



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
(PPGEDUC)**

LUCICLEIDE SANTOS SANTIAGO

**AS REPRESENTAÇÕES DE ÉTICA DE PROFESSORES NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DOCENTE**

Salvador
2011

LUCICLEIDE SANTOS SANTIAGO

**AS REPRESENTAÇÕES DE ÉTICA DE PROFESSORES NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II - Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, vinculado ao DUFOP – Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em educação.

Orientadora: Profª Drª Sandra Regina Soares.

Salvador
2011

FOLHA DE APROVAÇÃO

"AS REPRESENTAÇÕES DE ÉTICA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DOCENTE"

LUCICLEIDE SANTOS SANTIAGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 16 de dezembro de 2011, 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



Profa. Dra. Terezinha Azerêdo Rios
Universidade de São Paulo - USP
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo - USP



Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Em Educação.
Universidade Federal da Bahia

À memória do meu pai, José Carlos Santiago.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos aqueles que contribuíram com essa minha longa caminhada rumo ao mestrado. A Deus, porque creio que Ele chamou à existência aquilo que ainda não existia, os meus sonhos. Ao meu esposo porque sem a sua paciência, solidariedade, amor, carinho, compreensão e incentivo a caminhada seria mais dolorosa. À minha igreja (Batista Monte Gerizim) na pessoa do Pastor Antônio Dias, pelo apoio quando me faltaram os recursos materiais e pela credibilidade e confiança em mim depositadas. À Kátia Andrade, a melhor amiga que alguém poderia ter, pelas orações, conselhos, amizade e respeito. A todos os estudantes que passaram em minha vida ao longo desses dezoito anos de trabalho na educação (desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos até o Ensino Superior) vocês me ensinaram que a “educação não é formatação de seres humanos”. À ONG Avante por me ensinar a pensar sobre o meu fazer e me ajudar a entender que aquelas minhas inquietações em relação ao comportamento dos meus educandos se chamava ética ao introduzir em minha vida o livro que mudou o meu jeito de pensar e fazer educação (Ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na sala de aula). Agradeço ainda a professora Terezinha Rios, cujas leituras muito me auxiliaram durante essa trajetória, por me mostrar que é possível viver aquilo que pregamos. Ao professor Arnaud pelo auxílio sempre que necessário, pelo carinho e respeito ao meu pensar e às minhas produções. Ao grupo DUFOP pelos debates e também pelos risos, que muito contribuíram para o meu crescimento pessoal, intelectual e acadêmico. Agradeço ao PPGEduc (ao conjunto de seus docentes, ao pessoal da secretaria e do apoio) pela oportunidade de aprendizagem e crescimento. Agradeço, especialmente, a minha orientadora, professora Sandra, a quem me faltam palavras para agradecer, pois me emociona lembrar o afeto sempre que necessário, a compreensão diante das diversidades, das intermitências, das ausências, o apoio, o colo, o carinho e a correção amorosa. A você minha estimada professora os meus sinceros agradecimentos por tudo que foi feito por mim e pela grande orientadora que a senhora é.

“Quando educadores e agentes sociais transformam em ideal a ser buscado a construção dos sujeitos, através dos processos educativos e formativos em que se envolvem, convergem para a idéia de que educação não é “formatação” dos seres humanos, mas o processo de ajuda para a tomada de consciência de si mesmo, dos outros e do mundo. Ou seja, um processo de reativação do impulso moral, da responsabilidade moral, de construtores da história, de sujeitos morais, que não necessitam das normas heterônomas, nem do confronto com as fundamentações de segurança máxima, porque serão capazes de optar em favor da vida, dos direitos humanos, do respeito aos outros, pela convivência pacífica com os diferentes”.

(NASCIMENTO, 2008).

RESUMO

As discussões acerca da ética vêm ocupando cada vez mais espaço em diferentes áreas do conhecimento revelando a grande importância dessa temática nos dias atuais. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como principal objetivo conhecer as representações de formadores de professores sobre ética no contexto das suas práticas educativas. O estudo, que adotou a abordagem das Representações Sociais, utilizou a entrevista semi-estruturada como forma de coleta dos dados, os quais foram tratados conforme a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2000). Participaram deste estudo cinco professores de um curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado da Bahia. A análise dos dados permitiu evidenciar que os participantes valorizam a ética no discurso, mas têm dificuldades em desenvolver ambientes ricos em oportunidade de crescimento e formação ética; defendem ser importante a competência emocional e relacional, mas demonstram dificuldade em tratar coletivamente os conflitos que emergem na sala de aula. Nesse sentido, diversos aspectos, apontam para uma prática centrada na moral, ou seja, na apreensão de atitudes e valores por osmose, por obediência, ou mediante a transmissão de conteúdos. Assim, a análise parece apontar para a predominância de uma concepção de formação de atitudes e valores intelectualista, academicista, priorizando o conhecimento do conteúdo e subestimando a reflexão e a vivência de situações que propiciem a formação ética na sala de aula. Considerando que as Representações Sociais, que se concretizam nos discursos e nas condutas, têm como função primeira orientar as práticas dos membros do grupo referente ao objeto da representação, a análise dos dados parece mostrar que os participantes do estudo, não possuem uma representação social (compartilhada) sobre ética, pois os aspectos dos discursos que dela se aproximam não parecem orientar as práticas docentes.

Palavras chave: Ética. Formação Docente. Representações Sociais. Prática Docente.

ABSTRACT

The discussions about ethics has been occupying more and more space in different areas of knowledge revealing, nowadays, the importance of this subject. This research is qualitative, aimed to know the representatives of teacher educators on ethics in the context of their teaching practices. The study, which adopted the approach of social representations, used semi-structured interview as a form of data collection, which were treated according to the analysis of thematic content (Bardin, 2000). The study included five teachers from pedagogy course of a public university in Bahia. Data analysis has highlighted that the participants value the ethical discourse, but have difficulties in developing environments rich in opportunity for growth and ethical education; consider it important emotional competence and relational, but collectively demonstrate difficulty in dealing with the conflicts that emerge in classroom. Accordingly, various aspects point to a practice centered on morals, or the apprehension of attitudes and values by osmosis, by obedience, or by transmitting content. Thus, the analysis seems to point to the predominance of a conception of formation of intellectualism, academism attitudes and values , prioritizing knowledge content and underestimating the reflection of situations and experiences that foster ethical education in the classroom. Whereas the social representations that materialize in the discourses and behaviors, their role is to guide the practices of the first members of the group for the object of representation, the analysis of the data seems to show that the participants' study do not have a social representation (shared) on ethics, for aspects of the discourses that her approach does not appear to guide teaching practices.

Keywords: Ethics. Teacher Training.Social Representations.Educational Practice.

SUMÁRIO

1 ENTORNOS E CONTORNOS DO CENÁRIO DE ESTUDO	10
2 REFLEXÕES SOBRE A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
2.1 CONCEITO DE ÉTICA E DE MORAL: VIZINHANÇAS E DISTANCIAMENTOS	21
2.2 A ÉTICA NA MODERNIDADE	23
2.2.1 A ética kantiana	24
3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL E ÉTICO EM DIVERSAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS	28
3.1 CONCEPÇÃO INATISTA	28
3.1.1 Concepção empirista	28
3.1.2 Concepção interacionista	29
3.2 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL NA VISÃO DE DURKHEIM	29
3.3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL NA VISÃO DE PIAGET	29
3.4 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL NA VISÃO DE KOHLBERG	31
3.5 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL NA VISÃO DE TURIEL	32
4 VALORES ÉTICOS	33
5 O PROFESSOR ÉTICO E REFLEXIVO	35
5.1 AS RELAÇÕES ENTRE ÉTICA, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA ÉTICA	40
6 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	50
6.1 O TIPO DE PESQUISA	50
6.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	56
6.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	57
6.4 A ELABORAÇÃO DO GUIA DE ENTREVISTA	57
6.5 O DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA	58
6.6 O TRATAMENTO DOS DADOS	58
7 ÉTICA NA DOCÊNCIA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES-FORMADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
7.1 A GUIA DE RESPOSTA À PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA	61
7.1.1 Percepção da centralidade do exemplo na formação ética do futuro professor	62
7.1.2 Compromisso ético do professor expresso pelo investimento na aprendizagem significativa dos conteúdos da disciplina e pelo cuidado em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes	65
7.1.3 A formação de atitudes subsumidas ao ensino dos conteúdos teóricos	73
7.1.4 Definição das regras de convivência na disciplina de forma unilateral	76

7.1.5 Utilização da prescrição ao invés da reflexão na formação de atitudes	77
7.2 A GUIA DE RESPOSTA À SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA	80
7.2.1 Respeito à pessoa do estudante como valor fundamental	80
7.2.2 Valorização da competência emocional e relacional do professor	81
7.2.3 Dificuldade de refletir coletivamente sobre os conflitos que emergem na sala de aula	83
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	95
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL	97
APÊNDICE C - GUIA DE ENTREVISTA	98

1. ENTORNOS E CONTORNOS DO CENÁRIO DE ESTUDO

O objeto deste estudo é a ética no processo de formação inicial do professor da escola básica. São muitas as situações, no contexto da sala de aula da escola, que colocam os professores diante de dilemas éticos, que os desafiam a refletir criticamente sobre os valores subjacentes às suas práticas e relações e que suscitam a necessidade de oportunizar aos alunos essa reflexão sobre seus próprios valores e atitudes. Entretanto, a escola moderna, desde sua origem, tem cumprido um papel essencialmente moralizador de reprodução acrítica de valores e atitudes voltadas para a formação do cidadão cumpridor dos seus deveres perante o Estado-nação e do trabalhador assalariado.

Essa escola teria como função formar hábitos, comportamentos, disposições e traços de caráter mais apropriados para a indústria em expansão. Nesse contexto, o doutrinação religioso, embora bastante desejável pelos empresários, não era suficiente para garantir a submissão do operário exigida pelo trabalho industrial (ENGUITA, 1989).

A escola, no cumprimento desse papel modelador, adotou em sua rotina as normas/formas de organização e funcionamento das fábricas, passando a supervalorizar o doutrinação, a disciplina e a ordem. A disciplina na escola visava criar nos futuros operários hábitos de subordinação, importantes para as relações verticais de mando e obediência entre patrão e empregado, através, principalmente, da negação do sujeito, recorrendo à padronização, à homogeneização e à vigilância permanente dos alunos. A ordem de funcionamento das fábricas e dos quartéis invadiu o interior das escolas por meio da organização e controle do tempo que se estendia ao corpo e aos movimentos, do silenciamento dos alunos, da submissão a uma avaliação alheia, da motivação mediante recompensas extrínsecas ao processo de aprender, da obrigatoriedade de memorizar conteúdos e acatar regras destituídas de sentido e da competição entre os colegas. O aluno era visto como receptor passivo do ensino, das avaliações, das decisões, das regras, das punições e da autoridade do professor. Algumas máximas exemplificam bem essa concepção do aluno como sujeito destituído de vontade: “criança e tamanco debaixo do banco”; “criança não tem querer”. Tal educação adestradora, centrada na moral, instituída de forma heterônoma, e na negação do aluno enquanto sujeito de necessidades e desejo, repercute na constituição da subjetividade das crianças e jovens.

Nesse contexto, os professores representam autoridades inquestionáveis, com poder de decidir a vida dos alunos, de repreendê-los, desqualificá-los publicamente, etc. Tal autoridade, baseada no temor na sala de aula, se nutria, além das punições, na distância professor-aluno percebida como fundamental para garantir o controle. Desnecessário dizer que esse processo, que durou muitos séculos e de alguma forma continua presente nas representações e práticas dos professores, é marcado por tensões, por reações muitas vezes silenciosas dos alunos.

Entretanto, nota-se que a cada dia é mais difícil para os professores manterem o “controle da classe”. Muitos fatores concorrem para aumentar a tensão nas relações e práticas educativas na escola. A escola, inserida em uma sociedade em crise nos diversos âmbitos (político, dos valores, científico etc.), que tem como pano de fundo o agravamento da miséria, das desigualdades sociais, sofre seus reflexos. O crescimento das desigualdades sociais aprofunda a crise de valores e evidencia que a escolarização não é garantia de ascensão social, de melhores condições de vida, de progresso, como se preconizava nos primórdios dessa sociedade. A violência, o tráfico de drogas, o preconceito, a intolerância de vários tipos (racial, religiosa, etc.) conquistam, cada vez mais, espaço no cotidiano escolar, aumentando entre os professores as queixas quanto ao comportamento dos estudantes, considerados muitas vezes como descomprometidos, desinteressados, baderneiros. Cresce nos noticiários, locais e nacionais, o número de reportagens denunciando as agressões físicas praticadas pelos alunos contra professores, bem como casos de violência dos alunos contra os próprios colegas. Em contrapartida, os alunos acusam os professores de não se interessarem pelo processo de aprendizagem, de submetê-los a aulas enfadonhas e desconectadas de suas realidades e necessidades reais, de perseguir-los. Os conteúdos e os diplomas que a escola fornece deixaram de fazer sentido para parcelas expressivas da juventude. Assim sendo, a autoridade e o autoritarismo do professor, porta voz do saber, passam a ser crescentemente confrontados.

Outro fator que tem contribuído para questionar as relações e práticas educativas tradicionais adotadas na escola diz respeito às mudanças no contexto do mundo do trabalho. Diante da falência do potencial de acumulação do capital do modelo de gestão *fordista-taylorista*, da entrada do capitalismo na era da globalização e do neoliberalismo com suas proposições de Estado mínimo,

descomprometido com as áreas sociais, têm se delineado um novo perfil de trabalhador, diferente do trabalhador “boi”, passivo, preconizado por Taylor. A expectativa é de um trabalhador com regime de contratos flexíveis, capaz de desenvolver múltiplas tarefas e de encontrar novos contextos de trabalho fruto da sua condição de empregabilidade, decorrente de sua própria busca de capacitação permanente, expectativa que se coaduna com o ideário neoliberal de redução da ingerência do Estado nas questões sociais. Esse novo perfil desafia a escola a rever seu ensino centrado na transmissão de conteúdos e na aprendizagem mecânica, memorística, que não contribui para formar as novas habilidades requeridas ao trabalhador. As práticas dos professores passaram a ser alvos de críticas da sociedade e do Estado, aumentando a perplexidade destes diante da perda do seu papel de autoridades inquestionáveis.

Ademais, a partir da evolução das tecnologias de comunicação e informação, da interconexão mundial de computadores, surgiu um novo espaço de comunicação, de aprendizagem, de conhecimento, de troca e de educação. Emerge um novo modelo comunicacional, baseado na interatividade, colocando em xeque o modelo pedagógico tradicional centrado na transmissão do conhecimento, no qual os alunos aprendem de forma passiva e fragmentada, que desafia o professor a modificar seu modo de se comunicar e desenvolver suas práticas pedagógicas (SILVA, 2003). Disso decorre a expectativa de um perfil de professor sintonizado com as demandas da sociedade do conhecimento, dos alunos, dos meios de comunicação, um professor, principalmente, portador de uma cultura geral, com capacidade de aprender a aprender, competência para lidar com os desafios da sala de aula, habilidades comunicativas, domínio das tecnologias da informação e da comunicação e competência relacional (LIBANÊO, 2009).

Nesse novo cenário, marcado como vimos acima pelo agravamento das tensões nas relações sociais e entre os atores do contexto escolar, pela crise de valores, pela perda de sentido da escola para juventude como meio de ascensão social, a escola é convocada a retomar o papel de formação do “cidadão” que sabe conviver com os demais. Nesse sentido, os relatórios dos fóruns internacionais de educação e da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, instituída pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), revelam a preocupação com a construção de valores e atitudes na escola e, conseqüentemente, com as interações entre as pessoas, como desafios

da educação básica para o novo milênio, ou seja, a premência de se atender tanto as *necessidades educativas fundamentais* (a aprendizagem da leitura, escrita, expressão oral, aritmética, resolução de problemas etc.) quanto os *conteúdos educativos fundamentais* (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o homem necessita para viver em coletividade (DELORS, 1999).

São definidos como pilares da educação o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver com os outros. O *saber* abrange a aprendizagem dos conceitos necessários para que o indivíduo possa se desenvolver cognitivamente. O *saber fazer* refere-se à aquisição de habilidades tanto profissionais quanto de competências mais amplas essenciais para que o indivíduo se adapte ao trabalho em equipe e a situações mutáveis. Os dois últimos pilares - *aprender a ser* e *aprender a conviver* com os outros - fazem menção ao desenvolvimento da personalidade autônoma do indivíduo, bem como ao desenvolvimento da compreensão de interdependência entre os seres humanos. Esses dois últimos pilares da educação revelam ainda a preocupação com a educação ética nas instituições de ensino (UNESCO, 2003).

No Brasil, até o final dos anos 1980, a educação moral nas escolas tinha um cunho religioso e era voltada para a padronização de comportamentos legitimados pela elite dirigente da sociedade. Essa consideração é confirmada pela pesquisa bibliográfica realizada por Ritter (2006), que visou a analisar a origem do ensino da educação moral e cívica; revela a relação existente entre o currículo/ensino de educação moral e cívica no Brasil e os interesses econômicos, sociais, políticos e legais do sistema capitalista, contribuindo para o disciplinamento do cidadão trabalhador. Essa perspectiva é exacerbada no período da ditadura militar quando se institui a disciplina Educação Moral e Cívica, também no ensino médio, a fim de garantir a aceitação passiva da ideologia dos militares, sendo assim, desprovida do compromisso de formação de sujeitos críticos. A partir do início da década de 1990, após o fim da ditadura militar, o discurso oficial incorpora o interesse por uma educação voltada para a cidadania ativa e para o exercício da reflexão crítica. A perspectiva apontada por Ritter (2006), entretanto, vai além desse discurso quando formula a necessidade de adoção de um referencial crítico à ordem burguesa vigente, e sugere a construção de uma nova sociedade baseada numa ética e numa cidadania, mediadas por uma educação que objetive a emancipação humana.

Documentos oficiais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN's) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's) incluíram, nos conteúdos de ensino, o tema ética, reconhecendo a importância dessa temática para a educação, na perspectiva de uma formação integral, envolvendo as dimensões intelectual, afetiva, social e ética.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2001), ao reconhecer - no *Âmbito Formação Pessoal e Social* - a escola como um dos espaços de inserção dos educandos nas relações sociais e morais, apresenta como eixo de trabalho a construção da identidade e da autonomia da criança, destacando a relevância das relações interpessoais entre os atores escolares para o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, uma leitura mais cuidadosa deste documento revela que a importância dada à dimensão relacional da educação restringe-se a sugestões de procedimentos a serem adotados pelo professor para atender às necessidades físicas das crianças (atenção quanto à alimentação da criança, o cuidado com os dentes, a troca de fraldas, o banho etc.). Os conflitos e os dilemas éticos que emergem das relações interpessoais em classe são ignorados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) colocam a ética como tema transversal, ou seja, devendo permear todas as disciplinas e conteúdos. O objetivo do trabalho com essa temática seria desenvolver no aluno a capacidade de refletir criticamente sobre a sua conduta e a dos outros. Esse documento salienta que é imperativa a menção à Constituição Federal do Brasil, em especial aos elementos referentes a questões morais. Os PCN's elencam, como conteúdos da ética a serem trabalhados, o respeito mútuo, o diálogo e a solidariedade.

Passados alguns anos de vigência desses documentos, cabe questionar: Estes têm contribuído para alterar as práticas educativas e possibilitar uma educação de atitudes e valores voltada para a autonomia das crianças e jovens? Vejamos o que indicam algumas pesquisas.

A pesquisa realizada por Dias (2005), sobre as concepções das professoras de educação infantil a respeito da autonomia e da educação moral em oito creches públicas da cidade de Niterói-RJ, indicou que as educadoras, na sua maioria, têm concepções abstratas e individualizadas sobre autonomia e educação moral. Os resultados evidenciaram que o sentido que as professoras atribuem à autonomia é abstrato. A grande maioria das professoras não conseguiu traduzir suas concepções em situações, atividades ou experiências reais, ao invés disso,

expressaram suas concepções em forma de pensamentos, situações hipotéticas ou teóricas, sem referencia à ação real.

Cunha e Lordelo (2003), em sua pesquisa sobre os aspectos relacionados à educação moral da criança na pré-escola, cujo objetivo foi verificar na organização e execução do trabalho pedagógico o espaço destinado à questão moral nas classes de educação infantil e a coesão entre as práticas de vinte e quatro professores de três pré-escolas da rede municipal da cidade de Ilhéus-BA, evidenciaram pouca variação quanto às concepções morais dos professores.

As pesquisas acima indicam que essas orientações legais não têm conseguido alterar as práticas educativas heterônomas e contribuir para o desenvolvimento integral dos seus alunos. Muitos professores tentam reeditar práticas moralizadoras, enquanto outros, perplexos, se sentindo impotentes, não enfrentam os desafios. Em ambos os casos os professores não conseguem desafiar os estudantes a refletirem sobre seus valores e práticas, provavelmente porque eles também não conseguem refletir sobre os pressupostos e valores subjacentes às suas práticas educativas. Essa constatação coloca em evidencia a necessidade de compreender o papel da formação inicial de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na construção dessas competências.

Esta formação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) passaria a ser assumida por instituições de ensino superior, nos cursos de Pedagogia, na tentativa de adequar o Brasil às mudanças ocorridas internacionalmente no âmbito da formação de professores marcada pelo movimento norteamericano de profissionalização do professor. Entretanto, a referida lei admitia a continuidade da formação desses professores em nível médio - na modalidade normal - até o decênio da educação, que originalmente se concluíria em 2006, prazo que foi sucessivamente ampliado.

A formação inicial dos professores da educação fundamental nível II e do ensino médio se processa na universidade nos cursos de licenciatura de acordo com o modelo “três mais um”, inspirado nas universidades europeias e trazido para o nosso país no início do século passado, permanecendo sem alterações até os dias atuais, apesar do grande volume de pesquisas realizadas no país demonstrar a ineficácia dessa formação para atender as reais necessidades da nossa educação. Segundo esse modelo, o estudante tem três anos de estudos voltados para a aquisição dos conteúdos do seu campo específico e o último ano de apropriação dos

conteúdos e experiência relacionados aos aspectos da educação e do ensino (GATTI, 2003).

