendo então uma experiência de respeito mútuo. Nesse sentido, uma relação boa entre professores, no entender dos estudantes, se dá quando há um clima de parceria entre eles.

Apesar de reconhecerem a relação de cumplicidade entre professores e os alunos, os participantes desvelam que nem sempre esse clima de cumplicidade prepondera na trama educativa, como evidencia o depoimento:

Teve também outro fato que a gente perdeu uma colega da turma, tem menos de um ano, esse fato, e por eu estar na UNEB eu fui a porta-voz dessa notícia pra turma, pra o Diretor, o Colegiado. (choro) A morte de Daniela foi um abalo pra mim e pra turma. Era um período próximo à greve, a gente ficou um tempo sem se ver e quando voltou a nossa colega não estava lá, só a lembrança. Lembro que não houve comentários e cada um guardou dentro de si a dor dessa perda. Com isso tem professores que nem se lembram dela, nem falam nada, agem como se não tivesse ocorrido nada. Quem mais se lembrou dela foi o professor das últimas aulas, onde ela participou bastante, parecia que tava se despedindo. (choro) No mais, tinha professores que faziam a chamada e sempre chamavam o nome dela normal achando que ela tava viva, esses mesmos nem lembravam do fato da morte dela. (choro) Eu acho isso um absurdo, mesmo sabendo que o professor tem várias turmas, muitas vezes trabalha em outros lugares, parece nem sentir a falta de uma pessoa que morreu no grupo e olha que Daniela era uma aluna bem comunicativa, estudiosa e que interagiu em todas as aulas. Aí eu me pergunto como um professor não lembra disso? Simplesmente passa adiante dá sua aula e nem reflete sobre a perda de uma pessoa, de uma aluna? Tento entender o lado dele, mas continuo achando isso estranho...! (Cau, a perseverante)

No curso de formação dos professores, as aspirantes ao cargo de pedagogos e profissionais da educação básica, ao sinalizarem que necessitam conhecer a si mesmos para evoluir enquanto pessoas, certamente vão precisar dessa competência para lidar com a pessoa de seus alunos, sobretudo com seus sentimentos de perda. Ao contrário, se não trabalham essa competência na formação inicial, provavelmente correrão o risco de cair na indiferença aos sentimentos dos seus alunos, justamente porque não aprenderam com seus professores a lidar também com suas emoções. Na maioria das vezes, as pessoas, pouco conscientes de seus desempenhos mostram-se incapazes de identificar e nomear seus sentimentos e pensamentos ou descrever como agiram, muito menos têm consciência do impacto de suas atitudes nas emoções do outro (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2011).

Em linhas gerais, essa proposição buscou enfatizar a importância atribuída ao investimento do professor na aprendizagem construtiva dos saberes e práticas da profissão docente. Para tanto, as representações dos sujeitos colocaram em evidência cinco elementos: o estímulo à criatividade, a valorização do questionamento dos estudantes, reconhecimento do ponto de vista dos alunos, a relação entre teoria e prática e, por último, o empenho no desenvolvimento pessoal do estudante. Todos integram a perspectiva de valorização e respeito da pessoa do estudante, entendido aqui numa visão dialética, por meio de críticas e elogios ao processo formativo vivido pelas estudantes.

4.2.1.2 Reconhecimento da necessidade de compromisso pessoal do estudante com a sua formação

O compromisso do estudante no seu processo formativo aparece nos depoimentos da maioria das participantes. Três delas reconhecem a necessidade de se comprometerem com o processo de ensino-aprendizagem e colaborarem para a construção do conhecimento, o que expressa uma condição de respeito a si próprias. Enfatizam que o compromisso é um ingrediente essencial para a construção do conhecimento, uma vez que, para ter acesso ao saber, é preciso envolvimento, empenhando-se com professores e colegas, superando os obstáculos da realidade sócioeducacional, como pensam as participantes:

Por mais que o professor ele só coloque ali os conteúdos é que o aluno tem que correr atrás mais e mais, é isso. Ele não vai aprender de uma hora para outra tem que se esforçar para chegar lá. Tem que buscar conhecer para chegar, e quando a gente busca, a gente compreende mais do que só achar a coisa pronta. [...] É preciso que a gente sempre esteja ali correndo atrás e fazer ao máximo para que os (nossos) alunos compreendam aqueles assuntos de acordo com a realidade atual e não imposta, pegar uma coisa pronta e chegar na sala e dizer é isso e isso, dois mais dois é isso e acabou. É o porquê das coisas, a busca disso que levar a gente a buscar saber e ter toda essa somatória. (Josy, a honesta)

Somos todos batalhadores, na luta do dia a dia, para chegarmos na UNEB à noite e ter garra e persistência para estudar, nesse sentido éramos, somos todos iguais. O que importa é o valor do ser, aquele que busca que constrói, que cria situações de interrogação que busca a resposta e procura ir além, e superar seus limites.[...]Essa trajetória vai me permitir após a conclusão do curso buscar mais estudos como especialização e seguir em frente, porque o estudo não para, cada dia é mais novidade, e estamos aí numa onda de informações e se não acompanharmos ficaremos pra trás[...]. (Keu, a bondosa)

Eu acredito que tudo que eu já passei, desde que eu comecei a estudar, conciliando os estudos com o trabalho e alcançando os meus objetivos de concluir o ensino médio, cursar universidade e agora aqui já terminando, sendo graduada em pedagogia, lutar para superar todas as dificuldades, isso para mim é a maior lição. Vejo que é possível quando se tem determinação, se valoriza e se respeita o outro, é possível você realizar seus objetivos e fazer a diferença, porque acima de tudo tem um grande Deus que nos orienta e nos guia. (Cau, a perseverante)

Essas falas suscitam o comprometimento em duas vias. Na primeira, as participantes exprimem sua condição de estudantes comprometidas em aprender a aprender, com seu próprio crescimento intelectual. Na segunda, elas deixam claro que, ao buscar o conhecimento, estão também implicadas em aprender para encarar as demandas da profissão docente. As duas situações são facilitadas pela intervenção mediadora do professor.

Nesse caso, as falas se aproximam da discussão sobre mediação no processo ensino-aprendizagem. Beraldo (2012, p. 85) defende que a mediação didático-pedagógica, entendida na dialogicidade docente pode proporcionar a construção do conhecimento e a interação entre os estudantes. Isso significa “colocar também a pessoa do estudante como objeto de conhecimento, ou seja, o conhecer a si mesmo, o pesquisar a si mesmo como fazendo parte do processo de profissionalização do futuro professor” (Idem, p. 85).

Os depoimentos das participantes deixam claro uma preocupação com a sua aprendizagem e com a aprendizagem do outro. Essa visão das participantes é muito interessante, principalmente, por se tratar de uma autorreflexão, de assumir para si a postura apontada. É evidente, na visão dos nossos colaboradores, que comprometer-se com a construção do conhecimento é uma atitude importante para o estudante que está em processo de formação profissional. Ao afirmarem isso, se aproximam da perspectiva de Freire (1983) e Felicetti e Morosini (2010) que concebem compromisso como um ato de envolvimento, entrega e decisão do ser humano a partir da compreensão de que aquilo é (a comprometer-se com) algo bastante valioso para si. Para que as pessoas, nesse caso os estudantes, sejam capazes de assumir compromissos, precisam ser conscientes, críticos, reflexivos, comprometidos com a realidade do mundo em que vivem, transpondo os limites que lhes são impostos, transformando e sabendo-se transformado pela sua própria ação.

Nesse caso, o compromisso para as participantes, como na visão freiriana, não é uma abstração, uma idealização moral de bom aluno, é uma escolha ética porque ele, o estudante, ao reconhecer a necessidade de seu envolvimento com sua aprendizagem, assume no plano do concreto, não como um ato passivo, a autogestão do conhecimento, sem esperar que a fonte do saber seja apenas o professor. Se vai além, buscando uma visão menos maniqueísta do certo e do errado, se aproximando cada vez mais de uma visão praxiológica, na qual a ação e a reflexão sobre a realidade, sobretudo a educativa, disso resulta um conhecimento e atuação consciente sobre ela.

O compromisso do estudante com sua própria aprendizagem, traduzido na capacidade de autorregular-se na construção do próprio conhecimento é enfatizado por Barbera, Castelló e Monereo (2003). Essa característica da autorregulação se traduz na capacidade dos educandos de estimularem suas aprendizagens através do investimento em suas anotações durante o processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, a qualidade dos apontamentos dos alunos tende a transcender estritamente o âmbito acadêmico e repercutir de forma eloquente no

exercício da formação do professor. Além disso, os estudantes que são capazes de autorregular o que aprendem estão desenvolvendo capacidade de autonomia, porque estão no controle de suas aprendizagens, têm domínio profundo dos conteúdos e podem incidir no que ainda não sabem, envolvendo-se com a qualidade do seu saber. Esse entendimento também se expressa na visão das participantes quando se reconhecem comprometidas com sua aprendizagem em consonância com as demandas e os desafios da profissão.

Entretanto três participantes evidenciam que nem todos os estudantes se comprometem com seu processo formativo, sinalizando desarranjos no contexto grupal em nuances que se complementam. Em primeira instância, a noção de grupo se enfraquece quando, por um lado, não se respeita a individualidade de cada colega, através do direito a inclusão na participação dos grupos de trabalho. A exclusão diante da existência de painelinhas é anunciada por uma das participantes: “[...] *mas eu me senti assim, inferiorizada nos grupos de painelinhas, por estar dessemestralizada, em outra turma que não era a minha de origem, a turma toda já tinha a sua equipe formada.*” (*Keu, a bondosa*)

Referente à discussão sobre importância do grupo para aprendizagem, as participantes assinalam que essa importância não é assumida por todos da turma. Essa perspectiva distancia-se daquilo que se constitui um elemento importante para a formação do educador e também para a formação enquanto pessoas- o processo grupal. Essa afirmação avizinha-se dos estudos de Gulassa (2004) sobre os processos grupais na constituição da pessoa humana. O lugar do outro na constituição da subjetividade das pessoas é identificado numa perspectiva walloniana através do par dialético eu-outro, que envolve, ao mesmo tempo, acolhimento e oposição, e acaba fazendo parte da interioridade de cada ser. O eu e o outro fazem uma parceria de complementaridade e ao mesmo tempo de diferenciação. Convivendo em grupo, os participantes desta pesquisa demonstram sentimentos traduzidos no par dialético, acolhimento-conflito, que conforta e nutre por um lado, mas por outro impede, limita. Reconhecem que a convivência com os colegas é fundamental, pois necessitam deles para se desenvolverem, se conhecerem, se identificarem, se constituírem como pertencentes a um grupo de semelhantes, construindo assim o seu senso de humanidade.

Outra participante revela a dificuldade do grupo de legitimar o saber dos colegas, informando constrangida que, diante de sua capacidade argumentativa e de seu natural domínio da fala, se sente tolhida pelos colegas que frequentemente a repreendem com avisos e gestos habituais de reprovação à sua fala sempre rotulada como monopolizadora e dominante. Diga-se de

passagem, que essa retaliação ocorre na turma mesmo quando a estudante expõe suas vivências como professora durante o processo de ensino-aprendizagem, desarticulando assim a teoria da experiência, fundamental para a formação do docente.

A noção de grupo se desfaz quando as participantes denunciam a existência de certo clima de “guerra fria” por conta da demarcação dos grupos de trabalho, conhecidos como “panelinhas”. As famigeradas “panelinhas” uniformizam os grupos, que podem agregar os estudantes pela proximidade onde moram, pela semestralidade, por afinidades outras, como numa espécie de “seleção natural” que geralmente começa no início do semestre e vai até o fim do curso. Um dos nossos sujeitos declara que faz parte de um grupo de trabalho formado no primeiro ano e que vem se mantendo até então com os mesmos elementos.

Assim, compreendendo que o indivíduo vive uma constante tensão inter e intrapessoal, o resultado dessa interação conflituosa pode levá-lo, simultaneamente, a constituir-se depende no conflito, e a libertar-se convivendo com o conflito e superando-o. O grupo tem uma função importante, porque colabora para a autonomia e individuação dos sujeitos, e esse processo de constituição do eu precisa ser acompanhado de uma construção de cooperação, solidariedade, ética e humanidade. Nesse sentido, as participantes em questão se afastam do entendimento do grupo como um espaço privilegiado de aprendizagem e de humanização, os estudantes universitários, futuros professores, não tendendo a experimentar e tornar vivida a premissa, defendida por Gulassa (2004), de que somos seres essencialmente grupalizados. Isso se torna vivido através das relações interpessoais que determinam o papel e o lugar de cada um nesse mosaico da convivência humana.

Outra participante demonstra preocupação com a turma quando afirma que seus colegas não pensam de forma grupal. Assim desabafa dizendo: [...] *dentro da minha turma não tem essa preocupação a ter uma aprendizagem em conjunto, na coletividade, mais crítica, ativa e chegar a sua profissão [...] (Lay, a corajosa)*. Podemos perceber também, na expressão da participante, uma preocupação ética e cooperativa. Em seu pensar ético, estar em grupo é pensar coletivo, em sintonia com uma aprendizagem em conjunto, na qual todos influenciam e são influenciados pela pessoa do outro.

Uma delas revela preocupação com a desistência dos colegas do curso. Ela sente a falta desses colegas que, mesmo com a pouca convivência, ao desistirem do curso devido a motivos pessoais, acabam não mais fazendo parte daquele grupo e deixam muitas saudades. Essa

ausência é sentida nas palavras “[...] *quando a gente se recorda do início do curso que era aquela turma cheia com pessoas de várias cidades, a gente se pergunta o que levou aquelas pessoas a não estarem aqui com a gente [...]* (Josy, a honesta). Esse comportamento traduz um questionamento de natureza ética, uma vez que a participante demonstra uma consideração para com o outro duplamente. De um lado, a pessoa do colega ausente faz falta simplesmente por existir e, de outro, a ausência do outro afeta, porque são menos colegas para conviverem e aprenderem juntos.

A valorização do processo grupal expressado pelas participantes se aproxima da perspectiva de Gulassa (2004) quando afirma que os professores formadores costumam considerar os alunos somente em seu processo individual, quando, na verdade, as suas formas de ser dependem da interlocução com seus grupos, que são fundamentais como espaços de aprendizagem. Esse aprendizado se dá na dimensão cognitiva, afetiva e atitudinal, que implica, também, o aprendizado de valores importantes para a formação ética dos sujeitos. No caso dos professores em formação, ao vivenciarem tais aprendizados, podem facilitar o desenvolvimento grupal de seus educandos, dando significado a situações decorrentes da interação grupal, como foram relatados pelos participantes casos de inclusão, exclusão, individualismo, solidariedade, dentre outros. O estudante que vivenciou o respeito a sua pessoa através da experiência grupal e teve ajuda para superar essa situação durante o seu processo de formação profissional ficará mais atento a todas essas peculiaridades, saberá dar significado às situações, investirá no trabalho grupal, trabalhando valores, posturas éticas que levem os alunos a desenvolver a consciência de suas relações.

Outro contraponto interessante que é evidenciado pelas colaboradoras é a vivência do compromisso e do descompromisso no processo de ensino-aprendizagem. A ideia de ‘compromisso’ pode sugerir uma leitura unilateral dos estudantes que toma como referência de análise o seu próprio compromisso. O descompromisso de alguns colegas expresso na ausência da participação nos debates na sala de aula, nas atividades de equipe, não é necessariamente sinônimo de desleixo ou desinteresse. Tal conclusão sem uma reflexão e escuta desses sujeitos, revela uma visão simplista, moralista e tendente a estereotipar os estudantes.

A ausência de participação ativa dos estudantes no seu processo formativo pode ser atribuída a muitos fatores, que precisam ser investigados junto a eles e não definidos unilateralmente

por outrem. Essa investigação poderia se configurar como uma ótima oportunidade para que professores e estudantes invistam no desenvolvimento de posturas éticas. É preciso fazer com que cada estudante possa, por meio da reflexão, procurar as causas do seu aparente descomprometimento, para assim lidar melhor com seu próprio compromisso e também poder comprometer-se com o do outro também. Uma prática (vivência) que desconsidere o compromisso consigo mesmo e com o outro pode levar a perda de uma chance única de exercício ético de respeito da pessoa do estudante, ao aprendizado e crescimento e amadurecimento intelectual e emocional que todos os envolvidos na construção do conhecimento têm direito.

Semelhante entendimento nota-se nas reflexões de Martí (2003) sobre a maneira de aprender dos estudantes universitários. No século XXI, um dos grandes desafios evidencia-se na forma de ensinar e aprender na universidade. Há que se buscar superar as limitações dos estudantes principalmente num contexto reprodutivista da aprendizagem. Para que de fato os estudantes se sintam eticamente comprometidos, é preciso investir na sua autonomia. Caso contrário, correremos um sério risco de cair na rotulação, de enxergar sua dependência ao ensino, ou sua falta de entusiasmo, como descomprometimento com a própria aprendizagem. Sabemos que por detrás desse aparente descompromisso dos estudantes universitários, pode estar a maneira como concebemos a relação educativa, ainda para muitos educadores arraigada no paradigma dominante, racionalista. O que se propõe aqui, em consonância com os participantes, é que se inverta a lógica reprodutivista de ensino e se aposte numa prática educativa amparada na concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, na qual os estudantes possam, de fato, ser sujeitos autônomos do próprio conhecimento.

O compromisso pessoal do estudante com a sua formação se fortalece à medida que é reconhecida a importância do outro e do grupo. Investir na pessoa do estudante implica em perceber a pessoa comprometida em sua inteireza com o saber da profissão, colaborando com as aprendizagens múltiplas desenvolvidas ao longo das parcerias que são firmadas, principalmente, na convivência grupal. Assim, as vivências relatadas aqui pelas estudantes acerca dos compromissos e descompromissos com a aprendizagem provocam várias reflexões. Uma das reflexões mais importantes diz respeito à ressignificação do papel do formador que nos conduz também, a desejar que os licenciandos sejam professores que percebam seus alunos não só como aqueles que precisam ser instruídos, mas como aqueles que precisam ser educados. Os formadores dos futuros professores, na visão dos participantes,

precisam, sim, investir no desenvolvimento intelectual dos profissionais, sem perder de vista também o desenvolvimento integral de sua pessoa. A pessoa do estudante se fortalece na proporção que seus educadores reconhecem-na como elemento fundamental na trama educativa, sobretudo quando isso acontece tendo como pano de fundo o reconhecimento da necessidade de compromisso pessoal do estudante com a sua formação docente.

4.2.1.3 Expectativa de uma relação professor-estudante mais afetiva

A relação professor-estudante afetiva é, na visão de quase todas as participantes, prova incontestada da existência de respeito à pessoa do estudante que tem forte impacto na sua aprendizagem. Assim, quatro colaboradoras da pesquisa afirmam que se sentem respeitadas quando vivenciam esse tipo de relação. A relação professor-estudante afetiva se expressa, na visão de quatro participantes, por meio de uma postura compreensiva do professor em relação às dificuldades dos estudantes. A grande maioria enfrenta muitas barreiras no percurso do processo de ensino-aprendizagem. São problemas de ordem financeira, emocional e social, que os fragilizam desafiando a compreensão do professor, o que pode ser percebido nos emocionados depoimentos:

Eu sou um exemplo vivo de que isso acontece. Eu tive problemas durante o meu percurso. Quando pus os pés na universidade apareceram todos os problemas na minha vida e não foram poucos. Até me emociono quando lembro. (Choro) Meus professores foram bastante compreensivos comigo, mas eu nunca tive coragem de falar. Os meus colegas que sabiam contaram a eles e daí eles passaram a entender as minhas presenças distantes na sala de aula. Eu sempre fui participativa, mas tinha dias que não dava... (Choro). (Keu, a bondosa)

Dentro da UNEB vivencio tanta familiaridade entre a gente, assim professor entende as nossas vidas. Professores que diante da nossa dificuldade de locomoção de sair de nossa cidade pra estudar em Serrinha e nem sempre conseguir transporte ou o carro atrasou, o ônibus quebrou, tinha professor que entendia e mandava atividade por e-mail, dispensava a gente, sem negligenciar o conteúdo. São professores que entendem a gente como ser humano. (Gaby, a gentil)

[...] aí eu penso não vou ter coragem de fazer qualquer trabalho pra um professor que me considera tanto, esse compromisso nos faz crescer porque a gente se entrega, e passa madrugada preparando trabalho pra que saia perfeito sem nem sentir, pelo amor ao professor e pelo conhecimento pelo respeito aos colegas também. (Lay, a corajosa)

Esses dados revelam a importância da afetividade na relação educativa, tornam-na imprescindível para o estudante motivar-se e encontrar sentido para prosseguir seus estudos.

A valorização da dimensão afetiva é teorizada por Dér (2004) e Mahoney (2004), numa perspectiva walloniana, ao defenderem o afeto como elemento central na constituição da pessoa. Assim, tanto o conceito de pessoa quanto o de afetividade são importantes para que entendamos a relevância dessa questão. Pessoa é um conceito abstrato empregado por várias ciências. Na sua gênese, foram os gregos que tomaram para si o conceito pessoa que, a princípio, significava *prósopon*, ou seja, máscara ou tudo que o autor punha diante de seu rosto nas peças teatrais; também quer dizer *cara*, *semblante*, *rosto*. A segunda definição provém do verbo latino *personare*, que significa *fazer ressoar*, o que tem relação direta com as ressonâncias advindas dos papéis que os atores representavam no teatro. Entre os filósofos, esse sempre foi tema de debate e controvérsias, mas é consenso entre eles que a pessoa é o ser que se lança no seu devir e, numa visão kantiana, está em constante evolução como ser racional (CHAVES, 2009; LATERZA, 2011).

Do ponto de vista psicológico, a pessoa é um ser que está num processo de personalização constante construindo a si próprio, a cada momento. A pessoa refere-se a um ser racional e consciente de si mesmo, com identidade própria. O exemplo exclusivo costuma ser o próprio ser humano, embora haja quem estenda o conceito para outras espécies. (DÉR (2004). Assim, podemos entender que uma pessoa é um ser social dotado de sensibilidade, com inteligência e vontade própria. Trata-se de um indivíduo humano concreto que abarca os aspectos físicos e psíquicos que o definem pelo seu caráter singular e único.

A expressão afetividade, deriva do termo latino *afficere*, *afectum*, *affectus*, que significa produzir impressão, tocar, comover o espírito, onde o sujeito se fixa, onde o sujeito se liga. A afetividade é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta um componente cognitivo, que são os sentimentos e a paixão. Define-se, conforme Dér (2004, p. 61), como “ um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia.” Em outras palavras, é a relação de carinho e cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. Constitui, fundamentalmente, um processo de intensas trocas no âmbito das vivências do sujeito, envolvendo experiências agradáveis ou desagradáveis.

Essa breve incursão etimológica em torno das definições de “ser pessoa” e de “afetividade”, nos possibilita sustentar a premissa de que uma relação educativa baseada na ética, implica um querer bem entre professores e estudantes e no reconhecimento da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, a dimensão afetiva, torna-se um componente essencial para a

aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas. No caso dos nossos participantes, o reconhecimento de suas pessoas se dá no compasso das atitudes afetuosas dos professores quando os apoiam em suas dificuldades, são carinhosos, cúmplices, amorosos no ato de ensinar, quando são abertos à escuta e ao diálogo nos momentos de orientação e aprendizado.

O afeto que impulsiona a relação professor-estudante, mediante a escuta sensível, não pode ser um ato puramente mecanicista. Precisa ir além da sensibilidade auditiva de cada um. Torna-se uma lição importante para os professores em formação porque “ significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 135). Desse modo, a orientação do formador, de forma afetiva, permite o respeito à leitura de mundo dos estudantes, futuros professores e, de igual maneira, diminui as distâncias, atenua as hierarquias historicamente presentes no contexto educativo.

O respeito à pessoa do estudante também se manifesta por meio da relação professor-aluno orientada de forma afetiva por parte dos docentes. As estudantes revelam que, durante o percurso de formação, vivenciaram experiências diversas que conotam a afetividade em uma perspectiva dualista, ora tendo a cumplicidade como elemento de afeto, ora com a carência de uma interação concreta na sala de aula, porque nem sempre havia cumplicidade entre professores e alunos. Nesse sentido, a relação professor-estudante afetiva, na visão de uma das participantes, se concretiza na atenção e disponibilidade do professor de conversar e orientar o estudante além da sala de aula:

Nesse oitavo semestre estamos vivenciando várias lacunas, temos muitos professores novos e eu acredito que não há essa interação totalmente, sinto que falta mais cumplicidade. Eu acredito que essa cumplicidade não acontece exclusivamente dentro da sala de aula. Quando o aluno ele tem a oportunidade de encontrar os professores nos corredores da Uneb, quando o professor ele estende a mão e ele orienta o aluno, aí está a cumplicidade. Tem uma professora em que eu vejo muito isso, essa interação. Essa professora ela orienta de uma forma mais afetiva, mais próxima, vai buscando entender, fazer sentido nas coisas que se diz. Eu tava realizando um projeto em outra disciplina aí ela foi me ajudando me deu ideia de oficinas e aí eu fui aprendendo e montando o meu projeto, aí eu acredito que isso sim é cumplicidade. (Cau, a perseverante)

Ribeiro (2010) enfatiza que a afetividade na relação educativa precisa ser reconsiderada para que possa incidir na qualidade de ensino. Conforme a autora, constata-se que a dimensão afetiva parece ser negligenciada tanto na prática educativa dos professores do ensino fundamental, quanto nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior. O que

nos chama a atenção nesse estudo é a ênfase no investimento afetivo na formação dos professores e na construção de saberes relacionados à dimensão do afeto, para que a relação educativa seja mais humana e ética. Principalmente, quando os estudantes, futuros professores, vivenciam afetos e desafetos, como foi relatado pelos participantes, o que mais vai ser levado em conta será a forma como o docente conduziu tal vivência, o que irá repercutir com intensidade na atuação docente dos mesmos então, como professores da escola básica.

Assim, Ribeiro (2010) registra que não basta ao professor formador apenas ser mais flexível, exigir menos dos estudantes. Importante é tentar ajudá-los a resolver ou lidar com a situação de forma a não prejudicar a sua formação, pois está em jogo o seu preparo para ser profissional.

A relação professor-estudante afetiva, na ótica de uma participante, está presente quando as relações hierárquicas no contexto da formação são atenuadas, como ilustra o depoimento:

Na relação professor-aluno, a gente sabe que há sempre uma hierarquia, só que nós temos alguns educadores aqui que com o seu jeito de ser, a abertura que dá para o aluno em sala, faz com que essa hierarquia praticamente não exista, a gente tem uma relação melhor com aquele professor, a partir do momento que aquele professor faz uma crítica a um trabalho seu e você não leva para o lado pessoal, sabe? Por que ele sabe chegar. (Lay, a corajosa)

É muito pertinente quando o professor consegue estabelecer uma relação de proximidade e respeito com o discente, baseada no efetivo diálogo, pois a relação de poder autoritária é muitas vezes camuflada num pretense diálogo. Nesse sentido, a relação de poder num ambiente pedagógico, mais especificamente na sala de aula, é assimétrica e, por isso, não há muitas razões para regozijo, reflete Chauí (2001). O trabalho pedagógico se retrata então num movimento de ocultar e camuflar o diálogo com os estudantes em pé de igualdade, respeitando-lhe a dignidade. A questão seria a admissão da assimetria como diferença a ser trabalhada pelo professor, ou seja, considerar o que o diálogo, a reivindicação dos estudantes não conosco (no caso o professor), mas com a ideologia, o pensamento radicado em suas mentes. Nisso cabe considerarmos que nós, docentes, somos mediadores desse diálogo e não seu obstáculo.

Longe de aceitarmos que a relação professor-aluno é assimétrica, tendemos a ocultá-la de duas maneiras: ou tentamos o “diálogo” e a “participação em classe”, fingindo não haver uma diferença real entre nós, professores, e os alunos, exatamente no momento em que estamos teleguiando a relação, ou, então admitimos a diferença,

mas não para encará-la com assimetria e sim como desigualdade justificadora do exercício de nossa autoridade. (CHAUI, 2001, p.71)

Também Resende (1995) afirma que, nas diversas instituições, as pessoas tendem a ocultar os mecanismos de poder. No caso das instituições educativas, são frequentes diversas formas veladas de autoritarismo, ao mesmo tempo em que também se convive com uma aparente e muito discursiva forma de organização democrática e transformadora. É visível certo pudor em se exercer o poder através do controle da obediência. Assim, para a autora, as relações sociais em torno do poder transitam entre dois pólos paradigmáticos: o conservador e o emergente. Na ala conservadora, prepondera uma visão reprodutivista da educação. Na ala emergente, como o próprio nome sugere, tem lugar a parceria com o conhecimento em processo de construção e com os alunos por meio da horizontalidade na relação educativa que se mostra mais afetuosa e respeitosa. Essa perspectiva emergente se aproxima do depoimento anteriormente apresentado, na medida em que sinaliza relações de poder num outro contexto formador, mais democrático e dialógico entre atores do processo educativo.

A relação professor-estudante afetiva, na visão das participantes, não se restringe aos estudantes individualmente, deve se dirigir também ao grupo, sendo, segundo elas, aquela em que os professores-formadores mais demonstram dificuldades. Isso acontece principalmente durante a tomada de decisões nos momentos de conflito, e durante as conversas paralelas, provocando intenso barulho nas aulas. A maioria das colaboradoras argumenta que diante desses e de outros problemas, os professores muitas vezes agiram unilateralmente e de forma enérgica chamando a atenção da turma, impondo certas regras de conduta. Para elas, as atitudes impostas dos professores não surtiam o efeito esperado, a mudança de atitude da turma. Conseguiram apenas amenizar os ânimos, os estudantes não mudavam de conduta. Essa atitude impositiva do professor divide opiniões: para duas delas, a princípio, a decisão do professor foi aceitável, mas, confusas, voltam atrás dizendo que o caminho viável seria o diálogo, as outras duas reforçam a decisão sem consulta do professor, conferindo o poder de decidir apenas a esse. Somente uma delas assume, com convicção, o diálogo como melhor opção para decidir sobre o destino da convivência grupal.