Esse modelo, baseado na racionalidade técnica, concebe a prática docente na “solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. (CONTRERAS, 2002, p.90). A ação docente se restringe à escolha racional de instrumentos e meios técnicos baseados nos conhecimentos científicos para solucionar os problemas. Essa perspectiva instrumentalizadora, que predominou/predomina na formação de professores, se caracteriza ainda pela busca de uma pedagogia previsível, que privilegia a dimensão racional do ensino. Em decorrência disso, a responsabilidade pela eficácia do ensino é conferida aos especialistas e o professor é visto como um técnico, contribuindo para a diminuição da autonomia do profissional docente (NÓVOA, 2002).

Decorrente dessa perspectiva instrumentalizadora, verifica-se a falta de integração das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre elas; os currículos são baseados na dicotomia entre teoria e prática, na padronização nos modelos de referência e na hierarquização dos saberes. De um lado, situam-se as disciplinas que fornecem os fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, do ato educativo. De outro lado, as disciplinas pedagógicas, que tratam da preparação para o exercício profissional, o que pouco contribui para as mudanças necessárias nos currículos e na prática dos futuros professores (D’ÁVILA, 2008; GATTI, 2003). Em qualquer dos casos, a ênfase é dada ao conteúdo cognitivo e ao pouco espaço para a reflexão sobre os desafios da prática profissional e à questão dos valores e atitudes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) compreendem a ética como um dos princípios que fundamentam o exercício profissional, e destacam como uma característica do futuro professor, dentre outras, atuar com ética visando à construção de uma sociedade mais justa, equânime e igualitária. Salientam, ainda, que cabe ao pedagogo facilitar relações de cooperação entre as instituições de ensino e a comunidade, trabalhar em equipe, respeitar as diferenças, respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas etc. dos educandos, o que pressupõe uma sólida formação ética.

Essas orientações, embora recentes, estariam já reverberando na formação inicial do professor da escola básica? Poucas pesquisas têm sido desenvolvidas no sentido de analisar a contribuição da formação inicial para a aprendizagem de competências éticas, para a construção de saberes e atitudes capazes de lidar com os desafios éticos com os quais se deparam os professores no contexto atual, caracterizado por crises e mudanças. Os resultados de pesquisas realizadas em nível nacional nos diferentes suportes teóricos (periódicos, teses, dissertações etc.) revelam a ausência da preocupação com o tema ética entre os pesquisadores nos anos 1990 (ANDRÉ *et al.*, 1999; BRZEZINSKI & GARRIDO, 2001).

Esse cenário só começa a apresentar pequenas mudanças a partir dos anos 2000, quando a ética deixa de ser, apenas, parte dos discursos oficiais e dos debates dos órgãos internacionais e passa a ser objeto de estudos e pesquisas (AMORIM NETO, 2008; MONACO, 2000; NOVAK, 2008; ZEN, 2007). A pesquisa qualitativa, de abordagem hermenêutica, desenvolvida por Amorim Neto (2008) com o objetivo de analisar as implicações da concepção de ética e de moral na formação inicial de professores, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, promulgada em 2006, revelou, entre outras coisas, a expectativa da legislação analisada de que os egressos do curso de Pedagogia possuam os níveis mais altos de desenvolvimento moral, embora não aponte os meios para que isso ocorra. O autor destaca a importância, na formação docente, de práticas que favoreçam o encontro consigo mesmo.

O estudo de Monaco (2000) - realizado junto a professores e estudantes de um curso de Pedagogia, cujo objetivo foi compreender o processo de formação do educador, destacando a relevância da ética - demonstrou que estudantes e professores percebem, em suas relações pedagógicas, a inexistência de uma formação que possibilite o ensino da ética, em contraposição à ênfase na formação conteudista do estudante, que não contribui para que ambos, professor e estudante, possam compreender e transformar a realidade. Conclui que o educador ético forma-se na prática pedagógica interativa que ocorre na sala de aula.

Novak (2008) - investigando como mudanças na estrutura curricular tradicional podem favorecer a construção de valores desejáveis em nossa sociedade, através de uma pesquisa participante desenvolvida em uma universidade pública de São Paulo, na disciplina Resolução de Problemas - revelou que uma

proposta acadêmica preocupada com a formação ética, na mesma medida em que se preocupa com a instrução, favorece a construção da autonomia, ao propiciar o protagonismo dos estudantes, valorizando suas experiências, estimulando a discussão e o enfrentamento de conflitos de natureza ética e a clarificação de valores (respeito, solidariedade, diálogo, igualdade e participação).

A pesquisa-ação de Zen (2007) - que teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos às situações dilemáticas de natureza ética nas relações em sala de aula por professores em exercício e concluintes do curso normal superior de um instituto de ensino superior - constatou que, diante destas situações, as posições assumidas pelos professores se baseiam no individualismo e na competitividade (valorizaram os interesses pessoais acima dos interesses coletivos) e em fundamentos religiosos de caráter maniqueísta, na busca pela perfeição através de mecanismos de padronização. Assim, a autora concluiu que urge a inclusão do saber ético na formação docente.

As questões aqui delineadas permitem destacar como problema do presente estudo, de um lado, as tensões nas relações interpessoais no contexto educativo, a crise de valores que atravessa a escola e a dificuldade dos professores de lidar de forma ética com esses desafios, o que remete à necessidade de compreender a contribuição da formação docente para a formação dos saberes e competências requeridas pelos professores na contemporaneidade diante desse cenário complexo. Por outro lado, revela-se a escassez de estudos sobre a formação ética do docente.

Optei pela teoria das Representações Sociais, pois como sugere Moscovici (1976), as representações, compostas de informações, crenças e atitudes, compartilhadas por um grupo, acerca de um objeto ou fenômeno, orientam as práticas sociais. Nesse sentido, conhecer as representações pode ser um caminho importante para compreender as práticas educativas relacionadas à moral e à ética na formação de professores. Ademais, a ética não se expressa apenas através de conceitos, mas em atitudes, que por sua vez, envolvem valores e crenças. Nesse sentido, estabeleci como objetivo desse estudo conhecer as representações de formadores de professores sobre ética no contexto das suas práticas educativas. Em consonância com esse objetivo, formulei as questões de pesquisa: 1) como os formadores de professores, participantes da pesquisa desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem de atitudes e valores éticos nas disciplinas que

ministram?; e 2) como os formadores de professores representam as suas interações com os estudantes e a sua mediação na relação dos estudantes entre si?

O meu interesse pela temática da ética não é recente, me acompanha desde o início da minha carreira como professora de Educação Infantil, mesmo sem saber que tinha a ver com a dimensão ética. Na minha atuação como professora, após a conclusão do curso normal, sempre fui convocada a manter o “controle da classe”. Nas entrevistas de emprego, a pergunta mais frequente relacionava-se ao meu “controle de classe”, portanto, à minha capacidade de organizar a turma, de evitar as conversas paralelas durante a aula e a circulação das crianças pela sala, de administrar empréstimos de material escolar aos colegas, das agressões físicas e/ou verbais entre as crianças, etc. Em outras palavras, se eu possuía a capacidade de assegurar a disciplina em classe de maneira a promover um “ambiente propício à aprendizagem”.

Todavia, apesar de todo o meu esforço em estabelecer a “ordem”, me chamava atenção o fato dos meus alunos só “obedecerem” as regras na minha presença. Inicialmente, acreditei que tal comportamento fosse normal - coisa de criança - e, portanto, não me preocupava em trabalhar as questões que os levavam a agir daquela maneira, apenas exigia a obediência ao que era estabelecido. A atitude dos meus alunos de burlar as regras na ausência do professor, de se opor às mesmas de forma agressiva ou aceitá-las passivamente se intensificava quando eles eram promovidos para o grupo seguinte. Com o passar do tempo, percebi que essas atitudes se repetiam com certa frequência entre as crianças das diferentes classes em que lecionei, o que me despertou particular interesse em compreender o porquê desses comportamentos.

Algumas dessas questões, sobre o comportamento dos meus alunos, só foram respondidas durante o período em que a escola na qual eu trabalhava participou como escola piloto, de 2001 a 2003, do projeto “Atenção integral e integrada: direito da criança”, promovido pelo Unicef em parceria com a Avante¹. Este projeto teve como objetivo desenvolver um trabalho articulado entre creche comunitária, família, unidade de saúde e órgãos públicos responsáveis pelo atendimento às crianças de zero a seis anos. O meu interesse pela relação entre ética e docência se acentuou durante a minha participação nesse projeto, através do

¹ Organização Não Governamental que se ocupa com a melhoria da qualidade de vida da população através de trabalhos voltados à educação.

qual tive a oportunidade de contar com o apoio de uma assessoria pedagógica externa à escola. O trabalho realizado consistia na reflexão crítica e coletiva sobre a prática dos professores envolvidos, registrada em vídeo, focalizando aspectos relacionados à ética, onde nós professores éramos convidados a explicar a razão das escolhas de tais práticas. Assim, pela primeira vez após seis anos de trabalho, iniciei uma trajetória de reflexão crítica sobre a minha prática, o que me proporcionou momentos de ricas aprendizagens, que influenciaram e influenciam o meu trabalho. Encorajada por aquela rica experiência, um ano após o início do referido projeto ingressei na universidade com a expectativa de que a formação no curso de Pedagogia me proporcionasse mais conhecimentos sobre os dilemas éticos que permeavam as relações interpessoais nas unidades escolares.

Entretanto, para minha surpresa, o silêncio em torno dessas questões foi quase total durante minha formação acadêmica, exceto em duas disciplinas, Referenciais Teóricos Metodológicos de Matemática I e II, e Psicanálise e Educação, nas quais se abria espaço para discussão, reflexão e resolução de problemas relacionais; dessa forma, embora não tratassem explicitamente em termos de conteúdo sobre ética, na prática recebíamos uma formação voltada para o seu exercício. O ensino que recebi na universidade era centrado nos aspectos cognitivos, sem se ocupar das questões éticas que permeiam a prática docente, tampouco em trabalhar os valores e os dilemas éticos existentes no contexto do grupo. Os professores formadores demonstravam dificuldades em lidar com os conflitos interpessoais que surgiam em classe, bem como com aqueles que eram trazidos pela turma como fruto de experiências da sua prática profissional. A formação inicial era desvinculada das reais necessidades da prática, esta era utilizada apenas como campo de aplicação, durante o Estágio Supervisionado, das teorias ensinadas ao longo do curso, a despeito das mudanças que o atual contexto sócio-histórico impõe à educação.

2. REFLEXÕES SOBRE A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os seres humanos, em suas relações interpessoais, enfrentam problemas, tomam decisões, agem de acordo com determinados valores para resolver conflitos e julgar suas decisões. Além disso, refletem sobre seus comportamentos pautados

em normas e regras que consideram mais apropriadas. A questão sobre qual a melhor forma de agir em cada circunstância remonta às origens do homem como ser social e remete ao tema da ética e da moral.

2.2 CONCEITO DE ÉTICA E DE MORAL: VIZINHANÇAS E DISTANCIAMENTOS

Numa perspectiva etimológica, o termo “ética” tem origem na palavra grega *ethike*, derivada de uma pequena modificação da palavra “hábito”. Na língua grega, possui duas grafias: *ethos*, com a letra **épsilon** - que significa costume, uso, hábito - e *ethos*, com a letra **eta** no início - que significa permanência habitual, morada dos animais, maneira de ser ou hábitos de uma pessoa. Na primeira acepção, o lugar seguro do *ethos* é o espaço habitável para o homem, já na segunda acepção, *ethos*, faz referência a um comportamento que resulta do hábito, da repetição dos comportamentos (HERMANN, 2001).

Já, o vocábulo moral é traduzido do latim *moralis*, cuja raiz é o substantivo *mos/moris*, que significa modo de proceder de acordo com usos e costumes. Esse termo foi empregado para traduzir a palavra grega *ethike*, para se referir tanto ao adjetivo como para designar a filosofia da moral. Nessa perspectiva, para Hermann (2001), do ponto de vista de sua origem etimológica, os vocábulos ética e moral não apresentam nenhuma diferença, ambos designam o mesmo objeto: o costume socialmente aceito, o hábito do indivíduo de agir segundo o costume estabelecido e socialmente legitimado. Pode-se concluir, a partir dessa perspectiva, etimológica, que os dois termos podem ser utilizados de forma equivalente.

É importante sublinhar que os termos ética e moral, originalmente do campo da filosofia, vêm sendo utilizados amplamente na atualidade por diversas áreas do conhecimento – política, direito, psicologia, economia, medicina, educação etc. Contudo, não existe um consenso entre os filósofos quanto à distinção conceitual entre essas duas palavras.

Segundo Hermann (2001), a ética nasce das reflexões acerca dos costumes e se origina no espírito grego até chegar ao que chamamos de bem viver ou bem agir. Nessa perspectiva, a ética, do ponto de vista filosófico, assume o papel de problematização dos valores morais e de fundamentação do agir moral. Assim, na tradição filosófica ocidental, a ética é a busca de uma compreensão racional dos

princípios que regem o agir humano, tendendo a se identificar cada vez mais com a palavra moral.

Idéia semelhante pode ser encontrada em La Taille (2000), quando afirma que, etimologicamente, ética e moral são sinônimos (ética do grego *ethos*, e moral do latim *mos/moris*), ambas concernentes às normatizações da conduta humana. Todavia, este autor reconhece que, com o passar dos anos, os termos ética e moral assumiram sentidos filosóficos distintos.

Corroborando com essa concepção, Cotrim (2002) também estabelece uma distinção entre os termos ao definir a moral como o conjunto das normas e das condutas humanas consideradas como adequadas ao comportamento humano e legitimadas por uma comunidade; enquanto a ética é por ele definida como “um estudo sistematizado das diversas morais, no sentido de explicitar os seus pressupostos...” (COTRIM, 2002, p.264).

Entretanto, atualmente, embora não exista um consenso entre os autores, o que se percebe é que os termos ética e moral assumiram sentidos filosóficos distintos. Nesse sentido, Vázquez (2001, p.23) define a ética como “[...] a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano”. Enquanto a moral é compreendida como “conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social” (VÁZQUEZ, 2001, p.37). Atribui-se à moral os valores e costumes de comunidades humanas, e à ética o significado de “filosofia da moral”, ou seja, o estudo desses valores e normas.

Segundo essa perspectiva a ética é a ciência da moral, por isso possui proposições que devem ter o mesmo rigor, coerência e fundamentação das proposições científicas; a ética não é moral e por esse motivo não pode se resumir a um conjunto de normas e prescrições, a ética tem como função explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes, ou seja, deve explicar a moral. A ética tem como objeto os vários tipos de atos humanos, conscientes e voluntários dos indivíduos, que afetam outros indivíduos, grupos sociais ou mesmo a sociedade. No que se refere à moral, pode-se dizer que é uma forma de comportamento humano que: envolve aspectos normativos e factuais, possui um caráter histórico e social, a moral se ocupa dos atos e formas de comportamento dos homens diante de determinados problemas, a moral não é ciência (VÁZQUEZ, 2001).

Para Vásquez (2001), a moral tem um caráter histórico, isto é, acompanha as transformações sócio-históricas. Isso decorre do fato de que o homem é um ser histórico por natureza, de modo que a moral, por ser um modo de comportamento desse homem no mundo, também varia historicamente nas diferentes sociedades, dando origem a concepções éticas diversas.

Para Bauman (1997), essa distinção entre ética e moral é uma reação dos sujeitos na busca da sua autonomia em lugar da heteronomia diante da frente ao projeto moderno de artificialização da moralidade, ao retirar a fonte de controle da moralidade do seu habitat natural, ou seja, a consciência moral do indivíduo, e transferi-la para as agências normatizadoras e para o trabalho dos filósofos, que passaram a pensar, decidir e legislar sobre o que é e o que não é ético/moral.

Conforme Bauman (1997), a ética é autoria de si, a capacidade criativa e autônoma do homem conduzir suas relações mútuas e consigo mesmo; segundo essa acepção, a ética teria como função guiar nossas condutas em nossas relações mútuas de forma que pudéssemos nos sentir seguros em nossa presença recíproca, ajudarmo-nos mutuamente, cooperarmos pacificamente, e de nossa presença mútua resultar prazer não corrompido pelo medo e pela suspeição. Enquanto a moral seria a tentativa de normatizar a ética através da criação de regras/leis de conduta, visando ao controle e ao disciplinamento das condutas humanas.

É importante sublinhar que embora, do ponto de vista conceitual, estes termos tenham ganhado conotações distintas, no cotidiano das pessoas é desejável que estejam articulados, pois não é possível a vida sem a adesão a determinadas regras de convivência, mas essas regras precisam ser fruto de reflexão e (re)negociação constante em cada contexto, e estarem assentadas em princípios éticos.

2.2 A ÉTICA NA MODERNIDADE

O Renascimento marcou o final da Idade Média, um retorno ao humanismo; em decorrência, surgiu, no campo da reflexão ética, uma nova concepção moral voltada para a autonomia humana – que pode ser etiquetada de antropocentrismo. Nesse período, o homem passou a ser visto não apenas como ser espiritual, mas também como ser visível e corpóreo, dotado não só de razão, mas

também de vontade. O homem tornou-se o centro da política, da ciência e da moral, tornou-se criador e senhor da própria ação, de algum modo descartando a ideia de Deus da própria vida pessoal e cultural (ROUANET, 1994).

Essa orientação tornou-se mais evidente no Iluminismo, uma vez que, nesse movimento, os filósofos defendiam que a moral devesse ser fundamentada não em valores religiosos, mas em valores acerca da compreensão do que é a natureza humana. Na modernidade, a concepção de natureza humana é de uma natureza racional, sendo Kant, com os seus postulados, o maior artífice dessa concepção (ROUANET, 1994).

2.2.1 A ética kantiana

Na sociedade moderna, o homem passou a ser visto não apenas como ser espiritual, mas também como ser visível e corpóreo, dotado de razão e de vontade. Tornou-se o centro da política, da ciência e da moral, criador e senhor da própria ação, cuja vida pessoal e cultural não dependia de orientação divina. Configurando-se um retorno ao humanismo e a emergência do antropocentrismo (ROUANET, 1994).

Para Kant, o homem, como sujeito cognoscente e moral, é ativo, legislador e criador; assim, ele está no centro do conhecimento e da moral. A ética kantiana toma como ponto de partida o fato da moralidade, é uma ética antropocêntrica, formal e autônoma; por ser formal, postula um dever para todos os homens, sem considerar a sua situação social e o seu conteúdo concreto; por ser autônoma, apresenta-se como a culminância da tendência antropocêntrica, que surgiu no Renascimento em oposição à ética medieval (VÁZQUEZ, 2001).

O fundamento da bondade dos atos, para Kant, é a boa vontade; para ele a vontade é boa quando age em respeito ao dever, sem outras razões a não ser o cumprimento do dever ou a sujeição à lei moral; o mandamento ou dever que deve ser cumprido é absoluto, logo a boa vontade é universal por sua forma e não tem um conteúdo concreto; a esse mandamento Kant deu o nome de Imperativo Categórico (VÁZQUEZ, 2001).

As exigências rígidas e absolutas de universalidade da ética - que o projeto moderno, baseado na racionalidade instrumental, buscou estabelecer para a humanidade através de valores universais, válidos para todos em qualquer lugar, em

qualquer época e em qualquer situação - foram criticadas por diversos autores; aqui destacarei as críticas feitas por Vázquez (2001) e Bauman (1997).

Para Vázquez (2001), a exigência de universalidade da ética de Kant é ineficaz e impraticável para o homem real, dentre outros motivos, por não levar em consideração as condições concretas nas quais se deve agir moralmente e das consequências dos nossos atos, mantendo-se, assim, no mundo das abstrações “alheia à sociedade e à história” (VÁZQUEZ, 2001, p.205). Ainda de acordo com este autor, o homem é um ser histórico e social, que, na sua prática moral real, modifica os conteúdos de suas obrigações morais conforme as mudanças que se processam, na maneira como a moral exerce a sua função social. Além disso, o sistema de normas e o modo de interiorizar essas normas também mudam, histórica e socialmente. Assim, Vázquez (2001) defende que nenhuma teoria pode indicar o que o homem deve fazer em todos os tempos e em todas as sociedades; para ele, a obrigatoriedade moral exige uma adesão íntima, voluntária e livre dos indivíduos às normas que regulam suas relações, salientando que o conceito de obrigação moral só tem sentido no contexto da vida social.

Essa concepção supera as doutrinas éticas do passado, que não se configuravam como uma investigação da moral como comportamento humano, mas como defesa ideológica de determinada moral correspondente a certas necessidades sociais; para tanto, elevavam os princípios e normas à categoria de princípios e normas universais, válidos para qualquer moral (VÁZQUEZ, 2001).

Segundo essa aceção, a função da ética é explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes, o que não significa formular princípios e normas universais distantes da experiência moral histórica, ou seja, não se identifica com os princípios e normas de uma moral em particular, o valor da ética está naquilo que explica e não na prescrição ou recomendação com vistas à ação em situações concretas (VÁZQUEZ, 2001).

Em oposição ao universalismo ético (compreendido, como vimos acima, como a busca por valores universais para a humanidade, válidos para todos em qualquer lugar, em qualquer época e em qualquer situação), alguns teóricos defendem o relativismo ético, o qual tem como princípio a ideia de que as diferentes comunidades avaliam um mesmo ato de forma diversa, ou seja, demandam normas morais distintas diante de situações semelhantes. As principais críticas às teorias da obrigação moral se constituem no fato de possuírem uma concepção abstrata do

homem, conseqüentemente, sua concepção de obrigatoriedade moral também é abstrata, alheia à sociedade e à história, surgindo, assim, a necessidade de se valorizar o homem em sua singularidade, sua cultura e sua história.

Os defensores do relativismo ético acreditam que a consciência moral humana se forma com base no conjunto de princípios e valores pertencentes à cultura na qual o homem está inserido. Nesse sentido, o conteúdo da consciência moral se modifica de acordo com o tempo e com o espaço, ou seja, os códigos morais são historicamente construídos, refletem os valores éticos vigentes em cada cultura e variam de acordo com a sociedade. O relativismo ético, por admitir uma multiplicidade de formas de moralidade, postula que a virtude não pode se restringir a um conteúdo rígido, fixo ou a um mandamento universal. Para os adeptos do relativismo ético, a virtude se encontra na tolerância e respeito aos diferentes sistemas morais existentes (VÁZQUEZ, 2001).