É compreensível a falta de convicção da maioria sobre a possibilidade do diálogo e da negociação em situações de tensão e conflito, pois essa consciência pressupõe uma vivência democrática na família, na escola, nas relações sociais, que na sociedade brasileira não é a tônica, marcada pelo individualismo e pelo autoritarismo social de que fala Chauí (2001).

Para Cunha e Lemos (2010), os grupos têm o grande poder da construção coletiva. Entretanto, o processo do grupo é necessário e, ao mesmo tempo temido num contexto construtivista e afetivo de ensino e aprendizagem. A partir desse contexto, o processo grupal, mesmo permeado de lutas e conflitos, pode ser visto como uma estratégia mobilizadora de posturas éticas e solidárias e, se bem conduzido, “possibilita a vivência da dialética do centramento/descentramento a serviço da construção coletiva do conhecimento” (Idem, p. 64).

Além do mais, conforme Vinyamata (2005), a atitude do professor-formador é decisiva para a resolução de conflitos. Não basta apenas ter uma atitude dialógica, é preciso que o educador compreenda o conflito para agir educativamente sobre esse, o que implica uma abertura para a pedagogia dos conflitos, oportunizando os estudantes, futuros professores a desenvolverem atitudes de respeito, como o exemplo de lidarem com as diferenças, eticamente e assertivamente no contexto da formação inicial de professores.

Assim, fica evidente que a expectativa de uma relação professor-estudante mais afetiva não pode prescindir do investimento docente no contexto grupal. O afeto estimula o cuidado com a dignidade da pessoa. O grupo instiga a participação coletiva. Ambos sendo fomentados na formação podem favorecer a construção de vínculos, e do senso de coletividade. Assim, a afetividade e a consciência grupal são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento do respeito à pessoa do estudante, porque realçam a valorização de si e do outro através de um projeto educativo comum a todos.

As ponderações feitas até aqui tornam claro que as participantes concebem, nem sempre com muita convicção, o respeito à pessoa do estudante através de uma relação educativa construtiva, mediada e dialógica. Esse respeito se materializa mediante o investimento do professor formador na aprendizagem dos estudantes valorizando os seguintes aspectos: criatividade, questionamentos, pontos de vista, relação teoria e prática, desenvolvimento pessoal e das relações interpessoais. Soma-se a esse aspecto o respeito traduzido no reconhecimento do compromisso pessoal do estudante com sua própria formação, necessitando uma maior valorização do contexto grupal. O respeito se revelou também na expectativa de uma relação professor-estudante mais afetiva. Todos esses elementos são fundamentais para a constituição da pessoa do estudante, o respeito, sobretudo aparece em relevo a todo o momento na relação educativa, ora valorizado pela sua presença, ora

denunciado pela ausência, como valor imprescindível para formação ética dos educadores. Com as palavras de Júlio Santos, encerramos essa discussão sinalizando a essência da concepção do respeito que os estudantes, futuros professores anseiam:

É preciso ser para aprender. A aprendizagem significativa é fruto da “permissão de ser”, mais que isso, é fruto da “sensação de ser”. Estamos falando da maneira específica e natural de ser de cada um de nós, que se transforma na medida em que interagimos significativamente com o mundo e com os outros. Alguém que não tem “permissão de ser”, não se habilita a aprender, pois não tem referenciais internos para alimentar a interação necessária com o objeto da aprendizagem. Nossos alunos precisam sentir que podem ser o que são na sala de aula e que toda parte de si que não for muito conveniente será fruto de uma negociação respeitosa (grifo nosso) que levará a uma adaptação de comportamento que, por sua vez, será um ganho de habilidade relacional, um presente para ser melhor no mundo. É claro que não estamos aqui contradizendo nosso papel de formadores de atitudes socialmente aceitas. É preciso ensinar os alunos a equilibrarem o “ser” e o “estar”, sob pena de sermos banidos do mundo. Estamos nos referindo à atitude de fazer isso sem anular o “ser” já construído que esse aluno traz. (SANTOS, 2012, p. 7)

4.2.2 RETOMANDO A SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA

Para responder à segunda questão de pesquisa, a saber, como os colaboradores compreendem a formação inicial orientada por uma perspectiva ética, tomamos como referência as proposições: importância do exemplo de postura ética do professor; dilema entre a reflexão e a prescrição/imposição no processo de formação do professor ético; frágil relação entre a participação do estudante nas definições da disciplina e a formação ética e principais lições para a atuação ética com seus alunos, sendo estas identificadas mediante a análise dos dados.

4.2.2.1 Importância do exemplo de postura ética do professor-formador

A importância do exemplo de postura ética do professor-formador, como os dados revelam, é um aspecto fundamental da representação social das participantes sobre a ética no processo de ensino-aprendizagem na universidade, mais precisamente no Curso de Pedagogia. Essa importância acentuada pelos participantes se expressa no exemplo do professor em duas nuances: pelo compromisso com o processo ensino-aprendizagem e pelo respeito à pessoa do estudante.

Referente ao exemplo do professor, no processo ensino-aprendizagem, é forte, na visão da maioria das participantes, a presença do compromisso. O exemplo é valorizado no que concerne a comprometimento e responsabilidade com seu trabalho, cumprimento do horário,

estabelecimento de relações de proximidade no processo ensino-aprendizagem, como evidenciam os depoimentos:

Eu destaquei aqui compromisso, a ética parte disso e a questão do processo ensino-aprendizagem a pessoa tem que tomar para si. Que tem aquele compromisso voltado pra ser um mediador nesse processo de educação. (Keu, a bondosa)

Para mim que estou já saindo desejo que os professores do curso de pedagogia trabalhem mais essa temática da ética e dos valores nas relações humanas com seus alunos, que reafirmem o compromisso com o processo ensino-aprendizagem, principalmente na nossa escrita acadêmica. [...] Então quando falo na ética profissional é, relacionada aos valores morais, é que, os docentes a nível da universidade, aqueles docentes que estão comprometidos, aqueles docentes que fazem o seu trabalho de forma responsável como eu coloquei também a responsabilidade, os alunos tendem agir com eles também da mesma forma, né? A resposta é positiva. (Lay, a corajosa)

A perspectiva apontada pelas participantes sugere uma concepção de formação ética baseada no exemplo de mediação do professor-formador, através de uma postura ética comprometida com a construção de conhecimento e da autonomia dos estudantes. Encontramos em Rios (2011a) amparo para essa reflexão:

O professor é simples mediador, afirma Chauí. Alguns podem ver nessa afirmação, isolada do contexto em que é feita uma concessão à afirmação de que “o aluno é o centro do processo”, diminuindo o significado do papel do professor. O que se quer, entretanto, a partir da diferença dos papéis (porque os papéis de professor e aluno são efetivamente diferentes), é garantir a especificidade e a articulação dos papéis. O professor é mesmo mediador – é específico do seu papel a mediação entre aluno e saber sistematizado, cultura, realidade. Para essa mediação exige-se um saber fazer bem, precisa-se de uma permanente visão crítica sobre ela. (RIOS, 2011a, p. 107)

Faz-se necessário destacar que a ênfase atribuída ao exemplo do professor, sugere uma adesão das participantes a uma concepção mais próxima de moral do que de ética. Isso se percebe quando as estudantes defendem que os professores precisam “passar” os conhecimentos, os exemplos. Ao admitirem isso, afastam-se das reflexões de Freire (1996), Lombardi e Goergen (2005), Rios (2009; 2010), Savater (2005), Santiago (2011) e Vásquez (2001), porque confundem o agir moral com a atitude ética. O agir moral aqui assumido pelas estudantes incentiva à prescrição das normas e à padronização de atitudes, sustentadas na pura imitação do professor, sem refletir ética e criticamente sobre tais atitudes, do seu lugar, com a sua autonomia.

O exemplo do professor também se expressa mediante o respeito à pessoa do estudante com destaque de quatro entrevistadas para o reconhecimento às suas individualidades. Essas

individualidades são apresentadas em diferentes e complementares aspectos. Primeiro, a consideração da origem social do outro, esse sendo o estudante, como um ser diferente, imerso num mosaico de culturas, diverso e pluralista. Segundo, a valorização de toda a contribuição trazida do contexto sócioeducacional pelo estudante, estimulando a reflexão crítica da realidade, e a inexistência de uma resposta, saída para todas as mazelas sociais, e que a diversidade de pensamentos revela os múltiplos caminhos a serem percorridos, sendo que nessa jornada não há ninguém que nada saiba ou que tenha seu saber desqualificado. Terceiro, o entendimento das limitações socioeconômicas dos estudantes, cuja maioria é oriunda de família pobre, encontra dificuldades financeiras de adquirir os materiais necessários para cursarem as disciplinas, o que exige dos professores a adoção de novas estratégias para contornar essa e outras dificuldades garantindo a participação de todos no processo ensino-aprendizagem.

A formação ética é compreendida pelas participantes mediante respeito às individualidades, à condição de sujeitos no contexto da relação educativa. Dayrell e Paula (2011) afirmam que, mesmo sendo recente a preocupação com o (re) conhecimento dos sujeitos do processo educativo, é preciso valorizar (re) conhecer professores e estudantes como sujeitos socioculturais. Por sujeitos socioculturais entendemos um ser humano interventor e aberto a um mundo que possui uma historicidade, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais (TEIXEIRA, 1996).

Essa visão implica assumirmos que professores e estudantes não são categorias homogêneas, isto é, são diversos e plurais, seres em construção, imersos e influenciados pelo contexto histórico e pelas relações sociais que estabelecem. Nesse sentido, a eticidade do exemplo do professor que reconhece as individualidades de seus estudantes se traduz em considerar a pessoa do estudante em sua inteireza, na qual a relação educativa “atinge o sujeito naquilo que lhe é fundamental: a importância de ser reconhecido pelo outro. Professores constituem-se e identificam-se como tais a partir de suas relações com seus alunos e estes de igual forma” (DAYRELL e PAULA; 2011, p. 37).

O respeito às individualidades se traduz no exemplo de compreensão dos professores diante da heterogeneidade e do estímulo à convivência com diferentes personalidades e jeitos de ser da turma, como é o caso de estudantes que se expressam com facilidade, têm desenvoltura na oralidade, enquanto outros se retraem. É evidenciada, também, a importância do exemplo quando o professor guarda uma relação ética de cumplicidade com o estudante, apostando

nas potencialidades de cada um, incentivando a turma a ter compaixão e atitudes solidárias acolhendo o colega diante de eventuais problemas pessoais vividos por esse. Essa perspectiva aparece fortemente marcada no trecho:

Eu acredito que o respeitar dentro da universidade é respeitar a experiência de cada um, a vivência de mundo, é compreender o eu do aluno pra tentar sanar as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem. Acho também que é respeitar a leitura de mundo que cada estudante carrega dentro de si, é compreender e passar o conhecimento e o saber. [...] Eu tenho uma experiência muito positiva que aconteceu justamente com uma professora que tive de história da educação. Mais ou menos no sexto semestre tive um acidente, cortei minha mão e ainda em recuperação não podia ir pra universidade. Eu consegui conversar com ela e nós fizemos um trabalho, o trabalho era escrito, era um memorial, eu não podia escrever devido ao corte ser na mão direita, eu conversando com ela e a mesma disse que eu não ia ficar sem fazer meu trabalho. Ela me entendeu, acolheu minha limitação e sugeriu que eu fizesse o memorial oral e tudo deu certo. Isso foi uma experiência positiva, a professora não deixou de me avaliar por conta do meu estado. Ela conseguiu dentro dessa dinâmica explorar as minhas potencialidades. Acredito que mesmo sem escrever essa tenha sido uma das melhores experiências avaliativas que já experimentei e que me trouxe ganhos. Nesse caso teve uma cumplicidade entre mim e a professora, houve uma compreensão mútua a consideração e o respeito pelo meu estado físico e emocional naquele momento eu acredito que aí existiu a ética na relação professora e aluna. Uma relação ética precisa ter o elemento-chave da cumplicidade. Essa professora pra mim teve ética, nesse sentido de respeitar e considerar a minha pessoa num momento difícil e de muita fragilidade. Eu me senti tanto considerada por essa professora, quanto pelos meus colegas que foram solidários ao meu problema e me ajudaram, eu contribuía enviando os trabalhos por e-mail e tudo ia se encaixando e a cumplicidade por parte dos meus colegas foi pra mim muito importante. Na época eu me lembro de ter compartilhado esse meu problema com os professores e os colegas e todos me ajudaram na medida do possível. (Cau, a perseverante)

Em consonância com o mencionado pelas participantes sobre o reconhecimento da individualidade na heterogeneidade, com destaque no exemplo de professor, Arroyo (2008), nos traz uma contribuição relevante. O autor sugere que o ponto de partida seria a diversidade, abrindo o processo formativo à radicalidade política, cultural e educativa provenientes dos diversos contextos, dos processos de formação de educadores. O reconhecimento dessa diversidade, entendida como pluralidade e inclusão do outro, do diferente, atinge diretamente a formação ética dos professores, e chama a responsabilidade para os professores formadores, principalmente, porque:

Cabe aos formadores contribuir para a reflexão dos professores sobre a diversidade, as diferenças e os seus processos sociais de produção, especialmente na formação continuada, quando os docentes se defrontam cotidianamente com os sujeitos-diversos presentes no espaço escolar, para que cultivem a sensibilidade pedagógica para entender sua história nessa história e para levar esse entendimento às crianças e

aos adolescentes, aos jovens e aos adultos com que trabalharem. Esse processo de “reeducar o olhar sobre a diversidade” é uma tarefa complexa por buscar interpretar e desconstruir olhares e representações sobre os diversos que configuram práticas e políticas educacionais, fazendo-se presente de forma quase imperceptível, permeando as estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar, da academia, do ensino da pesquisa e da extensão, das avaliações e dos currículos, da própria relação pedagógica. (ARRO YO, 2008, p. 14-16)

A cumplicidade traduzida em uma relação educativa comprometida com a formação ética, apontada pelos estudantes, remete ao que Freire (1996) chamava de reconhecimento de identidade cultural dos educandos. Esse reconhecimento acontece mediante um envolvimento entre professores e estudantes que tem uma conotação ética no sentido de promover assunção de ambos na trama educativa. As participantes, nessa situação, demonstram sentir-se acolhidas e encorajadas nas suas potencialidades. Na visão do autor, a experiência profunda de assumir-se revela um processo de formação que se pretende ético, na medida em que leva o sujeito, nesse caso os estudantes, à aprendizagem da assunção de si e do outro como seres sociais, históricos, sonhadores, criadores e transformadores. Por isso o autor adverte que a formação docente não pode esquecer que “a aprendizagem da assunção do sujeito, é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.” (Freire, 1996, p. 47).

Outra forma de expressão de exemplo dos professores que refletem o respeito à pessoa dos estudantes se dá através do exercício do diálogo. Para todas as participantes, o diálogo é um valor fundamental, quiçá o principal para o relacionamento de respeito na sala de aula, e um exemplo desse vivenciado no contexto da formação tende a inspirar o estudante, futuro professor, a levar essa experiência ética para a sua prática docente na escola básica. A sua ausência evidencia autoritarismo e gera submissão. Uma de nossas colaboradoras destaca forte tendência de submissão da turma, diante de posturas autoritárias do professor-formador e assim se expressa “[...] *quando o professor entra na sala como o dono da verdade, o supremo, eu e toda a turma se cala.*” (Josy, *a honesta*)

Nas reflexões de Rios (2011b) e Fernandes (2011b), essa visão dialógica da formação ética de professores encontra abrigo. As autoras afirmam que essa perspectiva leva em conta a liberdade, o protagonismo e a autoridade sendo que a esta última é acrescido o valor da alteridade, o reconhecimento do outro. Qualquer desvio ou abuso dessa autoridade pode levar a excessos de superioridade do educador e/ou submissão do educando, como registrado pela depoente Josy. Quando se fala de autoridade do professor, pretende-se assumi-la como uma atitude conquistada no reconhecimento da especificidade do seu papel. O exemplo do

professor formador que valoriza o diálogo, que respeita o saber do outro, reconhecendo-se também aprendiz, fica marcado nas vivências éticas de formação dos futuros professores. Rios (2011b, p.85) complementa que “o gesto do professor ensina. A atitude autoritária ensina a desprezar o outro, a desconsiderar os direitos. De nada vale um discurso que pretende ensinar que ‘ é importante respeitar as diferenças’ quando o gesto ensina a desrespeitá-las.”

Essas reflexões estão consoantes com a perspectiva freiriana, tendo a dialogicidade como um conceito fundante na relação educativa ética que transita entre a humanização da pessoa humana, a organização da luta coletiva e a conscientização nos processos de ação cultural, incluindo tomadas de decisão e apropriação do conhecimento científico associado à cidadania. Freire e Shor (1987) destacam que o diálogo, criativo e recriativo, sela o ato de aprender que nunca é individual, mesmo considerando a existência dessa dimensão. A aula dialógica vivenciada eventualmente pelas participantes significa uma atitude compreensiva, um diálogo que possibilita liberdade, protagonismo e autonomia no âmbito das relações cotidianas. Autonomia, entendida com caráter relativo, produzida na relação com o outro.

A tendência de submissão ao autoritarismo do professor, revelada pelas participantes, está relacionada com a forma como o professor direciona o processo ensino-aprendizagem. Assim, a diretividade do professor no processo de ensinar e aprender precisa ser condição imprescindível e baseada numa relação dialógica e menos autoritária. Nesse sentido, a dialogicidade não nega o papel diretivo do professor formador, sem entretanto cair em doutrinamentos, relativismos e imposições, pois:

Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa *aos* estudantes, mas *com* os estudantes. (FREIRE e SHOR, 1987, p. 61)

Outra situação que demonstra o exemplo de postura ética do docente é quando esse é capaz de justificar suas atitudes perante os estudantes, como revela o relato incisivo de uma participante acerca das ausências de professores nas aulas. Essa ausência é entendida através das justificativas sinceras do professor dada aos docentes, que por uma ou outra eventualidade, necessitam faltar às aulas, na intenção de repô-las no momento oportuno. As ausências sem justificativas plausíveis do professor são retratadas como falta de consideração para com a turma composta, em sua maioria, de pessoas que provêm de outras cidades para frequentar a sala de aula universitária. Uma participante revela de forma descontraída e, ao mesmo tempo, irreverente, o sentimento de desconfiança da turma comentando que:

Muitas vezes eu ficava assim, quando falavam em morte de um parente, morreu um, morreu dois [...] é ela (professora) já matou quase toda a família. Risos! Assim já morreu quase todo mundo da família dela, então vamos ver qual vai ser a próxima justificativa de não ter aulas. Eu acho que do mesmo jeito que a gente tem todo cuidado de dizer o motivo da ausência eu acho que nós alunos gostaríamos de ouvir também o motivo da ausência de um professor nas aulas. E se não teve uma justificativa, fica difícil[...] a gente se sente com se nós fossemos inferiores, assim sem importância. Josy, a honesta

O gesto do professor, de justificar sua ausência, traz à tona uma preocupação ética que deve acompanhar os sujeitos por todo o processo de formação. Essa visão das participantes da pesquisa remete às reflexões de vários autores que defendem a formação ética de professores. D'Ávila (2008) e Farias (2009) acreditam que essa formação deve alicerçar-se no modelo de natureza sociopolítica, para além da racionalidade instrumental. O cerne dessa formação são os princípios emancipatórios, historicizantes, éticos e contextualizados na própria prática pedagógica.

A ascensão do modelo sociopolítico vem ao encontro das discussões de Cunha e Soares (2010), bem como de Pimenta e Almeida (2011), sobre a pedagogia universitária, apontando caminhos para a formação dos professores formadores, que supere o academicismo, a mera retórica distante da prática profissional e nos aproxime de uma formação de professores, segundo afirma Formosinho (2011), como profissionais de desenvolvimento humano.

Imbernón (2009; 2012) e Rios (2010) colaboram com essa reflexão acentuando a necessidade do investimento em uma docência de melhor qualidade, sendo necessário que avancemos na discussão sobre a teoria e a prática formativa nos últimos anos. Outros autores, como Alarcão (1996), Contreras (2002) e Tardif (2002), em seus estudos também nos indicam que não devemos mais nos orientarmos pelo que a tradição formativa, academicista e distante da realidade propõe, e sim colocarmos nossos preconceitos sobre a formação em quarentena, porque não em discussão, reformando o nosso pensamento (Morin, 2001) enfrentando as incertezas cognitivas e históricas assumidas pela nossa condição humana. Sobretudo, precisamos (re) construir nossas bases epistemológicas no sentido de buscar uma formação docente mais contextualizada com as demandas da contemporaneidade.

As participantes argumentam que viveram experiências negativas e contraditórias de alguns professores. Dentre elas, podemos destacar a desconsideração no tratamento pessoal concedido aos estudantes, a desqualificação do jeito de ser e das suas atitudes. Apesar do alto

grau de conhecimento e instrução dos docentes, alguns deles, na visão das participantes, deixam a desejar no sentido de valorização do outro e reconhecimento da importância desse, nesse caso, os estudantes, para o desenvolvimento de uma formação inicial ética, compartilhada, não apenas centrada no seu exemplo virtuoso de docente, pessoa e profissional.

Duas das participantes demonstram perceber fragilidade na postura dos seus professores formadores. Em primeira instância, colocam que estão no curso buscando sempre evoluir como pessoa e como profissional, através da aquisição de saberes que culminarão na compreensão de ser educador e, para isso, o exemplo positivo do professor é de fundamental importância. Essa vivência marcante torna-se visível no desabafo comovente:

Me recordo de uma professora que ao corrigir nossos textos, afirmou sua decepção com o que leu, falou que nossos textos estavam horríveis, mal redigidos e que deveriam ir direto pra fossa, pro lixo. Isso me chocou porque nem foi entregue os textos pra gente e a turma até hoje tem dificuldade e em escrever, já sei que a monografia vai ser um dilema, mas que superarei com certeza. (Lay, a corajosa)

Situações como essa são objetos de reflexões de Bourdieu e Saint-Martin (2007), evidenciando que as instituições de ensino, inclusive as universidades, operam em seus sistemas com classificações de ordem ético-moral tendo em conta critérios de classe social. Nesse sentido, eles denunciam que os sistemas de ensino funcionam como verdadeiras máquinas de transformar classificações sociais em classificações escolares, como classificações reconhecidas e irreconhecidas.

Serrano (2002) apresenta uma proposta de educação ética voltada para tolerância e respeito às diversidades, defende a importância da educação multicultural e intercultural na sociedade, sobretudo a brasileira, historicamente heterogênea e marcada pela hierarquização das culturas recorrentes. A autora propõe conhecermos bem nossa cultura, para potencializarmos a nossa, pois, quando valorizamos as culturas, ficamos propensos a respeitar as individualidades de cada um. Uma atitude de tolerância é entendida como “a permissão e o respeito para com a maneira de pensar a forma de viver daqueles que não pensam como nós [...] somos tolerantes quando a diferença – o outro- é importante para nós” (Idem, p. 39). Em outras palavras, semelhante à concepção dos participantes, o que se busca é o entendimento e incentivo de posturas éticas, principalmente que se considere a heterogeneidade da turma, acentuando e

não dirimindo as diferenças, valorizando a diversidade do contexto sociocultural dos futuros professores.

Além disso, os depoimentos anteriormente mencionados testemunham as contradições do percurso formativo dos futuros educadores, e, longe de buscarmos os culpados e/ou sentenciarmos os algozes, só reforçam a urgência da temática da ética como pauta de destaque na formação docente como um todo, envolvendo desde o profissional formador ao licenciando. Ao assumirmos essa condição, de que a formação de professores não pode ser alijada de uma formação ética, estamos considerando que é preciso investir na formação da pessoa do professor, valorizando a dimensão afetiva e relacional, que se traduz em uma postura ética dos formadores de educadores. Ao colocarmos esse assunto em evidência, intentamos amparar a discussão sobre a formação ética dos professores que não pode prescindir de uma nova cultura universitária para a educação intelectual, afetiva e relacional dos indivíduos. Sobretudo, um novo caminho de uma formação ética advinda da atitude epistemológica do professor formador pode inspirá-lo no dito seguinte:

O grande desafio que nos inquieta - a mim, a colegas e aos alunos -, professores em formação, especialmente estes últimos, é: como começar uma aula que nos faça mais gente? (grifo nosso) Sujeitos que aprendem e que ensinam em uma situação concreta e que a experiência não é contada, mas realizada. (Fernandes, 2011b, p. 146)

Ainda no que se refere à centralidade do exemplo do professor-formador como referência para a formação de atitudes éticas, essa premissa apontada pelos participantes se ampara nas reflexões de Galeffi (2001, p. 464) quando defende que filosofar é *aprender a aprender* e aprender a *ser-sendo*. O aprender a ser nessa acepção significa “o ser humano conhecendo-se em suas possibilidades: o ver, o pensar, o falar e o escrever, o perceber, o refletir, o relacionar-se e o fazer a coisa, a gnose, a relação e a poiésis”. Essa concepção de aprender a ser implica uma atitude ética de valor à vida, para assim se desenvolver um agir voltado para a convivência entre as pessoas. O aprender a ser, eivado de princípio ético, se traduz na possibilidade de abertura do estudante de pedagogia experienciar, ainda na formação inicial, estar a serviço do outro se também se forma nessa relação, podendo ser o professor, o colega, os alunos.

Conforme o autor (Idem), a introdução da ética no curso de formação de professores pressupõe a abertura dos estudantes ao processo de autoconhecimento, uma vez que ser ético pressupõe agir com grandeza na conquista de si mesmo, (re) criando inúmeras possibilidades de poder *ser-agindo-livre*, em outras palavras, *ser-sendo*. O autor ainda propõe que o

educador-formador convoque o educando a tornar-se livre, e isso requer uma maestria do primeiro na condução desse processo. Por isso, aproximando-se do que dizem os participantes, na discussão dessa proposição, o autor defende que cabe, ao educador, ser referência de postura ética. Por isso:

A ética tornada tema filosófico requer do professor que ele mesmo seja um exemplo ético para os seus alunos. Ou melhor, aquilo que o professor quer *fazer-aprender como ética* pode encarnar-se em sua própria ação pedagógica. De forma direta: só o educador ético pode fazer-aprender ética. Mas, como reconhecer o que é ser ético? Sabemos como esse reconhecimento é difícil. Mas também sabemos como seja ético, quando o que importa é o aprendizado do como se tornar livremente determinado. Neste sentido, a ética, como filosofia, não pode ser ‘ensinada’, mas ‘mostrada’ em uma ‘demonstração discursiva’. Mostrar o ético, portanto não significa impor ao outro algo que ele não tem, mas precisa imitar (grifo nosso). Pelo contrário, mostrar o ético é convidar para o exercício do aprendizado da própria fala, a partir do reconhecimento de que só o homem livremente determinado pode chegar a ser ético. (GALEFFI, 2001, p. 514)

Diante disso, evidencia-se, nessa proposição, a centralidade exemplo do professor-formador apontando as trilhas do caminho da formação ética dos estudantes. Tornar-se um profissional ético implica num agir que respeita as individualidades, o diálogo e a autonomia.

4.2.2.2 Dilema entre a reflexão e a prescrição/ imposição no processo de formação do professor ético

A existência de dilema entre a reflexão e a prescrição/ imposição nas representações das participantes sobre o processo de formação do professor ético pode ser percebida quando as participantes, de um lado, sinalizam a necessidade da formação oportunizar a reflexão dos educandos, de outro, associam reflexão à preleção, conselho dos docentes, como sugere o depoimento: “[...] estamos trabalhando com formação de pessoas é necessário você ouvir, você respeitar e tentar passar os valores, que se a gente for ver é uma das crises da sociedade essa questão dos valores.” (Josy, a honesta). Ou ainda, quando entendem que a promoção da reflexão é uma prática mais afeita a determinadas disciplinas: “Mas a gente sabe que tem aquelas disciplinas mais teóricas, mais focadas. Tem outras que já facilitam o cuidado com esse respeito para com o outro, sabendo que cada um tem sua forma de pensar, a sua singularidade.” (Cau, a perseverante)

Nessa perspectiva, as participantes parecem atribuir ao professor, exclusivamente, a tarefa de definir o que é certo e errado. Ao fazerem isso, as estudantes legitimam as atitudes prescritivas dos professores, como se fosse possível aprender valores e atitudes democráticos pela transmissão, pela escuta de um discurso de natureza disciplinar. Tal perspectiva se ancora

numa formação inicial, essencialmente academicista e baseada na heteronomia, entendida, em termos gerais, como toda lei (*nomos*) que procede de outro (*hetero*), ou como “Condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete.” (ZATTI, 2007, p. 12). Nesse sentido, situações como ignorância, escassez de recursos materiais, má índole moral, alienação, dentre outras, que limitam ou anulam a autonomia, são caracterizadas, portanto, como heteronomia.

A naturalização da heteronomia, pelas participantes, pode ser explicada pela vivência de uma relação educativa na qual o professor é a figura que sabe, que prescreve as lições. A ação heterônoma se dá justamente quando o professor “passa”, transmite os conteúdos, e os estudantes aceitam passivamente e, ainda que questionem, não encontram amparo para insistir nos posicionamentos. Inclusive no caso dos valores, esses são também “passados” aos estudantes, por meio da preleção do professor, cabendo a esses incorporar as lições éticas, sem refletir sobre elas no cotidiano da prática educativa.

As entrevistadas, unanimemente, demonstram ter vivenciado uma formação que se pretende reflexiva, crítica e construtiva, mas que, ainda, se sustenta sutilmente em práticas pedagógicas tradicionalistas, normativas guiadas pela racionalidade técnica (GARCIA, 1999; RAMALHO, NUNEZ E GAUTHIER, 2004). Muitas vezes centrada em prescrições que se contradizem com a forma como são conduzidas as práticas formativas, desencadeando falta de referenciais para lidar com as questões de natureza ética, relacional. As estudantes sentem que as contradições, na maioria das vezes, sequer são reconhecidas ou mesmo trabalhadas pelos docentes e, quando isso ocorre, é por meio da preleção do professor.

Há, pois, um dilema na formação de profissionais de desenvolvimento humano que também é um dilema da universidade no mundo atual- ser capaz, ao mesmo tempo, de produzir conhecimento e incentivar a reflexão crítica e de promover as dimensões formativas da sua missão. (FORMOSINHO, 2011, p. 147)

Para o Zatti (2007), uma educação que se pretende formadora de professores éticos, necessita superar essa condição heterônoma, na qual o professor define as regras do jogo, tem o comando e o poder de decisão, sob pena de formar sujeitos morais submissos, sem condição de legitimar-se fora dos moldes da profissão já estabelecidos.

Nesse sentido, a pedagogia ética precisa ser guiada pela reflexão. É importante que esse elemento esteja presente porque a ética só pode ser compreendida como instância reflexiva que se dispõe a discutir, problematizar e interpelar o significado da experiência, para que se

cumpra a condição do ser humano, de vivenciar humanamente o mundo e exercer sua cidadania. Para Severino (2011), a reflexão leva à construção ética da cidadania. Essa cidadania, se conquistada pelos estudantes, aspirantes a professores, pode afastá-los da concepção hegemônica e aplicacionista do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que substituam o caráter prescritivo e impositivo, frequentemente assumido nesse processo, pela reflexão crítica da experiência concreta, pela intervenção emancipatória sobre a dinâmica social.

Zatti (2007) considera que, quando as pessoas se desenvolvem num ambiente reflexivo, são capazes de vivenciar a autonomia. Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si (*autos-* por si mesmo) a própria lei. “Autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete.” (Idem, p.12) Como a autonomia é “condição” que se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar, não se confundindo com autossuficiência, mas a assunção do sujeito diante de si e do mundo. Como foi dito, a autonomia é condicionada, é um estado de consciência moral que se adquire mediante esforços próprios e de um ambiente educacional que permita o exercício da liberdade, da diversidade e do autoconhecimento.

A autonomia pressupõe a dignidade e a autenticidade humana. Em consonância com isso, uma formação de professores que se pretende ética, necessita, numa inspiração kantiana, voltar-se para a constituição da vontade, tendo em vista que:

Como a formação é imprescindível para que o homem seja livre, a educação da vontade é necessária para a promoção da autonomia. A auto-responsabilização requer a educação da vontade. Em tempos em que se está optando por vigiar em vez de formar, propomos uma aposta no ser humano, em sua possibilidade de ser autônomo e auto-responsabilizar-se. Propomos uma valorização da educação da vontade como uma das coisas necessárias para uma educação democrática, para uma educação em que os sujeitos possam fazer-se com autonomia e reconheçam a dos demais como legítima. (ZATTI, 2007, p.73)

A educação ética, para Catão (1995), Torgnetta (2009) e Fuhr (2012), corresponde a um tipo de educação que exerce uma pedagogia da autonomia, em que o próprio educando aos poucos vai traçando seu caminho, para se tornar plenamente o que é chamado a ser, realizando-se no ser-sendo, para enfim tornar-se pessoa e continuar sua jornada convivendo e aprendendo com os outros.

A busca permanente do sentido da vida, da felicidade pressupõe rever os costumes e normas, gerando um novo ethos, refundando a ética. Implica o difícil, porém necessário, rompimento com o determinismo moral arraigado e forjado no nosso passado histórico que sempre se sustentou numa sociedade por meio do dever ser e teve amparo dos sistemas educativos para a difusão desse conhecimento. Para Menin (1999), Catão (1997), Santos (2004) e Marlene Santos (2012) é preciso que os cursos de formação assumam o desafio de promover a vivência de um modelo educacional amparado na construção reflexiva do conhecimento teórico, mas também relacional e do autoconhecimento, livre dos conteúdos prescritivos e normativos, no qual a temática da ética seja o fio condutor da profissionalização dos educadores.

A existência de dilema entre a reflexão e a prescrição/ imposição nas representações das participantes sobre o processo de formação do professor ético pode ser percebida, ainda, quando a maioria das participantes legitima atitudes impositivas do docente, para resolver situações de conflito entre os estudantes, ilustrada no depoimento:

Esse relato é algo bem presente no nosso cotidiano. Acho que essa docente ela foi além ela tentou resolver uma situação muito difícil e de resistência da turma. Era uma turma difícil onde uns não dialogavam com os outros, não aceitava opiniões, fazia o que queria. Vejo que esse não é o meio mais eficaz, é um dos. Diante de certo contexto a gente precisa ter uma atitude mais enérgica, se não a coisa não anda. Já que a turma não respeitava nem seus colegas, nem o professor, alguém tinha que tomar uma atitude. Se a turma não era unida, nem respeitava o próximo. Não tinha outra forma mesmo, até o diálogo acho que seria difícil. Por isso concordei com a atitude dela de não consultar a turma, pois naquela turma vi que não havia diálogo. Então a atitude era arriscar mesmo, a professora tinha que mostrar sua autoridade e tomar sua atitude bem arriscada, mas compreensiva diante do contexto. Acredito que a turma deve ter reagido com algazarra, mas depois, eles devem ter refletido bem o que fizeram e quem sabe mudado de atitude. (Cau, a perseverante)

É inevitável optar pelo caminho da imposição, da busca do controle imediato de determinadas situações na sala de aula, sem enveredar pelo caminho tortuoso, lento e desafiante da mediação educativa baseada na reflexão coletiva e na negociação, quando não se sabe fazer diferente, quando não se tem experiência de lidar com o caos na trajetória que leva a saídas consensuais. Como revelam quatro, das cinco participantes, durante a formação no Curso de Pedagogia, houve pouca ênfase na valorização do ser humano. Para elas a grande ênfase do curso ainda é para os conteúdos das disciplinas: *“Importante mesmo que eu tenho visto em todo o curso do trabalho dos professores é o conteúdo das disciplinas e acabou. E poucas,*

mais poucas vezes a valorização humana” (Josy, a honesta). Valorizando assim mais a aprendizagem de conceitos desvinculada da aprendizagem envolvendo as atitudes.

A valorização do ser humano apontada pelas participantes encontra abrigo na visão de Freire (1996), que defende uma prática educativa alicerçada em uma formação de seres humanos mais éticos e responsáveis pela transformação social, e não a formatação de pessoas cognitivamente aptas para o mercado de trabalho. Para ele, uma prática educativa só se concretiza quando se constitui como prática estritamente humana, de investimento no crescimento intelectual, afetivo e social dos que fazem parte da trama educativa. A ênfase na cognição tem sido alvo de muitos cursos de preparação de professores, em detrimento da valorização do afeto e das relações interpessoais e éticas. Com isso, o Curso de Pedagogia vivenciado pelas participantes parece não conseguir, em sua prática educativa, promover uma valorização do ser humano que canalize para uma educação ética que, se priorizada no processo de ensino-aprendizagem, conferiria, aos licenciandos, uma transformação pessoal e profissional.

O dilema entre a reflexão e a prescrição/ imposição, em outros termos, a contradição entre a defesa do diálogo, da participação, do respeito à pessoa do estudante, e a legitimação de atitudes prescritivas, impositivas dos docentes, presente nas representações das estudantes sobre a formação ética do futuro professor, é explicada, conforme Abric (1994), pelo fato das representações sociais serem submetidas simultaneamente a duas lógicas: a cognitiva/psicológica e a social. Cada uma dessas lógicas é regida por regras próprias, o que explica a presença, ao mesmo tempo, do racional e do irracional nas representações sociais. A lógica cognitiva/psicológica remete à construção pessoal do sujeito que constrói a representação. A lógica social remete ao contexto social no qual uma representação se elabora ou se transmite que determina o processo pessoal cognitivo/psicológico, no caso das nossas participantes um contexto social, educativo marcado pela heteronomia, por relações autoritárias e apassivadoras. Assim, além de estarem ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, e à condição social, as representações estão ligadas à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos.

A formação do futuro docente capaz de contribuir para ressignificar as representações de ética no contexto educativo e de ajudá-los a superar o dilema entre reflexão e prescrição precisa oportunizar a vivência de uma pedagogia da autonomia. Isto implica reconhecer que:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. (FREIRE, 1996, p. 36-37)

Esse processo formativo se dá na sala de aula mas também no contexto institucional que precisa ser democrático, exemplo de respeito à dignidade dos estudantes. Entretanto, as participantes expressam contradições e tensões, também, nas relações institucionais entre os estudantes e os setores da universidade. Três estudantes vivenciaram um misto de autorização/desautorização na relação com a gestão do departamento e do curso. Sentiram-se autorizadas quando suas reivindicações foram ouvidas e negociadas, sentiram-se desautorizadas diante das imposições e decisões dos gestores e coordenadores do curso. Apesar dos conflitos, reconhecem que a gestão do curso tem mudado de postura, assumindo uma relação de respeito e de cordialidade para com os estudantes. Isso pode ser ilustrado nos seguintes depoimentos:

[...] quando a turma discordava das coisas que chamava o diretor na sala, ele valorizava isso, Ivan ia na sala e com aquela simplicidade dele a gente conversava, na verdade dialogava e tinha paciência pra ouvir e se no conflito não desse uma concordância, ele dizia que só podia até aquele fato resolver, daqui pra diante ele confessa que não podia. Não cabia a ele resolver mesmo certas coisas, a gente chamava ele porque confiava, porque ele nos ouvia. Outra questão também era a do colegiado, uma coordenadora na época sempre nos ouvia e nos respeitava quando a gente procurava ela. Ela sabia quando o aluno não tava sendo valorizado, porque a gente reclamava, ia lá pedia a presença dela na sala, não só eu como a turma toda se sentia respeitada. (Josy, a honesta)

Hoje a relação com a gestão do curso já é um pouco diferente, chegar a ouvir nossos questionamentos não impondo, hoje, que graças Deus está mudando, inclusive a forma de comunicação com o presidente do colegiado na sala. (Lay, a corajosa)

Todavia, ainda que tenha havido progressos nas relações entre estudantes e gestores, as nossas colaboradoras acentuam as dificuldades encontradas, os conflitos gerados, porque sentem que a universidade ainda não se abriu para investir em relações institucionais mais humanas e éticas entre os pares. Isso se revela quando percebem a negligência na valorização das relações interpessoais e horizontalizadas entre alunos, funcionários, professores e gestores;

diante da oferta tardia e em curto prazo das disciplinas, e quando suas reivindicações não são atendidas:

Eu vejo que por mais que muitos questionassem isso sempre era abafado dentro da universidade. Aí sempre vinha a coordenadora do colegiado eu jogava na nossa cara que quando a gente se matriculava já sabíamos que teríamos aulas dia da sábado. Muitas vezes me senti até submissa com aquilo ali. Porque a partir daí eu não tive mais coragem de questionar, eu não questionava mais, e todos alunos os alunos também se sentem submissos ao sistema. [...] Eu acho que a universidade deveria ouvir mais o aluno, compreende-lo, porque eles em sua maioria não ouvem por mais que a gente se questione como no início que a gente chegou na universidade, tudo era falado no colegiado, a gente falava nossa opinião só que era diferente, a gente era mesmo podado. A gente até voava com essa falsa sensação de liberdade, mas logo, logo a gente tinha de voltar. (Josy, a honesta)

De acordo com Chauí (2001), Santos (2005a) e Moreira (2007), faz-se necessário um modelo de universidade que assegure, em todos os âmbitos, a conquista dessa autonomia na formação de profissionais. Para tanto, mesmo vivendo em tempos neoliberais, que transformam a educação superior numa mercadoria, é preciso lutar por um novo *ethos* universitário, baseado no conhecimento transdisciplinar, pluriversitário e contextual, que substitui a unilateralidade pela interatividade, no qual as relações interpessoais entre estudantes, professores e gestores sejam priorizadas, e o senso ético promova o diálogo, o respeito e a dignidade entre os pares.

4.2.2.3 Frágil relação entre a participação do estudante nas definições da disciplina e a formação ética

A frágil compreensão acerca da relação entre a participação dos estudantes nas disciplinas e a formação ética é constatada nos depoimentos da maioria das entrevistadas. Isso pode ser evidenciado através da dificuldade das estudantes perceberem que essa participação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de sua consciência moral e ética. Quatro participantes revelam que se sentem respeitadas diante das atitudes de compartilhamento do planejamento/ proposta de trabalho e das regras de convivência, por parte dos professores, embora essas atitudes não sejam trabalhadas pelo docente no sentido de investir na formação ética dos estudantes. A fragilidade então se revela quando as colaboradoras não se dão conta de que a mera apreciação do planejamento, elaborado unilateralmente pelo professor, não contribui para sua autonomia, não se configura como participação efetiva, como evidenciam os depoimentos:

No decorrer desse período na universidade eu tive contato com vários professores e de certa forma eles passavam, tentavam demonstrar essa ética. Assim, de início quando apresentavam a ementa eles tinham a ética em estar apresentando sua proposta de trabalho. Vejo isso no compromisso que eles tinham com a gente, de estar se apresentando. (Josy, a honesta)

Quando você se respeita fica muito mais fácil para compreender o outro. Isso acontecia também na universidade com a maioria dos professores, não cem por cento, mas percebo na hora do planejamento das atividades, as nossas realidades, dificuldades, limitações eram consideradas era uma preocupação que todos opinavam para se chegar a um consenso e ficar tudo numa harmonia. (Keu, a bondosa)

Percebe-se que a fragilidade maior se manifesta pelo não reconhecimento, por parte dos estudantes, de que é por meio da participação que se aprende a ser ético. Esse movimento se constrói mediante a oportunização da autonomia desses, expressão máxima de valor ético, principalmente para a formação do professor. Nesse sentido, inspirados em Freire (1996) e Demo (2009), podemos entender que a autonomia também se aprende e é forjada no cotidiano da relação educativa e nas demais experiências formativas da vida. Só se aprende a autonomia, vivenciando a autonomia. Um elemento forte que colabora na aquisição desse valor é o envolvimento. Para o autor, o envolvimento torna a aprendizagem dinâmica, menos linear e mais complexa e prazerosa. O prazer que desperta a autonomia não anula a condição de desprazer, o que significa que “aprendemos na vida em particular do sofrimento, do que não segue, obviamente, que o aluno aprende melhor se (nós professores) o fizermos sofrer” (DEMO, 2009, p. 19). Há que se investir em formas de orientação pedagógica que sejam mais flexíveis, mais humanamente próximas da condição de aprender dos sujeitos, respeitando sua personalidade, para assim envolvê-los num fértil terreno de aprendizagens éticas.

A adoção do termo “frágil” indica, com base nas entrevistas, a importância restrita que as colaboradoras dão, por exemplo, à sua participação no planejamento e condução das disciplinas, na medida em que não evidenciam com clareza a compreensão da contribuição desse elemento para a formação ética de valores e atitudes. Nesses termos, a ideia de compartilhamento do planejamento, ainda que o estudante opine é vivenciada apenas do ponto de vista da transmissão, e do mero repasse na condução da disciplina, demonstrando assim que não há uma reflexão, uma construção conjunta do plano de trabalho. Essa aparente falta de reflexão revela fragilidade ética, uma vez que processo de ensino-aprendizagem voltado para uma formação ética não pode prescindir de uma relação educativa participativa, voltada para o desenvolvimento de valores como o respeito mútuo e a cooperação. Isso porque, como

reitera Freire (1996), a participação é uma forma imprescindível de aprender esses e outros valores, portanto, não resulta de lição teórica ou de “sábios” conselhos sobre esses valores.

Nesse sentido, o planejamento, nas visões de Gemerasca e Gandin (2004), bem como Vasconcellos (1995) e Baffi (2002), costumeiramente apresenta-se dissociado e sem sentido. Isso acontece porque a ideia de planejar ainda se associa à produção de um documento burocrático, elaborado pelo professor que repassa os conteúdos. O planejamento precisa ser considerado como: “tarefa natural ao ser humano, é o processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. [...] conjunto organizado de ideias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte.” (GANDIN, 1994, p. 14-15). O verdadeiro significado do planejamento, se idealizamos uma educação ética, mais humana e mais justa, é a percepção, por parte do sujeito, da necessidade de mudar.

Três colaboradoras sinalizam que a participação do estudante na condução e planejamento não acontece em todas as disciplinas. Para elas, alguns professores preferem trazer o planejamento já elaborado e impor, de forma ritualística, o cronograma das atividades, negando o direito do estudante, de discutir sobre o processo ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula e não demonstrando preocupação em adequar as disciplinas às necessidades da turma. “[...] mas hoje não, eles (os professores) já trazem o plano e dizem que tem que ser seguido aquilo mesmo e a gente enquanto turma nem questiona. (Cau, a perseverante).

Constata-se, também, a referida fragilidade quando as colaboradoras só consideram a sua participação como um elemento funcional da aula, ou seja, a atitude unilateral do professor não é questionada. A maioria dos estudantes, condicionada por uma trajetória escolar apassivadora e voltada para a heteronomia, se cala. A imposição do planejamento, num clima intenso de repetição e ritualização das práticas educativas, a supremacia doutrinária do professor e a aceitação da condição submissa por parte dos estudantes, são indícios da cena educativa que se desvinculam de uma formação ética que se passa à revelia das estudantes. Esse processo ensino-aprendizagem baseado no cumprimento de normas e regras, se distancia de uma perspectiva ética de abertura para o diálogo e de assunção de uma relação educativa mais horizontal, retirando dos estudantes a possibilidade de vivenciar valores imprescindíveis, como a criatividade, a capacidade de tomar decisão tendo em conta o outro, o coletivo, amorosidade e a inclusão.

As estudantes não percebem que o planejamento necessita desvincular-se do contexto doutrinário e ritualizador, e assumir-se participativo, para se alcançar uma perspectiva ética de formação de professores. Entre outras razões, defendemos o planejamento participativo porque ele consagra a necessidade de um projeto político, uma vez que o próprio educador “é político enquanto educador, e o político é educador pelo próprio fato de ser político” (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 2000, pp. 25-26). Do mesmo modo, a participação é um elemento-chave para a operacionalização de um planejamento que respeita a condição ética de aprendizagem dos sujeitos. De acordo com a etimologia da palavra, participação origina-se do latim *participatio*, que significa ter parte na ação. Nesse sentido, para ter parte na ação, é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. "Executar uma ação não significa ter parte, ou seja, responsabilidade sobre a ação. E só será sujeito da ação quem puder decidir sobre ela" (BENINCÁ, 1995, p. 14).

Consoante a esse aspecto, Lück (1998) considera que a participação tem como característica fundamental a força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social (de um grupo, de uma equipe) reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica, da cultura da unidade social, a partir da competência e vontade de compreender, decidir e agir em conjunto. Isso implica que as regras de convivência, a participação dos estudantes na condução das disciplinas, bem como no processo ensino-aprendizagem, necessita ser coparticipado, uma vez trabalhar em conjunto, no sentido de formação de grupo, requer compreensão dos processos grupais para desenvolver competências que permitam realmente aprender com o outro e construir de forma participativa.

Coadunando com essa perspectiva, Soares (2007) valoriza a participação em grupo dos estudantes e a considera um dos grandes desafios da pedagogia universitária na contemporaneidade, uma vez que é uma excelente oportunidade do professor investir na formação ética daqueles. Isso requer uma constante reflexão coletiva sobre as regras de convivência, o que implica no cumprimento dos direitos e deveres dos atores da relação educativa, considerando a definição de seus papéis. Mais do que isso, os momentos de discussão sobre as regras e a condução das disciplinas podem propiciar um engajamento dos estudantes no sentido de serem copartícipes nas tomadas de decisões e, mexendo com as atitudes por meio da reflexão, promovem a autonomia, conceito imprescindível para o desenvolvimento da eticidade dos estudantes, professores em formação.

A frágil compreensão acerca da relação entre a participação do estudante nas definições da disciplina e a formação ética na visão das colaboradoras torna-se clara na ausência de reconhecimento da relação de poder inerente ao processo avaliativo. Uma das colaboradoras explicita que o item avaliação era o único passível de mudança e combinação com o professor, mas isso só acontecia mediante o questionamento da turma. Outra colaboradora relata que viveu um clima tenso diante de uma avaliação do professor por meio de prova que não se adequava ao perfil da turma, mas que não foi refletido no que concerne à perspectiva ética. Após vários embates com a turma, o professor mudou de estratégia, adotando um seminário, mas em revanche reprovou a maioria da turma, demonstrado na declaração:

A turma não aceitou (ser avaliada com prova e teste), entrou em discussão com a professora e ela acabou fazendo um seminário, e essa avaliação foi muito difícil que acabou na reprovação da maioria da turma. [...] vejo agora que a professora não teve ética, não estipulou valores (nota), não teve consideração ao desempenho da turma e por esse motivo de uma turma de 30 alunos, 25 serem reprovados, isso prova que é uma avaliação para a própria professora e não para os alunos. Ela devia se questionar o que foi que ela fez para 25 pessoas perderem na prova? Devia tentar se autoavaliar por constantemente acontecer situações parecidas ou iguais. (Keu, a bondosa)

Essa reprovação dos estudantes demonstra que o professor, muitas vezes, assume a avaliação como um instrumento de controle e poder sobre o saber, sem que isso seja objeto de reflexão crítica pelos estudantes. Nesse sentido, Luckesi (1998; 2003; 2006b) nos orienta a entender o processo avaliativo, como “um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista alguma forma de tomar uma decisão sobre e junto com elas”, LUCKESI, 2003, p. 37. Quando se atua junto a pessoas, nesse caso, professores em formação, há que se valorizar o diálogo, o que implica que a avaliação, numa perspectiva ética, não pode ser impositiva, excludente, mas sim dialógica e amorosa e construtiva.

A frágil compreensão acerca da relação entre a participação dos estudantes nas disciplinas e a formação ética se evidencia, ainda, na falta de clareza acerca da importância dos estudantes participarem da decisão sobre o processo avaliativo. Com efeito, três das colaboradoras revelam a falta de interação entre professores e alunos a respeito dos instrumentos avaliativos, mas não conseguem perceber que essa etapa importante do processo ensino-aprendizagem, pode ser uma ótima oportunidade de auto e hetero formação ética, em que os valores que dignificam a pessoa, como compaixão, justiça, reconhecimento do outro e possibilidade de se colocar no seu lugar conduzem ao desenvolvimento da consciência moral e ética. De acordo

com Hoffman (2009), a avaliação nesse caso torna-se mediadora entre o sujeito do conhecimento e sua formação ética.

Em síntese, reiteramos que o cerne da fragilidade em questão mostra-se na compreensão do sentido de participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem atribuído pelas colaboradoras. Não conseguem perceber que participar não significa simplesmente ter permissão para opinar sobre este ou aquele tipo de técnica ou estratégia avaliativa. Participar, numa perspectiva ética, significa envolver-se no processo em que se aprende a assumir, a autorizar sua própria fala. Assim, a formação inicial que se pretende ética não pode desvincular-se do envolvimento e da participação autônoma dos estudantes em consonância com os professores formadores do princípio ao término do trabalho pedagógico das disciplinas.

4.2.2.4 Principais lições da formação para a atuação ética com seus alunos

As lições da formação inicial para a atuação ética com seus alunos, como os dados indicam, constituem um aspecto fundamental dos depoimentos das participantes. A totalidade delas se refere às marcas deixadas pela vivência no Curso de Pedagogia projetando-se para o campo profissional docente.

A primeira lição refere-se ao reconhecimento do outro como condição ética necessária para a formação de pessoas. Essa condição é traduzida na capacidade do ser humano relacionar-se com respeito ao outro e a si mesmo, não como obrigação ou costume, mas como resultado de um ato consciente: “[...] *que não seja feito reconhecimento com obrigação, mas pelo que sou, sem me exhibir. Para mim isso é ser ético, é se preocupar com as relações humanas e cuidar das relações interpessoais [...]*” (Keu, a bondosa). Além do mais, salientam que onde quer que haja formação de pessoas, essa dimensão necessita estar presente porque “[...] *a gente vê que o respeito de si e do próximo está em todos os ambientes, seja ele sistematizado na universidade ou até na rua, desde que haja formação de pessoas, a ética está presente [...]*” (Cau, a perseverante). A dimensão ética, então, remete aos participantes o entendimento que ser professor implica que as pessoas sejam educadas em sua integralidade vivendo sua condição de humanização.

Essa percepção parece vir mais do sentimento de falta do que de uma vivência concreta, pois as estudantes deixam claro que a vivência ética no curso teve uma orientação mais prescritiva,

mais próxima da moral do que da ética, não sendo oportunizada, com frequência e prioridade, a reflexão e o cultivo de valores e atitudes construídas em conjunto na relação educativa. Assim, o que colocam sobre a ética fica muitas vezes no plano ideal e decorre de experiências assistemáticas vividas, em parte, na universidade, ou em outros espaços. A moral se distingue da ética porque se define enquanto regra e prescrição, que orienta como as pessoas devem agir, enquanto a ética se apresenta como reflexão crítica que também orienta sobre a vida que os sujeitos querem viver (VÁSQUEZ, 2001; MORIN, 2011; RIOS, 2009; 2010; LA TAILLE, 2006; 2007; GOERGEN 2005a; 2005b; 2005c; 2007; SANTOS, 2004; SAVATER, 1998; 2005; SEVERINO, 2005; MARCONDES, 2009). Numa relação complementar, moral e ética coordenam as atitudes dos sujeitos individual e coletivamente no sentido de direcionar suas condutas para o bem comum e a felicidade. Mas nem sempre moral e ética caminham juntas, e no contexto educativo, como afirmam nossas participantes, prevalece a lógica da prescrição, como enfatiza Rios:

[...] agimos moralmente. Mas nem sempre realizamos uma reflexão ética. Nem sempre buscamos verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações. E é disso que sentimos falta na prática educativa, nas escolas, na aula. Falamos da presença de uma dimensão ética na aula quando nela ação é orientada pelos princípios de respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo. (RIOS, 2010, p.82)

A segunda lição apreendida pela totalidade das colaboradoras se refere à importância atribuída ao respeito pela pessoa do aluno. Conforme suas vivências formativas no curso, isso requer o desenvolvimento de competências afetivo-relacionais: mais escuta entre os pares, dialogicidade nas aulas, investimento nas potencialidades, singularidades dos alunos, bem como o compromisso com o outro por meio da valorização dos conhecimentos prévios e do entendimento de suas dificuldades.

Mais tarde quando eu for lecionar vou saber respeitar os meus alunos e procurar conhecê-los e respeitar seus valores também. Em suma aprendi a compreender o outro em sua singularidade. (Cau, a perseverante)

Trabalhar com os valores aqui na universidade me proporciona uma reflexão sobre mim mesma. Acredito que todos os professores no curso de pedagogia devem trabalhar nessa perspectiva dos valores, todas as disciplinas precisam trabalhar com essa questão. Pode ser que pra alguns professores seja algo banal, mas eu compreendo que não é, porque se estamos entre sujeitos humanos, nada mais justo do que tocar nesse assunto. É preciso considerar o posicionamento dos sujeitos, conhecer suas escolhas, suas formas de pensar e agir. Quando não há um trabalho pedagógico voltado pra relações humanas, valorizando o respeito mútuo, temos que questionar que ensino é esse e que aprendizado é esse. Não faz sentido a

gente passar 4 anos estudando e não construir o respeito mútuo e a consideração pelo outro. (Cau, a perseverante)

Vou levar várias lições comigo das minhas relações na vida acadêmica. Como lições negativas: não conseguir superar a aula tradicional, tento ser mais criativa, mas sinto que as vezes isso foge do meu controle. Outra coisa, pretendo ser uma doutora e se eu conseguir não vou ser arrogante, que nem vejo e vivencio posturas de professores aqui na universidade. vou escutar mais meu aluno, coisa que poucos docentes fazem aqui. Positivas: sempre trabalhar com a realidade do aluno, sempre mostrar que aquele aluno pode sempre ser uma pessoa melhor, procurar sempre crescer como pessoa. (Lay, a corajosa)

Os sujeitos da pesquisa entendem que valores como o respeito, o compromisso, dentre outros, precisam ser vivenciados para que possam ser norteadores de sua formação enquanto pessoas e profissionais se aproximando da perspectiva, defendida por Lombardi e Goergen (2005), Goergen (2005a ; 2005b; 2011), Severino (2011) em consonância com Puig (1998), de uma formação ética de professores que promova a construção da personalidade moral autônoma, baseada na responsabilidade social da profissão.

Nessa perspectiva, Palmeira (2006) reafirma a importância da atividade profissional do professor, no contexto de uma ética que dê possibilidade ao indivíduo construir sua autonomia no decorrer de sua trajetória, contribuindo assim para o desenvolvimento social. A autora defende um programa de formação de professores, centrado na educação de valores, em princípios valorativos universais como a liberdade, isonomia, autonomia profissional, continuidade, permanência, convivência coletiva e do bem comum. Sendo assim, Libâneo (2010) acrescenta afirmando que é preciso a valorização dos cursos de formação de docentes, no caso especial, a Pedagogia, tendo em vista que essa envolve intervenção humana que se traduz num compromisso ético-moral de quem a realiza.

Educar em valores consiste na formação da personalidade ética dos sujeitos, mediante a construção de atitudes que ajudem o estudante mover-se autônoma e livremente para um universo valorativo, aprendendo consigo mesmo e com os outros a conhecer, a querer e a inclinar-se para tudo aquilo que for nobre e justo (ARAÚJO, 2007; TORGNETTA, 2009; OLIVEIRA e LINS, 2009).

Na concepção de Palmeira e Sampaio (2008), o cultivo dos valores eivado de intelectualidade e afeto na vivência da formação inicial pode auxiliar os estudantes, futuros professores, na superação de situações dilemáticas. Isso é possível quando o formador de professores investe

no desenvolvimento da dimensão ética de seus graduandos, através do estímulo às potencialidades e habilidades necessárias ao ajustamento da conduta humana.