Em decorrência disso, o relativismo ético defende que os juízos morais, relacionados aos diferentes grupos sociais e que são diferentes entre si, se justificam pelo contexto social correspondente, existe uma relação entre o juízo moral e a comunidade que o formula; os juízos morais opostos são igualmente corretos porque correspondem também a interesses e necessidades. Nesse sentido, o relativismo ético consiste em sustentar a mesma validade para dois juízos normativos opostos a respeito do mesmo ato (VÁZQUEZ, 2001).

Alguns filósofos, contrários ao relativismo ético, acreditam na possibilidade de estabelecer um conjunto de valores universais, inspirados no conceito de natureza ou condição humana, defendem, portanto, uma ética objetiva. Embora reconheçam a complexidade da natureza humana, o que dificulta encontrar um fundamento comum para os valores morais universais, acreditam que não se pode ignorar a relevância desses valores diante da desumanização que temos presenciado ao longo dos anos.

Nesse contexto, os humanistas defendem que o sistema de valores de uma sociedade não pode ser definido a partir de desejos subjetivos ou de forma arbitrária, sob o risco de tanto os indivíduos como os grupos sociais serem contaminados por desejos destrutivos ou patológicos. Assim, para os humanistas, somente os valores objetivos devem nortear os desejos humanos; para eles os valores objetivamente válidos são aqueles que favorecem o desenvolvimento do

homem para aquilo que gera vida, enquanto mal seria tudo que atrofia a atividade do homem.

Uma das respostas ao problema da fundamentação de uma ética universal se desenvolveu a partir da análise da linguagem, que tem como um dos seus maiores representantes Jurgen Habermas. Para Habermas (*apud* COTRIM, 2002), a ética está alicerçada no diálogo e no consenso entre os pares - ética discursiva. A finalidade desse diálogo é encontrar a razão que irá fundamentar as ações morais. Tal razão é interpessoal e processual, construída com base numa argumentação, que promove o consenso entre os indivíduos - razão comunicativa. Entretanto, para que essa argumentação conduza a um consenso real entre os pares, faz-se necessário que o diálogo seja livre, sem qualquer tipo de constrangimento e que a adoção da perspectiva do outro se dê através de argumentos coerentes. A ética discursiva de Habermas se caracteriza pela confiança na linguagem e na capacidade de consenso entre os indivíduos na procura de uma ética universal, fundamentada em valores válidos e aceitos de forma consensual.

Bauman (1997), em suas reflexões sobre ética pós-moderna, critica a perspectiva pós-moderna, que celebra o declínio da ética; para ele, é preciso desmascarar as ilusões modernas e não abandoná-las; assim, o autor aposta que a pós-modernidade poderá ser o período de renascimento da ética e não do seu declínio. O autor assume uma perspectiva de ética pós-moderna não como o abandono de conceitos morais da modernidade, mas como rejeição da maneira moderna de lidar com seus problemas morais, ou seja, transferindo aos filósofos e ao Estado a responsabilidade pela regulamentação e teorização do que é ético.

Assim como Bauman compreendo que a ética é tão necessária hoje quanto foi no passado. Creio que precisamos rever o modo como nos formaram e como formamos eticamente buscando a reflexão, o engajamento do sujeito, em lugar da imposição. Nesse sentido, a psicanálise freudiana, mesmo não sendo uma concepção ética, trouxe contribuições para a reflexão sobre a ação moral ao identificar a existência do inconsciente, que determina grande parte das ações humanas; embora também reconhecesse o aspecto repressivo da moral, não questionou a sua necessidade como elemento regulador, pois a sua ausência implicaria num grande risco para a civilização humana (VÁZQUEZ, 2001).

3. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL E ÉTICO EM DIVERSAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A análise do processo de formação do sujeito ético e moral pressupõe a compreensão de como se constituem o sujeito, seu psiquismo e sua subjetividade. A resposta a esta questão situa os teóricos em três grandes perspectivas: inatista, empirista e interacionista.

CONCEPÇÃO INATISTA

A perspectiva inatista ou racionalista postula que o psiquismo humano é detentor “ou de idéias inatas, ou de espírito e alma, ou de intuição e sensibilidade, ou de razão, ou *a priori*, ou de consciência, etc., inerentes à condição humana” (COUTINHO & MOREIRA, 2000, p.28). O conhecimento humano é gerado de dentro para fora, graças à intuição do sujeito, independentemente dos dados da realidade externa a ele. Nesse sentido, o conhecimento é inerente à razão humana, anterior a qualquer experiência, portanto depende essencialmente de uma programação inata (COUTINHO & MOREIRA, 2000). Essa perspectiva está na base das correntes psicológicas maturacionais, que, como sinaliza a autora, tem como premissa a afirmação de que as características fundamentais de qualquer organismo vivo estão definidas em sua constituição genética e enraizadas em processos biológicos. Assim, a interferência do contexto, das relações e das experiências do sujeito teria papel secundário na constituição do seu psiquismo, condicionada pela programação genética.

CONCEPÇÃO EMPIRISTA

A perspectiva empirista, ao contrário da anterior, considera que a constituição do psiquismo humano depende fundamentalmente do plano sensível ou empírico, é consequência das estimulações ambientais. “Assim, a mente é formada pelas sensações dos objetos do mundo e, desta forma, não há idéia ou pensamento inato, como explicavam os racionalistas” (COUTINHO & MOREIRA, 2000, p.21).

CONCEPÇÃO INTERACIONISTA

A terceira perspectiva, denominada interacionista, que congrega teóricos diversos como Piaget, Vygotsky e Wallon, explica a construção do psiquismo pela interação entre sujeito e objeto, cujo processo resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas, simbólicas e emocionais. Como registram as autoras, na visão piagetiana, o psiquismo infantil vai se desenvolvendo a partir das interações com os objetos e da penetração nas suas propriedades intrínsecas. Todavia, esse processo interacionista “não pode ser, em hipótese nenhuma, confundido com a atualização progressiva de pré-formações, característica da perspectiva maturacional, e nem tão pouco pode ser comparado com uma atuação mecânica do objeto sobre o sujeito, característica do comportamentismo” (COUTINHO & MOREIRA, 2000, p.29).

As concepções sobre a constituição do sujeito moral apresentam várias vertentes.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL NA VISÃO DE DURKHEIM

Durkheim acreditava que a moralidade se aprende a partir da interiorização e memorização passiva das regras e valores da sociedade. Nessa concepção, a trajetória da aprendizagem da moral possui dois momentos: no primeiro, a criança nada sabe a respeito da moral predominante, e, no segundo, ocorre a aprendizagem dessa moral; os dois momentos se caracterizam, respectivamente, pela ausência ou pela presença da moral. A segunda concepção, apresentada por Piaget em seus estudos psicológicos sobre o desenvolvimento do juízo moral, compreende a moralidade como fruto de construções endógenas, resultante das interações da criança com o meio social, onde ocorrem as ressignificações dos valores e das regras que lhes foram ensinados; essas ressignificações têm características que se relacionam com as estruturas mentais construídas pela criança (LA TAILLE, 2006).

CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL NA VISÃO DE PIAGET

Na perspectiva piagetiana, a constituição moral da criança passa por estágios que caracterizam a maneira como a criança compreende a moral; esses

estágios são definidos pela tendência predominante apresentada pela criança a respeito da moral; além disso, o estágio superior surge da superação do estágio que o antecedeu, logo, a ordem dos estágios é sempre a mesma. São três os estágios do desenvolvimento moral: anomia, heteronomia e autonomia.

A anomia corresponde à fase do desenvolvimento da criança que vai em média do nascimento aos três anos e meio de vida. Nesta fase, a criança ainda não adentrou no universo moral, embora tenha contato com regras sociais ligadas à saúde, à higiene e tantas outras, mas ela ainda não associa as regras morais a valores de bem ou mal, certo ou errado. Isso só ocorre por volta de quatro anos de idade, quando a criança começa a notar que há atitudes consideradas certas ou erradas, que devem ou não devem ser feitas. Essa compreensão do dever, do bem e do mal denota que a moral começa a compor o universo de valores da criança, o que caracteriza a passagem da fase da anomia para a fase da heteronomia.

A fase da heteronomia, que compreende a idade aproximadamente dos quatro aos oito anos e meio, possui duas características complementares: a compreensão das regras e a fonte de legitimidade dessas regras. O julgamento infantil (sobre o certo e o errado, o bom e o mau) se baseia no que é observável, visto que as crianças pequenas são realistas morais, decorrendo três características inter-relacionadas sobre a compreensão das regras morais pela criança: a tendência a ver a regra como algo arbitrário, interpretar as regras literalmente e julgar os atos pelas consequências da ação, desconsiderando a intenção que o motivou.

As crianças tendem a ver as regras, morais ou não, como imposições arbitrárias dos adultos, tendo presente que não conseguem compreender as razões de tais regras, dada a sua limitação intelectual típica da fase operatória concreta. A segunda característica do realismo moral é que a regra é interpretada ao pé da letra, a criança desconhece o espírito da regra, uma vez que ela não consegue pensar além do observável. A terceira característica do realismo moral é que, no julgamento dos atos, as crianças privilegiam as consequências materiais observáveis das ações ao invés de atentarem para a intenção que as motivou. No que se refere à fonte de legitimação das regras, esta fase se caracteriza pela obediência da criança às regras morais impostas pelo adulto, normalmente um adulto a quem ela respeita (seja esse respeito fruto de amor ou de temor) e admira. Portanto, trata-se de uma moral centrada no adulto, baseada no respeito unilateral, ou seja, a criança respeita

o adulto e este utiliza a sua autoridade para socializá-la e instruí-la: essa moral é também chamada por Piaget de moral da obediência (LA TAILLE, 2006).

A superação da moralidade heterônoma se dá por volta dos oito ou nove anos, quando a criança começa a modificar suas concepções a respeito da moral, demonstrando mais autonomia, compreendida aqui como a capacidade de autorregulação moral e intelectual. Nessa perspectiva, a moral autônoma distingue-se da moral heterônoma por se caracterizar como a moral da igualdade, do respeito mútuo e da cooperação. Para Piaget, a cooperação entre os pares é imprescindível para que ocorra a passagem da moral heterônoma para a moral autônoma, passagem imprescindível para o desenvolvimento moral (DE VRIES & ZAN, 1998).

Na perspectiva piagetiana, três causas inter-relacionadas contribuem para que ocorra a passagem da fase heterônoma para a fase autônoma: o desenvolvimento das estruturas mentais, a relação adulto-criança menos coerciva, e a cooperação entre os pares.

Os estudos realizados por Piaget contribuíram muito para a compreensão do desenvolvimento moral, servindo, inclusive, como aporte teórico para estudos posteriores sobre o tema. Entre alguns estudiosos que ampliaram esses estudos, destacam-se Lawrence Kohlberg e Turiel. O destaque de Kohlberg concentra-se na utilização de dilemas morais mais complexos do que os dilemas piagetianos, bem como por superar a dicotomia heteronomia-autonomia ao propor os conceitos de estágio pré-convencional, convencional e pós-convencional. Já, Turiel traz importante contribuição ao discordar do que estava até então proposto, admitindo que as crianças, desde muito pequenas, são capazes de distinguir o que é moral do que não é moral (LA TAILLE, 2006).

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL NA VISÃO DE KOHLBERG

Para Kohlberg, o desenvolvimento do juízo moral é o desenvolvimento da noção de justiça. Desta forma, o seu trabalho se dá em torno dessa virtude. À semelhança de Piaget, ele defende que o desenvolvimento do juízo moral ocorre por estágios. Cada estágio se caracteriza pela forma de a criança compreender as questões morais e ocorrem para todos na mesma sequência. O desenvolvimento do juízo moral está relacionado a construções endógenas feitas pelo sujeito (LA TAILLE, 2006).

Outra semelhança entre Kohlberg e Piaget é o fato de eles considerarem que as etapas do desenvolvimento cognitivo e moral são universais. Para Kohlberg, o desenvolvimento moral se dá através de três grandes estágios, cada um deles contemplando dois subestágios (VIANELLO, 2004).

No primeiro nível, pré-convencional, que compreende crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, a criança é “bem-educada”, sensível ao juízo de certo e de errado, mas ao mesmo tempo interpreta os valores em termos de consequências materiais ou em termos da força física de quem estabelece as regras.

No segundo nível, convencional, que compreende sujeitos na faixa etária dos quatro aos 10 anos, a criança busca se adequar às regras, satisfazer as expectativas da família, do grupo ao qual pertence, preocupa-se em se conformar ao papel da ordem social, bem como conservar essa ordem.

O terceiro nível, da superação das convenções, é caracterizado por uma constante referência aos princípios morais da autonomia, independentemente da autoridade do grupo ou das pessoas que a professam e da identificação do sujeito com essas pessoas e com esses grupos.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL NA VISÃO DE TURIEL

Segundo Turiel, as crianças de seis anos já possuem competência intelectual para identificar elementos morais ligados à justiça. Na defesa dessa sua tese, ele recorre à noção de domínios do conhecimento social que são três: domínio pessoal, domínio convencional e domínio moral (LA TAILLE, 2006).

O domínio pessoal é formado pelas condutas que o indivíduo considera como relacionadas ao livre arbítrio, por exemplo, escolher o que fará no seu dia de descanso; nesse domínio, a liberdade é total, pois não existem restrições sociais. O domínio convencional faz referência à conduta, vista como obrigatória em virtude de convenções socialmente aceitas; logo, há restrições à liberdade de ação; contudo, entende-se que essa restrição é particular a certo grupo social que a adota e a defende. Já no domínio moral estão as regras de conduta embasadas no princípio da justiça, portanto universais.

Para Turiel, conforme registra La Taille, (2006), as crianças, mesmo as pequenas, conseguem distinguir esses três domínios, por isso seria incorreto afirmar

que elas seguem apenas a autoridade, pois a competência para distinguir o domínio moral é precoce, logo, elas sabem distinguir o que é moral daquilo que não é moral, independentemente do que diz o adulto.

A principal contribuição desses estudos para educação foi a compreensão de que a atitude moral baseada em princípios éticos se desenvolve no contexto a partir das relações interpessoais, ou seja, não se dá através de prescrições de regras e valores dos adultos às crianças, nem de internalizações e assimilações passivas dessas regras e valores pela criança. Tal compreensão coloca em destaque o papel da família e da instituição escolar (convoca o professor a rever seu papel) nesse processo de formação, o que aponta para a necessidade se ter claro os valores a serem ensinados.

3. VALORES ÉTICOS

Nesse ponto faz-se necessário esclarecer, pelo menos em linhas gerais, o conceito de valor. O estudo dos valores é denominado de axiologia, termo derivado do grego *axia*, que significa valor (GOERGEN, 2005). É importante sublinhar que não existe só um sentido para o termo valor, dentre os quais Goergen (2005) e Vázquez (2001) enunciam: O sentido de justo valor, entendido como preço que deve ser pago por um determinado produto ou serviço; o caráter objetivo/hipotético das coisas que consiste na sua possibilidade de satisfazerem certas finalidades; o subjetivismo axiológico que implica a aceitação de que não há valores em si, mas somente em relação com um sujeito; o objetivismo axiológico que defende a separação entre valor e bem (coisa valiosa) e entre valor e existência humana; o sentido de valor como objetividade social e humana que concebe a inexistência de valores em si e por si, independentes dos objetos reais, independentes da relação com o sujeito, e sim, que os valores existem objetivamente, ou seja, existem pelo homem e para o homem.

Na busca de uma melhor compreensão do desenvolvimento histórico da concepção de valor e dos seus significados, recorro ao dicionário de filosofia do italiano Nicola Abbagnano (2008). Na Antiguidade, a palavra valor era utilizada para se referir à utilidade ou ao preço dos bens materiais e à dignidade da pessoa. O termo só passou a ser usado filosoficamente quando foi generalizado para indicar

qualquer objeto de preferência ou escolha; os estóicos foram os primeiros a fazer esse uso do termo, foram eles também os responsáveis por introduzir o termo valor no campo da ética, chamando de valor os objetos das escolhas morais. Isso se deu, principalmente, pelo fato dos estóicos terem uma noção subjetiva de bem, como objeto de escolha. Eles distinguiam os valores em obrigatórios e preferenciais, mais tarde expressos como valores intrínsecos ou finais e valores extrínsecos ou instrumentais (ABBAGNANO, 2008).

Assim, podemos definir valor, de um modo geral, como “aquilo que deve ser objeto de preferência ou de escolha” (ABBAGNANO, 2008, p.1141). Acrescenta-se a essa concepção o entendimento de que “o valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social” (VÁZQUEZ, 2001, p.141); é o homem como ser social quem escolhe os princípios e atitudes que orientarão as suas decisões.

Nessa perspectiva, podem-se destacar como características importantes do valor:

- a) Não existem valores em si, o que existem são objetos reais ou bens que têm valor;
- b) Os valores só existem na realidade natural e humana como propriedades valiosas dos objetos dessa mesma realidade;
- c) Os valores exigem a existência de determinadas propriedades reais, naturais ou físicas, que são o suporte necessário das propriedades que são consideradas simbolicamente como valiosas;
- d) As propriedades reais do valor são valiosas apenas em potência; para adquirir um valor efetivo, é necessário que o objeto esteja em relação com o homem social, com os seus interesses e com suas necessidades (VÁZQUEZ, 2001).

Nos PCN - Ética - são elencados quatro valores a serem trabalhados como conteúdo de ética no Ensino Fundamental - séries iniciais: respeito mútuo (se opõe ao respeito unilateral, buscando relações interpessoais baseadas na igualdade, através do respeito recíproco); justiça (remete ao entendimento de obediência e reflexão das leis na busca da igualdade e da equidade); diálogo (visto como um dos principais instrumentos do sistema democrático por possibilitar a resolução de

conflitos em uma sociedade plural); e solidariedade (aproxima-se da ideia de generosidade, ou seja, ajuda desinteressada). Tais valores, certamente, são importantíssimos em um projeto de formação ética, o que não significa que outros valores não possam e devam ser trabalhados. Vale destacar que a construção de valores, de forma ativa e implicada, pressupõe a criação de espaços e condições nos contextos educativos que possibilitem ao educando elaborar, apropriar-se e expressar sua própria construção sobre tais objetos.

5. O PROFESSOR ÉTICO E REFLEXIVO

A concepção de ética como filosofia da moral, contrária à submissão passiva do sujeito, destaca a relevância da **pessoa** e da **reflexão** para que haja uma adesão individual e consciente aos costumes, aos valores, às regras e às normas definidas socialmente. Embora reconheça a grande contribuição dessa concepção, entendo que a ética não pode se referir apenas à reflexão acerca dos aspectos objetivos, posto que o comportamento humano sofre influências tanto de aspectos objetivos quanto de aspectos subjetivos. Nesse sentido, Bauman (1997) muito nos auxilia na compreensão de uma ética para além da reflexão acerca de regras e costumes ao defender a importância das emoções, das ambivalências humanas, enfim dos aspectos inconscientes da ética, o que supõe outra forma de elaboração que não está centrada no conhecimento formal e sim na experiência de cada sujeito.

Reflexão, segundo o dicionário português, é a “volta da consciência sobre si mesma, para exame de seu próprio conteúdo” (FERREIRA, 2001, p.590); de acordo com essa aceção é possível destacar a tomada de consciência como um elemento importante da reflexão. Nesse sentido, é possível compreender a reflexão como a capacidade humana de pensar sobre algo antes, durante e depois de tomar decisões (KORTHAGEN, 2009; ABBAGNANO, 2008).

O termo reflexão assumiu importante papel no movimento de valorização da formação e profissionalização dos docentes, através da expressão “professor reflexivo”, baseada nas críticas feitas pelo professor norteamericano Donald Schön à racionalidade técnica, que invadiu o cenário educacional desde o início dos anos 1990 (PIMENTA & GHEDIN, 2002).

Para Schön (*apud* PIMENTA & GHEDIN, 2002), a formação profissional segundo um currículo normativo - que primeiro apresenta a ciência para, depois, a sua aplicação e, por fim, um estágio - é insuficiente para atender às situações que surgem no cotidiano do trabalho. Assim, este autor, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, bem como o conhecimento tácito, propõe uma formação profissional fundamentada na epistemologia da prática; esse movimento é por ele denominado como reflexão sobre a reflexão na ação.

No contexto de reformas curriculares nas quais se questionavam a formação técnica dos professores e o papel desses professores nessas reformas, o conceito de professor reflexivo emergiu como uma importante estratégia de formação, por legitimar a competência pessoal mediante a reflexão sobre e na prática. Nessa perspectiva, os currículos de formação do profissional passaram a valorizar a prática e a favorecer o desenvolvimento da reflexão com a finalidade de propiciar uma prática refletida. O professor reflexivo é aquele que reflete sobre a sua prática e nesse exercício de reflexão repensa o seu fazer modificando-o (PIMENTA & GHEDIN, 2002).

Entretanto, há muitas críticas a essa concepção de formação baseada na reflexão sobre aspectos cognitivos sem levar em consideração os fatores emocionais, que influenciam o comportamento. Assim, podemos notar duas perspectivas diferentes de reflexão: a primeira, discutida acima, orienta o ensino na formação de professores pelas fontes conscientes e racionais - aspectos cognitivos; e a segunda defende uma formação que considere os aspectos das motivações inconscientes - aspectos subjetivos. Mas, todas compreendem a reflexão como uma das atitudes mais importantes de um profissional do ensino (KORTHAGEN, 2009; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Desta forma, entendo que refletir sobre a própria prática, sobre as fontes pessoais que a orientam, bem como sobre os valores subjacentes, é extremamente importante.

5.1 AS RELAÇÕES ENTRE ÉTICA, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A questão da ética na docência e na formação do professor tem sido objeto de poucos estudos. Ela tem sido abordada em pelo menos duas perspectivas. Uma contempla a discussão acerca do papel do “código de ética” e da constituição de

conselhos ético-profissionais. Outra abordagem destaca a ética no contexto da sala de aula com ênfase nas relações interpessoais que se estabelecem, no ensino de valores e nos dilemas, nas tensões e conflitos decorrentes. É importante salientar que a segunda perspectiva constitui o foco desta pesquisa.

Da primeira perspectiva, Veiga *et al.* (2005) defendem que é por meio da competência e do conhecimento especializado que um profissional adquire autoridade diante daqueles que utilizam seus serviços. Salientam que no Brasil são muitas as profissões que se estruturam em termos dos conselhos ético-profissionais com o objetivo de manter a autoridade profissional, bem como esboçar comportamentos ético-profissionais homogêneos em relação ao público que usufrui um determinado serviço. Nesse sentido, é possível depreender que direitos e deveres estão comprometidos no exercício profissional.

Inserindo-se nesse debate, Desaulnier *et al.* (2003) parecem questionar a relevância de um “código de ética”, salientando que a ética profissional de hoje exige reconstrução de uma forma de identidade coletiva de trabalho. Na época da tradição moral, a identidade profissional era ligada ao pertencimento a um grupo; na época da consciência de si e da importância dos indivíduos, a identidade profissional só pode ser coconstruída. Para coconstruir é importante um espaço para o diálogo, não basta estar inscrito numa ordem profissional. Ao contrário dos modos tradicionais de profissionalização, que articulam a sua fusão no grupo, o profissionalismo repousa sobre o engajamento do profissional como sujeito. A posição de sujeito numa prática profissional obriga o indivíduo a deixar o lugar moral para ocupar o lugar da ética. A ética profissional aparece não mais como um dado *a priori*, pré-estabelecido num código de ética (que, ao invés de estimular a reflexão crítica, prescreve regras morais), mas como um horizonte de sentido sempre em coconstrução.

Da mesma forma, Rios (2010) entende que a existência de um código de ética não garante a adesão às normas nele estabelecidas pelos profissionais; seria a reflexão o elemento de fundamental importância no que se refere à ética no exercício profissional. Embora reconheça a necessidade da reflexão ética nas licenciaturas e a relevância da dimensão ética do trabalho docente, esta autora parece compreender que isso não implica na constituição da disciplina ética nos cursos de formação de professores; seria a disciplina de filosofia a responsável pelo trabalho com as questões referentes à ética; nem na elaboração de um código de ética da profissão, já que a maioria dos códigos de ética é na realidade código de

moral, uma vez que possui caráter normativo e estabelece deveres a serem cumpridos.

Na análise da segunda abordagem é importante considerar que, como afirma Nóvoa (2002), não é possível separar a pessoa do professor da identidade do professor, pois o professor é a pessoa, dotada, portanto, de subjetividade. A formação não acontece mediante um processo de acumulação, e sim pelo processo de reflexão crítica sobre a prática, de reconhecimento dos valores e dos pressupostos subjacentes, e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Isto implica ser fundamental investir na pessoa e dar legitimidade ao saber da experiência, às dimensões subjetiva, emocional e afetiva do professor. Interessar-se pelas dinâmicas individuais, levar em consideração a sua história, as experiências de vida, as crenças, os projetos pessoais, os valores, os dilemas, as estratégias próprias de pensar, de aprender e de ensinar. Faz-se necessário reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 2002).

Na segunda perspectiva, a ética no contexto da sala de aula, Farias *et al.* (2009) defendem, no que concerne à relação professor-aluno, que a exigência ética da atividade docente se expressa nos diferentes atos pedagógicos, dentre outros, na definição de tratamento de equidade, na mediação das expectativas individuais e do grupo, na disponibilidade dos saberes a aprender, na escolha das metodologias de ensino e das formas de avaliação. Insistem que tais decisões, embora pareçam inquietações meramente instrumentais, “são éticas por refletirem a preocupação docente em tomar o encaminhamento que melhor favoreça o aprendizado discente...” (FARIAS *et al.*, 2009, p.90). Pontuam, também, que a ética é aprendida num processo de construção.

Ainda no que se refere à relação professor-aluno, Tardif e Lessard (2005) afirmam que as relações interpessoais são o cerne da profissão docente. Destacam que a relação professor-aluno é eivada de emoção e marcada por dilemas e tensões. No que se refere à emoção é uma relação **afetiva**, pois envolve, por parte dos professores, sentimentos de amor aos jovens e ao ambiente escolar; geralmente tal sentimento está relacionado à história pessoal e escolar dos docentes. A relação com os alunos funciona como **fonte de motivação** para os professores no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano. Essa interação se caracteriza também como uma relação **ética** movida por um ideal de serviço ao outro e de credibilidade

no seu potencial. Tais relações entre professor-aluno são marcadas por dilemas, tensões e conflitos vivenciados no processo de ensino aprendizagem e nas relações interpessoais, dentre eles se destacam a dificuldade do professor em lidar com a falta de motivação dos jovens, os quais não veem mais a escola como único lugar onde se pode aprender; os problemas de concentração, a ausência do estímulo familiar, questões psicológicas (depressão, pobreza etc.). Contudo, a falta de disciplina é citada, pelos autores, como maior fonte de insatisfação dos professores; caracterizada, principalmente, pela falta de interesse pelo trabalho realizado, pelo conteúdo estudado, pelo desrespeito ao professor, aos colegas, que culmina, às vezes, em violência e requer do professor investimento no processo de socialização dos alunos. Diante desses dilemas e tensões a que são expostos em seu ambiente de trabalho, os professores se sentem despreparados para lidar com essas situações, o que aponta para a necessidade de uma formação que atenda às reais necessidades desse profissional diante dos novos desafios que lhe são impostos (TARDIF & LESSARD, 2007).

A complexidade do trabalho docente vem crescendo nas últimas décadas. Atualmente, a sociedade se encontra em um período de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, e esta fase tem afetado a escola e o trabalho do professor, principalmente, devido à incerteza, à crise de confiança, à ausência de valores morais profundos, ao relativismo cultural, à desqualificação da escola como único lugar do saber e do professor como detentor desse saber, dentre outros motivos; é nesse cenário de incertezas, contradições e fluidez que o professor é obrigado a atuar, recorrendo muitas vezes a si próprio e à sua experiência como recursos possíveis de guiá-lo em suas ações (FARIAS *et al.*, 2009; TARDIF & LESSARD, 2007). Todavia, a docência é uma atividade intencional, complexa, especializada e requer saberes específicos da profissão, exige uma formação sólida capaz de propiciar ao professor capacidade de ser uma pessoa com autoconceito positivo, com maturidade profissional e pessoal, e capaz de lidar com processos; que valorize o desenvolvimento pessoal do professor; envolva as dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais, relacione no currículo a teoria e a prática, levando em consideração os aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores, bem como a dimensão ética do trabalho docente, a qual se expressa na natureza interativa da atividade.

Nesse sentido, entendo que a orientação personalista - por adotar a pessoa com todas as suas fraquezas e potencialidades como centro do processo formativo, bem como por compreender que o ensino não é só uma técnica, e sim parte de uma manifestação de si mesmo e dos outros - se constitui como um modelo formativo que mais se aproxima das ideias aqui propostas.

5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA ÉTICA

A formação de professores é um conceito complexo e polissêmico. Assim, como apontam diferentes autores (BRZEZINSKI, 2002; GARCIA, 1999), é possível notar diferentes concepções sobre formação de professores. Uma concepção de formação de professores acentua o caráter interativo da relação que se estabelece entre formador e formando, pessoas adultas, visando a uma mudança que ocorre em um contexto organizado e institucional determinado. A mudança, nessa perspectiva, se conquista mediante a “[...] participação consciente do formando, onde existe vontade explícita, quer do formando quer do formador, de atingir um objectivo explícito” (BERBAUM, 1982 *apud* GARCIA, 1999, p.22).

Ferry (1983 *apud* GARCIA, 1999) também destaca o aspecto intencional e consciente, em especial do formando, no processo de desenvolvimento de capacidades para o exercício da docência. Distingue a formação de professores de outras atividades de formação em função dos aspectos: envolve a articulação das dimensões acadêmica e pedagógica; tem como produto final a formação de profissionais, o que a diferencia, por exemplo, de treinamento. A emancipação profissional do docente, caracterizada como a capacidade de “[...] realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum” (MEDINA & DOMINGUES, 1989 *apud* GARCIA, 1999, p.23), é apresentada como a finalidade da formação de professores.

García (1999, p.26) define a formação de professores como:

[...] a área de conhecimento, 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, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Esta definição remete a alguns princípios que estão subjacentes à formação do professor, seja inicial ou continuada, dentre os quais se destacam: ser um processo contínuo; ser integrada aos processos de mudança e desenvolvimento organizacional da escola e dos currículos; integrar a formação para os conteúdos e a formação pedagógica dos professores; integrar teoria e prática na formação; assegurar o isomorfismo entre a formação e a prática profissional; ter em vista a individualização da formação (GARCIA, 1999).

A formação de professores como um processo contínuo traduz a perspectiva de que o desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira, desde a formação inicial até a formação continuada, é uma aprendizagem contínua, interativa e acumulativa. A articulação efetiva da formação com os processos de mudança nos contextos educativos evidencia a compreensão da formação como uma estratégia voltada para proporcionar a melhoria da qualidade do ensino, ou seja, a formação e a mudança na escola devem ser pensadas em conjunto. Nesse sentido, a escola é assumida como contexto favorável para a aprendizagem do professor. A integração entre a formação para os conteúdos e a formação pedagógica dos professores é fundamental para a atuação do professor, na qual o conhecimento didático do conteúdo é estruturante do seu pensamento pedagógico. A integração entre teoria e prática na formação dos profissionais do ensino pressupõe a reflexão epistemológica da prática profissional, superando a dicotomia e hierarquização entre teoria e prática própria da racionalidade técnica. Assim, a prática refletida, questionada, enriquecida é concebida como espaço curricular de formação do professor. O isomorfismo, que significa não a padronização da atuação docente, mas o desafio da coerência entre o que se prega aos futuros professores e o que se pratica na sala de aula no seu processo de formação, da sintonia entre conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico transmitido e a forma como esse conhecimento se transmite. Enfim, significa coerência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva pressupõe a correspondência entre o que e o como se

ensina na formação de professores, e o que se espera que o futuro formando desenvolva na sua prática profissional. A individualização, o respeito às diferenças individuais, no processo de aprender a ensinar, se faz necessário para que essa formação responda às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais. Em outras palavras, a formação deve se basear nas necessidades e interesses dos participantes, deve ser adaptada ao contexto em que estes trabalham, e fomentar a participação e a reflexão e o questionamento das suas próprias crenças e práticas institucionais. A formação de professores deve estimular o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores e, dessa forma, sua capacidade crítica.

Em síntese, a formação de professores tem como finalidade possibilitar a aquisição e o aperfeiçoamento das competências profissionais dos formandos, o que não se restringe a lecionar, bem como promover o desenvolvimento da capacidade de trabalhar de forma colaborativa, tendo como objetivo principal melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. É importante acrescentar que, em especial na realidade brasileira, a formação inicial deve ser um espaço privilegiado de ressignificação da docência na perspectiva de sua profissionalização, uma vez que formar profissionais é uma de suas atribuições.

Pensar a formação do professor como profissional exige situar o conceito de profissionalização e outros correlatos. Esse termo, conforme Bourdoncle (1991), possui três sentidos. No primeiro sentido, profissionalização é um processo coletivo de busca de reconhecimento do estatuto profissional a uma determinada atividade prática em função do atendimento a determinados critérios, dentre os quais a existência de um corpo sistematizado de conhecimentos específicos, que o configure como um campo disciplinar, profissional, próprio. No segundo sentido, profissionalização significa o processo de aperfeiçoamento das capacidades e de sistematização dos saberes implicados no exercício de uma determinada profissão, em outros termos, é o processo de desenvolvimento permanente da **profissionalidade**, entendida como o conjunto de saberes, atitudes e práticas, que diferenciam uma profissão de outra. O terceiro aspecto se refere à profissionalização como processo individual de apropriação e adesão dos profissionais aos saberes, valores e práticas, que configuram a profissionalidade daquela profissão. Refere-se, portanto, ao compromisso de cada um com a construção de sua identidade de profissional, nos contextos de formação inicial e continuada. Esta adesão à

consciência profissional, ao compromisso de desempenhar com eficiência à profissão abraçada se traduz em **profissionalismo**.

No caso da docência, estas três acepções se aplicam, pois a perspectiva de transformação da prática docente em uma prática profissional, embora seja sinalizada na legislação brasileira, parece ainda não fazer parte da luta do coletivo dos professores, que passa ao largo desse debate. Quanto à construção da profissionalidade docente, a despeito da ampliação dos conhecimentos na área da Educação, ainda não existe um consenso entre os que militam nela, como se verifica nas demais profissões, sobre o conjunto de saberes e práticas que configurariam essa profissionalidade. A formação inicial do docente não tem como foco a formação do profissional, de um sujeito capaz de lidar com os desafios do processo educativo de maneira crítica, investigativa, autônoma, na medida em que ainda está fortemente centrada na dicotomia entre teoria e prática e numa perspectiva aplicacionista (TARDIF, 2002). Em síntese, se os aspectos anteriores não são adequadamente compreendidos, a formação de professores, em especial a inicial, não trabalha de forma adequada o seu papel de formar docentes como profissionais.

O termo profissão, profissional, em princípio, se refere às profissões liberais clássicas, como Direito, Medicina, que historicamente eram livres de vínculo patronal. Diferencia-se de ocupação e ofício, principalmente, por ser aprendida com base em declarações públicas, e racionalizações discursivas e não por imitação. Embora não haja consenso entre os autores quanto ao conceito de profissão, conforme Carboneau (2006), quatro características são recorrentes em grande parte dos estudos: 1) a profissão é constituída por um conjunto de ações específicas e complexas com base no domínio aprofundado de um corpo de conhecimento sistematizados; 2) a formação do profissional se diferencia qualitativamente do ofício, ocupação ou emprego por ser professada, ou seja, são aprendidas a partir de declarações públicas, de racionalizações discursivas e não pela imitação, requer uma formação longa e de alto nível, dentro de uma instituição universitária, culminando com um diploma que assegura o título de profissional; 3) a profissão demanda o exercício autônomo e responsável do profissional orientado por um código de ética da profissão; e 4) **Inserção social**: o ingresso do profissional na sociedade se processa através de uma associação, ordem ou corporação de identidade forte.

As profissões liberais atravessam uma perda crescente do reconhecimento dos conhecimentos, estratégias e técnicas adotadas pelos profissionais, provocando incertezas e questionamentos do público em relação aos saberes e competências dos profissionais. Em consequência, a formação dos profissionais, centrada na cultura monodisciplinar, em verdades absolutas, é fortemente questionada. O questionamento em relação aos saberes profissionais e à sua formação concorre para a crise do “poder” profissional, para a perda de confiança do público e dos clientes nos profissionais, no que concerne à competência e à postura política. Difunde-se a percepção de que os profissionais estão mais preocupados com interesses particulares do que em atender às necessidades de seus clientes e do público em geral (TARDIF, 2002). Segundo Desaulniers *et al.* (2003), com a crise das profissões, o conceito de profissão tornou-se vago, fluído. Em contraposição, o conceito de profissionalismo conserva grande sentido e torna-se sinônimo de exigência ética em uma relação de serviço.

Não é possível pensar na constituição da profissão docente tomando como modelo as demais profissões, uma vez que as questões fundantes das profissões (a autonomia profissional, saberes do profissional, organização que o preserva contra intromissões, a especificidade profissional etc.) que conhecemos têm natureza diversa na profissão docente, que se diferencia das demais profissões pela situação político-social adversa, pela especificidade do saber pedagógico, modo como o professor aprende e a natureza da atividade educativa em função dos seus vínculos com outras áreas (GUIMARÃES, 2004).

Pensar a profissionalização da docência, ainda mais no contexto de crise que atravessa as profissões clássicas, não significa transpor mecanicamente suas características para o campo da educação, ainda mais num contexto em que as profissões liberais clássicas atravessam diversas crises (de perícia profissional, da formação, do “poder” profissional, da ética profissional) (TARDIF, 2002). Pressupõe ampliar o movimento em prol da qualidade da educação e da prática desenvolvida pelos seus agentes. Isto remete à necessidade do reconhecimento e apropriação coletiva de saberes, atitudes, valores e práticas coerentes com uma educação de qualidade, cuja concepção de qualidade também deverá fazer parte deste debate com vistas à definição da profissionalidade docente e, nesse bojo, transformar a concepção de autonomia docente como um atributo individual, como a possibilidade de fazer o que se quer ao fechar a porta da sala de aula, desconsiderando a

profissionalidade docente e as suas considerações éticas (CONTRERAS, 2002). Implica repensar a formação inicial universitária do professor como primeira etapa desse processo de profissionalização.

Para Rios (2008), o professor, enquanto profissional, deve desempenhar sua “obrigação” de forma competente, definindo competência como sinônimo de saber fazer bem. Para esta autora, a competência profissional do professor possui uma dupla dimensão: técnica e política. A dimensão técnica tem a ver com o “saber” e o “saber fazer”, ou seja, domínio dos conteúdos necessários ao sujeito para que ele possa desempenhar o seu papel, o que é requerido dele pela sociedade, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele desenvolva bem o seu trabalho. A dimensão política se relaciona com “fazer bem”, ir ao encontro daquilo que está estabelecido valorativamente com relação à atuação profissional. Nessa acepção, “bem” não está ligado à perspectiva metafísica e sim às necessidades historicamente definidas pelos homens nos contextos societários. A idéia de bem é de suma importância na definição da competência por apontar para um valor que não tem só um caráter moral e que está vinculado aos aspectos técnicos e políticos da atuação do educador. A dimensão ética é mediadora das dimensões técnica e política, posto que ela está na definição e na organização do saber que será veiculado na instituição escolar e, concomitantemente, na direção que se dará a esse saber na sociedade. Essa articulação é fundamental para recuperar o caráter profissional da prática educativa.

Existem diferentes concepções de formação inicial de professores, que variam em função da concepção de ensino, aprendizagem e, principalmente, de professor (técnico, pesquisador, profissional), que adotam os diferentes autores. Garcia (1999) apresenta cinco principais concepções, ou orientações de formação de professor: orientação acadêmica, orientação tecnológica, orientação personalista, orientação prática e orientação social-reconstrucionista. A **orientação acadêmica** é predominante na formação inicial e possui duas vertentes: a vertente enciclopédica e a vertente compreensiva. A primeira vertente enfatiza o conhecimento do conteúdo como o mais importante para a atuação do professor. Este conhecimento é concebido em dois sentidos: conhecimento substantivo - inclui modelos conceituais de explicação ou paradigmas que se utiliza tanto para orientar a pesquisa em uma disciplina como para dar sentido aos dados - e conhecimento sintático - complementa o anterior e tem a ver com o domínio dos critérios aceitos e utilizados

pelos membros do grupo. A vertente compreensiva percebe o professor não como uma enciclopédia, mas como um intelectual, que compreende logicamente a estrutura da matéria que ensina, assim como a história e características epistemológicas da sua matéria e a forma de ensinar essa matéria, compreende os professores como sujeitos capazes de transformar o conhecimento do conteúdo em conhecimento do como ensinar.

A **orientação tecnológica** tem sua origem na psicologia condutista. Enfatiza o conhecimento e as destrezas necessárias para o ensino (formação de professores centrada nas competências – controle de qualidade, clareza de objetivos e avaliação de resultados e capacidade de utilização de materiais instrucionais, módulos, etc.). Conforme Garcia (1999), houve no interior dessa corrente uma evolução do conceito de competência, passando este a ser percebido por alguns como um conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a se desenvolver no professor em situação de ensino, não se limitando ao saber-fazer, pois inclui conhecimentos e atitudes. Dentre as principais competências do professor destacam-se nessa concepção: observar e caracterizar situações da realidade pedagógica; determinar valores e princípios e definir fins e objetivos da educação; conhecer e saber utilizar recursos educativos; planificar e utilizar estratégias de intervenção; avaliar processos e produtos educativos; saber utilizar sistematicamente o *feedback* e desenvolver formas de trabalho em grupo).

Essas duas concepções de formação inicial de professores configuram o modelo hegemônico de formação de professor, marcado pela racionalidade técnica e pela perspectiva academicista e tradicional porque se baseiam na racionalidade técnica, que, como afirma Contreras (2002, p.90), concebe a prática profissional como “[...] solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.”

O modelo hegemônico concebe o professor como executor, reproduzidor e consumidor de saberes profissionais produzidos por especialistas das áreas científicas - o professor não é protagonista no processo de construção profissional, ele é excluído da construção da profissão. Esse modelo formativo se caracteriza: pelo treino de habilidades (competências); por conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentado, revelando uma frágil formação acadêmica; dicotomia teoria/prática com estágio terminal e com poucos momentos de

mobilização dos saberes da profissão na prática real; a formação é distante da escola e do objeto da profissão. Esse modelo traduz uma cultura educacional desprofissionalizante (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Outras concepções apresentadas por Garcia (1999) questionam aspectos diversos da racionalidade técnica e da perspectiva desprofissionalizante que norteiam a formação de professores no modelo hegemônico.

A **orientação personalista** originada da psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia, adota a pessoa, com todos seus limites e possibilidades, como centro do processo formativo. Ensinar não é só uma técnica, é em parte uma revelação de si mesmo e dos outros. O principal recurso do professor é ele próprio, daí a grande importância atribuída ao autoconceito, ao entendimento da situação em que está inserido e da inter-relação destas percepções. O objetivo da formação de professores é proporcionar aos professores em formação a construção de um autoconceito positivo, desenvolvimento de maturidade profissional, pessoal e a capacidade de lidar com processos. O foco é desenvolvimento pessoal do professor, a descoberta do seu modo pessoal de ensinar. Essa formação não está preocupada em ensinar aos professores como ensinar, mas sim em desenvolver a autodescoberta pessoal e a tomar consciência de si próprio. Envolve dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais. Além disso, no currículo, a teoria está ligada à prática levando em consideração os aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores.

A **orientação prática** concebe o ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, determinada pelo contexto, com resultados, em grande parte, imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que exigem opções éticas e políticas; conseqüentemente, os professores funcionam em situações únicas e seu trabalho é incerto e ambíguo. Essa concepção dá ênfase à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar. Segundo essa orientação, o modelo de aprendizagem está relacionado à aprendizagem pela experiência e pela observação; destacam-se duas abordagens: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional, a formação de professores é constituída no processo de aprendizagem do ofício do ensino, existe uma separação entre a teoria e a prática, o elemento curricular mais importante é a prática de ensino, se caracteriza pelo tradicionalismo. A abordagem reflexiva tem sua origem nas idéias de Dewey e se refere ao ensino

reflexivo, apontando para a necessidade de formar o professor capaz de refletir sobre a sua prática. O professor deve possuir diferentes competências cognitivas: empíricas (conhecer o que acontece na sala, dados objetivos e subjetivos); analíticas (necessárias para interpretar dados e inferir na teoria); avaliativas (importantes para emitir juízos sobre consequências educativas); estratégicas (relevantes para planificação das ações; práticas (capacidade de relacionar a análise e a prática com os fins e os meios); e comunicativas (capacidade de partilhar idéias com os colegas).