A terceira lição, apontada por todas as colaboradoras, diz respeito à centralidade do exemplo do professor-formador para atuação ética no contexto da formação inicial. Nesse sentido, é forte a preocupação, na condução do professor, de dar exemplo aos alunos, uma vez que o ser humano é reflexo das interações com o outro, o qual serve como referência. Ser ético implica ter uma atitude próxima, ou equivalente à do outro, nesse caso o professor, como guia para se pensar e agir corretamente. Sem dúvida, o respeito à pessoa do aluno é um exemplo que suscita imitação:

[...] o ser humano é assim, você é exemplo, é reflexo, você vê você faz, muitas vezes nem reflete o que você vivenciou. E eu acho que alguns momentos como hoje, quando eu tive a experiência de passar por uma sala de aula e eu busquei alguns pontos positivos dos meus professores da infância. Eu que quando eu terminar a faculdade e eu for pra uma sala de aula, muitas vezes eu vou lembrar de atitudes boas e ruins desses professores, por exemplo, de não valorização do aluno. (Josy, a honesta)

É inegável que esse ideal de formação ética, na visão dos sujeitos da pesquisa, tem o exemplo do professor-formador como referencial humano para que a construção da autonomia docente. Isso implica, também, o investimento na pessoa e na profissionalidade do professor universitário, ao invés de culpá-lo quando há fragmentação e alienação do ensino. Nessa compreensão, Palmeira (2006) enfatiza que:

A dimensão ética pretendida para o docente de uma IES contempla relações positivas com a instituição no que se refere aos seus direitos e deveres, às normas, procedimentos e princípios filosóficos; como o estudante, no respeito ao mesmo, evidenciado no trato, no interesse por seu crescimento, no compromisso com sua formação profissional e cidadã; com os colegas, na consideração das divergências de opinião de maneira coerente e consistente, sempre que possível baseada na reflexão conjunta e colegiada, assim como na tentativa de um ponto consensual que permita o avanço nas decisões; consigo mesmo, na sua postura diante da vida, das pessoas e da profissão. (Idem, p. 155)

No entanto, apesar do reconhecimento da importância da ética, duas participantes são enfáticas em reconhecer que o trabalho pedagógico do curso não tem como foco a formação de valores e atitudes: “*vejo que os valores foram tratados minimamente na nossa sala de aula. Posso dizer que pouco foram vivenciados.*” (Lay, a corajosa). Dessa forma, a trajetória da formação inicial parece não ter como foco os valores, somente algumas disciplinas contemplam em momentos bem pontuais.

A quarta lição refere-se à tomada de consciência da importância do senso ético para a mediação e resolução de conflitos advindos da relação entre escola, família e comunidade. Tem como base a experiência da formação em exercício, por parte de duas colaboradoras da nossa pesquisa, que transitam entre a docência e a coordenação pedagógica de escolas da educação básica. Isso se percebe mais claramente nos seguintes relatos:

[...] esse trabalho que tem de ser contínuo e diário já percebi uma mudança no comportamento deles eles já percebem a importância de se respeitar o outro, essa é minha grande luta eu como educadora eu tento não passar por cima dos problemas do outro. Na minha classe de EJA eu tive um aluno que agrediu praticamente todos os professores, menos a mim, porque descobri a que a mãe dele tinha sofrido um grave acidente de carro e ele não podia ir no hospital naquele momento, então ele chegou na sala, com seus 19 anos, muito agressivo e os meus colegas professores não entenderam isso. Antes de começar minha aula conversei com ele e sugeri que se ele não estivesse bem poderia dispensá-lo pra ir pra casa e que podia fazer a prova depois. Ele saiu e fiquei com medo daquele aluno não voltar mais pra escola. Só que no outro dia ele chegou na escola com flores pra me dar, ah professora eu chorei, chorei, a gente conversou tanto e a partir daquele dia a amizade cresceu e esse se tornou o melhor aluno da classe daquele ano, foi gratificante colaborar pra mudança daquele aluno antes agressivo, que aprontava tanto que as queixas dele parecia mais uma ficha policial. E eu consegui despertar o lado mais afetivo e humano dele, só dando atenção e afeto. (Lay, a corajosa).

A universidade me trouxe a bagagem de tentar compreender o outro, já ajudei a solucionar muitos casos de conflitos em sala com crianças na escola pública, por conta das minhas experiências que tive na universidade. Ajudei os professores com meu olhar sobre os sentimentos da criança, como o caso de um menino agressivo que fui chamada na escola e depois descobri que o menino era assim com esse comportamento por causa do padrasto que o castigava deixando ele dormir no relento do quintal da casa. Na minha opinião, universidade, escola e família precisam se ajudar mutuamente, para um maior desenvolvimento das crianças e do adolescentes. (Keu, a bondosa).

Concernente à tematização da educação ética na escola básica, as participantes apostam em uma formação de educandos capazes de agir no mundo com caráter e de forma ética. Isso requer um professor profissional que tenha uma sólida formação ética, tendo o saber da sua experiência valorizado, potenciado na formação inicial, como anuncia Larrosa (2002). Sinalizam o quanto tem sido dilemática e frágil a construção da eticidade no processo de tornar-se professor. Somente nas experiências dos estágios é que passam a enxergar que têm responsabilidade moral em educar eticamente seus alunos. Em Piaget (1994) e Puig (1998) encontramos um sentido para entender esse drama. Conforme esses autores, o grande desafio ético do ser humano está centrado na capacidade de superar o estágio de desenvolvimento heterônomo, sem deixar de vivê-lo, e alcançar o desenvolvimento autônomo, através dos

vários estágios de desenvolvimento da consciência moral. Para tanto, é preciso uma educação de moral e de valores que incida na formação dos indivíduos possibilitando, a cada um, o direito de construir a sua consciência moral, dando um sentido complexo à ética, como diz Morin (2011), que é o de resistência à crueldade do mundo e à barbárie humana, através do reestabelecimento do vínculo humanitário provocado pela “consciência moral que necessita do exercício permanente de uma consciência esclarecedora.” (p.66)

Nesse sentido, a construção ética e moral dos educandos conota várias tendências de formação. Para as participantes, as lições de ética têm que ser inspiradas no respeito à dignidade da pessoa do educando, na potencialização e resolução de conflitos e na interação e estreitamento dos laços entre escola, universidade, família e comunidade. Essa visão, conforme Puig (1998), se distancia da educação ética doutrinária e da educação relativista, tendências de educação moral que dominaram o cenário educativo durante muito tempo, e ainda perduram, uma vez que ambas estimulam práticas educativas baseadas na prescrição e na preleção, oscilando entre a normatização excessiva e o *laissez-faire*.

Para Menin (2002) e Oliveira (2008), Souza (2005) e Subirats (2000), as instituições educativas têm uma missão nobre, pois são referências, intencional e sistematicamente planejadas, que podem cuidar do desenvolvimento pleno das pessoas. Por isso a verdadeira educação ética não pode prescindir da reflexão dos sujeitos que dela fazem parte. A principal característica desse tipo de educação é que a moral não é algo dado, e que a ética é filha do seu tempo, reflexiva e crítica, necessitando investimento do educador em sua formação, para poder educar ética e autonomamente seus alunos. Resta-nos crer que a lição ética maior é que urge agir com mais respeito e autonomia. Nesse sentido:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 121)

A quinta lição remete à constatação das estudantes de que a dimensão ética, traduzida no trabalho com os valores dos indivíduos em formação torna a profissão professor mais dignificante e nobre, logo:

[...] quando se está trabalhando com as crianças a questão do respeito, do amor ao próximo, poder dialogar com elas sobre isso é muito bom, porque

torna o trabalho do professor mais vivo, mais dinâmico e mais útil e nobre. (Josy, a honesta).

Essas aulas desses professores promoviam sim valores e atitudes e faziam a gente refletir, porque não é só o conteúdo, valorizava a vivência, as práticas, considerava o que acontece no dia a dia ali. [...] acho que o trabalho com os valores, todos eles levam para o respeito ao aluno. Uma forma de encarar tudo isso é através do diálogo, o professor chegar para o aluno o ouvir, escutar direitinho o que ele diz e valorizar essa fala. (Josy, a honesta)

Acredito na formação que o curso de pedagogia nos dá, já que seremos professores, acho que a relação humana é algo bastante próximo, é a base de todo o trabalho pedagógico. [...] Todas as disciplinas tem que ter embutidas na sua dinâmica essa questão dos valores, do respeito e das experiências de cada individuo. (Cau, a perseverante)

Tal lição se coaduna com o ponto vista de Caetano e Silva (2009) de que formar eticamente professores implica perceber que, para além do que diz o currículo e as diretrizes do Curso de Pedagogia, a experiência ético-moral e valorativa precisa ser vivenciada no contexto da formação, e se traduz numa verdadeira e consistente lição que dignifica enobrece a formação docente. Uma formação que reforça uma perspectiva ética assente numa fundamentação intrínseca, numa reflexividade crítica e criativa, prática e ao mesmo tempo teórica, mas também numa experiência emocional e intuitiva, aberta e flexível aos contextos dentro e fora da universidade. Dela emergem princípios e valores, ao mesmo tempo, singulares e universalizáveis, construídos democraticamente em comunidade, pela participação de todos e de cada um dos implicados. Desse modo:

[...] preconiza-se o desenvolvimento de uma ética que opera criativamente na confluência entre várias perspectivas: onde uma ética da compreensão, pela reflexão, empatia e equanimidade, se conjuga com uma ética do cuidado e da rel(ig)ação, pela valorização do outro e das consequências dos actos sobre os outros, conjugadas numa linha de ética experiencial de atenção ao próprio, aos outros e aos contextos, e de uma ética das virtudes, que emergem de toda essa experiência, sem descuidar vias mais deontológicas e teleológicas que apoiam e direccionam as experiências e que delas resultam. (CAETANO e SILVA, 2009, p. 57)

A sexta lição aponta que dimensão moral e ética é considerada um elemento-chave para a formação do professor, sobretudo a inicial, porque remete à personalidade desse. Contudo, adverte que o conteúdo dessa formação precisa ultrapassar os discursos teóricos e alcançar o âmbito das vivências, das experiências do mundo do trabalho docente, mediante o cultivo dos valores, das relações humanas e interpessoais, a investigação dos bastidores da universidade, implicando principalmente a valorização da pessoa do estudante, futuro professor ou professor em exercício. Alerta também para a necessidade de se ter uma prática autônoma, como se percebe nas seguintes falas:

Acredito que tanto professores como alunos precisam vestir a camisa do curso, no sentido de preparar mais a pessoa dos educadores. Graças a Deus, acho que mesmo com as dificuldades, o curso me ajudou a me encontrar, acho que me encontrei na docência. Acho que esse tema da ética que a senhora trouxe é bastante pertinente e ousado, porque a universidade ainda parece que está no pedestal do saber, e é preciso ter coragem pra investigar seus bastidores que nem a essa sua pesquisa, acho que nem deve ser discutido só a nível de mestrado e sim do nossos tcc's para poder revelar situações para que ocorra mudanças significativas dentro da universidade. Valeu participar dessa entrevista. (Lay, a corajosa)

No nosso curso de pedagogia a gente reflete e discute muito, mas só fica tudo ali na sala e a pratica não atravessa os muros da universidade. Gostaria de ter autonomia de ir além dos estágios colocar o que aprendi em pratica, a gente fala tanto e pratica pouco, reflete muito, mas temos poucas atitudes, digo atitudes que vão repercutir numa transformação nas escolas. Nos poucos momentos que tive contato com as escolas, pude através do meu trabalho, plantar uma sementinha, e aprender com os outros, isso pra mim é trabalhar com a ética e os valores. Num dos estágios tive uma experiência no Projovem onde trabalhamos as relações interpessoais, o que é ser jovem e foi bem marcante pra mim, porque os jovens se sentiram mais valorizados e reconhecidos, pois se trabalhamos com a pessoa de cada um naquele momento, tocamos no assunto da ética também. E se criou uma amizade entre a gente e até hoje eles falam comigo na rua. (Gaby, a gentil)

Esses discursos deixam ver a importância do trabalho com as relações humanas, interpessoais tendo como base o cultivo dos valores considerados imprescindíveis para a formação de pessoas. A esse investimento, muitos estudiosos, como Durkheim (2008), Piaget (1994), Puig (1998), chamam de educação moral ou educação de valores. Se somos capazes de criar teorias, tendências de educação em valores para educar moral e eticamente as crianças e jovens, precisamos urgente investir também na ensinabilidade das virtudes nos adultos (FREITAG, 2001).

Assim, uma pedagogia que se pretende construtivista, crítica e emancipatória precisa voltar-se para a formação de seus professores integrando no seu saber-fazer as dimensões técnica, afetiva e política, tecidas pela ética. Em consonância com essas reflexões, Rios (2009; 2010) defende uma formação docente que articula as dimensões técnica, estética, afetiva, ética e política. A dimensão ética representa o elo que une as demais competências e guia as práticas educativas como dimensão fundante porque:

[...] a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios da sua natureza, se guiarem por princípios éticos. Assim, vale reafirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção de bem-estar coletivo. Não basta se compreender politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso,

verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (RIOS, 2010, p. 108-109)

Entende-se, por essa argumentação, que o Curso de Pedagogia, necessita, como afirmam os sujeitos da pesquisa, de mais investimento no trabalho com os valores, com as interações humanas mediadas pela intelectualidade e pelo afeto, tendo o professor-formador como exemplo, sobretudo porque precisa haver respeito na relação educativa. Para tanto, esse curso precisa levar seus envolvidos ao exercício da crítica permanente da realidade e do cotidiano, capacitando-os para se contraporem à ética em vigor, a do mercado, que impõe e sustenta a pedagogia da exclusão (MÉSZAROS, 2008).

A visão crítica acerca da própria formação encontra fundamento na reflexão de Estrela (1999, p. 27) afirmando que “as escolas de formação de professores e educadores têm concedido um lugar menor ou ignorado totalmente à formação ética dos seus formandos.”, sendo a investigação nessa área quase inexistente. Amorim Neto (2008) e Santos (2004) confirmam que, na formação inicial, são poucas as referências que realçam o seu papel formativo em nível ético, e a dimensão ética da docência parece ser sublinhada. Soma-se a isso a supressão do termo moral e a banalização do uso do termo ética, reduzindo-o à norma na legislação educacional, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Para os autores, tais referenciais não têm qualquer influência consistente na produção de alterações significativas, do ponto de vista ético, na prática dos professores, limitando-se a funcionar como argumentos da retórica institucional que justifica e ratifica o *status quo*. Há que se fundamentar a formação ética dos futuros pedagogos por meio de:

[..] uma formação inicial que forneça aos estudantes fundamentos para a prática, que se constitua como uma formação rigorosa e organizada, motivadora para as questões éticas e que seja ela própria uma experiência onde se vive a ética, que mobilize o tratamento de temas actuais, que ajude a gerir relações de grupo e que oriente a formação ética dos alunos. (CAETANO e SILVA, 2009, p. 54)

As lições apresentadas pelas participantes anunciam o ponto de interrupção, para não dizer “fim”, da trilha que percorremos de discussão dos resultados da entrevista. Ressaltamos que, em consonância com os resultados da ALP, as sete proposições oriundas da entrevista aqui discutidas, confirmam que a representação de ética das participantes ancora-se na perspectiva de uma formação ética de professores que se pretende praxista e co-constitutiva dos valores, ainda que vivenciem a contradição com uma educação prescritiva, mais centrada na moral que na ética. O que prenuncia a necessidade de superação desta, através de uma pedagogia

dialógica e da autonomia. Superar as contradições do processo de formação ética dos professores, investir mais na participação dos estudantes na condução das disciplinas, bem como apostar na centralidade do exemplo ético do professor-formador e das lições aprendidas no percurso da formação que serão levadas para o exercício da profissão constituem então, uma aventura instigante, da qual não podemos escapar, sob pena de ficarmos apenas no idealismo, na ética contemplativa, distantes da personalidade de cada estudante, sem vida própria, sem autonomia.

Na sequência, delinearemos as nossas considerações finais acerca do estudo apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que trilhamos para o desenvolvimento desta pesquisa foi árduo e significativo. Nossa pretensão era construir um trabalho científico que pudesse ser degustado pelos sujeitos da educação, fosse acessível aos educadores, educandos e à sociedade, fornecesse subsídios para uma militante formação humana ética, autônoma e cidadã, e não simplesmente engrossasse a fileira das estantes das bibliotecas universitárias.

Para concretização da tal intento, realizamos, no mestrado, uma intensa jornada produtiva que começou com o estudo das disciplinas do curso e o ingresso no grupo de estudos e pesquisa sobre docência universitária e formação de professores (DUFOP). Esses espaços permitiram a reconstrução do projeto de pesquisa que nos conduziu à qualificação. A sessão de qualificação do projeto de pesquisa foi um momento formativo decisivo para a definição do foco e das trilhas teóricas e metodológicas da pesquisa. A riqueza desse momento se expressou na oportunidade de ter a ajuda do olhar “estrangeiro” dos membros da banca que acolheram e prontamente dialogaram conosco, apontando limites e possibilidades do estudo, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico, levando em consideração o exíguo tempo estabelecido pelos programas de pós-graduação para a formação do pesquisador.

Assim, um dos pontos significativos do processo pós-qualificação foi a definição do foco de estudo. Nosso objeto, antes centrado genericamente na discussão sobre a moral e a ética na formação de professores, delineou-se mais precisamente sobre a dimensão ética e moral no contexto da formação inicial docente, tendo como referência os processos formativos que valorizam a pessoa do estudante, sua dinamicidade, seus valores, sua inteireza. Outro ponto importante foi a delimitação do contexto e dos sujeitos do estudo, antes, restrito aos estudantes de pedagogia que eram professores em exercício, depois, ampliado para os estudantes egressos do referido curso. Soma-se a isso a indicação de um leque mais amplo de possibilidades de estudo sobre a temática com vistas ao resgate da historicidade da moral e da ética, bem como da compreensão mais apurada da educação ética e dos valores, que resultaram na construção de um guia de entrevista consistente. As mudanças decorrentes dessas e de outras valiosas sugestões permitiram o amadurecimento necessário para a entrada no campo empírico com clareza das trilhas metodológicas a serem percorridas. As conquistas da qualificação reafirmam a importância, do ponto de vista da ética em pesquisa, da realização da qualificação antes da coleta de dados.

O processo de realização da pesquisa foi instigante, pois nos permitiu ver como os sujeitos transformam em familiar o que lhes parece estranho, conforme explica a teoria das representações sociais. Assim, através do teste de associação livre e da entrevista semiestruturada, ficamos frente a frente com a dimensão moral e ética no processo formativo, privilegiando a escuta direta dos estudantes sobre a própria formação. Essa escuta nos marcou pelo caráter intimista gerado no processo de coleta dos dados. As participantes reencontraram-se consigo mesmas ao falarem sobre as suas aprendizagens éticas no curso, emocionaram-se evocando palavras e sentimentos que alcançaram os extremos do riso e do pranto. Isso nos exigiu aceitar o desafio de habilmente recuar e avançar, explorando aspectos nunca revelados, fazendo emergir as atitudes das colaboradoras, assumindo o risco de parecer “invasora”, evitando a neutralidade, sem perder de vista a dimensão da pessoa humana. O que nos permitiu exercitar a captação dos discursos mesmo no silenciamento das colaboradoras, por meio da observação dos seus gestos e atitudes.

A presente dissertação expõe, em síntese, os aspectos explorados em vista da temática de nossa pesquisa. Escrever não é uma tarefa fácil, é uma pedra lançada no fundo do poço como dizia Clarice Lispector. Nas inúmeras idas e vindas dessa escrita, deparamo-nos com intensos e recorrentes desequilíbrios cognitivos provocados no processo de orientação em todas as fases desse estudo. Ademais, inúmeros foram os imprevistos e desafios da vida que ocorreram nesse percurso. Enfrentamos a dupla jornada de trabalho, as tarefas domésticas, o cuidado com esposo e filho, as crises de labirintites, dentre outros. Frente aos desequilíbrios e aos imprevistos, sobrevivemos a todos, o que nos proporcionou vivenciar uma profunda transformação pessoal e profissional. No âmbito pessoal aprendemos a lidar com a autoética, exercitando a condição do ser-sendo, abertos ao vir a ser humano. Na vida profissional buscamos, na condição de docente e pesquisadora, o enfrentamento e superação de uma educação prescritiva, transmissiva e formadora de sujeitos heterônomos e tutelados em favor da emancipação, reflexão e autonomia na formação de professores desde a escola básica a universidade.

A preocupação nevrálgica motivadora da nossa investigação foi conhecer as representações de ética de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia a partir da vivência nesse processo formativo. A sua realização oportunizou-nos conhecer alguns elementos constituintes das representações acerca da dimensão moral e ética das participantes.

Os elementos das representações que emergiram da análise dos dados da Associação Livre de Palavras e da entrevista situam-se em torno de duas grandes dimensões, a saber: o respeito à pessoa do aluno e a formação ética do profissional professor. O respeito à pessoa do aluno aparece como aspecto fundamental da representação de ética no processo formativo das participantes. Instigadas a expressar como se concretiza na prática esse respeito, afirmam que se processa mediante o investimento do professor na aprendizagem construtiva dos estudantes, a condução de um ensino que estimula a criatividade, que valoriza o questionamento dos estudantes, que reconhece e dialoga com os pontos de vista dos alunos, que possibilita a compreensão do sentido, para sua formação, dos conteúdos estudados, posto que estabelece uma clara e permanente relação entre a teoria e a prática e, por último, um ensino que promove o desenvolvimento pessoal do estudante. Investir na aquisição do conhecimento com qualidade na relação educativa, apostando na aprendizagem significativa, é, portanto, na visão das participantes, evidência de respeito à pessoa do aluno e de postura docente ética.

O respeito à pessoa do aluno, na representação de ética no processo formativo das participantes, se concretiza ainda por meio de relações interpessoais afetivas e acolhedoras. A afetividade entre professor e estudantes e dos estudantes entre si, expressa na consciência e disposição de trabalhar as relações no contexto grupal, constitui elemento imprescindível para o desenvolvimento do respeito à pessoa do estudante, porque realça a valorização de si e do outro, a construção de vínculos que estimula a ética do cuidado.

Assim, as participantes afirmam que a pessoa do estudante se fortalece na proporção em que o professor-formador a reconhece como elemento fundamental da trama educativa, sobretudo quando isso acontece tendo como pano de fundo o entendimento das dificuldades dos estudantes, a proximidade, o diálogo, a autocrítica, a não exacerbação do poder, contribuindo para a elevação da autoestima e para o fortalecimento da autonomia do discente.

No que concerne à formação ética do profissional professor, as representações dos sujeitos da pesquisa contemplam, por unanimidade, o exemplo de postura ética do professor-formador. Tornar-se ético, portanto, viver a formação de atitudes éticas implica ter como referência o agir do professor como espelho, “modelo”, na visão das participantes. Sob esse aspecto, valorizam o exemplo de compromisso com o processo ensino-aprendizagem, de respeito à pessoa do estudante, mediante a consideração das individualidades, o exercício do diálogo e a postura de reconhecimento e justificativa de suas falhas. Atribuem, ainda, importância ao

exemplo de investimento nas relações interpessoais, nesse caso, os resultados indicam contradições entre as participantes e nos seus discursos. Assim, algumas expressam a reflexão como o caminho para se trabalhar os valores e as atitudes nas relações interpessoais, outras sugerem que isso deverá se dar mediante conselhos e preleções do professor, mas a quase totalidade considera que, em determinadas situações de resistência dos estudantes, é pertinente a utilização de atitudes impositivas e autoritárias que permitirão, ao professor, garantir o controle da classe.

Essa aparente contradição, característica das representações sociais decorrente do fato de que elas são submetidas simultaneamente a duas lógicas: cognitiva/ psicológica e social se explica pela vivência, de um lado, em uma trajetória escolar e universitária marcada por práticas educativas heterônomas e de desrespeito à pessoa do aluno, portanto, de falta de investimento no seu desenvolvimento integral, e, de outro lado, pela vivência de algumas situações na universidade que oportunizaram a criatividade, a participação, o diálogo, enfim, o reconhecimento da pessoa do estudante, a despeito da escassa reflexão sobre essa própria experiência e, ainda, pelo acesso a teorias educacionais progressistas e construtivistas mesmo que em dissonância, na maioria das vezes, com as práticas oportunizadas na sala de aula da universidade.

As representações dos sujeitos da pesquisa acerca da formação ética do profissional professor contemplam, ainda, uma frágil compreensão acerca da relação entre a participação dos estudantes nas disciplinas e a sua formação ética. Assim, não percebem que a mera apreciação do planejamento de ensino, elaborado unilateralmente pelo professor, não contribui para a construção da autonomia do estudante, atributo fundamental da ética. Não possuem clara consciência de que é por meio da participação, da possibilidade de exercer a autonomia, de tomar decisões e refletir sobre elas que se aprende a ser uma pessoa e um professor éticos.

O que se vem de analisar evidencia a importância atribuída pelas participantes ao respeito à pessoa do estudante, em outros termos, revela clareza da importância desse aspecto como definidor da postura ética do docente, corroborando com o dado da Associação Livre de Palavras (ALP), na qual esse aspecto aparece no quadrante superior esquerdo, configurando-se como um dos elementos do possível núcleo central da representação social do fenômeno em questão. Conforme Abric (1994), o núcleo central das representações sociais, composto por informações, crenças, atitudes, estereótipos, define a sua identidade e, conseqüentemente, orienta as práticas e relações sociais dos sujeitos que comungam com ela. Nessa perspectiva, é

natural que, no caso em questão, se imagine que o respeito à pessoa do aluno oriente a prática educativa das participantes junto a seus futuros alunos.

Entretanto, cabe destacar, conforme os resultados indicam, que esse respeito à pessoa do estudante nas representações de ética no processo formativo depende do compromisso dos estudantes com o processo ensino-aprendizagem, portanto, de sua boa vontade, quando isso não ocorre, o que é cada vez mais frequente no contexto escolar, não sabem como agir. Pois, como vimos, a quase totalidade das participantes não concebe como possibilitar, de forma ética, aos estudantes aprenderem a fazer escolhas conscientes e a se autorregular e, dessa forma, tendem a reproduzir e a legitimar práticas heterônomas aprendidas na sua trajetória escolar cuja ressignificação a universidade não conseguiu oportunizar.

A promoção de mudanças nas representações sociais pressupõe mudanças nas práticas, pois, conforme Abric (1994, p.237), “[...] toda contradição entre as representações sociais e as práticas conduzem necessariamente à transformação de uma ou outra.” Isso porque as representações são construídas, num processo lento, por meio da comunicação, das trocas discursivas, mas no contexto das práticas sociais e das experiências pessoais. Portanto, a construção e a transformação das mesmas não se dão apenas pelo acesso às teorias, mas por meio de vivências que desequilibrem, que coloquem em questão as velhas representações. Nesse particular, as depoentes apontam, que, a despeito da contribuição de algumas disciplinas e das lições de vivência ética adquiridas, o conjunto da formação teve uma natureza essencialmente intelectual e conteudista e investe pouco na formação de atitudes e valores e na valorização da pessoa do estudante, como registra a participante: *“deveria incentivar mais, cobrar mais, vivenciar mais para a gente se sentir seguro no ambiente universitário e também passar esta segurança para nossa sala de aula (na escola) [...]”*

Tal orientação formativa não contribui para a transformação das representações e das práticas docentes, construídas numa longa trajetória escolar e, muitas vezes, familiar, de natureza autoritária e heterônoma. Está posto que, embora sintam, a partir da análise da sua condição de estudante, que o respeito é crucial, se aproximando de uma perspectiva de ética praxista, têm pouca experiência com um ensino que invista na aprendizagem significativa, em relações professor-aluno de proximidade e acolhedoras, pouca vivência de respeito à pessoa do aluno. Mas, conforme revelaram, a participação nesta pesquisa deixou marcas profundas, oportunizou reflexões que poderão instrumentalizá-las para gerir um processo de mudança das representações construídas na trajetória escolar e não desconstruídas no processo formativo na

universidade. Fica claro, portanto, que a formação inicial docente necessita de maior investimento na dimensão ética, mediante fomento dos valores e atitudes, mediatizados por relações educativas que privilegiem aprendizagens significativas, reflexivas e dialógicas, possibilitando a ressignificação das representações sociais acerca do aluno e professor, da aprendizagem e do ensino, da função social da escola e, conseqüentemente, das práticas educativas na escola e na universidade.

A análise aponta que a formação ética no Curso de Pedagogia suscita, do ponto de vista teórico, uma ética praxista ainda instituinte, cuja concretização na prática docente não é tarefa fácil. Implica a co-construção de valores e, também, de contravalores. Respeito e desrespeito podem conviver lado a lado determinando a constituição moral dos estudantes e fomentando o exercício da heteronomia ou da autonomia. Urge, então, (re)pensarmos a formação ética docente como um todo desde o professor da escola básica e até o professor da universidade.

Mas a mudança do contexto formativo coloca em questão o papel do formador do professor e a sua formação. Eles próprios, formados nesse contexto universitário, anteriormente descrito, concebem sua missão como voltada, essencialmente, para oportunizar a transmissão, e, no melhor dos casos, oportunizar aprendizagens, dos conteúdos das matérias, sem nenhum investimento na formação integral dos estudantes, futuros profissionais, como se vir a ser profissional dependesse apenas de uma “boa” bagagem de conteúdos, que, como todos sabemos, cada vez mais, se tornam obsoletos e são substituídos por outros. Assim, o desafio da transformação das representações e das práticas escolares não está dissociado da transformação das representações dos docentes universitários, formadores de professores, e de suas práticas.

As considerações aqui apresentadas reafirmam a dimensão moral e ética como condição *sine qua non* para a formação docente em vista das inúmeras razões contempladas ao longo da escrita desse trabalho. Formar docentes para uma educação ética constitui-se um desafio para educação contemporânea, sobretudo para as universidades que preparam os futuros profissionais para atuarem em prol do desenvolvimento humano.

Temos plena consciência de que muito poderia ser dito, investigado, o que anuncia o caráter inconclusivo de nossa pesquisa. Como uma porta entreaberta sem ferrolho e sem tramela, essa pesquisa pode suscitar outras. Exemplo disso, a realização de uma pesquisa-ação com nossos

colaboradores, ou com docentes universitários, tendo foco na formação ética de profissionais professores, que em muito poderia se beneficiar dos resultados desta pesquisa.