A reflexão ou análise da realidade circundante envolve três níveis: **técnico** – referente à análise das ações manifestas; **prático** - no sentido da reflexão do que se fez e da planificação do que se vai fazer; e **ético** - envolve a análise ética ou política da própria prática. É possível destacar diferentes formas de reflexão em função da relação entre pensamento reflexivo e ação: **introspecção** - na perspectiva da reflexão interiorizada pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos em relação à atividade diária e cotidiana, a partir de uma perspectiva distanciada (entrevista em profundidade, diários, construtos pessoais etc.); **exame** - visa à reflexão sobre acontecimentos passados, presentes ou futuros, está mais próxima da ação; analisa sua prática, identificando estratégias para melhorá-la; a pesquisa insere um compromisso de mudança e aperfeiçoamento, o que não ocorre com tanta clareza nas anteriores formas de reflexão; é introduzida a preocupação com os aspectos éticos, pessoais e políticos e corresponde à perspectiva crítica da investigação-ação; **espontaneidade** - representa a forma de reflexão que mais se relaciona com a prática, denominada por Schon de reflexão na ação e tem a ver com os pensamentos que os professores têm quando ensinam, os quais dão suporte à improvisação, resolução de problemas, tomada de decisões, etc.

A orientação **social-reconstrucionista** se relaciona com a orientação prática, em especial com a abordagem reflexiva. Neste caso, a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de busca de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas. Os professores são concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com seu tempo. A reflexão se refere às relações entre pensamento e ação em determinadas situações históricas na qual nos encontramos. Não é uma forma individualista de trabalho mental, pressupõe relações sociais que

não são neutras, portanto, expressa e serve a interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares. Não é indiferente nem passiva perante a ordem social, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social. Não é um processo mecânico, é um exercício de construção de novas ideias, é uma prática que revela poder para reconstruir a vida social.

Essas concepções concorrem para a emergência de um novo modelo de formação de professor. O paradigma emergente, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), se orienta na direção da formação do professor como profissional, ou seja, aposta em uma perspectiva de superação do contexto desprofissionalizante. Esse modelo de formação se fundamenta na investigação/reflexão/crítica da prática em sua relação dialética com a teoria; na construção/reconstrução das competências segundo o desenvolvimento profissional; na formação centrada na escola (objeto de profissão) e tem como principais características a profissionalização como ponto chave nos processos formativos; a convergência de referências num modelo formativo, que são expressas como metáforas do professor (o professor reflexivo, o professor pesquisador, o professor investigador, o professor crítico), a assunção da reflexão, da pesquisa e da crítica como atitudes profissionais. Segundo essa concepção o professor é alguém que tem uma história, necessidades, interesse e limitações no processo de crescimento profissional.

6. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção da dissertação é dedicada à apresentação dos aspectos relacionados à metodologia adotada para a realização deste estudo: tipo de pesquisa, abordagem das representações sociais, o campo empírico, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

6.1 O TIPO DE PESQUISA

Em consonância com o objetivo deste estudo - conhecer as representações de formadores de professores sobre ética no contexto das suas práticas educativas na formação de professores -, optei pela pesquisa qualitativa por reconhecer que este estudo se enquadra nas características apontadas por Bogdan (*apud* LUDKE & ANDRÉ, 1986): assume o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; coloca o foco na apreensão dos significados, aspirações, crenças e valores dos indivíduos relativos ao problema em questão; prioriza a descrição dos dados coletados; valoriza o processo da pesquisa mais do que os resultados e o produto; analisa os dados de forma indutiva com base em um referencial teórico que orienta a sua coleta e análise.

Dentre as abordagens qualitativas, optei pela Teoria das Representações Sociais. As representações sociais, segundo Jodelet (2001), são formas de conhecimento do senso comum, socialmente elaboradas e partilhadas, que orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. A sua elaboração guarda relação com o pertencimento social dos indivíduos e com as decorrentes implicações afetivas e normativas, interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e de pensamento transmitidos pela comunicação social.

O conceito de Representações Sociais foi inserido em nosso meio por Moscovici em seu estudo sobre como a psicanálise penetrou o pensamento popular na França. O autor considerou as representações como fenômeno, ao contrário dos seus antecessores que as consideravam apenas como conceito. O fato de unir o psicológico e o social, filiando-se, assim, ao pensamento sociopsicológico, não foi muito aceito entre os psicólogos e os sociólogos, uma vez que para os primeiros o social significava uma ameaça à psicologia científica e, para os segundos, os fenômenos psicológicos eram falsificadores dos fenômenos sociais.

As representações sociais são uma forma de saber popular, uma compreensão própria e coerente dos fenômenos, “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais [...]” (MOSCOVICI *apud* OLIVEIRA & WERBA, 2009, p.106), mediante as quais os atores sociais traduzem e decodificam conhecimentos, assimilando-os ao seu universo, transformando o estranho em familiar.

No dizer de Oliveira e Werba (2009, p.105) são “[...] teorias sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, os indivíduos conseqüentemente produzem comportamentos e interações com o meio, num processo mutuamente modificante.

O conceito de representações sociais guarda proximidade com o conceito de representação coletiva, cunhada por Durkheim, o qual, na tentativa de estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma, buscou a separação entre representações individuais, pertencente ao campo da psicologia, e representações coletivas, pertencente ao campo da sociologia. Um dos fatores que diferencia as representações sociais das representações coletivas é que enquanto as representações coletivas se orientam para as forças e estruturas que conservam o todo contra qualquer fragmentação, ou seja, possuem caráter estático, as representações sociais se orientam para questões de como as coisas mudam na sociedade, possuem caráter dinâmico.

Destacam-se como contribuições dos estudos de Moscovici a ampliação do conceito de representação da teoria da cognição social, que via as representações numa perspectiva muito restrita como uma construção mental de um objeto externo, ignorando, assim, o caráter social das representações, e a teoria da cognição social trabalhava com a ideia de distorções do senso comum; para exemplificar como esse pensamento se afastava da lógica sistemática da ciência, para a teoria das representações sociais tais distorções são consideradas como formas de conhecimento produzidas e sustentadas por grupos sociais específicos em certa conjuntura histórica. Enquanto a psicologia cognitiva vê a representação como um elemento estático da organização cognitiva na teoria da representação social a representação tem sentido dinâmico, refere-se tanto ao processo pelo qual são elaboradas como as estruturas de conhecimento que são estabelecidas. É a articulação entre processos e estruturas na gênese e organização das representações que diferem a teoria das representações sociais na psicologia social da cognição social (MOSCOVICI, 2003).

Moscovici (2003, p.34; 36) destaca como funções das representações sociais as seguintes:

- a) Em primeiro lugar, elas **convencionalizam** (*sic*) os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam.
- b) Em segundo lugar, as representações são **prescritivas**, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

Em suma, ao convencionar os fatos, dados por meio dos sentidos, as representações sociais permitem que os seres humanos estabeleçam a identidade para tudo que está em seu entorno. Em decorrência disso, ocorre o caráter prescritivo, o qual contribui para a construção do processo de socialização dos indivíduos (SOUZA, 2008).

A essas funções das representações sociais descritas por Moscovici (2003), Abric (1998) acrescenta algumas outras: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora.

A função de saber permite, por um lado, compreender e explicar a realidade através da aquisição e integração de conhecimentos em quadro assimilável e compreensível para si próprio, em concordância com o seu funcionamento cognitivo e os valores nos quais acreditam. De outro lado, facilitam a comunicação social. “[...] definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão deste saber “ingênuo”. São a manifestação do esforço permanente do homem para compreender e comunicar [...]” (ABRIC, 1998, p.36).

A função identitária define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos. Essa função das representações sociais assegura para o grupo um lugar privilegiado nos processos de comparação social. Segundo Abric:

[...] a representação do seu próprio grupo é sempre marcada por uma super avaliação de algumas de suas características ou de suas produções [...], cujo objetivo é de garantir uma imagem positiva do grupo de inserção. Por outro lado, a referência às representações

que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização. (1998, p. 36)

A função de orientação guia os comportamentos e as práticas. O sistema de pré-decodificação da realidade, composto pela representação, é um guia para a ação. Este processo de orientação das condutas pelas representações resulta de três fatores essenciais:

- a) A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando, *a priori*, o tipo de relações pertinentes para o sujeito, também, eventualmente, dentro das situações de resolução de tarefas, intervém na definição do tipo de estratégia cognitiva que será adotada [...];
- b) A representação produz também um sistema de antecipações e expectativas, sendo, então, uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem das informações, interpretações visando à adequar esta realidade à representação [...];
- c) Enfim, enquanto representação social, ou seja, refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social (ABRIC, 1998).

A função justificadora permite, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações não só desempenham um papel importante na ação, mas intervêm também na avaliação da ação, consentindo aos atores explicarem e justificarem suas condutas em uma situação ou diante dos seus parceiros.

Tornar o estranho em familiar implica a articulação dos processos de ancoragem e objetivação. A ancoragem é assim definida por Moscovici (2003, p.61):

Ancorar é, pois, classificar e dar nomes às coisas. Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós apresentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O

primeiro passo para superamos essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou de uma pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido.

Assim, é possível depreender que a ancoragem é um processo através do qual algo que era estranho e perturbador passa a fazer parte do nosso sistema particular de categorias; ancorar é, portanto, classificar e dar nome as coisas. Já o processo de objetivação busca associar o nome a uma imagem, objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p.71).

Os elementos que constituem as representações sociais, opiniões, atitudes, crenças e informações relativas a um fenômeno ou uma situação são organizados de forma particular (ABRIC, 1998). Alguns elementos, pela frequência de aparecimento e pela natureza da ligação que estabelecem entre si ocupam um lugar mais importante na representação social do objeto em estudo, se configurando como seu núcleo central, em torno do qual se articulam os elementos periféricos.

O núcleo central, ou núcleo estruturante, de uma representação pode assumir duas funções:

- a) Uma função geradora: é o elemento através do qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através do primeiro que os outros elementos ganham um sentido, um valor.
- b) Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação. (ABRIC, 1998).

Os elementos periféricos possuem três funções:

- a) Função de concretização: diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Constituem a interface entre o núcleo central e a situação, concreta na qual a representação é elaborada ou colocada em

funcionamento. Permitem a reformulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

b) Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação. Elementos susceptíveis de entrar em conflito com os fundamentos da representação poderão também ser integrados, seja atribuindo-lhes uma importância menor, seja na direção do significado estabelecido pelo núcleo central, ou ainda, atribuindo-lhes um caráter de exceção. Face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da interpretação.

c) Função de defesa: o núcleo central de uma representação - como já dissemos - resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação [...] (ABRIC, 1998).

Assim, é possível depreender que, na concepção de Abric (1998), as representações sociais e seus componentes (o núcleo central e os elementos periféricos) são regidos por um duplo sistema: um sistema central e um sistema periférico. O quadro abaixo sintetiza as características e as funções de cada um desses sistemas:

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
<ul style="list-style-type: none"> • Ligado à memória coletiva e à história do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a integração de experiências e histórias individuais
<ul style="list-style-type: none"> • Consensual ➤ Define a homogeneidade do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância a heterogeneidade do grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Estável • Coerente • Rígido 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível • Tolerância às contradições
<ul style="list-style-type: none"> • Resiste às mudanças 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolutivo
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco sensível ao contexto imediato 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensível ao contexto imediato
<ul style="list-style-type: none"> • Funções: ➤ gera o significado da representação 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções: ➤ permite a adaptação à realidade concreta

➤ determina sua organização	➤ permite a diferença de conteúdo
-----------------------------	-----------------------------------

Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação.

Fonte - Abric (1998).

Utilizar as representações sociais como base teórica para o exame de fenômenos educacionais, segundo Gilly (2001, p.321), se justifica pelo:

[...] o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos da educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo [...] [e] oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados.

6.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os colaboradores são cinco professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado da Bahia, que aceitaram voluntariamente participar desta pesquisa. Considerando que o objetivo desta pesquisa era conhecer as representações de formadores de professores sobre ética no contexto das suas práticas educativas, solicitei o apoio de professores de um mesmo curso de Pedagogia. A escolha de professores de um mesmo programa de formação se justifica pela teoria das representações sociais, segundo a qual essas representações são produzidas e compartilhadas pelos membros de um mesmo grupo social ou profissional.

O primeiro contato com a maioria dos participantes foi via *e-mail*; houve, em alguns casos, contato por telefone. Inicialmente, a ideia era trabalhar com sete professores. Entretanto, apesar da insistência, notei que quatro dos nove professores contatados não demonstraram interesse em participar da pesquisa. A tarefa de encontrar professores universitários dispostos a participar como sujeitos de uma pesquisa não foi fácil, contudo consegui a colaboração de cinco professores.

Esses participantes são responsáveis por diferentes componentes curriculares (Psicologia da Educação; Filosofia da Educação; Política e Educação; Currículo e Educação; Metodologia da Alfabetização; Didática do Ensino; e Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática.). Dentre eles, dois são especialistas, um é mestre e dois são doutores, sendo dois do sexo feminino e três

do sexo masculino na faixa etária de 40 a 70 anos. Todos os participantes atuam na docência universitária há mais de dez anos; os participantes na sua maioria são cristãos, sendo um católico e dois evangélicos, outro se declara espírita e apenas um dos participantes declara na possuir religião.

6.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi realizada por meio da entrevista semiestruturada. A entrevista, conforme Minayo (1994, p.57), é “[...] uma conversa a dois com propósitos bem definidos”. Nesse sentido, não é uma conversa neutra, mas, sim um meio de coleta dos fatos narrados pelos atores, orientada pelo interesse do pesquisador. Possui um caráter de interação sem uma ordem rigorosa de questões na qual o entrevistado discorre sobre o tema baseado nas informações que possui (MINAYO, 1994).

6.4 A ELABORAÇÃO DO GUIA DE ENTREVISTA

O guia de entrevista foi construído em função do objetivo e das questões de pesquisa. A sua elaboração se inspirou nas proposições de Paillé (1991), que envolvem etapas como: elaboração de uma primeira versão a partir de uma tempestade de idéias; reagrupamento temático; estruturação interna em cada grupo temático; aprofundamento dos temas; e elaboração da proposta final do guia.

Assim, inicialmente foram formuladas dezenas de questões que vieram à mente em diferentes momentos. Essas questões tiveram como base o referencial teórico, a problemática, minhas experiências como ex-aluna do curso de Pedagogia e minha prática profissional como docente. Em seguida, busquei estabelecer certa organização interna às primeiras questões formuladas.

6.5 O DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

No primeiro momento e ao longo do encontro, busquei garantir um clima de confiança. Nesse momento, recoloquei o objetivo da pesquisa e solicitei a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e a autorização para gravação em áudio da entrevista.

O desenvolvimento da entrevista se inspirou nas etapas propostas por Savoie-Zajc (1998): o contato preliminar; o acolhimento; a entrevista propriamente dita; e o fechamento da entrevista. O primeiro contato com a maioria dos participantes foi pessoalmente; apenas dois contatos foram por *e-mail*. A escolha do local adequado para as entrevistas foi de extrema importância para favorecer o clima de muita tranquilidade que as marcou. Durante as entrevistas, os participantes falaram descontraidamente sobre os temas abordados.

Entretanto, das entrevistas realizadas, duas coisas me chamaram a atenção: uma das entrevistadas me procurou em outro momento para compartilhar o bem que a entrevista lhe proporcionou por fazê-la refletir acerca de questões, segundo ela, muito importantes para sua prática educativa; outra coisa foi a impressão de que os entrevistados que possuíam alguma tipo de religião se mostraram mais sensíveis às questões éticas, que permeiam a docência; até mesmo o participante que indicou não possuir religião fez menção a vários ensinamentos cristãos ao refletir sobre a ética.

6.6 O TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo de Bardin (2000). A utilização deste método se justifica pela possibilidade de enriquecimento que oferece a esse estudo, haja vista que permite estudar as comunicações entre os seres humanos enfatizando o conteúdo das mensagens, principalmente, as linguagens que foram utilizadas/coletadas neste estudo, as linguagens orais (TRIVIÑOS,1992).

A análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores qualitativos ou não, que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Assim, é possível depreender como principais características da análise de conteúdo que esta é um meio para estudar as comunicações entre os homens, enfatizando o conteúdo das mensagens, privilegiando a linguagem escrita e oral. Outra importante característica é a ideia de inferência, que pode partir das informações que o conteúdo da mensagem oferece ou de premissas, que se

levantam com o resultado dos estudos dos dados que apresenta a comunicação (em ambos as formas, a informação surge da apreciação objetiva da mensagem). É importante compreender que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas e sem a clareza dessa característica o processo de inferência se torna difícil.

Alguns elementos são de profunda importância: a classificação dos conceitos; a codificação dos mesmos; a categorização; etc.; são procedimentos importantes na utilização da análise de conteúdo; é importante dominar os conceitos básicos das teorias que, segundo as hipóteses desta pesquisa, estariam nutrindo o conteúdo das mensagens; sem isso o emprego da análise de conteúdo torna-se inútil.

A análise de conteúdo possui três etapas: a pré-análise; a descrição analítica; e a interpretação referencial.

A primeira - pré-análise - é a organização do material, refere-se às técnicas de coleta dos dados, a leitura geral, que Bardin denomina de “leitura flutuante”, seria a leitura mais ampla, que permite a compreensão dos conteúdos das mensagens analisadas.

A descrição analítica, segunda fase do método, dá-se através dos documentos que constituem o *corpus*, orientado pelas hipóteses e referencial teórico; os procedimentos de codificação, classificação e categorização são básicos nessa instância do estudo; dessa análise surgem quadros de referências; a análise descritiva não fica apenas no plano geral e paralelo de opiniões, mas avança na busca de sínteses coincidentes e ideias ou na expressão de concepções “neutras” (que não estão unidas a alguma teoria).

A terceira etapa - interpretação referencial - se apóia nos materiais de informação, que teve início na pré-análise, e alcança agora sua maior intensidade; a reflexão, com base nos materiais empíricos, estabelece relação com base na realidade educacional e social mais ampla, aprofundando as conexões das idéias, chegando, se possível, a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

7. ÉTICA NA DOCÊNCIA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES-FORMADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção apresento a discussão dos resultados que se destacaram na análise dos depoimentos fornecidos pelos participantes e organizados em torno das categorias: características do formador de professor ético; formas de intervenção educativa para a formação ética dos futuros docentes; características do professor a ser formado; e fatores que interferem na formação ética do professor da escola básica.

Esses resultados me permitiram colocar em relevo oito elementos essenciais que, ao que tudo indica, fazem parte das representações dos participantes acerca do objeto deste estudo, quais sejam: 1) valorização da competência emocional e relacional do professor; 2) respeito à pessoa do estudante como valor fundamental; 3) dificuldade de refletir coletivamente sobre os conflitos que emergem na sala de aula; 4) compromisso ético do professor expresso pelo investimento na aprendizagem significativa e pelo cuidado em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes; 5) formação de atitudes subsumida aos conteúdos teóricos específicos da disciplina; 6) definição das regras de convivência da disciplina de forma unilateral; 7) percepção do exemplo do docente universitário como elemento central na formação ética do futuro professor; e 8) utilização da prescrição ao invés da reflexão na formação de atitudes.

A discussão dessas proposições, com base no quadro teórico construído, está estruturada na perspectiva de responder às questões de pesquisa: *Como os formadores de professores, participantes da pesquisa, desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem de atitudes e valores éticos nas disciplinas que ministram? Como os professores formadores representam as suas interações com os estudantes e a sua mediação na relação dos estudantes entre si?*

7.1 A GUIA DE RESPOSTA À PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA

A busca de resposta à questão *como os formadores de professores, participantes da pesquisa desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem de atitudes e valores éticos nas disciplinas que ministram* implica a discussão sobre os elementos oriundos da análise dos dados: percepção do exemplo como elemento central na formação ética do futuro professor; compromisso ético do professor expresso pelo investimento na aprendizagem significativa dos conteúdos da disciplina e pelo cuidado em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes;

formação de atitudes subsumida ao ensino dos conteúdos teóricos; falta de investimento na participação do estudante na construção das regras e no planejamento da disciplina; utilização da prescrição ao invés da reflexão na formação de atitudes.

7.1.2 Percepção da centralidade do exemplo na formação ética do futuro professor

A análise dos dados indicou a existência de unanimidade entre os participantes acerca da importância do professor-formador ser exemplo de posturas éticas no processo de formação dos discentes. Tal relevância se deve, principalmente, à compreensão de que o exemplo contribui para melhoria das relações interpessoais e permite a aprendizagem de posturas éticas, como ilustram os depoimentos:

Minha prática começa com o meu próprio exemplo se eu tenho convicção de que alguma coisa é certa, é correta essa posição, essa minha convicção, ela é colocada a partir de meu próprio exemplo. [...] a certeza de que com o exemplo, o ser humano escolhe aprender práticas melhores de relacionamento do que as que existem atualmente, [...] a outra pessoa pode se espelhar no exemplo e procurar melhorar o seu relacionamento com as pessoas. (P2).

O educador [...] educa muito mais pelo exemplo do que pela palavra [...] porque aqui a minha missão é... minha profissão, missão é uma palavra um tanto quanto antiquada, mas muito rica... é educar pelo exemplo... [...]. Acho que o primeiro lugar aí que você passa é que você seja modelo, não para ser copiado, porque cada pessoa é uma pessoa, não é? Mas, digamos... eu tenho algo no meu comportamento, nas minhas atitudes, nos meus conselhos, eu estou passando pra ele (P3).

A centralidade do exemplo como formação de atitudes éticas é também referida quando discorrem sobre o perfil do professor da escola básica que contribuem para formar

O bom professor... ético, vivenciando com exemplos esta ética ele vai ser um referencial para a educação para o seu aluno. (P2).

Então, eu acho que é muito importante que o(a) professor (a), seja pessoa, não pelo blá, blá, blá, mas pelo tratamento, pela atitude, pela

atenção, pelo carinho, pelo colo, pela audição, é, pelo respeito à criança, eu acho até que ele pode até digamos dar algumas mexidas em alguns alicerces que tão fragilmente colocados naquela criança, você pode fazer pequenas colocações e a criança passa, digamos, a internalizar, a incorporar alguns valores que talvez ela não tenha tido na sua família. Então, nesse sentido o professor ético é, eu diria que é essencial, para ajudar na construção dos alicerces que a criança do grupo cinco, do grupo quatro, do grupo seis, necessita profundamente. Muito pelo tratamento, a atitude, o envolvimento do(a) professor (a) com a criança. (P3).

A importância maior porque estão trabalhando numa fase da vida que está se estruturando a personalidade do sujeito, onde o sujeito está se inserindo no mundo, e aprendendo, digamos assim, as regras do jogo, ou seja, em que o sujeito está despertando o aprendizado dele sobre tudo, sobre o que é ser gente, o que é ser aluno, o que é viver em sociedade, então se nesse começo o professor ele não passa para o aluno essa confiabilidade a que eu me referi antes, ele pode introjetar no aluno uma, uma história de desaprendizado que vai acabar afetando toda a vida dele. (P5).

O exemplo, o outro como referência (ainda mais quando esse outro é o professor, figura investida de autoridade e socialmente reconhecida como fonte de saber), tem de fato uma importância grande na formação de atitudes e valores das gerações mais jovens, como afirmam unanimemente os participantes. Essa perspectiva foi objeto de estudo da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Social desenvolvida por Albert Bandura. Segundo Bandura (1987 *apud* LA ROSA, 2007, p.73), “Afortunadamente, a maior parte do comportamento humano é aprendido por observação, mediante modelação”. Tal processo impulsiona o desenvolvimento cognitivo e de pautas sociais de conduta, livrando o ser humano da aprendizagem apenas por tentativa e erro.

Nessa perspectiva, a aprendizagem não é uma cópia literal dos comportamentos observados, sofre metamorfoses, que decorrem da característica do ser humano como agente intencional, portador de capacidade de simbolizar, prever, refletir e regular-se. Entretanto, esses atributos pressupõem a reflexão, imprescindível no sentido da aprendizagem consciente e autônoma. Assim, embora fundamental, não é suficiente o exemplo de condutas éticas do professor, ainda mais que os discentes nos seus diferentes contextos se defrontam com modelos muitas vezes conflitantes no que tange às atitudes e valores éticos. A aprendizagem de atitudes e valores éticos não pode prescindir do questionamento e reflexão crítica, individual e coletiva, acerca dos conflitos vivenciados no cotidiano da sala de

aula na universidade, bem como da reflexão sobre as decisões a serem tomadas na condução da disciplina.

A ênfase atribuída ao exemplo descolado da reflexão sugere uma adesão, da maioria dos participantes, preferencialmente à educação moral do que a formação ética, pois, conforme diversos autores (SAVATER, 2005; VÁZQUEZ, 2001), a moral, enquanto conjunto de comportamentos e normas que nos cercam e que costumamos aceitar como válidos, se aprende por osmose, pela repetição muitas vezes acrítica. A aprendizagem da ética, concebida como a reflexão sobre por que esses comportamentos são considerados como válidos, não se processa apenas pelo exemplo, pressupõe um exercício crítico e comunicacional que não pode ficar nas entrelinhas, no gestual, no implícito, ainda mais quando se trata da formação de futuros professores.

Apenas um dos entrevistados destaca que o ensino através do exemplo não significa que o professor deve ser copiado. Essa compreensão do participante se aproxima da teoria da aprendizagem social na medida em que esta compreende que o observador não se apropria das informações de forma passiva, pelo contrário, a modelação envolve alguns processos ativos, como a atenção, a retenção de habilidades/capacidades físicas, a motivação; a falha em qualquer um desses processos pode impedir a aprendizagem.

A maioria dos participantes entende o exemplo como coerência entre aquilo que se diz e o que se faz, como evidenciam os depoimentos:

Eu não posso é... Exigir algo de um aluno, de outra pessoa se eu não dou o próprio exemplo, certo? (P2).

Um professor ético eu acho que é aquela pessoa que se compromete. Mais ético. O que é um professor ético? Acho que, poxa vida você sabe que veio na minha mente um trecho de Paulo Freire? Quando ele fala assim... Que é mostrar na minha prática aquilo que eu falo no meu discurso. Então, quer dizer, isso é tão difícil, porque a gente passa muito isso, deve ser, deve ser, deve ser, mas como é que faz? (P4).

A coerência entre o dizer e o fazer como mencionado por alguns dos participantes é defendida por Freire (1996, p.34) quando discute os saberes essenciais à prática docente de educadores e educadoras críticos(as):

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não faça o que faço”. Quem pensar certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Como sugere o autor, é indispensável na atividade docente um discurso coerente com a prática; o contrário disso acarretaria na fragilidade ou até mesmo invalidade do discurso.

7.1.2 Compromisso ético do professor expresso pelo investimento na aprendizagem significativa dos conteúdos da disciplina e pelo cuidado em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes

A análise dos resultados parece indicar que os participantes reconhecem que o investimento na aprendizagem significativa e nos cuidados com a avaliação da aprendizagem dos estudantes é uma forma privilegiada de contribuir para a formação ética dos futuros professores. O investimento na aprendizagem significativa dos conteúdos da disciplina tem como base a crença, verbalizada pela totalidade, na capacidade de aprender de todos os estudantes e na importância da sua participação ativa nesse processo, como evidenciam os depoimentos:

Eu acredito muito no valor da pessoa humana, na potencialidade da pessoa, na questão do trabalho, na oportunidade de ver que, quando eu falo do processo de aprendizagem eu gosto de falar de trabalho, porque o trabalho vai envolver tanto o trabalho do professor quanto o trabalho do aluno, que são diferentes, mas são interligados. E quando a gente fala em crença, crença é o que a gente acredita, o que a gente constrói durante a vida. Então, o que é que a gente pensa, a gente pensa que o aluno é capaz, a gente pensa que o professor tem essa possibilidade de favorecer com que eles cresçam, que eles se desenvolvam, ele cresça junto com o outro, junto com o próprio professor. [...] Eu acho que eu tenho essa crença, de que todos podem aprender. (P4).

Eu acredito em princípio que o aluno é o centro de tudo. Ele é o agente ativo da aprendizagem, da construção do seu conhecimento e eu, enquanto professora, tenho o papel de ser mediadora dessa construção desse aluno. Não só mediadora, mas coordenadora desse processo de aprendizagem. Eu não sou o centro de tudo. Muito pelo contrário. Eu vejo o aluno no centro. (P1).

Certamente, o reconhecimento de que é preciso investir na aprendizagem significativa e nos cuidados com a avaliação da aprendizagem dos estudantes é de suma relevância na perspectiva da formação ética, pois, como afirma Soares (2007, p.190), “Para que haja apropriação do saber ensinado, o aluno deve estabelecer com esse saber uma relação afetiva e não unicamente cognitiva, isso significa ser necessário que esse saber faça sentido para o aluno”.

O investimento na aprendizagem significativa dos estudantes se expressa como uma contribuição à formação ética, na visão dos participantes, também porque considera as individualidades, como indicam os trechos a seguir:

As pessoas são corretas, até que me prove o contrário, até me provar o contrário. Porque as pessoas (os professores) são controladoras, elas são muito de executar uma tarefa e passar por cima de outra pessoa, qual é o perigo disso? Vão levando como um rolo compressor. Então, não interessa se está doente, se a mãe morreu, não interessa nada disso, pode dizer tudo. Então, essa pessoa vira o quê, vira um ditador, aterrorizante. [...] Então, acho que o ideal é você ter um equilíbrio onde você vigie metas, as tarefas, mas levando a pessoa em consideração. (P3).

Eu tenho certeza que se ele (aluno) perceber que eu confio nele, e que eu estou ali disposto, aberto e com dever de dialogar com ele, eu tenho certeza que ele vai ter uma tendência a sair da dispersão dele, e essa certeza não é uma pretensão minha, essa certeza é uma confiança nele, e também, um confiar na minha própria boa vontade, eu confio muito na boa vontade, é aí que eu digo que as pessoas são melhores que a gente imagina. Quando elas são tratadas com boa vontade é muito difícil que elas não dêem uma resposta positiva, agora se não derem uma resposta positiva porque estão de má vontade, quer dizer, porque estão interessados em atrapalhar o colega, o professor, quem quer que seja, aí é preciso que ela saiba que ela vai ter que se resolver com o peso dela, é preciso que ela saiba que ela vai ter que resolver com a sua má vontade, que ela está trazendo um problema que pertence exclusivamente a ela e que nem o professor e nem os colegas tem a obrigação de carregar esse peso. (P5).

O investimento do professor na aprendizagem significativa dos alunos, futuros professores, é de fato uma dimensão ética do fazer docente, na medida em que, para que essa aprendizagem ocorra, é fundamental despertar o desejo do aluno, possibilitar que os conteúdos trabalhados façam sentido para ele, levar em conta suas necessidades, curiosidades e conhecimentos prévios; enfim, é imprescindível respeitar a pessoa do aluno e contribuir para seu florescimento.

Assim fazendo sem cair no individualismo, pois, como afirmam Farias *et al.* (2011, p.88), no espaço da sala de aula,

[...] permeado por trocas, conflitos e circulação de interesses diversos, cabe ao professor constituir um tratamento que lhe permita conciliar as expectativas para além do individual (essência do comportamento ético) sem, no entanto, descuidar dessa perspectiva. É em busca de assegurar um trato moderado e igualitário entre as exigências coletivas e individuais que o professor “é solicitado eticamente” a produzir respostas equilibradas entre tais demandas (ARAÚJO, 2004).

Vê-se que a gestão do processo de ensino-aprendizagem, responsabilidade do professor, não é uma atividade neutra, ao contrário, é fortemente perpassada por valores e interesses que nem sempre coincidem, o que evidencia a incidência de desafios éticos. Nesse sentido, como a ética significa a reflexão crítica sobre as práticas naturalizadas, é fundamental que o professor se coloque questões como: que lugar deve ocupar a experiência de vida dos alunos 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 favorecer o desenvolvimento de atitudes baseadas numa compreensão aprofundada e crítica do conhecimento? (FARIAS *et al.*, 2011) E ainda, como possibilitar a explicitação das histórias de vida, o nível de conhecimento que possuem, sem expor os alunos a situações constrangedoras na sala de aula?

A resposta a essas, e outras, questões tem natureza ética, pois evidencia a preocupação de encontrar o caminho mais justo para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tendo em conta a dignidade dos mesmos, reconhecidos como sujeitos de direitos, autores, protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento em todas as dimensões. Assim, o reconhecimento do outro, o estudante, na relação docente é de grande relevância, pois como afirma Fanfani (2009, p.40) “[...] a docência é um trabalho com e sobre os outros, em um conjunto de relações interpessoais intensas e sistemáticas [...]”; além disso, esse trabalho depende da cooperação desse outro. Reconhecer o estudante como humano e respeitar a sua dignidade contribui para que o docente seja assim reconhecido pelos estudantes, estabelecendo-se uma relação de respeito mútuo.

A contribuição para a formação ética dos futuros professores é percebida pela maioria dos participantes, também, pela forma como assumem a avaliação da

aprendizagem dos estudantes, futuros professores. Com efeito, a maioria dos participantes concebe a avaliação como processo formativo e não meramente classificatório:

E esses instrumentos de avaliação que eu utilizo, eu tenho como pressuposto que o instrumento de avaliação ele não deve existir só para dar uma nota, ele deve existir para formar o aluno [...]. Então se eu quero fazer uma avaliação que forme o sujeito, eu tenho que permitir que ele erre a primeira vez, e que isso retorne para ele e que ele tente melhorar esse instrumento. Então é esse instrumento que vai e vem, vem para minha mão e eu corrijo, sinalizo ainda não está bom, faça direitinho, veja o que precisa fazer e que vai para mão deles, com isso eu acho que eu estou contribuindo para formação. Faz com que ele reveja, reflita seus erros. E é esse ir e vir que eles não entendem, não gostam, talvez entendam, mas não gostam. Porque dá trabalho. (P1).

Outra coisa da avaliação é refazer o trabalho. [...] Ora, não adianta fazer um mapa conceitual e ficar por isso mesmo, porque o aluno vai aprender que você pega esse mapa, analisa e “olha, aqui você pode fazer diferente”, é importante pedir para eles reconstruírem. Se o aluno está fazendo um artigo, por exemplo, ora, só tem sentido se refizer várias vezes. Eu lembro que tinha um grupo, propus um trabalho com artigo, e era um grupo de Pedagogia que não tinha muita experiência de fazer artigo, para eles foi muito difícil porque foi a primeira experiência. (P4).

A concepção da avaliação como processo formativo, expressa por esses participantes, afina-se com as formulações de Morales (2001, p.127):

A avaliação formativa, segundo costuma ser entendida agora e como exponho aqui, tem por finalidade fundamental informar os alunos sobre seu próprio aprendizado e também, é claro, o professor, para que tome decisões oportunas. Podemos considerá-la mais como um método de ensino do que como uma avaliação convencional à qual se segue uma qualificação. A avaliação somativa (provas convencionais ou seu equivalente) tem seus tempos estabelecidos; a avaliação puramente formativa admite modalidades muito mais simples, pode ser feita com maior frequência, sem necessariamente violar as normas sobre datas e tempos existentes na escola.

O autor, assim como os participantes referidos, concebe que a avaliação formativa tem como principal objetivo fornecer elementos, tanto ao professor quanto ao estudante, acerca do aprendizado alcançado de forma a nortear futuras ações e fortalecendo implicação, autoria, protagonismo no seu processo de aprender. Dessa

forma, trabalhando, simultaneamente, a construção do conhecimento e de atitudes e valores éticos.

Ao refletirmos acerca da dimensão ética da avaliação é importante destacar que “a avaliação não é uma atividade independente, abstrata, que possa ser analisada de forma dissociada dos aspectos humanos e profissionais implicados nela” (VASCONCELLOS, 2009, p.93). A autora adverte ainda que toda avaliação carrega um julgamento de valor do qual advêm consequências para o aluno que nem sempre são justas, porque muitas vezes a avaliação não contempla o ponto de vista, as necessidades e possibilidades do estudante. Esse julgamento sobre o estudante por parte do professor assenta-se em suas concepções de educação, de aluno e de sociedade, sendo necessário que o professor tenha disso clareza na hora de refletir acerca da sua prática avaliativa (MENDES, 2005). Isto exige do professor, na posição de avaliador, “uma responsabilidade muito maior do que se possa imaginar e está é a grande questão ética que liga a questão de justiça com a questão da avaliação da aprendizagem” (MENDES, 2005, p.116).

É interessante destacar que esse entendimento não emerge na reflexão dos participantes, apenas dois deles fazem referência explícita à compreensão de que a avaliação é uma tarefa complexa e conflituosa, portanto, envolve desafios éticos, sem, contudo, mencionar a dimensão do julgamento de valor que envolve essa tarefa.

Avaliar é a coisa mais difícil. Porque que é difícil? Pela nossa experiência de avaliação que sempre foi muito angustiante, muito pontual, representar seu tempo, sempre que falo que avaliação é um muito difícil, era uma experiência que nem sempre os estudos que a gente faz são suficientes para fazer essa transposição. (P4).

Eu percebo que esse conflito não é só meu não, vários colegas têm esse conflito. Que nota eu vou dar nesse texto. Então a gente tem assim em linhas gerais uma idéia de que nota a gente vai dar assim, a partir do que é que ele percebe dos textos, mas isso sempre me incomodou. Mas como eu estou num sistema que me cobra uma nota, eu tenho que dar uma nota nisso, aí o que é que eu faço, eu tiro o valor, a nota, do que ele escreve e atribuo aquela nota ao compromisso da entrega. Então eu digo a eles, “olha, tal dia vocês vão me entregar tal texto, tal diário. Se falhar na entrega, se vale dez, esse texto vai vai, volta quantas vezes for necessário, e quando eu disser olha a partir de hoje não dá para voltar mais, se você entregou em todos os prazos, vale dez, e o texto tiver legal, você ganha seu dez. Agora, se a gente marcou um compromisso para entrega, por mais que seu texto esteja excelente você não tem seu dez, porque a

nota não está vinculada ao que você escreve.” Eu achei assim mais justo para o aluno. (P1).

A contribuição da avaliação da aprendizagem para o processo de formação da ética pressupõe, também, o envolvimento dos estudantes na decisão dos instrumentos de avaliação; entretanto, todos os participantes comunicam aos estudantes como eles serão avaliados e apenas dois informam solicitar a opinião dos estudantes acerca da proposta apresentada, como se pode observar nas falas:

No primeiro dia de aula. Às vezes no primeiro e às vezes no segundo. Assim, porque por trás desses instrumentos (de avaliação) tem toda uma caminhada de como mudou o ensino da matemática, como estão organizados os eixos conceituais. E aí primeiro eu trabalho para eles perceberem esses eixos e depois eu apresento os instrumentos de avaliação que tem relação com os eixos. Se eu apresentar antes eles não vão entender. E aí primeiro apresento o trabalho com a modificação dos conteúdos da matemática em eixos e depois eu apresento todos os instrumentos que serão utilizados na disciplina. (P1).

No início a gente faz uma proposta de trabalho, não é, faz a proposta avaliativa também. Às vezes o grupo diz “ah professora tem muita coisa”, às vezes diz “ah professora esse daqui a gente...”, e existem grupos um pouco mais apáticos. A gente apresenta os instrumentos e eles preferem pensar que é do professor, ali é o professor que vai dizer e cabe a mim cumprir. Acontece isso também. (P4).

A posição assumida pela maioria dos participantes de decidir sobre os instrumentos de avaliação é explicada por Vasconcellos (2009, p.93) quando afirma que: “[...] O peso e a responsabilidade maior recaem sobre o avaliador; na medida em que a sociedade lhe confere o poder de avaliar e que de sua conduta depende o estabelecimento das regras, dos critérios e do encaminhamento ético ou não da avaliação”. Todavia, em uma formação que tenha como foco a autonomia do estudante e o desenvolvimento de atitudes éticas, “é preciso que o educador renuncie em parte o poder de controle que a posição de professor lhe oferece”. (CAMARGO, 2006, p.77). Para a autora, a diminuição do poder de controle do professor é um importante requisito para a formação ética do educando.

A contribuição do processo avaliativo para a formação ética dos futuros professores se evidencia, na visão dos participantes, quando afirmam considerar as diferenças individuais:

A primeira coisa que os alunos avaliam muito bem, sempre que eu faço a avaliação, eles pontuam isso como uma coisa positiva, é a variedade de instrumentos. Isso é uma coisa de total importância, porque a variedade é aquela mobilidade numa dinâmica no processo de avaliação, os alunos se portam de formas diferentes, às vezes uns conseguem reagir melhor de um jeito do que de outro. Então isso aí é uma coisa boa. (P4).

Eu acho que você tem que ter uma flexibilidade, existe esse contrato da nota, mas se, por exemplo, o aluno falta uma situação que vai gerar um instrumento de avaliação, mas por um motivo (justo). Então não tem como ele lidar porque ele não vivenciou aquilo. Porque assim, minhas aulas são muito vivenciadas. E aí, como é que fica a situação? Essa mesma aluna faltou e aí o que é que faz com ela? Ah, se eu deixasse, ela ia ser reprovada. Mas aí a gente procura saídas, agora, saídas assim, que formem o sujeito. (P1).

Decerto o respeito às diferenças individuais contribui para uma formação ética, pois como afirma Silva (2004), um grande número de instrumentos avaliativos favorece a coleta de maior número de informações acerca do trabalho docente e dos percursos de aprendizagem. Sendo importante que o professor escolha e implemente

[...] instrumentos avaliativos que incentivem a autonomia e a cooperação dos aprendentes. Estratégias como auto-avaliação e avaliação mútua entre os educandos fazem do processo avaliativo uma ação compartilhada que favorece as situações didáticas estimuladoras e de posturas autônomas. (SILVA, 2004, p.66)

A autoavaliação como possibilidade de reflexão do estudante confrontada com o olhar crítico, mas não desqualificador do outro, é referida por um participante:

Isso tem a ver com o meu estilo de professor eu não sei ficar no pé. [...] então, a pessoa que vai se avaliar e se avalia bem, mas o grupo corrige, as pessoas corrigem, não para destratar o aluno, ou ridicularizá-lo, ou colocar uma imagem pública nele, nada disso. Mas assim, o pequeno grupo continua sendo o lugar da verdade, o grupão é mais complicado, mas se você trabalhar ao longo de um semestre, ou de um ano, trabalhar em pequenos grupos, criam laços, eles são criados laços de amizade. Laços de confiança, e também tem aquela linha negativa de protecionismo, mas isso faz parte do próprio jogo da vida, que eu sempre estou atento a isso, de levar os grupos a serem mais honestos. (P3).

A compreensão deste participante acerca da autoavaliação e da avaliação mútua é como importante para a formação ética, pois quando no processo de avaliação os estudantes têm garantido a oportunidade de autoavaliação e de reflexão sobre suas aprendizagens cognitivas e suas atitudes isso colabora para a

aprendizagem da responsabilidade, da tomada de decisões, enfim, da autonomia (SOARES, 2007).

A avaliação continua sendo um desafio para o educador e, no ensino superior, como sinaliza Vasconcellos (2009, p.15), se revela muitas vezes como uma prática contraditória, pois

Enquanto se espera que os alunos dos cursos superiores desenvolvam raciocínio crítico e autonomia intelectual, a maioria das práticas avaliativas está centrada na memorização e não estimula o desenvolvimento desse raciocínio nem tampouco o desenvolvimento da autonomia e independência do acadêmico.

Esse desafio é maior em função da ausência de reflexão com os pares (professores-formadores) em decorrência da estrutura curricular centrada nas disciplinas, na visão de dois participantes, como ilustra a fala a seguir:

Ora eu sei o que não é uma boa avaliação, mas o que é uma boa. Bem aí haja experiência, haja estudo, haja né, tempo pra fazer isso. Ah então, “ah a aula tá chata”, “como é que a senhora é professora de Didática e vem me trazer uma aula chata dessa?” Você me entende? Então, é algo para reflexão. E deveria ser uma reflexão diária [...]. A reflexão não deveria ser solitária, não deve. A reflexão solitária, ela não se traduz em verdadeira reflexão, é a reflexão que deveríamos ter é em grupo. Os professores discutindo essa questão. É muito solitária na universidade, cada um em seu cantinho, cada um refletindo sozinho. (P4).