Finalmente, cabe-nos destacar que essa pesquisa nos proporcionou um riquíssimo momento de exercício de autonomia, marcado pela valorização da nossa pessoa enquanto estudante e docente, pelo direito de se fazer escolhas, tendo em vista que a ética não tem piloto automático, como afirmava Morin. Conduzi-la implicou assumir riscos! Escolhemos então continuar trilhando esse caminho e construindo outras histórias. Seguiremos lutando por uma pedagogia ética centrada na pessoa e na co-construção de valores e atitudes que oportunizem aos indivíduos a vivência da condição humana de maneira singular, que cada pessoa seja capaz de fazer por amor aquilo que muitas vezes só consegue realizar por polidez.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Vanessa Kern; FILHO, Geraldo Inácio. **A Educação Moral e Cívica- doutrina disciplina e prática educativa.** Revista HISTEDBR On Line, Campinas, n.24, 2006, p. 125-134. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_24.pdf. Acesso no dia: 02 de maio de 2011.
- ABRIC, Jean-Claude. Pratiques sociales, représentations sociales. In, ABRIC, J.C. (Dir.), **Pratiques sociales et Représentations.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994, p.217-238.
- _____. L'étude expérimentale des représentations sociales: In: JODELET, Denise (Dir.) **Les représentations sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p. 187-203.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os Programas de formação dos professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores.** Porto: Porto Editora, 1996, p. 9-40.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Criatividade na educação superior na perspectiva de estudantes e professores. IN: WECHSLER, Solange M.; NAKANO, Tatiana de Cássia (orgs.). **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional.** São Paulo: Vetor, 2011, p. 180-201.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade na educação superior: fatores inibidores.** *Avaliação (Campinas)* [online]. 2010, vol.15, n.2, pp. 201-206.
- ALVES-MAZOTTI, A.J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** Em Aberto, Brasília, 14(61), p. 60-79, 1994.
- AMORIM NETO, Roque C. **Sobre a formação de professores e o desafio da ética e da moral.** Revista Contrapontos, vol.8, nº3, Itajaí, set/dez 2008, p. 475-488.
- AMORIM NETO, Roque do Carmo; BERKENBROCK, Margaréte May (orgs). **Ética e Moral na Educação.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- AMORIM, Ivonete B. **As representações sociais de professores sobre o trabalho docente do ensino superior privado no contexto das políticas avaliativas.** Dissertação (Mestrado), Salvador, 2009.
- ARANHA, M^a Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil.** 3^a Ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria; AMORIM, Valéria (orgs). **Educação e Valores.** São Paulo: Summus, 2007. P. 17-62.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. 10^a Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>. Acesso em: 22 de outubro de 2012.

BARBERÁ, Elena; CASTELLÓ, Montserrat; MONEREO, Carles. La toma de apuntes como sistema de autorregulación del próprio aprendizaje. MONEREO, C. & POZO, J. I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: aprender y enseñar para la autonomía**. Madri, Espanha: Editorial Síntesis, 2003, p. 93-108.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética Pós-Moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BENINCÁ, E. As origens do planejamento participativo no Brasil. **Revista Educação - AEC**, n. 26, jul./set. 1995.

BERALDO, Fátima R. C. L. **Formação de professores: mediação didático-pedagógica e pensamento complexo**. Dissertação (Mestrado), Salvador, 2012.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: A aventura da Modernidade**. Companhia das Letras: São Paulo, 1986.

BERNARDI, Lucí T M.; GRANDO, Cláudia M^a; TAGLIEBER, José Erno. **A relação teoria e prática na formação do educador**. Revista Contrapontos - volume 5 - n. 1 - p. 49-63 - Itajaí, jan./abr. 2005. Disponível em: Acesso em 22 de set de 2012.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Peirre; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. 9^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 186-216.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena (2002)**. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1_02.htm. Acesso em: 04 de janeiro de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 04 de junho de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior** (2000). Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1_06.htm. Acesso em: 04 de janeiro de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP Nº1** (2006). Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1_06.htm. Acesso em: 04 de janeiro de 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais – Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez.2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 5 de maio de 2011.

BUCHWEITZ, Bernardo. **Aprendizagem significativa: idéias de estudantes concluintes de curso superior**. 2001. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol6/n2/v6_n2_a2.htm. Acesso em 30 de outubro de 2012.

CAETANO, Ana Paula; SILVA, M^a de Lurdes. **Ética Profissional e Formação de Professores**. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, nº 08, jan/abr 2009, p.49-60.

CAMPOS, Michele; GREIK, Michel; DO VALE, Tacyanne. **História da Ética**. Ano II, V.1. Salvador, agosto – dezembro, 2002.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária**. A aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000. p. 75-89.

CATÃO, Francisco A. Carmil. **A Pedagogia Ética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Ética, Educação e Qualidade**. In: MARCILIO, M^a Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes (orgs). **Ética na virada do século: busca do sentido da vida**. São Paulo: LTR, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Público, Privado, Despotismo**. In NOVAES. **Ética**. 7^a reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras. (pp:345-391). 2002.

CHAVES, Noêmia S. **O conceito de pessoa na Antropologia Kantiana: uma abordagem prática e pragmática.** Polymatheia Revista de Filosofia. Fortaleza, vol 5, nº 7, 2009, p. 137-154. Disponível em: www.uece.br/polymatheia. Acesso em: 12 de outubro de 2012.

CONTRERAS, José, **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Anderson Borges; PIERI, Maria Guilhermina Coelho. **Práticas Pedagógicas Criativas e a formação de professores.** Revista da Católica, Uberlândia, v. 3 n. 6, 2011. Disponível em: <http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/revistadacatolica/article/viewFile/404/363>. Acesso em 22 de set de 2012.

CORREA, Nieves; CEBALLOS, Esperanza; RODRIGO, Maria José. El perspectivismo conceptual y la argumentación em lós estudiantes universitários. MONEREO, C. & POZO, J. I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: aprender y enseñar para la autonomía.** Madri, Espanha: Editorial Síntesis, 2003, p. 63-78.

CRUSOÉ, Nilma M. C. **Interdisciplinaridade: representações sociais de professores de matemática.** Natal, RN: EDUFRN, 2009.

CUNHA, Carlos H. L; LEMOS, Denise V. S. **Grupos: o poder da construção coletiva.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

CUNHA, M^a Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1992.

D^o ÁVILA, Cristina. **Formação Docente na Contemporaneidade: limites e desafios.** Revista da FAEEBA, vol 17, nº30, jul/dez 2008, p. 33-42.

D^o ÁVILA, Cristina; SONNEVILLE, Jacques J. A formação de professores na contemporaneidade. In: LIMA JR, Arnaud S; HETKOWSKI, Tania (orgs). **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação.** Rio de Janeiro: Quarteto, 2006, p. 107-120.

DALBOSCO, C. Almir. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida. In: LOMBARDI, J. Claudinei; GOERGEN, Pedro (orgs). **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 155-175.

DALBOSCO, C. Almir. **O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez. 2006; p. 1113-1135. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11/06/2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996; rever p. 136-161.

DAYRELL, Juarez T; PAULA, Simone G. **Situação Juvenil e formação de professores: diálogo possível?** Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 04, n. 04, jan./jul. p. 33-53, 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 05 de novembro de 2012.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DÉR, Leila C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda, R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 61-76.

DIAS, Adelaide Alves. **Educação moral para a autonomia**. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 de janeiro 2011.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Tradução de Raquel Weiss. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTRELA, M. T. (1999). **Ética e formação profissional dos educadores de infância**. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, pp. 27-32.

FARIAS, Mª Sabino de (et all). Docência: notas sobre a dimensão ética da profissão. In: FARIAS, Mª Sabino de (et all). **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. **Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem**. *Educ. rev.* [online]. 2010, n.spe2, pp. 23-43. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>. Acesso em 05/10/12.

FERNANDES, Cleoni Mª B. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, Francisca Eleodora S.(org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 58-77.

_____. À procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica? In: Ilma P. Alencastro (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: SP: Papirus, 2011b. p. 145-168.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma G; ALMEIDA, Mª Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 128-158.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e mudança**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v.30)

FUHR, Regina Candida. **Ética em educação: novos paradigmas para o nosso tempo.** 1ªed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

GALEFFI, Dante A. Da proposta institucional e do modelo metodológico mediador. In: GALEFFI, Dante A. **O Ser-sendo da Filosofia: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia.** Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor Outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.- educação e ciências antropossociais.** Salvador:EDUFBA, 2009, p. 13-73.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. Estrutura conceptual da Formação de Professores. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999. p. 10/17.

_____. Formação Inicial de Professores. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999. p. 17/68.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEMERASCA, Maristela P; GANDIN, Danilo. **Planejamento Participativo na Escola: o que é e como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 2004. (Coleção Fazer e Transformar).

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da Modernidade.** Tradução de Raul Fiker – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOERGEN, Pedro. **Educação e valores no mundo contemporâneo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso no dia 26 de março de 2008.

_____. **Educação e valores no mundo contemporâneo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso no dia 26 de março de 2008.

_____. **Educação Moral Hoje: cenários, perspectivas e perplexidades**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso no dia: 5 de maio de 2011.

_____. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Cleoni M^a Barboza (org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 93- 130.

_____. **Pós- Modernidade Ética e Educação**. 2^a Ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2005c. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 79)

GULASSA, M. Lúcia C.R. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda, R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2^a Ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 95-118.

GUZZO, Valdemir. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, Cleoni M^a Barboza (org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-57.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos – O breve Século XX. 1914-1991**. Companhia das Letras: São Paulo, 2000.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução Silvana Cabucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Técnicas de Pesquisa**. 4^aed. São Paulo: Atlas, 1999.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/Mar/Abr, n^o 19, 2002, p. 20-28.

LATERZA, Léa Ferreira. **O conceito de pessoa: o estado da questão entre os gregos.** *Kriterion* [online]. 2011, vol.52, n.123, pp. 259-265. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/kr/v52n123/a15v52n123.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2012.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual.** Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005.

LOMBARDI, J.C; GOERGEN, Pedro(orgs). **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem e ética.** Revista ABC EDUCATIO, nº 54, março de 2006b, p. 20-21. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 29 de outubro de 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares comunicação e eventos, 2003.

_____. **Por uma prática educativa centrada na pessoa do educando.** 2006a. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 27 de setembro de 2012.

LÜDKE Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

MAHONEY, Abigail A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda, R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 13-24.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética: de Platão a Foucault.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MARTÍ, Eduardo. Conclusiones: el estudiante universitario em siglo XXI. Monereo, C. & Pozo, J. I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: aprender y enseñar para la autonomía.** Madri, Espanha: Editorial Síntesis, 2003, p. 111-116.

MARTÍNEZ, Albertina M. A Criatividade com princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: Ilma P. Alencastro (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: SP: Papyrus, 2011. p. 115-144.

MELLO, Guiomar. **Formação Inicial de professores para a Educação básica: uma (re) visão radical**. Rev. São Paulo em Perspectiva, 14, 2000, p. 98 a 110. Disponível em : www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf. Acesso em 5 de maio de 2011.

MENIN, Maria Suzana. **Valores na escola**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.28, nº1, p. 91-100, jan/jun, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2007.

_____. Desenvolvimento Moral. In: Macedo, Lino (org). **Cinco estudos de educação moral**. 2ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 37-102.

MENIN, Suzana Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Mª de. **A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores**. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 39, nº137, mai/ago de 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf. Acesso em 02 de maio de 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2005.

MINAYO, Mª Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONEREO, C. & POZO, J. I. La cultura educativa em La universidad:nuevos retos para profesores e alumnos. MONEREO, C. & POZO, J. I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: aprender y enseñar para la autonomía**. Madri, Espanha: Editorial Síntesis, 2003, p. 15-31.

MONTORO, André Franco. Retorno à ética na virada do século. In: MARCILIO, Mª Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes (orgs). **Ética na virada do século: busca do sentido da vida**. São Paulo: LTR, 1997.

MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. In: SANTOS M. de F. de S. Representação social e identidade, p.151-159. Goiania: AB, 2000.

MOREIRA, Dorosnil A. Ética, educação, universidade, sociedade. In: **Ética, educação, universidade, sociedade: reflexões acerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 11-30.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O método 6 Ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4ªed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOSCOVICI, Serge. A representação social: um conceito perdido. In: **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. Título original. La psychanalyse son image et son public (2ª ed), Paris: Presses universitaires de France(1ªed. 1961), 1975, p. 41-81.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOBREGA, Sheiva M. **O que é representação social**. Mimeografado, 1990.

NÓVOA, Antonio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Editora Educa, 2009.

OLIVEIRA, M.A. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; MARQUES, Sergio Correia; GOMES, Antonio Marcos T.; TEIXEIRA, Maria C.T.V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In, MOREIRA, Antonia S. P. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005, p. 573-603.

OLIVEIRA, Ana Lise C. **Escola e Juventude: um estudo sobre a Educação em valores humanos na escola pública de ensino fundamental em Riachão do Jacuípe-BA**. Monografia escrita no Curso de Especialização em Educação e pluralidade sócio-cultural, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, 2008.

OLIVEIRA, Renato José; LINS, M^a Judith S. C (orgs). **Ética e educação: uma abordagem atual**. 1^a Ed. Curitiba: CRV, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php Acesso em 26 de março de 2008.

PAILLÉ, P. **Procedures systematiques pour l'elaboration d' un guide d' entrevue semi-directive: um modele et une ilustration**. Communication au Congrès de l' Association canadiense-française pour l' avancement des sciences, 1991.

PALMEIRA, M^a José de Oliveira. Formação docente continuada, valores e ética da responsabilidade social. In: LIMA JR, Arnaud S; HETKOWSKI, Tania (orgs). **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006, p. 135-156.

PALMEIRA, M^a José de Oliveira; SAMPAIO, Terezilde Leal. Desenvolvimento, aprendizagem e formação em valores: reflexões em torno das contribuições de Lev Vigotski. PALMEIRA, M^a José de Oliveira; Roseira, Nilson A. Ferreira (orgs). **Educação e Democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores**. Salvador: EDUNEB, 2008, p. 131-149.

PELIZZARI, A; KRIEGL, M^a L; BARON, M.; FINCK, N.T.L; DOROCINSKI,S.I. **Teoria da Aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n^o1, jul 2002, p. 37-42. Disponível em: www.percursodosaber.webnodept.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2012.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 2^a edição. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma G; ALMEIDA, M^a Isabel. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: PIMENTA, Selma G; ALMEIDA, M^a Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 7-18.

PUIG, Josef Maria. **A construção da personalidade moral**. Tradução de Luizete Guimarães Barros e Raquel Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Ática, 1998.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. pp. 17-96.

RANGHETTI, Diva Spezia. **Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia**. Revista Ambiente e Educação. Vol1, Jan/Jul, 2008. Disponível em: www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art1diva.pdf. Acesso em 5 de maio de 2011.

RESENDE, Lúcia M. G.. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

RIBEIRO, Marinalva L. A afetividade na relação educativa. Revista Estudos de Psicologia. Campinas, jul/set 2010, p. 403-412.

_____. **Análise das representações sociais da afetividade na relação educativa**. Psicologia da Educação, São Paulo, 20, 2005, p. 31-54.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética na Docência Universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Lopes Marinalva (orgs). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira da Santana: UEFS Editora, 2009, p. 117-129.

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ética e competência**. 20^a Ed. São Paulo: Cortez, 2011a. (Questões da nossa época, vol 7)

_____. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: Ilma P. Alencastro (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: SP: Papirus, 2011b. p. 73-94.

ROUANET, Sérgio. **Humanismo e Contra-iluminismos**. In: Cadernos de Cultura e a Comunicação Contemporâneas. FACOM, Salvador, 1994.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Ediouro: Rio de Janeiro, 1994.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. 2^a ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1996.

SANTIAGO, Lucicleide S. **As representações de ética de professores no contexto da formação inicial do profissional docente.** Dissertação (Mestrado), Salvador, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Ética, moral e competência dos profissionais da educação.** São Paulo: Avercamp, 2004.

SANTOS, Júlio César Furtado. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa.** (2012) Disponível em: www.famema.br/capacitacao/papelprofessorpromocaoaprendizagemsignificativa.pdf. Acesso em 01 de novembro de 2012.

SANTOS, Marlene. **Sobre a dimensão ética na formação do educador.** 2008. Disponível em: <http://www.consciencia.org/dimensao-etica-na-formacao-do-educador>. Acesso em: 11 de junho de 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal.** São Paulo: Record, 2000.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho.** Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

_____. **O valor de educar.** Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SERRANO, Glória. **Educação em valores: como educar para a democracia.** Tradução de Fátima Murad. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e Ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. Claudinei; GOERGEN, Pedro (orgs). **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 137-154.

_____. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Cleoni Mª Barboza (org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 130-149.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Francisca Eleodora S. Ética e responsabilidade social no ensino superior. In: SEVERINO, Francisca Eleodora S.(org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão.** São Paulo: Cortez, 2011a, p. 78-93.

SILVA, Lidiane R. C. **A dimensão ética do ensino da docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores.** Dissertação (Mestrado), Fortaleza, 2010.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Sandra. Cidadania na Formação do Professor: desvelando sentidos e finalidades da prática educativa. DIAS, Antonio; HETKOWSKI, Tania (orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 179-198.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Escola e Construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SUBIRATS, Marina. A Educação no século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNON, Francisco (org). **A Educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, pp.170-205.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

TAVARES FILHO, Thomé E; TAVARES, Bruno; TAVARES, Ariza M^a M. C. **A Educação na concepção dos valores**. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2011.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1996, p. 180-192.

TOGNETTA, Luciene R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (Coleção Psicologia e Educação em Debate)

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELOS, M^a L.M.C; BRITO, R.H.P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ:Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2011.

VÀSQUEZ, Sanchez. **Ética**. 21ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VINYAMATA, Eduard. Compreender o conflito e agir educativamente. In: VINYAMATA, Eduard (org). **Aprender a partir do conflito**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 13-32.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto de Pesquisa de mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, intitulado **A pessoa do aluno no contexto formativo em Curso de Pedagogia: um estudo sobre a ética nas representações de estudantes, professores em exercício**, está sendo conduzido pela mestrandia Ana Lise Costa de Oliveira, sob a orientação da professora Dra. Sandra Regina Soares, cujos e-mails são respectivamente aliscosta@gmail.com e sssoares@uneb.br. Em caso de dúvidas relacionados ao estudo é possível também contatar a pesquisadora pelo telefones (75) 99620124 e (75) 3264-2783.

O principal objetivo da pesquisa é conhecer as representações de estudantes de Pedagogia, professores em exercício, sobre o respeito à dignidade da pessoa do aluno, no contexto da dimensão moral e ética presente no seu processo formativo na universidade. Para atingir tal objetivo optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa e pela coleta de dados mediante entrevista semiestruturada, guiada por roteiro de questões abertas. A entrevista terá duração estimada de uma hora e meia e será realizada após a anuência e assinatura nas duas vias deste termo de consentimento. As interações serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas, permitindo uma análise detalhada e com maior rigor científico.

Participar desta pesquisa, além de contribuir para o aumento do conhecimento científico na área de docência universitária, formação ética de professores, interação universidade/escola escola básica, pode trazer como benefícios o crescimento pessoal e profissional do participante, bem como da pesquisadora e da instituição investigada.

O Parecer nº 167 do Conselho Nacional de Saúde considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos.” No entanto, para evitar qualquer desconforto ou danos às pessoas em suas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o anonimato, o nome do participante em cada gravação será substituído por um código numérico; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, onde somente os pesquisadores terão acesso; c) as gravações serão destruídas logo após seu tratamento científico; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, aquele participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da entrevista, sem qualquer prejuízo.

Ciente da natureza desta pesquisa, de seus objetivos, métodos e benefícios, autorizo a minha participação voluntária.

Salvador, _____, de _____ de 2011

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE II – LISTA DE PALAVRAS EVOCADAS PELA ALP

1. Compromisso (F31)
2. Respeito (F30)
3. Responsabilidade (F27)
4. Competência (F18)
5. Conhecimento (F08)
6. Planejamento (F06)
7. Ética (F05)
8. Dedicção (F05)
9. Capacidade (F04)
10. Profissionalismo (F04)
11. Qualificação (F04)
12. Assiduidade (F04)
13. Diversidade (F04)
14. Liberdade (F03)
15. Educação (F03)
16. Valores (F03)
17. Diálogo (F03)
18. Disciplina (F03)
19. Amor (F03)
20. Comprometimento (F03)
21. Cultura (F02)
22. Leitura De Mundo (F02)
23. Coerência (F02)
24. Integridade (F02)
25. Interdisciplinaridade (F02)
26. Aprendizagem (F02)
27. Avaliação (F02)
28. Paciência (F02)
29. Esforços (F02)
30. Dignidade (F02)
31. Honestidade (F02)
32. Verdade (F02)
33. Descoberta (F02)
34. Formação (F01)
35. Vivências (F01)
36. Apropriação Teórica (F01)
37. Preocupação com o próximo (F01)
38. Valorizar O Ser Humano (F01)
39. Cumplicidade (F01)
40. Interação (F01)
41. Frequência (F01)
42. Atenção (F01)
43. Consideração (F01)
44. Descaso (F01)
45. Construção (F01)
46. Tolerância (F01)
47. Ação (F01)
48. Educador Crítico (F01)
49. Reflexão (F01)
50. Desenvolvimento (F01)
51. Parceria (F01)
52. Crítica (F01)
53. Metodologia (F01)
54. Alteridade (F01)
55. Trabalho (F01)
56. Troca De Conhecimento (F01)
57. Potencial (F01)
58. Determinação (F01)
59. Preparação (F01)
60. Cumprir Tarefa (F01)
61. Fazer História (F01)
62. Ouvir O Outro (F01)
63. Confiança (F01)
64. Justiça (F01)
65. Eficiência (F01)
66. Participação Conjunta (F01)
67. Organização (F01)
68. Discrição (F01)
69. Serenidade (F01)
70. Sinceridade (F01)
71. Escolha (F01)
72. Atitude (F01)
73. Progresso (F01)
74. Modo De Vida (F01)
75. Entusiasmo (F01)
76. Companheirismo (F01)
77. Amadurecimento (F01)
78. Conquistas (F01)
79. Desejos (F01)
80. Continuidade (F01)
81. Transferências (F01)
82. Bem-Estar (F01)
83. Êxito (F01)
84. Disponibilidade (F01)
85. Leis (F01)

APÊNDICE III – GUIA DE ENTREVISTA

GUIA DE ENTREVISTA¹

Informações Prévias

- Agradecer ao participante a colaboração à pesquisa;
- Explicar brevemente em que consiste a pesquisa e situar o papel do depoente;
- Informar sobre o desenvolvimento e duração estimada da entrevista;
- Advertir sobre o caráter às vezes intimista das questões, insistindo sobre o fato que o participante é livre para responder ou abster-se;
- Explicar a questão da confidencialidade;
- Solicitar a permissão para gravar em áudio a entrevista;
- Apresentar o formulário de consentimento e o convidar a ler e assinar;
- Responder a eventuais questões por parte do participante.

1- Levando em conta sua vivência como estudante da universidade, que palavras ou expressões lhe vêm imediatamente à mente quando você ouve a expressão respeito ao aluno? (Solicitar que explique o sentido das palavras ou expressões apresentadas)

- o que para você revela o respeito do professor pelo aluno na universidade?

- estas características estão presentes nos professores que você teve até aqui na universidade?

- Dê exemplo de uma situação que ilustra isso (positiva ou negativa);

- Na sua opinião o que explica isso? Como se sentiu? Como você agiu nesta situação?

- A sua reação você acha que repercutiu/repercute de que forma no professor?

2- Você considera que a sua pessoa foi reconhecida no processo de ensino-aprendizagem na sua trajetória escolar? E na universidade?

- Você lembra-se de alguma situação na qual se sentiu que a sua pessoa (como aluno) foi desconsiderada pelo professor (na escola? E na universidade?)? Como você se sentiu? Como agiu? Que repercussão deixou em você daí para frente?

¹ As questões chaves estão em negrito, e as questões em itálico foram pontos prováveis de serem explorados durante a entrevista.

3- Qual a sua impressão sobre a relação professor-aluno a partir da sua experiência como aluno na universidade? Por quê?

- *como os professores lidavam com o ponto de vista do aluno, (você poderia dar uma exemplo de uma situação como esta vivida) Você tem lembrança inversa?*
- *Como os professores lidaram com o sentimento, as necessidades, limitações dos alunos? Situações como essa aconteceram com você? Como você se sentiu? Como agiu?*
- *houve alguma situação na sua trajetória de estudante na universidade na qual você vivenciou uma situação difícil do ponto de vista pessoal que interferiu na sua atuação nas disciplinas? Como você lidou com isto? Você compartilhou com os professores? Se sim como ele agiu? Se não, por quê?*
- *o professor se interessa em saber se o que está sendo trabalhado faz sentido para o aluno e sua formação? De que forma ele investiga e estimula isso? Estimula que o formando transforme em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos? Promove a reflexão das atitudes e não só dos conteúdos?*
- *Como os professores lidam com o questionamento do aluno? Estimulam o questionamento ao professor? Estimulam o questionamento à teoria? Estimulam o questionamento à prática profissional? Trabalham as contradições, as dúvidas sem julgar e condenar o sujeito e estimula o reconhecimento e escolhas consistentes?*

4- Como nas disciplinas cursadas foram estabelecidos os aspectos referentes à condução da disciplina (exemplo: nas regras de convivência, objetivos, conteúdos, metodologia, formas de avaliação)?

- *Os professores envolveram os alunos na decisão destes aspectos? Como isto se dá, pedir exemplo? Como você participa nestes momentos? Por quê?*
- *Nessas situações têm acontecido conflitos? Se sim como o professor lidou com essa situação?*
- *O que você achou e como se sentiu diante dessa condução? O que você esperava que fosse feito?*

5- De que forma nas disciplinas que você cursou foram tratados os valores e atitudes? As disciplinas oportunizaram a reflexão individual e coletiva sobre as atitudes e valores no processo formativo? E sobre as relações interpessoais na sala?

- *Que valores morais na sua opinião expressam a postura de respeito ao aluno na universidade?*
- *Como se deram essas experiências? Como foi a atuação do professor? Como você se sentiu? Como agiu? Por quê? Essa experiência lhe estimulou a refletir sobre si mesmo?*
- *Que lições você tirou delas para sua atuação como professor?*

6- Nessa trajetória na universidade os professores oportunizaram o exercício da criatividade dos alunos?

- *Se sim, fale um pouco, relate dê exemplo;*
- *Como foi sua atuação? Como você se sentiu?*

7- Situações de lidar com educação de valores na universidade/questões-problema

Numa determinada turma de um curso de Pedagogia na qual a professora Maria de Lourdes era responsável por uma disciplina era visível o clima de conflito entre os estudantes. A turma era dividida em grupos bem demarcados. As aulas eram interrompidas frequentemente diante das ironias, agressividades e desqualificação entre alguns colegas. Alguns estudantes não falavam com outros. Nos momentos de seminário a sala praticamente ficava vazia. Certo dia a professora Maria de Lourdes, preocupada com o clima hostil dessa turma resolveu tomar uma atitude. Decidiu que mudaria, ela mesma, sem consulta, a composição dos grupos, e diante de algumas resistências fez um longo discurso defendendo sua posição e finalizando com a informação de que não ia mais admitir aquele clima na sala, numa turma composta de estudantes que já atuavam como professores.

Qual a sua opinião sobre a situação desta turma e sobre a atitude da professora? (Diante desse relato o que você acha dessa situação?)

- *Pensando na superação dos problemas de relacionamento entre os estudantes você considera que esse é o caminho mais eficaz para a mudança de atitudes deles?*
- *Que outros caminhos ela poderia ter usado para superar essa situação?*
- *Em sua opinião qual a repercussão nos estudantes dessa atitude da professora? Você acha que os estudantes vão modificar sua conduta? Por quê? Que tipo de mudança?*
- *Você acha que todos os professores do curso de Pedagogia devem trabalhar as relações nas turmas, mesmo naquelas que o grau de hostilidade não é tão acentuado? Por quê? Nas disciplinas que você cursou isto aconteceu? De que forma? Em que situações? Como repercutia no grupo? Houve mudanças decorrentes desse trabalho/intervenção do professor? Dê exemplo de algum processo desse. Como você se sentia nessa situação? Que relação você fazia com a condução da sua sala de aula na escola?*

8- A sua trajetória formativa na universidade oportunizou que aprendizagens para sua atuação como professor da escola básica acerca da pessoa do aluno e de suas relações?

Você tem sido incentivado no seu percurso formativo a construir valores e atitudes no âmbito pessoal e profissional? Como isso acontece?

Quais as lições e mais marcantes positiva ou negativamente vividas enquanto estudante na sala de aula da universidade que você acredita que precisam ser incentivadas por você na sua sala de aula da escola básica?Relate um pouco sobre essas situações.

09-Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre sua experiência formativa na universidade?

10- Como foi para você participar desta entrevista?

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

Participante: _____
 Contatos (tel) _____ / _____ e-mail: _____

1- **Faixa etária:** 17 a 20 () ; 20 a 30 () ; 31 a 40 () ; 41 a 50 ()

2- **Sexo:** m () f ()

3- Seu **Percurso Formativo estudantil na educação básica** foi cursado:

() escola pública () escola privada () parte pública e privada

Ensino Médio (formação específica)

Formação Geral () Magistério () Outro qual? _____

Ano de conclusão.....

Ensino universitário semestre _____

4- **Cursos realizados** (voltados para o desenvolvimento pessoal e profissional, mesmo não reconhecidos pelo MEC)

a- _____ Cursos: _____

b- Como estes cursos contribuíram para sua atuação discente na universidade?

c- Como estes cursos contribuíram para sua atuação docente na educação básica?

5- **Experiência profissional**

a- Magistério fundamental e médio (...anos)

b- Tempo de atuação como docente : Instituição pública (..... anos); Instituição particular (..... anos)

c- Desenvolve outra atividade profissional paralelamente à docência na educação básica? sim () não () Qual (is)? _____

d- Atividades que desenvolve atualmente na educação básica:

Administração sim () não ()

Ensino: sim () não ()

Educação Infantil () Ensino Fundamental I ()

Ensino Fundamental II () Ensino Médio ()

Extensão sim () não ()

Pesquisa sim () não ()

e- Município em que trabalha _____

f- Regime de trabalho: 20h () 40h ()

APÊNDICE V – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA

1- CATEGORIA RESPEITO À PESSOA DO ALUNO

Nessa categoria estão inseridos os dados referentes à concepção dos participantes acerca do respeito à pessoa do estudante, a partir de suas vivências no processo ensino-aprendizagem na universidade. Dessa forma, compreende as seguintes subcategorias: mediante o investimento na aprendizagem, relação professor-estudante de apoio, participação dos estudantes nas definições da disciplina.