A visão dos participantes acerca da falta de espaço para a reflexão coletiva, imprescindível para o exercício da docência ética, remete à ideia defendida por Ramalho, Nuñez, Gauthier (2004) de que “a prática reflexiva não deve ser solitária do professor, essa prática deve ser inserida nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas”. (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p.26). Nota-se que é de grande relevância não apenas a reflexão individual, mas, também, a reflexão conjunta, o pensar sobre os problemas da prática docente com os colegas de trabalho. Entretanto, como sugerem Cunha e Lemos (2010), em contextos institucionais restritivos e impositivos, o ser humano tende a adotar posturas individualistas e autossuficientes.

7.1.3 A formação de atitudes subsumidas ao ensino dos conteúdos teóricos

A formação de atitudes parece ser secundária em relação à aprendizagem teórico-conceitual, seja dos conteúdos específicos da matéria, seja de conteúdos relacionados à ética. Com efeito, a maioria dos participantes afirma contribuir para a formação ética do futuro docente mediante a transmissão de conteúdos teóricos, como ilustram os depoimentos:

Quando eu trabalho com Introdução em Filosofia a principal competência, que a Filosofia pretende desenvolver no aluno é a de saber pensar, o que significa saber questionar e também refletir para buscar compreender em profundidade o significado das coisas, e ter capacidade de discernimento a partir da compreensão do que as coisas significam. Então, eu pretendo contribuir para a formação dos meus alunos como pessoa tentando aprimorar neles a formação da sua vida intelectual, na medida em que essa vida intelectual está ligada a toda vida do ser humano. Então alguém que não tenha um pouco a capacidade de reflexão, que não tenha a capacidade de discernimento, tende a diminuir a qualidade do seu trabalho. Como professor, especificamente, no caso, dos alunos de Pedagogia, tende a diminuir a qualidade da sua intervenção de cidadão no mundo, então a parte que me cabe na contribuição da formação pessoal dos meus alunos é mais nesse campo aí da reflexão e do discernimento crítico. (P5).

A gente vê ética como uma disciplina dentro do currículo geral, mas eu diria que dentro dela especialmente as várias escolas, não é? Como a humanidade, por exemplo, nós temos, por exemplo, Kohlberg, que estudou [...] empiricamente como é que se desenvolve o senso ético na criança. Então ele vai [...] que a pessoa madura eticamente é aquela pessoa capaz de conviver com as diferenças, respeitosamente com as diferenças. (P3).

Tal investimento no aspecto teórico, em detrimento do atitudinal, é explicado pelas limitações institucionais impostas, a exemplo da escassez de tempo, como evidenciado:

A gente é limitado pelo tempo que é uma coisa assim estressante dentro da universidade. Você tem aquelas horas, então você tem que priorizar. Ora, eu tenho meus objetivos, o que eu quero que o aluno construa, que ele aprenda? O que é mais importante, que eles trabalhem: horas diante de trabalhos de texto, ou que eu escolha alguns bem, delimite, que a gente tente amarrar, aprofundar, estudar tudo aquilo? Então eu prefiro a segunda opção. É aquele leque amplo como sugestão, mas não como trabalho efetivo, porque como

a gente vai muito ao aluno a gente às vezes não tem a resposta que gostaria de ter. Então eu priorizo, quais são, o que é que eu preciso trabalhar com eles que precisam construir nessa disciplina. (P4). São várias situações. Tem as situações externas, tem as situações de trabalho, que a gente tem mais tempo para trabalhar, quando você está mais empático para o grupo, às vezes você não está tão empático para o grupo. Tem uma série de situações, não é? (P4).

A compreensão da forma como a universidade foi organizada ao longo da sua história (o tempo, o currículo, o espaço, a estrutura etc.), priorizando a transmissão de conteúdos teóricos, saberes universalmente válidos, em muito nos auxilia na busca do sentido de por que quase inexistente a consideração no processo de ensino e de aprendizagem na universidade das diversas dimensões da pessoa humana. Para Cunha e Lemos (2010), as instituições reproduzem o contexto social mais amplo, muitas vezes contraditório. Sendo assim, é importante reconhecer que “A instituição não é só o instituído, as regras, as normas e as determinações, dentro dela coexistem forças instituintes, forças questionadoras do *status quo*, que trazem uma nova possibilidade para o desenvolvimento do trabalho coletivo”. (CUNHA & LEMOS, 2010, p.91). Apostar nesta possibilidade contribuiria para a adoção de uma postura docente ética.

O investimento quase que exclusivo no aspecto teórico, em detrimento do atitudinal, é explicado pelos participantes, também, pelo entendimento de que o estudante já é adulto, está pronto e acabado

Eu não estou numa sala de criança, não é? Tem gente que não tem como mudar. É aquela questão, são pessoas adultas. A situação que eu crio de respeito às pessoas, não apenas a mim, respeito, aos colegas e, de uma responsabilidade que eu confio. Agora, se a pessoa tem um compromisso de sair, avisa. Porque muitos escrevem: “professor como o senhor sabe eu tenho que deixar o meu filho na escola às dez e meia”. Então eu acho isso muito legal, essa coisa, como eu falo na sala de aula. A pessoa vai sair por causa disso e não por outra razão. (P3).

[...] ser ético é uma opção pessoal e essa opção está condicionada a história de cada um. O pai, a mãe, como as bases estruturantes, não é? Independentemente das questões biológicas e genéticas, mas as bases estruturantes. (P3).

[...] então, esse aluno geralmente sabe o que quer, esse aluno geralmente é batalhador e quando é da noite então sai de baixo, é o aluno batalhador trabalhador. Uma criatura dessa que sai para fazer um xixi, ou para jogar uma água no rosto, vou ficar implicando? (P5).

A visão dos participantes de que o estudante universitário, enquanto adulto, está pronto e acabado se distancia da concepção defendida por Pichon Riviere (QUIROGA, 1994, p.47) de que “[...] o homem se configura em uma práxis, em uma atividade transformadora, em uma relação dialética, mutuamente modificante com o mundo”. Com base nessa compreensão, o sujeito, ser individual e social, se constitui e se transforma em processos de aprendizagem, que ocorrem ao longo da vida e são dependentes dos contextos.

Outro aspecto que contribui para o investimento quase que exclusivo no aspecto teórico, em detrimento do atitudinal, é explicado pelos participantes, pelo entendimento de que o estudante adulto é o principal responsável pela autorregulação

É diferente na universidade, essa compreensão não pode ser o professor que dá. É o aluno que tem que conquistar. É o aluno é que tem que criar essa autonomia, “poxa, fazendo isso estou atrapalhando tanto o grupo quanto a mim mesmo”. Mas, é muito mais difícil para o professor agir de forma a facilitar a autonomia do que determinar o que tem que ser feito. E a gente corre muito esse risco na universidade de dizer assim, “é assim que deve ser feito, vocês tem que agir assim”. Essas coisas nunca funcionam muito. A gente pode até fazer, mas a gente tem que buscar outra posição [...]. A gente que tem que criar condições de trabalho em sala de aula. Isso é realmente um desafio para o professor, inclusive porque nós fomos criados, nós aprendemos de outra maneira. (P4).

A concepção desse participante de que o estudante adulto é o principal responsável pela autorregulação sugere uma desconsideração acerca da influencia do contexto e das relações (professor-estudante e dos estudantes entre si) na sua forma de ser e agir em sala de aula, pois, como sinaliza Soares (2007, p.191), “O processo criador sobre o real e sobre si desenvolve-se, [...] numa rede de relações na qual o aluno está em relação com outros alunos”. Nessa perspectiva, não seria possível o aluno se regular sozinho, pois ele está inserido num contexto grupal que tem grande importância na vida do sujeito.

7.1.4 Definição das regras de convivência na disciplina de forma unilateral

A análise dos dados indica que os participantes não concebem a construção de regras de convivência e de condução do curso como elemento constitutivo do exercício da docência, portanto não faz parte de sua concepção de formação de atitudes e valores éticos. Com efeito, apenas dois participantes fazem menção a alguma forma de estabelecimento de pacto, entendido como adesão compulsória e, às vezes, implícita, aos aspectos previamente definidos pelo professor:

Isso é uma coisa que eu falo, é um pacto que eu estabeleço com os alunos no primeiro dia, “gente isso aqui é pacto, sabe, de gente adulta, pacto de escoteiro, assim, tem que fazer de qualquer maneira”. (P5).

Eu não sou muito assim de escrever, de dizer “olha aqui, a gente pensou nisso, a gente escreveu”. Eu não faço isso não. Mas eu acho que esse contrato didático [...] existe sempre. Agora aqui geralmente está implícito. Ele não está explicitado. Mas, dizer que ele não existe. Ele sempre existe, mesmo o professor que não trabalha e o aluno que não estuda, existe o contrato, existe um contrato, um contrato implícito. O desafio é deixar ele explícito. (P4).

A perspectiva de o professor definir unilateralmente as regras é percebida, ainda, quando os participantes recorrem à ironia, às expressões corporais de desacordo ou aos mecanismos de controle instituídos sem reflexão acerca do sentido das práticas objeto das sinalizações, como sugerem as falas que seguem:

Quando a pessoa está para sair eu digo “não meu filho, vai e não volta mais”, eu levo tudo na brincadeira, quer dizer, eu levo tudo muito na brincadeira. Então, bom humor é uma boa arma, como eu ando com bom humor, então por mim “não meu filho, vai e não volta mais”, aí quer dizer, na brincadeira a pessoa... Mas raramente acontece isso comigo. (P3).

As formas variam, mas normalmente, quanto mais (o aluno) sentir melhor. Quanto menos palavras melhor, quanto mais alusivo melhor, então uma forma que eu tenho muito é gestual, não dá para reproduzir isso numa entrevista oral. (P5).

O aluno pode entrar e sair quantas vezes ele quiser, não tem problema, agora, eu registro, para mim está presente quem está presente em corpo, se não está presente, falta! Ah, fulano deixou aqui... Eu anotei, eu vi a hora que ele saiu, ela saiu, ficou o tempo todo lá fora. Ah professor o senhor botou falta? Eu vim a aula, eu assinei, está aqui assinado. Eu digo, mas você saiu e não voltou mais, então não estava, infelizmente! (P2).

A reflexão coletiva sobre regras de convivência, noutras palavras, sobre os direitos e deveres dos atores dos processos de ensino e aprendizagem na universidade, embora subestimada pelos docentes, é elemento imprescindível desses processos, pois, conforme Soares (2007), oportuniza a construção, simultaneamente, na sala de aula, das regras do grupo, do saber sobre o real (conteúdos ensinados) e dos valores e atitudes éticos na relação com o outro e com a medição do professor.

Assim, é possível depreender que esse entendimento de que as regras são decididas pelo professor e transmitidas aos estudantes pouco contribui para formação da autonomia, pelo contrário, estimula a heteronomia. O estabelecimento das regras que nortearão a condução da disciplina é um momento privilegiado de engajamento dos estudantes na tomada de decisões e na assunção de responsabilidades decorrentes dos acordos estabelecidos. A conquista da autonomia, principal finalidade da formação ética, ocorre mediante a reflexão e adoção de regras construídas coletivamente e não transmitidas.

7.1.5 Utilização da prescrição ao invés da reflexão na formação de atitudes

A adoção da prescrição de atitudes é evidenciada nos discursos da maioria dos participantes, quando estes, apesar de afirmarem contribuir para a formação ética dos alunos através do uso de estratégias de ensino, que estimulam a reflexão crítica na sala de aula da universidade, se referem a práticas que se aproximam, principalmente, de conselhos e prescrições do dever-ser:

Então, eu sempre digo assim, “nossa disciplina é para tua vida, o que ela pode fazer? Como é que está a sua vida?” Então vá vendo o que você pode fazer hoje, dê uma olhada geral na tua vida e veja se você está sendo levado pela enxurrada dos modismos, pela enxurrada das manipulações políticas, religiosas, da mídia. Você está andando com seus próprios pés ou é piolho andando pela cabeça dos outros [...]. Então, você pode ser uma pessoa culturalmente adaptada, mas não ser escrava da cultura [...]. Saiba que você é o protagonista essencial da sua vida. Tem os coadjuvantes na sua vida, mas depois você vai ter que em sua vida tomar o leme do seu barco [...]. (P3).

Infelizmente tenho visto aluno em minha aula que não fala, professor que não quer falar em sala de aula, procure outra profissão, por isso, eu digo que não boto pano quente, ‘procure outra profissão, porque o professor tem que falar, certo?’ Ninguém tem que ser um Rui Barbosa, mas tem que ter segurança de se colocar, se quer seguir a

profissão e tem alguma timidez, ele mesmo vai conseguir vencer a timidez e a minha aula é excelente para isso, porque todo mundo vai falar, na minha aula tem que falar, certo? Tem que se pronunciar. Então minha aula é excelente para isso, porque todo mundo já sabe, a primeira coisa que eu falo no primeiro dia, na minha sala todo mundo tem que falar. Se não falar hoje fala amanhã. Agora, se não quer falar, “eu tenho timidez”, “eu tenho vergonha de falar”, eu digo: vença essa timidez, porque para você ser professor, você tem que vencer essa timidez, porque você vai falar para grupos, ou de alunos ou de pais, você vai falar para grupos. Então, tem que vencer a timidez, se não sabe vencer aqui, nessa experiência em minha aula, tem que procurar outros meios, um profissional capacitado que lhe ensine vencer a timidez. (P2).

A mediação do processo de reflexão difere da prescrição, do dever-ser, principalmente, por permitir ao outro pensar sobre o que está sendo discutido, ouvir as várias opiniões acerca do assunto debatido e se posicionar sobre o tema. A prescrição, ao contrário disso, se caracteriza pelos sermões impregnados do dever-ser.

A falta de clareza acerca da intervenção educativa capaz de estimular a superação de várias debilidades trazidas pelos estudantes universitários na atualidade é referida pela totalidade dos participantes. Dentre as limitações dos alunos, os participantes destacam falta de identificação com a docência e falta de comprometimento com sua própria formação:

Passaram no vestibular para Pedagogia, mas não era essa a primeira opção deles. Então não tem compromisso com a educação porque eles não querem ser educador. Então, você formou um educador que não quer ser educador é complexo não é? Esse é um dos grandes desafios. Muitos alunos que estão ali, mas não querem ensinar. (P1).

São raros, pouquíssimos os alunos que ao entrar no curso de licenciatura em pedagogia, sabem exatamente que é que é feito nesse curso, a onde ele vai dar. Que destino esse aluno vai ter depois, são pouquíssimos que tem essa consciência, essa é a maior dificuldade. Por exemplo, geralmente no 1º semestre, quando se faz entrevista com a classe perguntando um a um [...] a frase comum: “Deus me livre em sala de aula!” Ora! Como é que você faz licenciatura se você está querendo fugir da sala de aula? (P2).

Diante da dificuldade dos estudantes em relação à escolha do curso, o professor-formador demonstra não saber como agir para ajudar os estudantes a repensarem a sua escolha. Para Morales (2001), a dedicação do estudante influencia a conduta do professor, ou seja, a influência é mútua. Assim, este autor alerta que “[...] Não devemos nos sentir muito culpados se essas coisas acontecem,

mas devemos tentar controlar nossos sentimentos e não responder ao desinteresse dos alunos com o nosso desinteresse”. (MORALES, 2001, p.64).

Ainda numa perspectiva prescritiva mais do que vivencial, um dos participantes ressalta a importância do futuro professor refletir sobre si e desenvolver o autoconhecimento por entender que a tomada de consciência dos atos inconscientes que os orientam contribui para torná-los pessoas melhores:

Mas dentro da minha área eu diria que o estudo do inconsciente visa demonstrar que pessoas mais saudáveis aparentemente, podem carregar dentro de si as coisas mais hediondas e as pessoas mais... os pacientes mais hediondos podem carregar dentro de si comportamentos sublimes. [...] Sócrates foi aquele grande homem que disse: “conhece-te a ti mesmo”, ou seja, volta para o teu interior, descobre qual o teu recorde. (P3).

A relação estabelecida, por esse participante, entre autoconhecimento e desenvolvimento humano se aproxima das ideias defendidas por Korthagen (2009, p.91) sobre a prática reflexiva na profissão docente. Para esse autor:

A prática reflexiva que faz justiça à especificidade da profissão docente não só necessita de ser “ampla” ou “vasta” no seu conteúdo, mas também necessita de ser suficientemente “profunda”. Com esta profundidade pretendo dizer que a prática reflexiva deve ir para além do nível de acção até o nível das crenças, das ideias, do conhecimento e dos objetivos subjacentes- ou da autocompreensão e da teoria educacional subjectiva.

Embora o autor estabeleça uma relação entre reflexão sobre si, a qual ele denomina de autocompreensão, e desenvolvimento profissional, é possível depreender a partir dessa conexão que a reflexão sobre si mesmo, ou autoconhecimento como denomina o participante da pesquisa, contribui também para o desenvolvimento pessoal ético; como afirma Korthagen (2009, p.91) esse tipo de reflexão “[...] pode abrir perspectivas de *empowerment* (autocapacitação/emancipação)”.

Essa percepção do formador de professor ético como o responsável por promover a reflexão na sala de aula da universidade se aproxima da perspectiva de formação do professor reflexivo. É importante que o professor-formador sempre instigue a reflexão para não formar meros reprodutores acríticos de práticas educacionais cristalizadas. E isso traz implicações éticas, pois ética é, antes de tudo,

reflexão. Um professor que não reproduz passivamente práticas cristalizadas, mas aprendeu a repensar, a questionar, a rever e a mudar a sua prática se aproxima da docência ética.

7.2 A GUIA DE RESPOSTA À SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA

A resposta à questão como os formadores de professores, participantes da pesquisa, representam as suas interações com os estudantes e a sua mediação na relação dos estudantes entre si pressupõe a reflexão sobre os elementos oriundos da análise dos dados: respeito à pessoa do estudante como valor fundamental; valorização da competência emocional e relacional do professor; e dificuldade de refletir coletivamente sobre os conflitos que emergem na sala de aula.

7.2.1 Respeito à pessoa do estudante como valor fundamental

O respeito à pessoa do estudante é referido pela maioria dos participantes como valor no qual se assentam as relações que estabelecem na sala de aula. Assim,

O respeito ao outro eu acho que tem que estar na base de tudo. O respeito ao seu aluno que está ali. É um sujeito que veio ali para aprender está entregue a você, eu digo entregue porque você pode tanto ajudar esse aluno como você pode acabar com ele do ponto de vista da pessoa e da psicologia, não é? Então, o respeito a esse aluno, o cuidado com esse outro que está ali. (P1).

Tudo depende de como você se comporta. Então, se os alunos percebem desde o início que você os respeita, que você os trata igualmente, que você não faz acepção, então aí, eu acho em sala de aula que os alunos percebem isso e quando você... isso eu chamo de sedução, agora essa sedução tem que ser expressão verdadeira, [...] nas atitudes, é na nota, é no falar com as pessoas, é nos gestos, então acho que você seduz as pessoas e aí quando você seduz fica muito fácil (P3).

A visão defendida pelos participantes remete às ideias de Mosquera e Stobäus (2006, p.105) sobre a importância e a necessidade de valorização da autoestima dos estudantes na universidade; esses autores afirmam que “[...] todo ser humano tem necessidade de valorização positiva ou auto-estima e esta é

aprendida mediante a interiorização, introjeção das experiências de valorização realizadas pelos outros, na interação social”. O professor formador enquanto ser humano possui sentimentos de angústia, raiva etc. Contudo, a forma de expressar estes sentimentos pode repercutir negativamente na autoestima do estudante.

A visão de um dos participantes sobre a relevância do espaço da justiça e da misericórdia no que se refere à competência emocional e relacional do professor se aproxima das ideias apresentadas por Rios (2010) sobre a necessidade do reconhecimento do outro no processo de construção da *felicidadania* na ação docente. Para Rios (2010, p.125), “O outro, de que se fala na relação docente, é, para o professor, o aluno. Reconhecer o outro no aluno é considerá-lo na perspectiva da igualdade na diferença, que é o espaço da justiça e da solidariedade”. Nesse sentido, o espaço da justiça e da misericórdia, ou solidariedade, como utilizada pela autora, nos remete ao reconhecimento do estudante como o outro que não sou eu, mas que é igual a mim em direitos, ou, como afirma Rios (2010, p.126), “É uma igualdade de direitos de um sujeito que é também um ‘eu’, humano, pensante, sensível, complexo”.

7.2.2 Valorização da competência emocional e relacional do professor

A análise dos dados indica que a maioria dos participantes compreende a competência emocional e relacional do professor como uma característica fundamental do professor-formador ético. Com efeito, todos os participantes fazem referência a este atributo do professor-formador ético, haja vista o depoimento que segue:

Eu fiz concurso público, fui aprovado, comprovado e aprovado. Então, eu adquiri, porque conhecimento você adquire, agora, eu não acho isso um fato fundamental. Estritamente falando é fundamental, mas o mais fundamental é saber lidar com gente, ter competência sócio-afetiva, é como levar esse conhecimento para tornar as pessoas melhores, quer dizer, as pessoas preferem, mas uns poucos, que são partes normais da vida, então quando negocio conflitos acho que é o outro lado da medalha do que é educar. Não é fácil. [...] Os mesmos conflitos lá fora estão aqui dentro. Então se você é mediador, se você é uma pessoa que tem um... mais ou menos bem resolvido, e se tem aquela paciência de observar e levar as pessoas a digerir o processo, você é apenas um mediador, agora as pessoas não dominam o processo você com sua autoridade, você evita, digamos, radicalizações, brigas ou baixarias, por aí, mas você vai levando as pessoas de modo que... a única saída é a sala, a sala verdadeira. [...] Nós estamos aqui, nós somos pessoas, a gente pode

ver o outro lado, a gente pode trabalhar a empatia, você pode ver essa pessoa pelo lado dela; ela pode ver você pelo seu lado; a gente pode fazer uma ponte de diálogo e essa ponte de diálogo, pelo menos comigo, tem funcionado bem. (P3).

Essa percepção dos participantes acerca da relevância da competência emocional e relacional do professor-formador ético é importante por reconhecer a dimensão afetiva do ser humano. Além disso, em uma formação que visa à ética, os conflitos grupais não devem passar despercebidos, torna-se relevante saber separar as questões emocionais pessoais das questões emocionais que emergem do grupo com a finalidade de não se tomar o problema do grupo como pessoal e vice-versa (CUNHA & LEMOS, 2010).

Para alguns, a competência emocional e relacional do professor é sinônimo de saber manter o autocontrole nas situações de conflito. O autocontrole se traduz na capacidade de conter as próprias emoções de raiva, angústia, etc., diante dos dilemas vividos com ou entre os estudantes, como ilustra o depoimento

Eu tenho uma prática em que eu não agrido meu aluno com palavras. Eu procuro tratar de igual para igual. Quando eu digo de igual para igual é de pessoa para pessoa. Não quero dizer com isso que eu nunca tenha saído do sério com aluno, já saí não é, mas eu evito isso, evito, tenho autocontrole e exijo que o aluno tenha o mesmo. (P1).

Entretanto, este mesmo participante revela que é bastante desafiante colocar em prática essa competência:

Então eu me sentia incomodada, mas o que é que eu fazia, já teve momentos de eu não dizer nada. Absolutamente nada. O aluno falava uma coisa de uma forma muito agressiva eu tentava responder para ele o que eu achava que ele tinha perguntado ali que valia a pena responder sem sair do sério. Tentava fazer isso. Agora por dentro, minha vontade... eu sou humana, não é? Você recebe uma agressividade que você acha que não cabe. [...] mas todos viam e eu saía me sentindo mal. (P1).

A competência emocional e relacional implica a superação dos preconceitos de diversas naturezas, bem como a superação da relação hierarquizada, como sugere o depoimento do participante:

[...] alguns anos atrás eu me sentiria assim muito... se for falar dos meus sentimentos, seria um pouco de raiva, hoje não, hoje seria mais de compreensão, talvez, de ver aquela pessoa que está. [...] Ou aquele cara que chega de carrão e aí todo esticadinho como quem faz propaganda, eu sou rico, tu és pobre, eu tenho carrão, tu não tens, eu sou bonito, tu és feio, eu sou perfeito, tu és deficiente, eu enxergo e tu és cego, a raiva, tem uma inveja legal que permite você superar o que vê, porque na verdade o que encurrala todo professor, e todo professor existe, seja qual for, existe uma bobagem super repetida, eu sou superior a você, e isso é à base de todos os preconceitos, Porque se você analisar [...] os preconceitos estão na base dos conflitos dos seres humanos. (P3).

A posição expressa pelos participantes suscita a reflexão sobre a importância atribuída à emoção no processo de ensino-aprendizagem. Para Wallon, a aprendizagem passa pela emoção, pois o ser humano é um ser afetivo. No campo da ética, é possível notar que ao longo do tempo a ética foi esvaziada da sua dimensão emocional em detrimento da razão.

7.2.3 Dificuldade de refletir coletivamente sobre os conflitos que emergem na sala de aula

A dificuldade de refletir coletivamente sobre os conflitos que emergem na sala de aula pode ser percebida quando a maioria dos participantes fala da sua impotência frente aos conflitos, como pode ser visto nas falas que seguem:

Eu me senti impotente, não é? No primeiro momento pensei meu Deus como é que eu vou resolver isso? [...] Eu me senti impotente. Tive um insight de usar uma conversa não na sala sobre as concepções que estavam por trás disso. Porque eu trazia isso, para poder esclarecer, para ver se de repente ela podia não estar entendendo [...]. A saída que eu encontrei foi essa, mas me senti assim, muito mal e impotente. (P1).

Ah! Para quem está dando aula... no momento que você está discorrendo sobre um determinado assunto e de uma hora para outra surge essa situação, [...] você tem que ter sangue frio. Sangue frio, não pode se deixar levar pela emoção [...]. Para poder fazer intervenção que não venha deixar os alunos mais exaltados do que já estão no momento, então isso foi exatamente o que eu fiz primeiro, qual foram as medidas que eu tomei? Suspendi a aula, despedi o pessoal e solicitei às pessoas que estavam envolvidas com o problema para conversar comigo [...]. Numa situação dessas (de conflito) eu achei melhor suspender a aula, porque estava formando, assim partidários e podia causar um transtorno maior, então, eu suspendi a aula e disse: olha pessoal, eu não tenho condições de

continuar a aula, os ânimos estão agitados e aí nós vamos continuar na próxima semana, mas eu gostaria de conversar com fulano, com beltrano. (P2).

Essa dificuldade expressa pela maioria dos entrevistados de refletir com os educandos acerca dos conflitos vividos em sala de aula pode ser compreendida de duas formas, não excludentes. A primeira seria o entendimento dos formadores de professores de que a discussão no grupo sobre os problemas vivenciados seria algo negativo. Entretanto, para Cunha e Lemos (2010, p.64):

[...] o processo grupal de lutas e conflitos também pode ser visto como algo positivo que gera um movimento, que tira as pessoas da ambigüidade, levando-as a se posicionarem e regularem sua contribuição individual com a do grupo, perceberem o impacto da sua fala e vivenciarem o impacto da fala do outro sobre si mesmo. Se adequadamente conduzido, possibilita a vivência da dialética do centramento e descentramento a serviço da construção coletiva do conhecimento.

Assim, é possível compreender os momentos de conflito como ricas oportunidades para reflexão acerca dos valores, costumes, hábitos, crenças, muitas vezes cristalizados, em favor do crescimento grupal.

Outra compreensão igualmente importante a respeito da dificuldade apresentada pelos professores-formadores de refletir com o grupo acerca dos problemas emergentes em classe pode ser o medo de lidar com situações para as quais eles não foram preparados, formados. O papel do professor ao longo da história foi de transmitir conteúdos e não de mediar relações. Nesse sentido, Soares *et al.* (2008) afirma que a aprendizagem grupal é um desafio para a docência na contemporaneidade.

A resposta às questões de pesquisa forneceu elementos essenciais para a consecução do objetivo deste estudo, que foi conhecer as representações de formadores de professores sobre ética no contexto das suas práticas educativas.

No discurso, os professores participantes reconhecem a ética como elemento relevante na formação dos futuros educadores. Entretanto, quando se referem às suas práticas, parecem revelar dificuldades em desenvolver ambientes ricos em oportunidade de crescimento e formação ética. Isso pode ser observado quando afirmam que o desenvolvimento da autonomia é importante, ou, ainda, quando dizem que o estudante é o centro de todo processo educativo, mas decidem

sozinhos acerca do andamento da disciplina, das regras de convivência, dos critérios e instrumentos de avaliação, se colocando assim como principal protagonista desse processo.

Outro aspecto importante a ser destacado é o fato dos professores participantes atribuírem importância ao exemplo no processo de formação. A visão de exemplo, expressa pela maioria, é de cópia do comportamento docente. Além disso, cabe destacar a inabilidade, por eles relatada, de resolver os problemas da sala de aula coletivamente, ou seja, com o grupo, embora atribuam grande relevância à valorização da competência emocional e relacional do professor-formador.

Tal atitude dos professores-formadores participantes desta pesquisa parece se aproximar da concepção de **orientação acadêmica** da formação docente, por enfatizar o conhecimento do conteúdo como o mais importante para a atuação do professor. A dimensão ética da docência, portanto, se sustenta no fato de esta profissão estar voltada para a formação de outras pessoas, prática que reclama reflexão crítica constante sobre seu significado e implicações no conjunto de valores necessários ao convívio em sociedade. Essas contradições entre discurso e prática são explicadas pela Teoria das Representações Sociais.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu conhecer o conteúdo das representações de ética de professores-formadores do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia.

A principal contribuição dessa pesquisa no plano científico foi evidenciar a grande complexidade do sistema de representação de ética dos participantes. Pode-se notar que valorizam a ética no discurso, mas têm dificuldades em vivenciá-la em seu cotidiano na sala de aula. Reconhecem a ética como elemento relevante na formação dos futuros educadores, entretanto, quando se referem às suas práticas, revelam dificuldades em desenvolver ambientes ricos em oportunidade de crescimento e formação ética. Por exemplo: afirmam que o desenvolvimento da autonomia é importante, dizem que o estudante é o centro de todo processo educativo, mas decidem sozinhos acerca do andamento da disciplina, das regras de

convivência, dos critérios e instrumentos de avaliação, salvo raras exceções, se colocando assim como principal protagonista desse processo. Defendem ser importante a competência emocional e relacional, mas demonstram dificuldade em resolver os conflitos que emergem na sala de aula.

Outro achado que nos parece relevante diz respeito à centralidade do exemplo, defendida pela totalidade, que revela, de um lado, uma visão de formação de atitudes e valores mais próxima da perspectiva moral que da ética e, de outro lado, dificuldade de lidar com situações de conflito, questionamentos e de reflexão coletiva na sala de aula, embora no discurso atribuam grande relevância à valorização da competência emocional e relacional do professor-formador.

A análise parece evidenciar entre os professores uma concepção de formação de atitudes e valores intelectualista, academicista, por enfatizar o conhecimento do conteúdo como o mais importante para a atuação do professor e não valorizar a reflexão e a vivência de situações que propiciem a formação ética na sala de aula.

Considerando que as Representações Sociais, que se concretizam nos discursos e nas condutas, têm como função primeira orientar as práticas dos membros do grupo referente ao objeto da representação, a análise dos dados parece mostrar que os participantes do estudo, formadores de professores no curso em questão, não possuem uma representação social (compartilhada) sobre ética, pois os aspectos dos discursos que dela se aproximam não parecem orientar as práticas docentes. Assim, pode-se notar que valorizam a ética no discurso, mas têm dificuldades em oportunizar sua vivência no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, diversos aspectos, apontam para uma prática centrada na moral, na apreensão de atitudes e valores por osmose, por obediência, ou mediante a transmissão de conteúdos.

A provável ausência de representação social (compartilhada e orientadora da prática docente), pode ser explicada pela ausência de uma formação específica para a docência universitária, pela inexistência de espaços de trocas e de reflexão entre os professores acerca do exercício da docência na universidade e de seus desafios éticos, e pela cultura intelectualista, transmissiva, que separa razão e emoção e centrada no professor que configura o contexto histórico da instituição universitária.

Dada a natureza reflexiva do objeto desta pesquisa, considero importante nessa seção final da dissertação registrar alguns aspectos de aprendizagens minha

na caminhada ao longo do mestrado. Durante desenvolvimento da pesquisa sofri muito, pois, a cada novo passo, a minha sensação era de retrocesso; no início fui bastante exigente comigo. O meu maior desejo era me enveredar totalmente na minha pesquisa, mas tinha que atender ao compromisso com as várias disciplinas do programa, a impressão que me dava era que nunca iria “ficar a sós com a pesquisa”, e isso me trouxe muita angústia.

Após um ano, tarefa cumprida com as disciplinas do mestrado, finalmente livre, me vi aprisionada a um dilema: debruçar-me totalmente sobre a pesquisa ou ajudar a minha irmã que durante a gravidez apresentou distúrbios mentais? Não foi uma decisão fácil, mas socorrer a minha irmã representou para mim viver na prática o meu discurso sobre ética e valorização da pessoa humana. Com a recuperação da minha irmã e o prejuízo de quatro meses com a pesquisa estagnada, precisei correr contra o tempo para cumprir o prazo, fiquei cansada.

Angústias e inquietações à parte, a realização desta pesquisa significou também crescimento pessoal, profissional e social, pois, como afirma Boaventura (2005) de Sousa Santos, “Todo conhecimento é autoconhecimento”. O pensar e o escrever sobre ética me convocava a vivê-la constantemente: no trabalho, em casa, nas comunidades onde transito, enfim, no meu cotidiano.

No meu trabalho, como professora universitária, vivi muitos dilemas ao avaliar (como avaliar de forma justa?), na elaboração de regras de convivência (como despertar nos estudantes o desejo de se engajar nos processos de tomada de decisão?), ao ministrar as aulas (como promover a aprendizagem significativa?), mas sem dúvida a minha maior aflição era como manter um clima grupal de confiança, de participação, de respeito, de solidariedade, enfim, construir uma comunidade de aprendizagem onde o pensar, o sentir e o agir encontrassem espaço (como ajudá-los a conviver melhor?). Tal tarefa não foi fácil, mas encharcada pela ética a persegui.

Na convivência familiar, a reflexão ética também me burilava. Pensar em como promover a construção da autonomia nas minhas sobrinhas (criadas por mim) se tornou algo corriqueiro a cada atitude tomada e vinham em seguida, ou até antes, as perguntas: isso contribui ou dificulta a formação delas como sujeitos autônomos? Como lidar com essa posição de poder que ocupo? A reprodução acrítica de como fui educada já não encontravam espaço nas minhas relações familiares.

Na convivência na igreja, na vizinhança e em outros espaços, passei a notar o outro de forma diferente, não mais como o estranho de quem devia manter distância e medo, mas como um “próximo”, um semelhante, sujeito de direitos, de respeito e de carinho. Ainda não sei bem como tudo isso se refletiu nas minhas relações com os outros e nas minhas relações comigo, mas sei que já não sou mais a mesma de quando iniciei esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dizionario di filosofia**. Terza edizione aggiornata e ampliata da Giovanni Fornero. Milano: UTET Libreria, 2008.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68. Dez.1999.

AMORIM NETO, Roque do Carmo. **Ética e moral na formação inicial de professores**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

ARAÚJO, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas/ São Paulo. Papyrus, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução: João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue française de pédagogie**, n. 94, p.73-91, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais - ética. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**, 2006.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p.82-100, set./out./nov./dez. 2001.

CAMARGO, Ana Carolina Côrrea Soares. **Educar: uma questão metodológica? preposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

CARBONNEAU, Michel. Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de tendências norte-americanas. **Revista da FAEBA**, v.15, n. 26, p.115-134, jul/dez., 2006.

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

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação**. Belo Horizonte: Lê, 2000.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CUNHA, Carlos Henrique Lisboa da; LEMOS, Denise Vieira da Silva. **Grupo: o poder da construção coletiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

CUNHA, Débora Anunciação da Silva Bastos; LORDELO, Eulina da Rocha. Educação sócio-moral e trabalho pedagógico na pré-escola. **Revista da FAEBA**, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I, v. 12, n. 20, p.363-379, jul./dez. 1992 – Salvador: UNEB, 2003.

D'ÁVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p.33-41, jul./dez. 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1999.

DESAULNIERS, Marie-Paule *et al.* Le professionnalisme vers un renouvellement de l'identité professionnelle. In: LEGAULT, Georges A. (Dir.). **Crise d'identité**

professionnelle et professionnalisme. Quebec, Canada: Presses de l'Université du Québec, 2003.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Beth. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, set./dez. 2005.

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

FANFANI, Emílio Tenti. **Reflexões sobre a construção social da profissão docente.** In: MEDRADO, Consuelo Vélaz; VAILLANT, Denise (Orgs.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Madri: OEI; Fundação Santilana, 2009.

FARIAS, Isabel Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. In: **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v. 12, n. 20, p.473-477, jul./dez. 2003.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LA ROSA, Jorge. Teoria da aprendizagem social: Albert Bandura. In, LA ROSA, Jorge (Org.). **Psicologia e Educação**. O significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LA TAILLE, Yves de. Formação ética: direitos, deveres e virtudes. **Pátio - Revista Pedagógica** (Vivenciando valores na escola: quais e como?), Porto Alegre: Artes Médicas-Sul, ano 04, nº 13, maio-jul. 2000.

_____. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2000.

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

LIBANÊO, José C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KORTHAGEN. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Portugal: Pedagogo, 2009.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos; NAVES, Marisa Lamônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Morin, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONACO, Sônia Aparecida Siquelli. **A ética na formação do professor**. 2000. Dissertação (Mestrado) - PUC, Campinas.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBAUS, Claus Dieter. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: ENRICONE, Délcia. **A docência no ensino superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

NASCIMENTO, Antônio Dias. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zigmunt Bauman. In: PALMEIRA, Maria José de Oliveira; ROSEIRA, Nilson Antônio Ferreira (Orgs.). **Educação e democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores**. Salvador: Eduneb, 2008.

NOVAK, Fernanda Helman. **A construção de valores no ensino superior: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários**. 2008. Dissertação (Mestrado) – FEUSP, São Paulo.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações Sociais in STREY, Marlene Neves ET al. **Psicologia Social Contemporânea: livro texto**. 12^a Petrópolis, RJ: VOZES, 2009.

PAILLÉ, P. **Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration**. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

QUIROGA, Ana P. – **Enfoques e perspectivas en psicologia social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco, 1994.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RITTER, Janete. **Da moral e cívica à ética: o disciplinamento para o processo produtivo**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ROUANET, Sérgio. Humanismo e contra-iluminismos. **Cadernos de Cultura e Comunicação Contemporâneas**, Salvador: FACOM, UFBA, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

SAVOIE-ZAJC, L. L'entrevuê semi-dirigée. In: GAUTHIER, B. (Dir.). **Recherche Sociale: de la problématique à la collecte des données**. Québec: Presses Universités du Québec, 1998.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediações, 2004.

SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e on line. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p.261-271, jul./dez. 2003.

SOARES, Sandra Regina. Cidadania na formação do professor: desvelando sentidos e finalidades da prática educativa. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007.

SOARES, Sandra Regina; NOVA, Carla Carolina Costa da; SANTOS, Cenilza Pereira dos; AMORIM, Ivonete Barreto de; SANTIAGO, Lucicleide Santos; MORAES, Pâmyla. A docência na representação de estudantes de pedagogia de uma universidade pública da Bahia. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p.153-162, jul./dez. 2008.

SOUZA, Francisco das Chagas de. A teoria das representações sociais na pesquisa educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciências e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO. **Aprender a viver juntos: será que fracassamos?** Brasília, DF: IBE, 2003.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação & ética**. Londrina: Eduel, 2009.

VÁZQUEZ. Adolf Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

VIANELLO, Renzo. **Psicologia dello sviluppo**: infanzia, adolescenza, età adulta, età senile. Bologna: Junior, 2004.

ZEN, Giovana Cristina. **Confabulações na formação de professores**: a experiência e o saber ético como saberes docentes. 2007. Dissertação (Mestrado) – [s.n.], Salvador.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
(PPGEduC)

A questão da ética vem ocupando cada vez mais espaço, tanto nos debates sobre educação, quanto em publicações e pesquisas em níveis nacionais e internacionais. O agravamento das tensões sociais e a crise de valores nos países desenvolvidos indicam a necessidade do homem aprender a conviver com os seus pares de forma solidária, respeitosa, justa e cooperativa a fim de garantir a sua existência; para tanto, outorgou-se à escola a tarefa de formar cidadãos críticos e participativos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A legislação no Brasil estabelece a importância da educação ética nas escolas, todavia, esta não tem sido uma tarefa fácil para os professores, que continuam sem receber uma formação a este respeito na universidade.

Na perspectiva de compreender as reais necessidades dos professores a respeito desta temática, elegemos o estudo da ética no processo de formação inicial do professor da escola básica.

O projeto de pesquisa intitulado “As representações de ética de professores no contexto da formação inicial do profissional docente” tem como objetivo conhecer os significados que os participantes atribuem à ética no contexto das suas práticas educativas na formação de professores. Para tanto, se optou pela realização voluntária de uma entrevista com duração de duas horas, em horário a combinar com o participante, após sua assinatura nas duas vias deste termo de consentimento. A entrevista será registrada em MP4, com a autorização do participante.

O nome do participante será mantido em sigilo, através da substituição por um nome fictício e os dados serão guardados em lugar seguro, de forma que apenas as pesquisadoras tenham acesso a eles. Além disso, as publicações referentes a esta pesquisa preservarão a identificação específica do participante e da instituição.

Salvador, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

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

**Pesquisa As Representações de ética de professores da formação inicial do
profissional docente.**

1- FAIXA ETÁRIA: 20 a 30(); 31 a 40(); 41 a 50(); 51 a 60 (); 61 a 70().

2- SEXO: M () F ()

3- MAGISTÉRIO 2º GRAU? SIM () NÃO ()

4- CURSO DE GRADUAÇÃO
BACHARELADO () LICENCIATURA () ANO DE CONCLUSÃO.....

5- PÓS-GRADUAÇÃO

() Especialização em..... Ano de conclusão.....

() Mestrado em..... Ano de conclusão.....

() Doutorado em..... Ano de conclusão.....

() Pós doutorado em

6- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL Atuou ou atua como professor da escola básica?
Sim () Não ()

Tempo de atuação como docente do ensino superior.....

Tempo de trabalho na Uneb

Atua como professor em outra instituição de ensino superior? Sim () Não ()

Desenvolve outra atividade profissional paralelamente à docência na universidade?

Sim () Não ()

7- QUE ATIVIDADES DESENVOLVE ATUALMENTE NA UNIVERSIDADE

Administração Sim () Não () Ensino.....

Graduação () Pós-graduação: *lato sensu* () *stricto sensu* ()

Extensão: Sim () Não ()

Pesquisa: Sim () Não ()

8- REGIME DE TRABALHO

20h () 40h () dedicação exclusiva ()

9- PARTICIPA DE ALGUM GRUPO RELIGIOSO? Sim () Não ()

Há quanto tempo?

APÊNDICE C - GUIA DE ENTREVISTA

GUIA DE ENTREVISTA

Concepção de estudante/O papel do professor na relação professor-estudante/O papel do professor na relação estudante-estudante

1. O que é um professor ético?

- Quais as crenças que orientam sua prática?
- Qual profissional pretende formar?
- Qual a relevância de um professor ético para a escola básica?
- Quem é o responsável por formar esse professor ético?
- Quais atitudes e valores se devem ensinar ao professor da escola básica?

2. Como a sua disciplina contribui para a formação desse professor ético?

- Como você trabalha esses conteúdos?
- Os estudantes valorizam esse conteúdo?
- A que você atribui isso?
- Como você se sente?
- Como você lida com isso

3. Quais as principais dificuldades encontradas no trabalho com esses estudantes?

- se sente diante dessas dificuldades?
- Como você lida com essas dificuldades?
- Como os estudantes lidam com isso?

4. Você já presenciou conflitos entre os estudantes?

- O que aconteceu?
- Como você se sentiu?
- Como você lidou com a situação?
- Como eles reagiram?

5. Você já vivenciou conflitos com os estudantes?

- O que aconteceu?
- Como você se sentiu?
- Como você interveio?
- Como os estudantes reagiram?

6. Como você lida com as seguintes situações:

- conversas paralelas
- entra e sai durante a aula
- entrega de trabalhos fora da data marcada
- com os grupos fechados que não aceitam trabalhar com outros colegas
- com os estudantes que não participam da aula
- com os estudantes que, por algum motivo, desmerecem seus colegas
- com os estudantes que criticam da sua metodologia

- com os estudantes que discordam de você
- Por que isso ocorre?
- Como você se sente?

7. Como foi participar dessa pesquisa?