1.1 Mediante o investimento na aprendizagem

1.1.1 Valorização do contexto sócio-cultural dos estudantes

Ele sabe que se não for levado a sério não vai chegar a ter o fruto esperado. E aí partindo do compromisso vem também o respeito para com os envolvidos, respeitando suas limitações, a sua idade, repetindo o contexto em que, voltando mais pra criança, aquelas crianças vivem e convivem. *(Keu, a bondosa)*

Contraponto a) Ênfase na transmissão do conteúdo desconsiderando a condição do aluno.

Porque muitas vezes é assim, tem ali a grade né curricular e ele tem que aplicar aquilo ali e acabou independente do aluno estar interessando ou não, se tá ali na sua prática, na sua vivência, se já se tenha vivenciado alguma coisa. Enfim eles aplicam e acabou. *(Josy, a honesta)*

Nós tivemos uma professora na matéria de psicologia, psicologia I, e a professora não dava conta do trabalho, a verdade era essa, ela sabia, mas não pra passar pra gente, aquele saber pra si, pra passar pra o aluno era mais difícil, e a gente começou a ter esse processo, pegava uma aula uma e meia (13h30min), aí ia para seis e tanta da noite, até por uma questão da turma ter entrado nesse acordo, de ficar uma hora a mais no horário justamente pra poder tentar suprir a necessidade, ninguém aprendeu nada. *(Lay, a corajosa)*

Contraponto b) Falta de preocupação com a formação integral do estudante

Teve um professor que passou o semestre todo discutindo o livro O que é Educação. No final a turma toda questionou. Tínhamos toda uma gama de assuntos e ficamos concentrados, na leitura de um livrinho de bolso?! Outros (professores) nos passam para ler na aula só páginas, e nos jogam é isso, e aquilo e vamos e pronto, toma aí tua nota. Então esses professores não estão preocupados com a formação

do individuo em si. É só mais essa questão de conteúdo porque está na ementa e vamos seguir e pronto. Já os professores que nos consideram eles trabalham produzem, escuta as diferenças na sala de aula, da turma, pedem situações vividas, pedem para alguém relatar fatos, perguntam como seria o comportamento diante das situações-problema ai a gente vai absorvendo um pouco da vivência, porque eu mesma não era da educação, nunca fui professora, e determinada situação nos paralisa, porque eu nunca tinha vivenciado, mas ficava atenta às falas dos colegas, ouvia seus depoimentos e tentava aprender com isso com a realidade deles e isso vai dando base pra gente. *(Keu, a bondosa)*

A gente lá na universidade presencia mais teoria e a prática é quase sempre deixada de lado. Em algumas disciplinas a gente faz algumas observações nas escolas e depois analisa em algumas aulas, mas é só isso, a prática mesmo a gente só vê na época dos estágios já no final do curso. Os estágios são bons porque te colocam em contato com a realidade das escolas, a gente só vê isso no final, num período de 4 anos e meio. Sendo que a vivência em escola mesmo foi em dois momentos apenas, que foram no estágio de educação infantil e no estágio de séries iniciais do 1º ao 5º ano. *(Josy, a honesta)*

Contraponto c) Expectativa de acompanhamento além das aulas

Eu acho que o aluno deveria ter além desse dia de aula para ver o professor, deveria ter outras formas da gente tá vendo esse professor, tá dialogando, tá discutindo o que foi legal na aula, o que você compreendeu ou deixou de compreender e não ficar esperando uma próxima oportunidade. Porque lá na Uneb, é assim, é só um dia aquelas aulas ocorrem num dia só e acabou. Por exemplo, nas aulas de segunda você só vai ver aquele professor naquele dia depois só na outra segunda, ou seja na outra semana. É isso prejudica e muito. Até no caso assim, do professor estar mais próximo, do professor conhecer o aluno, porque você só ter um único contato semanal, por mais que essa pessoa se esforce, o professor e alunos se esforcem não ocorre, porque imagine em seis dias aula você só encontra o professor em um dia, assim fica difícil. *(Josy, a honesta)*

Acho que poderia ser melhor o convívio com os professores. Assim, não que seja uma coisa ruim é que, por exemplo, a gente que estuda a noite é prejudicado, porque a gente chega só no horário da aula e quanto aos professores, a gente só encontra aqueles do dia. Os professores que deram aula ontem ou os de amanhã a gente nem tem contato. Muitas vezes a nossa relação, o convívio é ali rápido. Imagine eu que sou de outra cidade que saio pra ir estudar em outra, só encontrava o professor ali naquele dia e acabou. Tirando aquele dia só ia encontrar aquele professor só na semana seguinte. Eu não tinha contato com eles durante o dia. O contato maior poderia facilitar essa relação. *(Josy, a honesta)*

1.1.2- Oportunizando a criatividade

Lembro que no exercício da criatividade sempre me chamou atenção às dramatizações que fazíamos em sala. Mesmo tendo a crítica dos outros alunos de Administração, o nosso curso era tido como o curso do “frufu”. Eu sempre me dedicava nesses momentos, pois era um grande exercício de me colocar no lugar do outro, por exemplo da criança ou do adolescente com quem lido ou vou lidar um dia na minha sala de aula e na minha trajetória profissional. *(Keu, a bondosa)*

Tem disciplinas que trabalham mais com a criatividade do que outras. Tem aquelas que auxiliam o desenvolvimento do ser criativo, para tentar alcançar os objetivos. Me lembro de um projeto que eu fiz com duas colegas sobre os jogos e as brincadeiras no processo de aprendizagem e com a criatividade a gente pôde trabalhar o conteúdo através de jogos e brincadeiras. Acredito que foi a junção do conteúdo com a criatividade que favoreceu um bom aprendizado de uma forma prazerosa. *(Cau, a perseverante)*

Quando os professores mandavam a gente fazer seminários eles tinham sempre essa preocupação em trazer para a realidade. E nunca queria só falar o que eu li, sem trazer pra realidade. Tenho uma colega que dizia que quando eu falava ela lembrava de Paulo Freire, por eu sempre falava dos reais problemas da educação. Penso que numa hora dessa trazendo exemplos dia a dia, o problemas sociais, estamos trazendo os valores pra nossa sala de aula, porque a gente vive mesmo os dramas, as alegrias, a gente se coloca do lugar do outro que também é um ser humano. Assim, as aulas ficavam mais ricas e eu me sentia bem fazendo isso, trazendo as coisas simples da vida familiar, das viagens, do trabalho, resgatando os fatos simples da vida. *(Gaby, a gentil)*

A gente produzia mais quando ocorriam aulas dinâmicas. A minha visão, as nossas produções em sala tinham mais retorno, a turma se envolvia mais nos trabalhos. Até os trabalhos em grupo fluíam mais do que fora da sala. Eu me sentia bem, sempre quando tinha essas coisas assim eu me envolvia. Me sentia estimulada a me envolver, perguntava ao professor, até demais ao ponto dos outros colegas dizerem Josy tu quer o professor só pra tu hoje, porque quanto mais você se envolve você quer perguntar né?. Nesse momento sentia que ocorria a troca entre professor e aluno. É interessante notar que você é que tá criando o conhecimento, não o professor ficar despejando o assunto ali na frente e a turma só senta ali ouvindo. E nesses trabalhos ali em grupo a gente participava daquela construção ali. *(Josy, a honesta)*

É uma experiência boa, porque tudo que você constrói a gente tende a valorizar mais. Diferente de quando você pega uma coisa que ali pronta e muitas vezes o professor nem valoriza, diferente de quando você constrói e tudo muda. Eu tinha a sensação de ter o sentimento de útil, pois se a gente só ouve a gente se sente inútil, tá ali. *(Josy, a honesta)*

Contraponto: Exercício da criatividade é pouco vivenciado, mas quando acontece o aluno se vê reconhecido.

O exercício da criatividade a gente só vivenciou mais assim nitidamente em poucas disciplinas. Me lembro das aulas de Filosofia, o professor pedia pra gente dançar, se contorcer todinha, pegar um conteúdo enorme como Idade Moderna resumir numa música, num poema, isso pra mim foi difícil, não consegui acompanhar esse lado criativo. A maioria (das disciplinas) fica na mesmice, ler texto e só ler texto e pronto. Sei que a leitura é imprescindível, ela é super importante, mas só que tem outras formas de se trabalhar. Nós tivemos um semestre acho que o 4º ou o 5º que pegamos 8 disciplinas, foi uma carga pesada e assim, dessas 8, apenas uma não trabalhou com essa forma chata e tradicional de só ler texto, isso só deixou a gente desmotivado. Essa experiência única que tivemos era a nossa válvula de escape. Procurei também desfrutar e compartilhar das atividades oferecidas pelo educador e gostei tanto que utilizei em sala de aula lá com as minhas turmas fui reconhecida. (*Lay, a corajosa*)

Houve espaço sim para criatividade, mas não tanto quanto eu esperava. Isso ocorria mais nos seminários que a gente apresentava, e não tanto nas aulas normais, principalmente porque o nosso curso era noturno tinha aquela questão do tempo das aulas, a gente tinha que viajar de noite e chegar tarde em casa. Acho que é importante o uso da criatividade, porque nos estimula a produzir, e o ser humano se estimulado sempre que mostrar mais seu desempenho, produzir mais para se sentir valorizado, tanto vale isso pra educação, quanto pras outras áreas. O sujeito onde ele for valorizado ele trabalha e atua melhor. (*Gaby, a gentil*)

Nos momentos de estágio, me lembro da visita da professora na nossa sala, eu via no rostinho dela a alegria por ver que a gente estava realizando aquilo que foi planejado lá na sala de aula na universidade. Ali você se sente valorizado, porque minhas oportunidades foram poucas na universidade, até por não morar em Serrinha, as poucas oportunidades que tive desse exercício criativo foi nos momentos de estágio. Me senti na necessidade de melhorar cada vez mais. Isso é bom porque muitos (colegas) no início nem pensavam na profissão, só queriam ter o diploma universitário e hoje muitos já não pensam assim, porque já estão sendo professores e atuando mesmo na educação. (*Gaby, a gentil*)

1.1.3 Valorização do questionamento dos estudantes

Ele faz isso muito bem quando faz o aluno se questionar, uma vez que o conhecimento não vem pronto e acabado. Ele o professor fazia com que o aluno se questionasse do que é hoje sobre o assunto que iria abordar, explorava nossas expectativas sobre aquilo ali pra depois chegar aos finalmente. Então essa coisa de levar você a se questionar e não ser uma coisa pronta isso foi uma experiência marcante que aprendi na universidade, que eu vou carregar pra sempre na minha

vida. Por que é importante buscar saber como se originou aquele conhecimento que tem todo um percurso pra chegar a tal fato. E se chegar num ponto o legal é não ficar parado ali, é ir além. *(Josy, a honesta)*

Sobre como os professores lidam com o questionamento do aluno me lembro de uma situação engraçada onde o professor diante uma pergunta, acabou confessando que não sabia a resposta, que ia pesquisar e depois contava para a gente. A turma toda riu e nós acabamos compreendendo que o professor não é o detentor do conhecimento, isso é sinal de humildade, achei bacana essa atitude dele. *(Keu, a bondosa)*

O respeito houve em alguns momentos, não totalmente. Isso ocorria quando em questão de dúvidas, onde eu questionava que não compreendi e ele tentava reformular o que foi passado e nesse momento assim eu acho que sim, que houve respeito. *(Josy, a honesta)*

Contraponto: Dificuldade de alguns professores em lidar com o questionamento do aluno.

Eu vejo que tem professor que não consegue lidar muito bem com o questionamento do aluno. Assim, isso não acontece com todos, mas tem alguns que tem dificuldade de entender a dúvida do aluno, falta uma relação de proximidade e o próprio tempo da aula se torna um pouco limitado, porque existe um conteúdo pra ser trabalhado e o professor às vezes toma a difícil decisão de ter de seguir adiante sem explorar os questionamentos. *(Cau, a perseverante)*

1.1.4 Reconhecimento do ponto de vista dos alunos

Bem, eu posso dizer que, assim, os professores eles lidam bem com os nossos pontos de vista eles aprimoram aquilo que a gente já conhece, que a gente pensa ou a gente sente algo totalmente fora do contexto, eles tentam mudar, mas não de forma que agrida o aluno, eles tentam sempre nos lapidar (risos). *(Lay, a corajosa)*

Lembro da professora Ana Cristina ela sempre respeitou o conhecimento que a gente trazia, nunca começou uma aula, sem fazer um questionamento. Como por exemplo, se o tema fosse gestão escolar, ela lançava uma questão e daí começava a aula, questionando a sala toda a daí demorava uns 30min só ela ouvindo e a partir daí ela fazia a introdução da aula. Ficava muito mais dinâmica, mais curiosa a aula e prendia a atenção da turma. Por que a aula interessante não é nem bem, desenvolver qualquer coisa, e sim o professor que sabe dinamizar, saber conduzir aquele meio para que consiga prender a atenção de todos. Enfim era uma aula dinâmica e eu tenho saudades. *(Keu, a bondosa)*

Quando você fala uma palavra e ele o professor complementa dizendo “a partir disso que você disse” e aí surgem outras situações motivando você a falar. E por mais que você seja tímida, basta falar uma palavra e o professor valoriza e faz você se sentir bem e a partir daquela palavrinha ele faz a gente vê o que está nossa volta e ir além da universidade. A gente se sentia mais valorizado, sentindo a nossa presença considerada na sala de aula. O que é muito diferente do outro professor onde parecia que a gente nem existia ou nos fazia sentir tipo assim desprezados e inferiorizados. *(Josy, a honesta)*

Contraponto: atitude do professor pode provocar desequilíbrio emocional no estudante

Sim, mais é tudo importante, tudo tem um sentido, não há nada a toa por mais que você às vezes veja assim. Até quando o professor interrompe o aluno e diz não é nada disso ele faz no sentido de chocar para que você aprenda, só que tem algumas atitudes que não são legais não. *(Josy, a honesta)*

Mas em outros momentos não. Como você mesmo sabe, né? Tem professores e professores. Aqueles que estão ali só por uma questão econômica, pelo conteúdo e acabou. E o aluno que se vire, que se resolva, que aprenda e pronto, passei meu conteúdo o acabou. *(Josy, a honesta)*

Contraponto: Professor que impõe seu ponto de vista sem se interessar em compreender o ponto de vista do estudante.

Muitos professores nem querem saber da sua visão, muitas vezes pede, questionam que você tem que falar e quando você fala eles lhe cortam como se nada tivesse, sabe, falado nada ou você não disse nada. Sobre isso você pode me contar um fato semelhante a essa situação? Lembro das aulas de arte, que o professor questionava “o que é arte pra você?” E aí isso é coisa fantástica, que cada um tem que ter sua visão sobre o que é arte pra você. Ele o professor falava e não dava nada. Você se empolgava pra dizer e não rolava nada. *(Josy, a honesta)*

Eu me sentia um nada, e não só eu como a sala toda que depois a gente ficava questionando e isso gerava um mal estar e vazio tremendo. Ele o professor chega na sala como o todo poderoso, só ele sabe, nos faz questionamentos quer que a gente responda e quando a gente responde não é nada do que tá ali. *(Josy, a honesta)*

O aluno fala a sua opinião e por mais que ele dê sua opinião que é contrária a do professor, que não são todos, os professores nunca ficam do lado do aluno, têm sempre a teoria deles, a visão deles e acabou. *(Josy, a honesta)*

Tem os professores que gostam e até incentivam, tem outros que logo cortam o aluno. Como aquele exemplo que eu te falei antes do professor dono da verdade, se o aluno falasse, se um de nós da turma

falasse algo, ele logo tratava de dar um jeito, do tipo até deixar o aluno falar e depois, voltava e dizia não é nada disso, a verdade é que é isso, isso... E eu vejo isso como um ponto negativo. Porque se ele o professor leva o aluno a se questionar e expor a sua visão sobre determinado assunto de repente de uma hora pra outra, ele fala não é nada disso é como se tivesse dando um balde água fria. Você tá ali expõe sua opinião e nada, fora que não é só você e o professor, é você, o professor e mais 30 alunos, é a turma e o professor. *(Josy, a honesta)*

1.1.5 Relacionando a teoria com a prática

E assim fui parar na Secretaria Municipal de Educação na Coordenação (Pedagógica) e tenho certeza que esses momentos me ajudaram muito a entender a dinâmica de uma sala de aula. Eu sempre aproveitei e amei quando acontecia na universidade esses questionamentos e o professor fazia suas inferências fazendo a gente relacionar teoria com a prática, principalmente nos questionando se a atitude nossa foi certa ou não na sala de aula. *(Keu, a bondosa)*

Apesar desses probleminhas que nós temos, mais em relação a uma carga horária puxada e diferente do que é oferecida no semestre, todos tiveram essa preocupação com relação a fazer o encontro da realidade com a teoria. Os nossos educadores tiveram essa preocupação de tentar passar pra gente os saberes da profissão, o que no meu caso contribuiu muito, porque eu já atuo como professora. Tenho um exemplo da Pró de Psicologia, havia seminários para avaliação, uma equipe escolheu um assunto justamente que a gente ainda não tinha aprendido. A equipe fez uma enquete na sala e ai se viu que os assuntos que a turma teve mais problemas em entender, então ai se decidiu contemplar esses assuntos nos seminários. Então assim, isso acabou nos ajudando muito, porque a gente acabou tirando dúvida que a gente não conseguiu tirar nas aulas, nas apresentações dos colegas. *(Lay, a corajosa)*

Contraponto: Contradição na relação teoria e prática na formação inicial do estudante de pedagogia.

Percebo contradição sim, só percebo. Se você tá sendo preparado pra tá lidando com o aluno e de repente você se depara com uma situação dessa e sim, uma contradição sim. E como se fosse assim faça o que eu estou dizendo, assim dessa forma, como está no currículo, mas quando a gente vê na prática, não ocorre o que tá ali, não se vive o que se diz. *(Josy, a honesta)*

1.2 Relação professor-estudante de apoio

1.2.1- Entendimento das dificuldades dos estudantes

Dentro da UNEB vivencio tanta familiaridade entre a gente, assim professor entende as nossas vidas. Professores que diante da nossa dificuldade de locomoção de sair de nossa cidade pra estudar em Serrinha e nem sempre conseguir transporte ou o carro atrasou, o ônibus quebrou, tinha professor que entendia e mandava atividade por e-mail, dispensava a gente, sem negligenciar o conteúdo. São professores que entendem gente como ser humano. (*Gaby, a gentil*)

Eu sou um exemplo vivo de que isso acontece. Eu tive problemas durante o meu percurso. Quando pus os pés na universidade apareceram todos os problemas na minha vida e não foram poucos. Até me emociono quando lembro. (Choro) Meus professores foram bastante compreensivos comigo, mas eu nunca tive coragem de falar. Os meus colegas que sabiam contaram a eles e daí eles passaram a entender as minhas presenças distantes na sala de aula. Eu sempre fui participativa, mas tinha dias que não dava... (Chora) (*Keu, a bondosa*)

1.2.2- Orientação de forma afetiva

Vejo que cada semestre é uma experiência que a gente vai adquirindo. Nesse 8º semestre em que nós estamos, a gente espera as melhores coisas para o final e muitas das vezes não é nada daquilo as melhores fases já passamos. Estamos vivenciando varias lacunas, temos muitos professores novos e eu acredito que não há essa interação totalmente, sinto que falta mais cumplicidade. Eu acredito que essa cumplicidade não acontece exclusivamente dentro da sala de aula. Quando o aluno ele tem a oportunidade de encontrar os professores nos corredores da UNEB, quando o professor ele estende a mão e ele orienta o aluno, ai está a cumplicidade. Tem uma professora que eu vejo muito isso, essa interação. Essa professora ela orienta de uma forma mais afetiva, mais próxima, vai buscando entender, fazer sentido nas coisas que se diz. Eu tava realizando um projeto em outra disciplina aí ela foi me ajudando me deu ideia de oficinas e ai eu fui aprendendo e montando o meu projeto, ai eu acredito que isso sim é cumplicidade. (*Cau, a perseverante*)

Contraponto: dificuldade do professor de lidar com o contexto grupal

No caso da professora acho que ela teria que ter um jogo de cintura e não fazer apenas isso numa aula, deveria ir agindo e ir mudando aos poucos, até porque as mudanças quando vem de uma maneira muito brusca afeta muito o psicológico da gente. É uma situação inadmissível, porque nós temos um problema muito sério na minha sala que é com relação ao silêncio, as vezes fica difícil escutar o professor diante do barulho que se faz, isso incomoda muito. Até hoje a turma continua do mesmo jeito, por mais que os professores tenham imposto algumas coisas. Acredito que se a professora conversasse mais, trocando as equipes aos pouquinhos, o efeito positivo seria maior, muito melhor que impor. Melhor seria se ela procurasse conhecer melhor a turma, a natureza de cada um e depois tomar uma

atitude mais segura e no diálogo com a turma. Por que é triste você preparar seminário e não ser valorizado quando vai apresentar só por causa de briguinhas bobas! Isso é triste!. (*Lay, a corajosa*)

1.2.3 Hierarquia atenuada no contexto da formação

Ó professora na relação professor-aluno, a gente sabe que há sempre uma hierarquia, só que nós temos alguns educadores aqui que com o seu jeito de ser, a abertura que dá para o aluno em sala, faz com que essa hierarquia praticamente não exista, a gente tem uma relação melhor com aquele professor, a partir do momento que aquele professor faz uma crítica a um trabalho seu e você não leva para o lado pessoal, sabe? Por que ele sabe chegar. (*Lay, a corajosa*)

1.3 Participação dos estudantes nas definições da disciplina

1.3.1 Participação do aluno no planejamento e condução da disciplina

1.3.1.1 Atitude de compartilhamento da proposta de trabalho

No decorrer desse período na universidade eu tive contato com vários professores e de certa forma eles passavam, tentavam demonstrar essa ética. Assim, de início quando apresentavam a ementa eles tinham a ética em estar apresentando sua proposta de trabalho. Vejo isso no compromisso que eles tinham com a gente, de estar se apresentando. (*Josy, a honesta*)

Tem professores que compartilham o planejamento com a turma. Perguntam o que é que a turma gostaria de estudar, e assim a gente já montou varias grades, não sei se é assim, digo melhor, esquemas de disciplinas com os professores em sala. Foi muito bom, porque o planejamento saiu de acordo as nossas necessidades. Porque assim nos sentimos mais valorizados, porque a gente quer se sentir participante da disciplina desde o começo. (*Lay, a corajosa*)

Houve também momentos de troca de conhecimento com os professores. Isso acontecia muito quando alguns professores discutiam o planejamento com a gente, ai dávamos idéias sobre as formas de avaliação, os objetivos e outros. A gente se sentia participando, atuando mesmo no planejamento. Havia também a questão da interdisciplinaridade, o semestre estava correndo e cheios de atividades para cumprir e quando se tinha algum professor que passava algum trabalho ou projeto, e outro professor também ai um deles combinavam com a turma e a gente fazia um só trabalho daquelas duas disciplinas, só fazíamos mesmo algumas adaptações para adequarmos aos objetivos das disciplinas. (*Cau, a perseverante*)

Quando você se respeita fica muito mais fácil pra compreender o outro. Isso acontecia também na universidade com a maioria dos professores, não cem por cento, mas percebo na hora do planejamento

das atividades, as nossas realidades, dificuldades, limitações eram consideradas era uma preocupação que todos opinavam pra se chegar a um consenso a ficar tudo numa harmonia. *(Keu, a bondosa)*

Contraponto: atividades e cronograma imposto

A nossa participação sempre foi mínima nesses aspectos e como eu te falei só alguns professores discutem com a gente as formas de avaliação, a gente tinha que se adequar aquilo ali. A maioria das aulas tinha que cumprir, seguir aquilo ali mesmo e tinha o cronograma, se você não cumprisse aquilo corria o risco de ser reprovado. Tinha que seguir aquilo certinho, data tal, seminário na data determinada, depois tinha prova e gente tinha que seguir como um ritual. *(Josy, a honesta)*

Exclusivamente neste semestre não houve essa colaboração. Antes até que tinha aqueles professores que discutiam o planejamento. Mas hoje não, eles já trazem o plano e dizem que tem que ser seguido aquilo mesmo e gente enquanto turma nem questiona. Acredito que a turma não reagiu porque todos são professores novos para gente. Estamos aguardando para ver o que vai acontecer. *(Cau, a perseverante)*

A situação inversa nós só estamos vivenciando agora no 8º semestre (risos), tem uma disciplina Estatística que não tem muita discussão, o professor não nos dá abertura, o que a gente quer mesmo agora é aprender como fazer a nossa monografia. Ninguém está preocupado em adequar as disciplinas as necessidades da turma. Preferíamos estudar sobre a diversidade e nos deram estatística. A escolha foi feita entre os professores, eles acharam que estudar estatística era mais importante e aí a disciplina foi ofertada, mas não é de acordo com as nossas reais necessidades, pois ninguém nos perguntou. Sei que eles estavam seguindo as normas da academia, mas friso que isso que aconteceu foi de maneira imposta. *(Lay, a corajosa)*

1.3.2 Participação do aluno na definição do processo avaliativo das disciplinas

Todos os professores sempre discutiram com a gente que não é só prova e teste para avaliar e que existem outras formas e aí chegou uma situação de que turma ia ser avaliada com uma prova e teste. A turma não aceitou, encontrou em discussão com a professora e ela acabou fazendo um seminário, e essa avaliação foi muito difícil que acabou na reprovação da maioria da turma. E até uma turma de alunos de Feira de Santana, veio e bateu de testa com a professora, perdeu o semestre e esse grupo se recusou a matricular novamente, esperando a mudança da professor, pois não fariam a disciplina de novo com a mesma professora. *(Keu, a bondosa)*

Contraponto: avaliação como instrumento de poder do professor

Se isso acontecia, de forma nenhuma. A única coisa que acontecia assim era a questão da avaliação, onde alguns professores chegavam e diziam “olha eu planejei avaliar vocês assim, mas a gente pode estar

construindo uma outra forma de avaliação”, só que as outras partes é aquilo já determinado a acabou, pois já vinha o projeto pronto a gente tinha que se adequar aquilo ali. No mais isso só acontecia como eu falei em alguns casos sobre a avaliação, quando a turma questionava um tipo de avaliação e às vezes o professor mudava sua forma de avaliar, mas tirando essa questão avaliativa não tinha nada mais pra mudar não. *(Josy, a honesta)*

Vejo agora que a professora não teve ética, não estipulou valores (nota), não teve consideração ao desempenho da turma e por esse motivo de uma turma de trinta alunos, 25 serem reprovados, isso prova que é uma avaliação para a própria professora e não para os alunos. Ela devia se questionar o que foi que ela fez para 25 pessoas perderem na prova? Devia tentar se autoavaliar por constantemente acontecer situações parecidas ou iguais. *(Keu, a bondosa)*

2-CATEGORIA FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFISSIONAL PROFESSOR

Nessa categoria estão dispostos os dados concernentes à compreensão dos participantes sobre o investimento do curso da pedagogia na formação ética do profissional professor. Assim, engloba as seguintes subcategorias: importância de trabalhar valores na formação inicial de professores, os caminhos da formação ética na vivência no curso e lições éticas para sua atuação docente.

2.1- Importância de trabalhar valores na formação inicial de professores

2.1.1 Tendo os valores como base do trabalho pedagógico

Tem que trabalhar essas relações humanas sim, porque a gente está ali no curso se formando para lidar com pessoas. Acho que universidade tem que formar antes tudo o ser humano, cidadãos, críticos, atuantes, pensantes. Não sair dela só sabendo tudo da educação. E o conhecimento da vida e da convivência com a humanidade? Acho que os professores tem que ter esse papel sim e sentirem estimulados a desempenhar esse papel. Os professores que agiram assim me dando apoio e sendo companheiro me estimularam a procurar ser uma pessoa melhor. *(Gaby, a gentil)*

Lembro, quando fala assim sobre ética me vem mais a lembrança da professora Juceli, professora Ana Cristina, Geovana, Wilson esse que não tá mais lá, prof. Jandiroba. Aí vi esses professores assim, tendo o compromisso voltado para a formação de conceitos e também voltado pra ajudar enquanto ser, o ser da pessoa na sala de aula. *(Keu, a bondosa)*

Promovem sim valores e atitudes. Essas aulas desses professores faziam a gente refletir, porque não é só o conteúdo, valorizava a vivência, as práticas né, considerava o que acontece no dia a dia ali. *(Josy, a honesta)*

Acredito na formação que o curso de pedagogia nos dá, já que seremos professores, acho que a relação humana é algo bastante próximo, é a base de todo o trabalho pedagógico. *(Cau, a perseverante)*

Como aluna do curso de pedagogia, vejo essas palavras, aí eu me vi, assim, pôxa, justo eu, por estar dessemestralizada, eu já assinei o termo que eu tenho que cumprir a minha monografia, caso contrário eu posso ser jubilada. Essa questão da ética pra mim é algo tão presente que não é só contexto da sala de aula, mas tudo que ele trás, aquilo que vem com a sua bagagem da casa, do seu trabalho, da família. *(Keu, a bondosa)*

Acho que o trabalho com os valores, todos eles levam para o respeito ao aluno. Uma forma de encarar tudo isso é através do diálogo, o professor chegar para o aluno o ouvir, escutar direitinho o que ele diz e valorizar essa fala. *(Josy, a honesta)*

Acredito que todas as disciplinas tem que ter embutidas na sua dinâmica essa questão dos valores, do respeito e das experiências de cada individuo. Mas a gente sabe que tem aquelas disciplinas mais teóricas, mais focadas. Tem outras que já facilitam o cuidado com esse respeito para com o outro, sabendo que cada um tem sua forma de pensar, a sua singularidade. Teve uma disciplina chamada Educação de Jovens e Adultos que se destinava a falar de um público que não estudaram na época devida, isto é que não fizeram o percurso normal da educação básica. Nessa disciplina eu via bastante a valorização desse respeito ao indivíduo, aquele que não teve oportunidade de estudar quando criança ou por algum motivo interrompeu seus estudos e que agora já adulto volta estudar. Fomos aprendendo o quanto é diferente trabalhar com esse publico, é diferente de trabalhar com o público infantil, criança e adolescente. Vimos que a aprendizagem do adulto é diferente da criança porque, ele já tem uma experiência de vida e já traz pra escola uma vivência de mundo e eles também precisam de todo um cuidado com esse tipo de ensino, que tem que ser diferenciado. *(Cau, a perseverante)*

Contraponto: pouca ênfase na valorização do ser humano no curso de pedagogia

Eu diria que uns 55% que ocorreu uma preocupação com o ser humano. Porem nem todos os professores abordam esse assunto. Importante mesmo que eu tenho visto em todo o curso do trabalho dos professores é o conteúdo das disciplinas e acabou. E poucas, mais poucas vezes a valorização humana. Em alguns casos tem, mas em outros muitos momentos só se é valorizada a questão dos conhecimentos específicos de cada disciplina. Eu tenho tal meta pra

atingir e vou trabalhando o conteúdo pra se chegar lá, na aquisição do conhecimento. *(Josy, a honesta)*

2.1.2 Os valores promovendo o conhecimento de si e do outro

Trabalhar com os valores aqui na universidade me proporciona uma reflexão sobre mim mesma. *(Cau, a perseverante)*

Acredito que todos os professores no curso de pedagogia devem trabalhar nessa perspectiva dos valores, todas as disciplinas precisam trabalhar com essa questão. Pode ser que pra alguns professores seja algo banal, mas eu compreendo que não é, porque se estamos entre sujeitos humanos, nada mais justo do que tocar nesse assunto. É preciso considerar o posicionamento dos sujeitos, conhecer suas escolhas, suas formas de pensar e agir. Quando não há um trabalho pedagógico voltado pra relações humanas, valorizando o respeito mútuo, temos que questionar que ensino é esse e que aprendizado é esse. Não faz sentido a gente passar 4 anos estudando e não construir o respeito mutuo e a consideração pelo outro. *(Cau, a perseverante)*

Sim acho que todas deveriam trabalhar as relações e convivência, porque afinal o curso trabalha com pessoas que vão formar pessoas. *(Josy, a honesta)*

O investimento dos professores nas relações humanas fortalece o papel social da universidade com a sociedade. Primeiro eu acho que o ganho de conhecimento e o professor trabalhando esses fatores é fundamental e a turma só tem a ganhar. Isso reforça que o professor está formando pessoas também na universidade que devem estar capacitadas pra viver numa sociedade tão individualista e competitiva. Eu acho que quando o professor trabalha isso é como se a mente do aluno tivesse se abrindo pra todos esses problemas e todas essas vivências na sociedade. E quando não ocorre isso é como se gente não existisse, não estivesse ali no momento. *(Josy, a honesta)*

Quando a gente reflete essas experiências lá na sala de aula na universidade, se percebe que o mais interessante não é a teoria, mas a riqueza das relações humanas, de quanto a gente aprende com o outro, interagindo com os valores de cada um, o que está por trás das atitudes, o porquê estamos aqui, nesse lugar e tudo começa a fazer sentido. O que me fez ser assim, foi o ambiente daqui da UNEB, tivemos problemas sim, mas tive bons exemplos, porque sempre houve um clima de proximidade entre todos. Foi assim com amizade entre os professores, diretor, funcionários, tudo na gentileza, porque gentileza gera gentileza, né?! Assim a gente se sente capaz e estimulado e crescer e a tratar as pessoas enxergando todos como seres humanos que merecem respeito. *(Gaby, a gentil)*

Contraponto: reconhecimento de que o trabalho pedagógico não tem como foco a formação de valores

Percebo na minha trajetória aqui na universidade que a maioria das disciplinas não trabalharam focando valores, só algumas e em momentos bem pontuais. Mas tem alunos e professores que trabalham e se preocupam com a valorização do outro. *(Cau, a perseverante)*

Então vejo que os valores foram tratados minimamente na nossa sala de aula. Posso dizer que pouco foram vivenciados. *(Lay, a corajosa)*

Sim acho que o curso de pedagogia ele tem sim essa valorização. Mas reconheço que isso não é prioridade, mas como uma via que tem que ser abordada, mas não como prioridade, uma coisa assim essencial, a gente aluno não percebia essa prioridade. Pelo menos em todas as disciplinas a gente não via esse cuidado com os valores, só com alguns professores. *(Josy, a honesta)*

2.2 – Os caminhos da formação ética na vivência no curso

2.2.1 - Pelo exemplo do professor

2.2.1.1- Exemplo de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem

A palavra mais importante é o compromisso, porque o que se reflete na palavra é a interação humana entre professores, alunos, os alunos entre si, e isso vai refletir em tudo. Se você está comprometido com a sala de aula você vai fazer tudo com honestidade, você vai ter compromisso em cumprir os horários, vai respeitar o outro, porque você tem compromisso pra fazer o seu trabalho. E quando eu escolho a palavra compromisso eu acho que ela consegue englobar tudo isso que eu falei, porque quando você tem compromisso pra trabalhar você respeita o ser humano, você respeita a educação, você quer algo pra si e para o outro. *(Gaby, a gentil)*

Revela o compromisso dele (o professor) está ali com o aluno, passando a sua experiência, os seus conteúdos diariamente. *(Josy, a honesta)*

Eu listei aqui compromisso, respeito, disponibilidade, leis, bem-estar e êxito. Eu destaquei aqui compromisso, a ética parte disso e a questão do processo ensino-aprendizagem a pessoa tem que tomar para si. Que tem aquele compromisso voltado pra ser um mediador nesse processo de educação. *(Keu, a bondosa)*

Para mim que estou já saindo desejo que os professores do curso de pedagogia trabalhem mais essa temática da ética e dos valores nas relações humanas com seus alunos, que reafirmem o compromisso com o processo ensino-aprendizagem, principalmente na nossa escrita acadêmica. *(Lay, a corajosa)*

Então quando falo na ética profissional é, relacionada aos valores morais, é que, os docentes a nível da universidade, aqueles docentes que estão comprometidos, aqueles docentes que fazem o seu trabalho de forma responsável como eu coloquei também a responsabilidade, os alunos tendem agir com eles também da mesma forma, né? A resposta é positiva. *(Lay, a corajosa)*

Contraponto: a) Contradição da postura do professor formador.

Eu acredito que sim porque se a gente está ali, buscando uma formação buscando compreender o seu papel como educador e de repente você se depara com certas atitudes negativas do professor, você se questiona porque certas pessoas que se dizem professores doutores, mestres em tal coisa e agem daquele jeito. *(Josy, a honesta)*

Contraponto: b) Falta de compromisso do professor em não apresentar feedback da escrita do aluno, além causar traumas no jeito ofensivo de avaliá-los.

Me recordo de uma professora que ao corrigir nossos textos, afirmou sua decepção com o que leu, falou que nossos textos estavam horríveis, mal redigidos e que deveriam ir direto pra fossa, pro lixo. Isso me chocou porque nem foi entregue os textos pra gente e a turma até hoje tem dificuldade e em escrever, já sei que a monografia vai ser um dilema, que superarei com certeza. *(Lay, a corajosa)*

2.2.1.2- Exemplo de respeito à pessoa do estudante

2.2.1.2.1- Respeito às individualidades

O que me chamou atenção e me chama até hoje sempre foi a respeito do outro como um ser diferente. Aprendi que devemos respeitar as pessoas, porque cada um tem suas particularidades, sua individualidade e tudo isso no seu tempo e ritmo. Cada um era considerado em sua diferença e não era inferiorizado. Os valores que na minha visão expressam a pessoa do aluno na universidade se resumem no respeito à diversidade das pessoas, do aluno, partindo do princípio de que cada um vem de um lugar diferente de uma cultura, vivência e diferenciada do outro. *(Keu, a bondosa)*

Se revela em respeitar o nossos limites, em tudo que acontece em sala de aula, as nossas discussões, nossas opiniões são levadas em conta e valorizadas por eles. Por exemplo, tudo é contextualizado não fica assim solto, não dizem que isso ou aquilo que falamos não tem nada a ver, tudo que a gente fala tem sentido para outra coisa, e mesmo se tivermos errados eles nunca deixam a gente se sentir inferiores, menores naquele momento. Pelo contrário fazem a gente refletir que existem outros caminhos outras possibilidades de se pensar de uma forma diferente, mas ninguém nos diz que nós não sabemos nada. *(Gaby, a gentil)*

Eu acredito que o respeitar dentro da universidade é respeitar a experiência de cada um, a vivência de mundo, é compreender o eu do aluno pra tentar sanar as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem. Acho também que é respeitar a leitura de mundo que cada estudante carrega dentro de si, é compreender e passar o conhecimento e o saber. *(Cau, a perseverante)*

Na relação professor e aluno acredito na questão da gentileza, no amor ao próximo, de ninguém se achar como dono do saber, e buscar aprender um com o outro. Os valores sociais de entender, por exemplo, as limitações econômicas de certos alunos, que não tem condição de tirar uma xerox, ou comprar aquele livro e nesse caso o professor tem que criar estratégias para lidar com aquela carência dos alunos, utilizando jornais revistas e outras fontes do saber mais baratas que não é só o livro, que muitas das vezes não se tem condição de comprar, e esse exemplo vale pra escola básica também. Isso tudo que eu estou falando já é um grande exercício da ética, porque nos coloca na situação de estar no lugar do outro que tem sua necessidade a suprir. *(Gaby, a gentil)*

Os professores parecem entender meu ponto de vista, porque certa vez eu estava me sentindo discriminada e aí uma professora disse que não era pra me preocupar porque na vida tem pessoas que observam mais, eu gostaria de ser uma delas, e tem pessoas que falam mais eu sou dessa parte. Isso me marcou, porque se alguma pessoa não fala, está cedendo seu espaço pra outra falar. E eu vou continuar falando até aparecerem pessoas que possam compartilhar desse espaço comigo. *(Lay, a corajosa)*

Eu tenho uma experiência muito positiva que aconteceu justamente com uma professora que tive de história da educação. Mais ou menos no sexto semestre tive um acidente, cortei minha mão e ainda em recuperação não podia ir pra universidade. Eu consegui conversar com ela e nós fizemos um trabalho, o trabalho era escrito, era um memorial, eu não podia escrever devido ao corte ser na mão direita, eu conversando com ela e a mesma disse que eu não ia ficar sem fazer meu trabalho. Ela me entendeu, acolheu minha limitação e sugeriu que eu fizesse o memorial oral e tudo deu certo. Isso foi uma experiência positiva, a professora não deixou de me avaliar por conta do meu estado. Ela conseguiu dentro dessa dinâmica explorar as minhas potencialidades. Acredito que mesmo sem escrever essa tenha sido uma das melhores experiências avaliativas que já experimentei e que me trouxe ganhos. Nesse caso teve uma cumplicidade entre mim e a professora, houve uma compreensão mútua a consideração e o respeito pelo meu estado físico e emocional naquele momento eu acredito que aí existiu a ética na relação professora e aluna. Uma relação ética precisa ter o elemento chave da cumplicidade. Essa professora pra mim teve ética, nesse sentido de respeitar e considerar a minha pessoa num momento difícil e de muita fragilidade. Eu me senti tanto considerada por essa professora, quanto pelos meus colegas que foram solidários ao meu problema e me ajudaram, eu contribuía

enviando os trabalhos por e-mail e tudo ia se encaixando e a cumplicidade por parte dos meus colegas foi pra mim muito importante. Na época eu me lembro de ter compartilhado esse meu problema com os professores e os colegas e todos me ajudam na medida do possível. *(Cau, a perseverante)*

Teve um momento marcante na minha vida quando um professor me chamou pra falar sobre quem era a aluna Gabriela, a partir daquele momento eu me tornei uma pessoa diferente, pra melhor. Ele chegou conversou, me deu atenção, e ele tem tantos alunos, e foi se importar comigo, o professor Wilson de Filosofia foi um mestre verdadeiro porque enxergou a minha pessoa e passou pra mim o quando eu sou capaz, um ser humano capaz de crescer, me aconselhou a melhorar minha leitura e escrita para desenvolver melhor a fala, sua leitura de mundo. *(Gaby, a gentil)*

Os professores em sua maioria são bastante compreensivos. Pelo menos na época em que estudei, eles sempre chamavam no final da aula pra conversar e alertavam também que mesmo tentando compreender o Campus tem um cronograma a seguir e às vezes até conversava in off. Por exemplo, teve um colega que passou por um problema sério de doença mental e a professora foi na casa dele fazer uma visita e eu achei interessante. Ela pediu aos colegas pra ir lá casa do colega saber com ele estava, ela fez de tudo pra não perder esse aluno. Ele acabou voltando pra turma e chegou à conclusão do curso. *(Keu, a bondosa)*

Contraponto: a) Professores que apesar do alto grau de conhecimento e instrução, deixam a valorização das relações humanas em segundo plano.

Algumas não todas. Até porque nós tivemos exemplos de educadores que chegaram a um patamar alto, lutaram para isso e o simples fato de tratar bem uma pessoa fica em segundo plano. *(Lay, a corajosa)*

Contraponto: b) Desconsideração do cotidiano pessoal do aluno

Conflito teve sim. Como a gente se matriculou no curso na turma da noite é porque a gente trabalha durante o dia. Aí a gente sempre se questionava até essa questão de estágio eu sempre ouvia isso. Eu nunca tive problema com isso, mas teve colega que sim. Diziam se eu me matriculei num curso a noite e pra eu estar cursando a noite. Aí no caso tínhamos aulas também aos sábados pela manhã. Teve professor que não ligava, não compreendia os alunos que trabalhavam. Isso dava uma grande confusão. Por causa disso um colega meu está atrasado no curso até hoje porque não podia pegar as aulas no sábado pela manhã, uma vez que trabalhava. Se a gente se matriculou a noite é para assistir aulas à noite e não no sábado que é um dia normal de trabalho. Na minha visão a universidade errou. *(Josy, a honesta)*

O professor chegava na sala 19h, as 18h30min a gente já estava na sala, assim que ele o professor chegava o assunto era só o conteúdo e

acabou. Isso me lembrou uma pergunta que você me fez anteriormente no caso de relação de aluno com professor. Imagine, você tá ali na sala durante quatro horas só pras aulas e pronto, não tem nem tempo de você tá falando de sua vida pessoal. A não ser de alguns professores que falavam “ah não vou poder dar aula hoje porque recebi uma ligação que minha filha foi hospitalizada, ou aconteceu isso com meu marido, ou meu pai morreu”; então isso era passado pra gente, mas não do contrário do aluno tá ali com problemas e falar na sala de sua vida não. *(Josy, a honesta)*

Contraponto:c) Desrespeito do professor expresso na postura doutrinária e desqualificadora diante do jeito de ser e das atitudes dos alunos.

Eu acredito que tem professores que tem esse respeito, que tem esse cuidado. Mas eu não colocaria que todos tem esse respeito. Tem alguns que sim outros não. Nos meus primeiros semestres não me lembro bem em qual, se no 2º ou no 3º semestre eu tive uma experiência negativa de que um professor por ele saber que eu era evangélica ele simplesmente do nada, porque eu quis falar na aula dele, eu quis dar um aviso a turma dizia “fala Claudia”, e naquela pressão eu acabei dando o aviso na aula dele e ele simplesmente achou aquilo um absurdo e me chamou de “sua crentezinha”. Naquele momento minhas lágrimas desceram, eu fiquei pasma assim parada e a turma toda ficou contrariada com aquela reação dele. Ele me ofendeu não só pela palavra “crentezinha”, foi mais além. Tanto que depois ele veio me pedir desculpas, mas eu demorei pra conseguir superar, foi uma experiência muito negativa. Acredito que nessa ação esse professor não agiu com ética e respeito. *(Cau, a perseverante)*

Ah sim! Eu já percebi o desrespeito no sentido de não aceitar como é o aluno, nem mesmo respeitar a identidade dele. No caso eu já percebi assim, tem um homossexual, né, na sala e o professor demonstrar não suportar tal atitude dele, só por ele, o aluno, ser daquele jeito. Outro caso também é o comportamento físico de algumas alunas, irem com roupa curta pra sala de aula, tal, outros até apresentar seminário de havaiana ou sandália. *(Josy, a honesta)*

Aí eu vi o professor discriminar e passar aquele sermão de dizer que aquilo não é postura de se apresentar um trabalho e coisa tal. Aquilo não foi comigo, mais como eu estava presente eu meio que senti na pele como é passar por isso, algum constrangimento na universidade. *(Josy, a honesta)*

2.2.1.2.2- Exercício do diálogo oportunizado pelo professor

Nessa relação o diálogo fundamental é o valor principal para o relacionamento na sala de aula e também é importante para favorecer o respeito à gente como aluno, porque isso ocorrendo a gente aprende e tende a levar pra o nosso dia a dia, eu vou levar também pra quando eu for professora. *(Josy, a honesta)*

Acho que o trabalho com os valores, todos eles devem levar para o respeito ao aluno. Uma forma de encarar tudo isso é através do diálogo, o professor chegar para o aluno o ouvir, escutar direitinho o que ele diz e valorizar essa fala. (*Josy, a honesta*)

Para mim o fim dessa estória se resume assim eu acho que os alunos iam sentar, não sei se todos iam tentar dialogar, ter mais um respeito com os outros grupos, não ia ter mais tanta hostilidade, nem muitos iam abandonar a sala pra não ouvir o outro colega falar. Antes de qualquer atitude, qualquer coisa mesmo tinha de ter o diálogo e o professor conduzindo esse processo. (*Josy, a honesta*)

Contraponto: tendência do estudante de se submeter diante de posturas autoritárias

Muitas vezes a turma de cala e eu também me calo. Se o professor entra na sala muitas vezes como o dono da verdade, o supremo, por isso a turma se cala. Isso gera um sentimento de que nós não podemos ficar só calados, devíamos lutar mais, por que a turma é mais forte do que o professor que está ali, assim, uma turma de 30 alunos contra um professor. Entenda não digo no sentido de forte, é mais no sentido de que nós somos mais e poderíamos nos unir para que o professor nos ouça e muitas vezes nós não somos unidos. (*Josy, a honesta*)

Teve um dia que fui fazer um curso e faltei à aula e a professora fez uma prova surpresa, mesmo justificando minha ausência a professora não considerou e eu fui para a prova final, mas eu passei. Só fiquei triste porque eu não pude mostrar o que eu sabia, até a turma achou que não houve compreensão da parte de professora, só faltei aquele dia e quase fui reprovada, faltou mais diálogo e entendimento, pois professor não só tá ali na sala pra passar o conteúdo, ele tá ali também pra entender o aluno e incentivá-lo a crescer. Naquele momento, mesmo depois argumentando com a pró, e ela não aceitou, eu me senti desvalorizada, por que eu tinha feito um trabalho bom na escola que eu estagiei e a tarefa da prova era relatar sobre essa experiência, eu tinha coisas pra falar, mas me foi negada essa participação, só porque eu não estava no dia da avaliação que foi surpresa pra todos os meus colegas também. (*Gaby, a gentil*)

2.2.1.2.3- Sendo capaz de justificar suas atitudes para os estudantes

A gente se sente com se fossemos inferiores, assim sem importância. Por que quando o aluno quer faltar aula, ou seja, você com todo cuidado assim ‘oh professor hoje não vou poder assistir sua aula por isso e por isso.’ Eu acho que do mesmo jeito que a gente tem todo cuidado de dizer o motivo da ausência eu acho que nós alunos gostaríamos de ouvir também o motivo da ausência de um professor nas aulas. E se não teve uma justificativa, fica difícil. O pior é quando eles (professores) dão qualquer desculpa e gente percebe que não é verdade, de coração sabe, a gente percebe sim. Assim como o aluno

pode dar uma justificativa que é uma enrolação, o professor também pode dar desse tipo de justificativa. *(Josy, a honesta)*

Oh, quando era coisa assim seria a gente percebia mesmo e gente respeitava o motivo do professor, mas muitas vezes a gente sentia que saía do nada era apenas mais desculpa. Teve um dia mesmo que a gente saiu daqui de Riachão e quando a gente chegou em Serrinha pra assistir aula, ele o professor ligou pro celular de uma colega essa foi quem avisou o professor não vai dar aula, porque aconteceu um problema na família dela e aí a gente compreendeu pelo jeito que ela nos abordou, no respeito que ela teve em nos avisar que não tinha mas como ter aula. A gente estava lá em Serrinha, mas pelo menos ela teve a consideração de avisar, e dizer sinto muito gente, principalmente por vocês que moram fora e vimos que realmente não tinha como, nem clima pra ter aula. Eu percebi o respeito que ela teve com a gente. É diferente de outros que dizem: ah não vou dar aula e acabou. *(Josy, a honesta)*

Contraponto: sentimento de desconfiança dos alunos diante da justificativa de ausência de alguns professores.

Muitas vezes eu ficava assim, quando falavam em morte de um parente, morreu um, morreu dois... é ela (professora) já matou quase toda a família. Assim já morreu quase todo mundo da família dela, então vamos ver qual vai ser a próxima justificativa de não ter aulas. *(Josy, a honesta)*

A gente se sente com se nós fossemos inferiores, assim sem importância. Por que quando o aluno quer faltar aula, ou seja, você com todo cuidado assim ‘oh professor hoje não vou poder assistir sua aula por isso e por isso.’ Eu acho que do mesmo jeito que a gente tem todo cuidado de dizer o motivo da ausência eu acho que nós alunos gostaríamos de ouvir também o motivo da ausência de um professor nas aulas. E se não teve uma justificativa, fica difícil. O pior é quando eles (professores) dão qualquer desculpa e gente percebe que não é verdade, de coração sabe, a gente percebe sim. Assim como o aluno pode dar uma justificativa que é uma enrolação, o professor também pode dar desse tipo de justificativa. *(Josy, a honesta)*

2.2.2 – Trabalhando em prol do desenvolvimento pessoal do estudante

O trabalho com o conteúdo mexendo com as nossas atitudes gera a nossa reflexão sobre o nosso agir e a aprendizagem se torna mais interessante e significativa. Lembro de uma oficina que fizemos sobre afetividade e discutimos sobre os nós que damos a uma criança, isso não tá certo, precisamos respeitar suas emoções, seu momento de criatividade, a procurar respeitar as diferenças dos nossos alunos. Hoje eu sou mãe e vejo tudo isso na prática com minha filha, se não fosse o curso eu talvez não soubesse lidar com o problema. *(Keu, a bondosa)*

2.2.3- Trabalhando as relações interpessoais

2.2.3.1- De forma impositiva

Esse relato é algo bem presente no nosso cotidiano. Acho que essa docente ela foi além ela tentou resolver uma situação muito difícil e de resistência da turma. Era uma turma difícil onde uns não dialogavam com os outros, não aceitava opiniões, fazia o que queria. Vejo que esse não é o meio mais eficaz, é um dos. Diante de certo contexto a gente precisa ter uma atitude mais enérgica, se não a coisa não anda. Já que a turma não respeitava nem seus colegas, nem o professor, alguém tinha que tomar uma atitude. Se a turma não era unida, nem respeitava o próximo. Não tinha outra forma mesmo, até o diálogo acho que seria difícil. Por isso concordei com a atitude dela de não consultar a turma, pois naquela turma vi que não havia diálogo. Então a atitude era arriscar mesmo, a professora tinha que mostrar sua autoridade e tomar sua atitude bem arriscada, mas compreensiva diante do contexto. Acredito que a turma deve ter reagido com algazarra, mas depois, eles devem ter refletido bem o que fizeram e quem sabe mudado de atitude. *(Cau, a perseverante)*

Vejo que não ocorria o respeito, ou seja, valorização da turma pela própria turma. Se percebe que a qualquer atividade realizada em grupo boa parte da turma saía até pra não ouvir e não se repetava o outro grupo de estava falando ali na sala. E quando a professora agiu desse jeito eu acho que ela chocou, a turma, teve uma ruptura e queria desfazer o tava pronto ali. Tudo que choca, que leva você a se questionar e rever aquilo na verdade deve ter isso essa a intenção da professora. *(Josy, a honesta)*

Nesse momento sim concordo com a atitude da professora, porque a professora já não tava mais aguentando. Ou então ela poderia ter agido diferente do tipo ter sentado com a turma para ouvir o porquê que turma tava agindo daquela forma. Na verdade se ela agiu dessa forma decisiva sem perguntar o porquê os alunos estavam se comportando daquele jeito ela agiu mal. Em algum momento ela devia parar, questionar e saber o motivo dos alunos agirem diante daquele acontecimento. Em primeiro lugar o diálogo. Ela deveria ter dialogado com a turma. Tentar saber o porquê que eles estavam agindo daquele jeito, os que tava levando aqueles alunos a não respeitarem uns aos outros. *(Josy, a honesta)*

Contraponto: apesar de inicialmente concordar com atitude impositiva do professor durante a fala ressignifica sua posição.

Eu acho que a atitude dessa professora tem sentido. Porque é muito feio acontecer isso num curso de formação de professores. Ela tomou essa atitude pra dá um sacode uma turma e ver se a turma reagia e passava pelo menos a conhecer um ao outro e respeitar mais os colegas. É estranho ela decidir sem avisar ao grupo, mas eu acho que foi uma estratégia dela pra chocar mesmo, porque tem sempre os grupinhos e panelinhas nas salas. Ela podia não impor, poderia sugerir

um sorteio, acho que foi essa a falha o que fez ela se igualar a falta de ética dos alunos. Ela poderia encontrar outra forma de contornar essa situação e pontuar a ética com seus alunos. Eu comecei minha fala concordando, mas agora eu volto atrás, peço até perdão, não concordo com essa atitude da professora, porque quando queremos construir algo a gente tem mostrar o que a gente quer e apenas não apenas impor. É fazer os alunos refletirem sobre como se sentem com essa dinâmica tumultuada na sala e partir daí, dialogar com eles fazendo eles perceberem a falta de respeito entre eles para se tentar construir em conjunto um ambiente mais agradável. A minha turma é bastante unida e não acontece esse tipo de coisas e se tem a gente e capaz de sentar a conversar pra tentar se entender. *(Gaby, a gentil)*

2.2.3.2- Investimento nas relações interpessoais a partir da reflexão

Sabendo que está se lidando com jovens estudantes universitários, geralmente o jovem não gosta de uma coisa imposta. Você tem que trabalhar com eles, estimulá-los a reflexão, no caso eu que sou jovem não gosto de nada assim: você tem que seguir isto, assim, sabe, imposto, de ser mandada. *(Josy, a honesta)*

Tem que ter no caso o diálogo, tem que sentar e tem ver qual a origem do problema, o que foi que levou o surgimento de tal problema. O professor não pode simplesmente chegar com medidas prontas, e via aplicar daquele jeito e acabou. O professor não pode perder antes de tudo a noção de ele está ali lidando com pessoas. E não é só chegar ali e impor o que pensa, sua opinião. Ao contrário ele tem que se abrir, ouvir mais e construir junto com o aluno as regras para uma boa convivência. Ouvir a turma, eu acho que ela deveria ter feito isso antes de agir, deveria ter pensado, refletido sobre o porquê daqueles alunos estarem agindo daquele jeito, não chegar logo e impor. E acho que desse jeito ela vai precisar melhorar muito. *(Josy, a honesta)*

Os professores, no caso como esse, precisam trabalhar com a gente essas questões das relações interpessoais, das relações humanas, porque nós somos professores e vamos nos deparar com situações com essa ou pior e gente precisa estar preparado. Na universidade os professores não trabalham muito esse tema das relações humanas, só teve uma professora que eu me lembre, que fez uma oficina com a turma sobre a afetividade e foi muito proveitoso, pois cresci como profissional e principalmente como pessoa. Se a universidade investisse nisso, cresceria a autoestima dos alunos, o cultivo dos valores, que na nossa sociedade muitos estão se perdendo e o que mais a gente vê com o passar dos anos são pessoas cheias de conteúdo, mas o eu em si não acompanha. *(Keu, a bondosa)*

Os professores em sua maioria são bastante compreensivos. Pelo menos na época em que estudei, eles sempre chamavam no final da aula pra conversar e alertavam também que mesmo tentando compreender o campus tem um cronograma a seguir e às vezes até

conversava in off. Por exemplo, teve um colega que passou por um problema serio de doença mental e a professora foi na casa dele fazer uma visita e eu achei interessante. Ela pediu aos colegas pra ir lá casa do colega saber com ele estava, ela fez de tudo pra não perder esse aluno. Ele acabou voltando pra turma e chegou à conclusão do curso. *(Keu, a bondosa)*

2.2.3.4 Relações interpessoais por meio da cumplicidade

Eu acredito que dentro dessa relação professor e aluno a gente busca um bom desempenho do processo ensino-aprendizagem. O professor não é o detentor do saber, ele não tá ali só pra passar o conhecimento. A relação é boa quando tem cumplicidade e o professor entende a turma na sua diversidade e quando isso acontece é possível uma interação boa com o aluno. Pode não ser agora, mas durante esse percurso eu já vivenciei essa experiência dessa interação, desse respeito mútuo. *(Cau, a perseverante)*

Contraponto: Cumplicidade é descaracterizada quando o professor não sente falta de lidar com sentimento de perda do aluno, e nem sente a ausência daquele que já morreu.

Teve também outro fato que a gente perdeu uma colega da turma tem menos de um ano esse fato e por eu estar na UNEB eu fui a porta-voz dessa noticia pra turma, pra o Diretor, o Colegiado. (choro) A morte de Daniela foi um abalo pra mim e pra turma. Era um período próximo a greve, a gente ficou um tempo sem se ver e quando voltou a nossa colega não estava lá, só a lembrança. Lembro que não houve comentários e cada um guardou dentro de si a dor dessa perda. Com isso tem professores que nem se lembram dela, nem falam nada, agem como se não tivesse ocorrido nada. Quem mais se lembrou dela foi o professor das últimas aulas, onde ela participou bastante, parecia que tava se despedindo. (choro) No mais, tinha professores que faziam a chamada e sempre chamava o nome dela normal achando que ela tava viva, esses mesmos nem lembravam do fato da morte dela. Choro! Eu acho isso um absurdo, mesmo sabendo que o professor tem várias turmas, muitas vezes trabalha em outros lugares, parece nem sentir a falta de uma pessoa que morreu no grupo e olha que Daniela era uma aluna bem comunicativa, estudiosa e que interagiu em todas as aulas. Ai eu me pergunto como um professor não lembra disso? Simplesmente passa adiante dá sua aula e nem reflete sobre a perda da uma pessoa, de uma aluna? Tento entender o lado dele, mas continuo achando isso estranho... *(Cau, a perseverante)*

Há fatos marcantes que aconteceram com colegas que perderam seus familiares no meio do semestre. Acredito que houve mais cumplicidade da parte dos colegas que compreenderam a situação e somente alguns professores apoiaram. Uma colega mesmo que perdeu a mãe, a universidade respeitou os dias de luto dela, mas o semestre não parou por causa disso. Os professores continuaram dando aula e quando ela retornou só achou apoio mesmo da gente colega. Muitos

dos professores continuaram dando sua aula e pronto sem nem se importar com situação dela de outros também que vinham passando dificuldades. *(Cau, a perseverante)*

2.2.4 – Por meio da preleção do professor

Eu considero importante sim trabalhar com os valores, porque se no caso, estamos trabalhando com formação de pessoas é necessário você ouvir, você respeitar e tentar passar os valores, que se a gente for ver é uma das crises da sociedade essa questão dos valores. *(Josy, a honesta)*

[...] quando eu coloquei valores morais, porque é o seguinte quando a gente tem o processo de formação tanto pessoal como, escolar e profissional também, hoje as pessoas que estão nos orientando sobre, são dotadas de dos valores, a tendência é a gente seguir conforme as regras sociais, de que forma, exemplo básico: é sujar a rua, então você tem consciência que aquilo pode causar um erro que tem consequência eu não vou fazer, e isso, quando a gente tem os valores de respeitar pai e mãe, né? A gente só faz com o outro aquilo que a gente gostaria de receber também. *(Lay, a corajosa)*

2.2.5- Professor promovendo o acesso a outras culturas sociais

Acho válido que os professores trabalhem essa questão dos valores com os alunos, até porque na minha turma tem um clima chato de disputa e está precisando disso. As aulas que despertam pra relações humanas, os valores são mais interessantes e fazia questão de participar. Nas aulas que tive nesse formato, via claramente o valor como pessoa, os professores se interessavam sobre a vida da gente, nossas trajetórias de formação, tivemos aulas de campo maravilhosas como conhecer a cultura de canudos. Aprendi muito valores como respeito a diversidade, respeito a pessoa do aluno. Até posso dizer que aulas que vivi assim passavam pra gente o amor entre educador e alunos, que faz a gente ir além, o professor fazer um elogio ou uma crítica na hora certa é importante, pois a gente se sente mais valorizado e, vc foi uma delas, a gente ta sendo desafiado a ir além e isso faz a gente aprender pelo amor, pela satisfação de está agradando o professor que também se doa. Aí eu penso não vou ter coragem de fazer qualquer trabalho pra um professor que me considera tanto, esse compromisso nos faz crescer porque a gente se entrega, e passa madrugada preparando trabalho pra que saia perfeito sem nem sentir, pelo amor ao professor e pelo conhecimento pelo respeito aos colegas também. *(Lay, a corajosa)*

2.2.6 – Mediante o convívio com os colegas

Aí o grupo me acolheu a gente conversou e foi até aonde estamos. Tenho sempre contato com todos, sempre eu ligo, eles me ligam, me perguntam como é que eu estou. E até esse outro grupo também já tudo resolvido, porque foi mais aquela coisa de sala de aula na universidade, não foi aquela questão da vivência fora. Porque naquele

momento eu percebi que era mais uma questão de concorrência, de competição entre os grupos não era pra si, não era pra o crescimento pessoal. Quando percebi isso passei por cima e segui adiante. A sensação de ser acolhida pelo outro grupo, nem se compara, a gente desenvolveu uma amizade até hoje, a gente se fala pelo telefone, por MSN, tipo manda tal parte que eu já tou adiantando isso aqui. É sempre busca, sempre retorno. *(Keu, a bondosa)*

E o reconhecimento vem a partir de todo esforço que você fez. Que não seja feito o reconhecimento como obrigação, ou coisa de minha cabeça, mas que as pessoas reconheçam as minhas qualidades não porque eu quero, mas pelo que eu sou, sem eu precisar me exhibir. Para mim isso é ser ético. É se preocupar com as relações humanas e cuidar das relações interpessoais, para que tenham fruto. Eu prezo muito nas minhas relações o respeito, o diálogo, mas não aquele de chamar a atenção dos outros, mais de chamar com discrição, preservando o ser das pessoas e partindo do pressuposto de que todos nós estarmos abertos ao erro, mas também aos acertos. *(Keu, a bondosa)*

Eu acredito que para se compreender o significado de ética a pessoa tem que respeitar a si mesma e ao próximo porque cada um respeitando a si, se colocando no lugar do outro, porque assim a gente vai está se respeitando também. E a gente vê que esse respeito tanto a si quanto ao próximo tá em todos os ambientes, seja ele sistematizado que é na universidade ou não, desde que haja formação de pessoas a ética está presente ali. Até na rua aonde a gente vá existe a ética, porque tem diálogo. Você mesmo na sua própria ação individual também está desenvolvendo e entendendo a ética. *(Cau, a perseverante)*

Contraponto: a) A noção de grupo não vividos por todos da turma, revelando clima de desarmonia desrespeito

Infelizmente mesmo assim, ainda existem pessoas, pelo menos dentro da minha turma, que não pensam de forma grupal, não tem essa preocupação a ter um aprendizagem em conjunto, na coletividade, mais crítica, ativa, chegar a sua profissão, e exercer aquilo que você tem garantido, pelo menos a boa parte teórica. *(Lay, a corajosa)*

Bem a situação é muito difícil. Eu não posso nem dizer se esse não é o clima da minha sala, lá minha sala ocorre um clima da guerra fria, nós temos territórios demarcados do tipo nós temos as nossas afinidades e fica uma equipe querendo ser melhor que a outra. Por isso me refiro a essa coisa da guerra fria. *(Lay, a corajosa)*

Na universidade no início eu cheguei com aquele gás, na escola e de acordo com alguns problemas que foram aparecendo eu fui mais levando a frente porque é vi que é importante uma graduação, uma formação superior, mas eu me senti assim um pouco inferiorizada na questão de grupos panelinhas, por está dessemestralizada, em outra

turma que não era a minha de origem, a turma já tinha toda a sua equipe formada. Quando eu entrei numa certa turma mesmo, a turma toda já conhecia quem era quem na sala, me rotularam de uma certa forma e aí quando foi no meio do ano eu falei que tava decepcionada com a turma, com a equipe que eu fazia parte, com a sala. *(Keu, a bondosa)*

As vezes eu falo muito, eles pedem até pra parar, para dar oportunidade aos outros falarem e aí eu me seguro, muitos já me avisam antes de entrar na sala. Eu tenho mais problemas com meus colegas do que com os professores. Os colegas acham que eu quero me aparecer, que eu quero ser a melhor da turma, inclusive a minha equipe, que eu faço parte até hoje, desde o primeiro semestre, a gente desenvolve uma democracia muito grande, porque a gente divide bem as tarefas e cada uma faz sua parte, aí por eu ter mais experiência, me destaco mais e os outros ficam chamando a equipe pelo meu nome. Com isso eu me sinto constrangida, porque na equipe não há discriminação, e da parte dos colegas fica parecendo isso. *(Lay, a corajosa)*

Dentre as limitações nossas de alunos é o diálogo, poucos falavam, se expressam nas aulas e esse pra mim é um dos momentos melhores da faculdade e esse de você interagir, poder se expressar com liberdade, dialogar, conversar, de o professor tá ali dando aula e a gente questionar. Nós já estamos terminando o curso e ainda tem esse problema, porque a turma não questiona, não gosta de se expressar. Os professores até tentam de várias formas, dividem em grupos, estimulam, Mas poucos atendem, se expressam na maioria ficam com o conhecimento só pra si. *(Gaby, a gentil)*

Contraponto: b) Não há uma preocupação institucional diante das desistências dos estudantes ao longo do curso, somente os colegas de sala percebem.

Bem, a turma da gente antes tinha de 45 a 50 alunos aí no caso, muito desistiram por questões financeiras e hoje só somos 29 alunos. Claro que isso afeta, imaginar que dessa turma só nos resta um pouco mais da metade de estudantes. Quando a gente se recorda do início do curso que era aquela turma cheia, cheia de questionamentos, como pessoas Feira, de Riachão, de outras cidades, a gente se pergunta o que levou aquelas pessoas não estarem aqui com a gente, ou então porque não se identificaram mesmo com o curso e acabaram desistindo. *(Josy, a honesta)*

Contraponto: c) Desconsideração dos colegas diante do enfrentamento da realidade do colega que já é professor

Em 2006 eu fui efetivada no quadro dos professores de Teofilândia, e o primeiro ano foi terrível pra mim, por que eu não cursei magistério, tinha uma base da formação do magistério profissional, porém, eu não tinha exercido até 2006, trabalhei como secretária, outras profissões

que não eram necessário lecionar, e, aí quando eu entrei na sala de aula na primeira unidade, eu não sabia dar aula, eu quase tive um colapso (risos), quando eu peguei a relação dos meus alunos, por que eu sempre trabalhei 40 horas, as duas turmas teve problemas gravíssimos o problema não era com meus alunos, o problema era comigo, eu que estou levando. E aí graças a Deus, Secretária de Educação que era como uma base tinha uma coordenadora muito boa, e aí essa coordenadora que me pegou em 2006, que me ajudou a trabalhar foi quem botou mais pilha ainda para eu tentar universidade, aí eu tentei 2007, e aí 2008 eu entrei; e assim, eu vejo que a universidade me impulsiona a crescer, por isso que quando eu me coloco nas aulas eu tento trazer as minhas vivências, e aqui na universidade eles (os colegas) não me suportam, e às vezes até as pessoas se incomodam, acham que eu falo demais, que eu quero me aparecer, mas, eu não penso dessa forma. *(Lay, a corajosa)*

2.2.7- Mediante o compromisso dos estudantes

2.2.7.1 Compromisso do estudante com sua aprendizagem

O compromisso. Por mais que o professor ele só coloque ali os conteúdos é que o aluno tem que correr atrás mais e mais, é isso. Ele não vai aprender de uma hora para outra tem que se esforçar para chegar lá. Tem que buscar conhecer para chegar, e quando a gente busca, a gente compreende mais do que só achar a coisa pronta. *(Josy, a honesta)*

Somos todos batalhadores, na luta do dia a dia, para chegarmos na UNEB a noite e ter garra e persistência para estudar, nesse sentido éramos, somos todos iguais. O que importa é o valor do ser, aquele que busca que constrói, que cria situações de interrogação que busca a resposta e procura ir além, e superar seus limites. *(Keu, a bondosa)*

Eu acredito que tudo que eu já passei, desde que eu comecei a estudar, conciliando os estudos com o trabalho e alcançando os meus objetivos de concluir o ensino médio, cursar universidade e agora aqui já terminando, sendo graduada em pedagogia, lutar para superar todas as dificuldades, isso para mim é a maior lição. Vejo que é possível quando se tem determinação, se valoriza e se respeita o outro, é possível você realizar seus objetivos e fazer a diferença, porque acima de tudo tem um grande Deus que nos orienta e nos guia. *(Cau, a perseverante)*

2.2.7.2 Compromisso do estudante com as demandas da profissão

Eu acho que na busca pelo conhecimento, você não pode tomar o conhecimento como pronto. É preciso que a gente sempre esteja ali correndo atrás e fazer ao máximo para que os alunos compreendam aqueles assuntos de acordo com a realidade atual e não imposta, pegar

uma coisa pronta e chegar na sala e dizer é isso e isso, dois mais dois é isso e acabou. É o porquê das coisas, a busca disso que levar a gente a buscar saber e ter toda essa somatória. *(Josy, a honesta)*

Toda essa trajetória repercutiu em mim pela minha capacidade de superação. A situação que vejo é sempre buscar atingir os meus objetivos, conseguir alcançar a conclusão do ensino superior e a partir daí buscar mais estudos como especialização e seguir em frente, porque o estudo não para, cada dia é mais novidade, e estamos aí numa onda de informações e se não acompanharmos ficaremos pra trás. *(Keu, a bondosa)*

2.2.8- Através das relações institucionais éticas

Olha, me lembro pouco. Mas tem uma experiência assim, por exemplo, quando a turma discordava das coisas que chamava o diretor na sala, ele valorizava isso, Ivan ia na sala e com aquela simplicidade dele a gente conversava, na verdade dialogava e tinha paciência pra ouvir e se no conflito não desse uma concordância, ele dizia que só podia até aquele fato resolver, daqui pra diante ele confessava que não podia. Não cabia a ele resolver mesmo certas coisas, a gente chamava ele porque confiava, porque ele nos ouvia. Outra questão também era a do colegiado, uma coordenadora na época sempre nos ouvia e nos respeitava quando a gente procurava ela. Ela sabia quando o aluno não tava sendo valorizado, porque a gente reclamava, ia lá pedia a presença dela na sala, não só eu como a turma toda se sentia respeitada. *(Josy, a honesta)*

A dinâmica da UNEB assim eu gostei, o colegiado, os alunos, eu cursei na época o curso noturno, sei que hoje não tem mais, parece só as turmas do currículo velho. Eles (professores) compreendiam as dificuldades nos trabalhos e até alguns assim, faziam as atividades sem acreditar tanto, porque trabalhar durante o dia e estar lá na faculdade a noite e se surpreendiam com o efeito e o resultado. Por isso essa questão de compromisso, diante de tanta dificuldade e o respeito não só de está lá com aquela função, mas o que eles programaram, planejaram pra com a gente e a gente também, de certa forma está fazendo valer. *(Keu, a bondosa)*

Hoje a relação com a gestão do curso já é um pouco diferente, chegar a ouvir nossos questionamentos não impondo, hoje, que graças Deus está mudando, inclusive a forma de comunicação com o presidente do colegiado na sala. *(Lay, a corajosa)*

Acabou que o próprio departamento depois viu que aquela educadora não tinha condições de continuar, como ela tava em estágio probatório, não sei se ela foi transferida, ou se ela foi retirada, isso eu não tenho conhecimento, agora houve uma atitude do departamento, mas nós a nossa turma vamos dizer assim feita de cobaia, aí quando entrou psicologia II, ficou vocês já viram, vocês já viram isso, vocês

já viram tal assunto, tal assunto, e a gente não sabia o mínimo e isso prejudicou nossos estudos. (*Lay, a corajosa*)

Contraponto: a) Negligência no investimento da gestão nas relações interpessoais entre os alunos, funcionários e professores

Deveria ser diferente. A gente tá ali na universidade acho que deveria ser tudo igual porque tem pessoa que tem um conhecimento a mais, e nem por isso são melhores, acho que valorização deveria ser de igual, tratar a todos com igualdade, independente de você ser aluno, gestor ou professor. (*Josy, a honesta*)

Os valores que considero que são importantes para a formação, por exemplo, o respeito, professora, eu acho que é primordial. Voltando ao exemplo, tem pessoas que quando chegam a uma certa formação, um mestrado, até mesmo doutorado, acha que sabe tudo, menospreza os outros. Tem um funcionário aqui na universidade que pra complementar sua renda ele vende picolé e a gente já viu esse professor tratar ele mal varias vezes, de forma agressiva de chegar o ponto de ele olhar na porta vê que é o tal professor que está dando aula e ele sai depressa, pra não levar reclamação de novo. Vejo que respeito não está sendo vivenciado. (*Lay, a corajosa*)

Contraponto: b) A oferta tardia e em curto prazo das disciplinas sinaliza desrespeito ao aluno e prejudica o andamento das atividades acadêmicas

Os primeiros semestres pra mim aqui na UNEB foram muito conturbados, principalmente com relação à falta de professores, a gente se matriculava na disciplina e o professor entrava no final do semestre e era complicado. (*Lay, a corajosa*)

O respeito em relação ao aluno eu só vejo da seguinte forma, não é que não houve total, o que estava acontecendo foi que o departamento se posicionou da forma que, ele estava trazendo o professor em um mês, os alunos iam ter aquele horário, eles achavam que isso pra gente seria bom, mesmo assim, a gente ia voltando. (*Lay, a corajosa*)

Infelizmente a Universidade ela não tem ainda o suporte pra que isso venha acontecer, de a gente não pegar essa disciplina pegar depois, então, porquê, eles mandam o aluno se matricular e depois é que faz o pedido do professor, e isso acabou prejudicando a gente. Um exemplo pegar a disciplina de, a primeira que foi História do Brasil, né? A gente poderia ter aprendido muito mais, poderia ter sido explorado mais, puxado até mais da gente, por que a gente acha que não tem capacidade de fazer certas coisas, quando a gente entra na Academia a gente entra com aquele susto, né? E, é, a partir do momento que o professor desenvolve, se torna mais calma, mais brando o ritmo a gente sabe que a gente tem, tem como correr atrás de todo esse prejuízo, mas quando é feito assim muito rápido, a gente fica prejudicado, então muito assunto que veio contemplado depois nas

outras disciplinas que contemplava conteúdos básicos da História do Brasil, a gente não sabia, e isso, fez uma lacuna, que chegou o momento que a gente teve que buscar, quem quis, né? De forma individual mesmo, correu atrás, mas teve pessoas que não quiseram. *(Lay, a corajosa)*

Contraponto: c) Reivindicações e problemas dos alunos não consideradas pelos gestores do curso.

O povo lá na sala tem uma visão assim que por mais que estejam vendo ali o errado se chegava pra o diretor ou ao colegiado e falava a opinião da gente. Só que no decorrer do tempo deu pra perceber que ficava tudo por aquilo mesmo, ou seja o professor é quem tinha vez e o aluno nada. E como é que você vê essa idéia aí? Que o professor e quem tem a vez e o aluno não tem. O aluno fica sempre submisso ao professor. *(Josy, a honesta)*

Bem, a repercussão pra gente, é que a partir daquele momento, que nós não fomos ouvidos aqui na Universidade não adiantava a gente questionar muita coisa, não pegar uma disciplina faltando um mês pra terminar o semestre, o jeito foi partir para terminar o curso, né? Assim, pelo menos eu a partir desse momento que a gente correu atrás, houve essa mobilização onde a gente não foi escutado, eu tomei essa posição, entendeu? *(Lay, a corajosa)*

E, essas pessoas? Vão ser totalmente prejudicadas, você sabe que todo mundo tem uma parcela de culpa, por parte do aluno e a universidade, mas o pior é que a universidade poderia se preocupar mais, por isso que eu coloquei relacionado as vivências, sem contar que na época a direção do colegiado não dava suporte de chegar pra gente argumentar. *(Lay, a corajosa)*

Então aqui quando a direção da minha escola constatou que o problema era o professor e não os alunos tomou logo uma providência, ouviu os alunos. Tem coisa que na universidade a gente tem o pensamento da universidade, são as mentes mais abertas possíveis, quem faz a universidade é o aluno, isso é demonstrado pra gente, mas quando a gente tá dentro dela a coisa não funciona desse jeito não, então, não sei se é a título de UNEB de Serrinha, porque também é a única que frequentei. *(Lay, a corajosa)*

Eu vejo que por mais que muitos questionassem isso sempre era abafado dentro da universidade. Aí sempre vinha a coordenadora do colegiado eu jogava na nossa cara que quando a gente se matriculava já sabíamos que teríamos aulas dia da sábado. Muitas vezes me senti até submissa com aquilo ali. Porque a partir daí eu não tive mais coragem de questionar, eu não questionava mais, e todos alunos os alunos também se sentem submissos ao sistema. *(Josy, a honesta)*

Eu acho que a universidade deveria ouvir mais o aluno, compreendendo-lo, porque eles em sua maioria não ouvem por mais que a gente se

questione como no início que a gente chegou na universidade, tudo era falado no colegiado, a gente falava nossa opinião só que era diferente, a gente era mesmo podado. A gente até voava com essa falsa sensação de liberdade, mas logo, logo a gente tinha de voltar. *(Josy, a honesta)*

Bem, a repercussão pra gente, é que a partir daquele momento, que nós não fomos ouvidos aqui na Universidade não adiantava a gente questionar muita coisa, não pegar uma disciplina faltando um mês pra terminar o semestre, o jeito foi partir para terminar o curso, né? Assim, pelo menos eu a partir desse momento que a gente correu atrás, houve essa mobilização onde a gente não foi escutado, eu tomei essa posição, entendeu? *(Lay, a corajosa)*

E, essas pessoas? Vão ser totalmente prejudicadas, você sabe que todo mundo tem uma parcela de culpa, por parte do aluno e a universidade, mas o pior é que a universidade poderia se preocupar mais, por isso que eu coloquei relacionado as vivências, sem contar que na época a direção do colegiado não dava suporte de chegar pra gente argumentar. *(Lay, a corajosa)*

2.3 Lições para atuação docente

Sim porque a gente aprende que cada um tem um jeito diferente de aprender, e o respeito tem que começar daí. Todos aprendendo a partir de suas vivências. Mais tarde quando eu for lecionar vou saber respeitar os meus alunos e procurar conhecê-los e respeitar seus valores também. Em suma aprendi a compreender o outro em sua singularidade. *(Cau, a perseverante)*

Vou levar várias lições comigo das minhas relações na vida acadêmica. Como lições negativas: não conseguir superar a aula tradicional, tento ser mais criativa, mas sinto que as vezes isso foge do meu controle. Outra coisa, pretendo ser uma doutora e se eu conseguir não vou ser arrogante, que nem vejo e vivencio posturas de professores aqui na universidade. vou escutar mais meu aluno, coisa que poucos docentes fazem aqui. Positivas: sempre trabalhar com a realidade do aluno, sempre mostrar que aquele aluno pode sempre ser uma pessoa melhor, procurar sempre crescer como pessoa. *(Lay, a corajosa)*

Acho que os valores fundamentais que tento passar quando estou trabalhando, um deles é a inclusão por acreditar no potencial de cada um, da importância de cada um, das aprendizagens que não são as mesmas e cada um tem um ritmo de aprender, se sentido verdadeiramente um ser humano capaz de atingir seus objetivos. *(Gaby, a gentil)*

É um espaço que possibilita ao aluno a ter uma visão de mundo. Quando a gente entra na universidade você, se pergunta, eu me

perguntei o que será que vai ser abordado? Eu mesma pesquisei os cursos, as disciplinas mais você fica né, aquela curiosidade. E hoje já praticamente saindo dela aprendi muita coisa. Hoje tenho uma outra visão de mundo. Quando eu entrei eu era uma Joseane agora ou outra. Hoje mudei muito, mudou muita coisa sobretudo a experiência que trago, principalmente que sabe não nasce e nem sai dali sabendo tudo. Não podemos deter o que há de profundo no conhecimento, por mais que a gente busque ir além a gente não sabe tudo. A universidade não te dá pronto o conhecimento, você tem que tá sempre correndo atrás de algo novo, do que um autor fala não simplesmente a verdade absoluta. A gente vê outros autores falando do mesmo assunto só que numa visão diferente. Isso eu aprendi com a universidade essa coisa da gente não vê as coisas apenas numa via só, por que existem vários pontos de vista. A universidade me deu possibilidade de ver um mesmo ponto de várias formas. Antes eu não tinha isso, por mais que os professores tentassem pincelar algumas coisas não tinha como, aí depois com a universidade que eu aprendi e vou passar pros meus alunos esse desafios de ver além dos fatos. *(Josy, a honesta)*

Eu gostaria de agradecer por essa oportunidade, e dizer que na minha trajetória na universidade eu cresci muito como pessoa. E vou procurar crescer mais porque sei que meus conhecimentos e a minha formação não se acabam aqui na graduação. Nas oportunidades da vida quero dar melhor de mim, aprender com os meus erros e procurar fazer a diferença. Acho que a universidade precisa incentivar mais o respeito ao ser humano, de saber que somos todos iguais. Eu vivi isso lá na minha trajetória e gostaria que os outros alunos também vivessem na sua formação. *(Gaby, a gentil)*

Na minha atuação como professora eu vou lembrar disso, de colocar essa questão das relações humanas como base do meu trabalho, porque acredito que toda relação ensino-aprendizagem passa pela questão do reconhecimento das singularidades das pessoas, da diversidade e do respeito ao outro, principalmente entre professores e alunos. Percebo que em parte a universidade me proporcionou conhecimentos para que eu saiba lidar com situações como essa e assim buscar trabalhar com a ética e os valores junto com meus alunos e procuro praticar isso dialogando sempre com os meus alunos pequenininhos. *(Cau, a perseverante)*

Entendi que quando a gente tá buscando aprender, tem que buscar fazer sempre o melhor e passar isso pro aluno a criança na escola é importante pra ele crescer com essa sementinha de que é capaz de fazer grandes coisas, se houver empenho e dedicação. Ensinar se preocupando não só com os conteúdos a passar, mas também com os valores. A lição que levo dos meus professores na universidade é preciso saber conviver, ter uma leitura de mundo que leve a gente a agir corretamente com os outros e querer fazer o melhor onde quer que estejamos. Na minha sala de aula levarei a semente do compromisso, com tudo, com o outro e com a gente mesmo. *(Gaby, a gentil)*

Nesse trabalho que tem de ser contínuo e diário já percebi uma mudança no comportamento deles eles já percebem a importância de se respeitar o outro, essa é minha grande luta eu como educadora eu tento não passar por cima dos problemas do outro. Na minha classe de EJA eu tive um aluno que agrediu praticamente todos os professores, menos a mim, porque descobri a que a mãe dele tinha sofrido um grave acidente de carro e ele não podia ir no hospital naquele momento, então ele chegou na sala, com seus 19 anos, muito agressivo e os meus colegas professores não entenderam isso. Antes de começar minha aula conversei com ele e sugeri que se ele não estivesse bem poderia dispensá-lo pra ir pra casa e que podia fazer a prova depois. Ele saiu e fiquei com medo daquele aluno não voltar mais pra escola. Só que no outro dia ele chegou na escola com flores pra me dar , ah professora eu chorei, chorei, a gente conversou tanto e a partir daquele dia a amizade cresceu e esse se tornou o melhor aluno da classe daquele ano, foi gratificante colaborar pra mudança daquele aluno antes agressivo, que aprontava tanto que as queixas dele parecia mais uma ficha policial. E eu consegui despertar o lado mais afetivo e humano dele, só dando atenção e afeto. *(Lay, a corajosa)*

Acredito que tanto professores como alunos precisam vestir a camisa do curso, no sentido de preparar mais a pessoa dos educadores. Graças a Deus, acho que mesmo com as dificuldades, o curso me ajudou a me encontrar, acho que me encontrei na docência. Acho que esse tema da ética que a senhora trouxe é bastante pertinente e ousado, porque a universidade ainda parece que está no pedestal do saber, e é preciso ter coragem pra investigar seus bastidores que nem a essa sua pesquisa, acho que nem deve ser discutido só a nível de mestrado e sim do nossos tcc's para poder revelar situações para que ocorra mudanças significativas dentro da universidade. Valeu participar dessa entrevista. *(Lay, a corajosa)*

Porque o ser humano é assim, você é exemplo, é reflexo, você vê você faz, muitas vezes nem reflete o que você vivenciou. E eu acho que alguns momentos como hoje, quando eu tive a experiência de passar por uma sala de aula e eu busquei alguns pontos positivos dos meus professores da infância. Eu que quando eu terminar a faculdade e eu for pra uma sala de aula, muitas vezes eu vou lembrar de atitudes boas e ruins desses professores, por exemplo de não valorização do aluno. *(Josy, a honesta)*

Levo comigo a experiência da professora que se preocupou com um colega nosso e foi até a casa dele pra saber o que tinha acontecido, incentivando a turma que a principio ridicularizou o colega, a entender e dar apoio e ser solidário ao problema mental dele. Nas escolas todo professor deveria enxergar a pessoa que está por detrás de cada aluno, a começar por tentar compreender suas dificuldades. *(Keu, a bondosa)*

A universidade me trouxe a bagagem de tentar compreender o outro, já ajudei a solucionar muitos casos de conflitos em sala com crianças na escola publica, por conta das minhas experiências que tive na

universidade. Ajudei os professores com meu olhar sobre os sentimentos da criança, como o caso de um menino agressivo que fui chamada na escola e depois descobri que o menino era assim com esse comportamento por causa do padrasto que o castigava deixando ele dormir no relento do quintal da casa. Na minha opinião, universidade, escola e família precisam se ajudar mutuamente, para um maior desenvolvimento das crianças e do adolescentes. *(Keu, a bondosa)*

Essa questão se está trabalhando com as crianças a questão do respeito, do amor ao próximo, poder dialogar com elas sobre isso é muito bom, porque torna o trabalho do professor mais vivo, mais dinâmico e mais útil e nobre. *(Josy, a honesta)*

Eu quero ser uma professora que eu possa construir o conhecimento com meus alunos. Não quero ser daqueles professores que olham pro aluno e pensam que ele não sabe nada. Eu penso que os alunos trazem de casa, principalmente as crianças, trazem de casa algo já aprendido com seus pais e a partir daquele conhecimento que eles têm ali, se vai adquirir com a ajuda do professor um conhecimento maior. *(Josy, a honesta)*

Contraponto: a) Reconhecimento do pouco incentivo ao cultivo dos valores no processo formativo do estudante.

Até certo ponto o curso tem me incentivado, só que deveria incentivar mais, cobrar mais, vivenciar mais pra gente se sentir seguro no ambiente universitário e também passar com mais segurança pra nossa sala de aula que pra mim até agora só foram os estágios do curso. *(Josy, a honesta)*

Contraponto: b) Necessidade ter uma prática autônoma no decorrer do curso e aprender com os outros como sinal de uma postura ética.

Até a matéria de coordenação pedagógica que eu pensei que tinha, estou saindo sem essa preparação. Nosso curso de pedagogia, a gente reflete e discute muito, mas só fica tudo ali na sala e a pratica não atravessa os muros da universidade. Gostaria de ter autonomia de ir além dos estágios colocar o que aprendi em prática, a gente fala tanto e pratica pouco, reflete muito, mas temos poucas atitudes, digo atitudes que vão repercutir numa transformação nas escolas. Nos poucos momentos que tive contato com as escolas, pude através do meu trabalho, plantar uma sementinha, e aprender com os outros, isso pra mim é trabalhar com a ética e os valores. Num dos estágios tive uma experiência no Projovem onde trabalhamos as relações interpessoais, o que é ser jovem e foi bem marcante pra mim, porque os jovens se sentiram mais valorizados e reconhecidos, pois se trabalhamos com a pessoa de cada um naquele momento, tocamos no assunto da ética também. E se criou uma amizade entre a gente e até hoje eles falam comigo na rua. *(Gaby, a gentil)*