

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado



Felipe Alex Santiago Cruz

**ÉTICA NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA.**

Belém-PA
2013

Felipe Alex Santiago Cruz

**ÉTICA NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de Pesquisa Formação de Professores, sob orientação do Prof^o Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

**Belém-PA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Biblioteca do Curso de Mestrado em Educação - UEPA – Belém - Pará

C955e Cruz, Felipe Alex Santiago Cruz

Ética na prática docente dos professores do Curso de Pedagogia da UEPA /Felipe Alex Santiago Cruz; Orientador: Emmanuel Ribeiro Cunha - Belém, 2013.

99 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

1. Prática de ensino. 2. Ética. 3. Formação de professores. I. Cunha, Emmanuel Ribeiro (Orient.) II. Título.

CDD 21^a ed.: 371.3

Felipe Alex Santiago Cruz

**ÉTICA NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de Pesquisa Formação de Professores, sob orientação do Prof^o Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Data de Aprovação: ____/____/____.

_____ (Presidente – Orientador)

Prof^o. Emmanuel Ribeiro Cunha

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN

Universidade do Estado do Pará

Prof^o Cesar Luis Seibt - Membro Externo

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUC/RS

Prof^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Membro Interno

Doutora em Educação pela Universidade Autônoma do México – UNAM/UAM

Universidade do Estado do Pará

Prof^o Doutor Pedro Franco de Sá - Membro Interno

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN

Universidade do Estado do Pará

Ao Grande Pai de misericórdia; à
minha Mãe guerreira e demais
familiares; ao infante Matheus
Lázaro; ao meu grande amor Camila
Ferreira e amigos pelo
companheirismo ao longo do
percurso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus e Nossa Senhora de Fátima**, pelas bênçãos proporcionadas, interseções, pela força divina e amor;

À minha **Mãe, Nazareth**, por todo apoio dado ao longo de minha trajetória estudantil e ajuda proporcionada nos momentos mais difíceis de minha vida;

Ao meu filho, **Matheus Lázaro**, presente de Deus e motivo de minha luta diariamente incansável;

À **Camila Henrique Ferreira**, expressão de amor, pelo companheirismo e dedicação em nosso viver;

Ao meu irmão, **Fábio Santiago**, pelo apoio e amizade.

Aos colegas da graduação em Pedagogia, em especial ao James Moreira de Sousa e Tânia Maria da Paz de Sousa, Thiago Ideal, Antônio Idalécio e Newton Silva;

À todos os colegas do Mestrado em Educação, em especial ao Pedro Roberto, Alder Dias, Brenda Fortes, Eliane Miranda, Selma Clemente, Cleide Rêgo, Andrey de Paula e Francy Taissa, pelas experiências e saberes adquiridos ao longo do curso;

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UEPA, em especial a Emmanuel Ribeiro Cunha, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Maria de Jesus Fonseca, Graça Silva, Albene Monteiro, Denise Simões, Pedro Sá, Socorro França e Maria Betania Albuquerque, pelos ensinamentos e convivência ao longo do curso;

Aos servidores da coordenação do Programa de Mestrado em Educação da UEPA, em especial ao Jorginho, Nicolas, Elizete e seu Francisco, pelo apoio proporcionado aos alunos e professores;

Ao professor orientador Emmanuel Ribeiro Cunha, pelo aprendizado proporcionado, incentivo, amizade e pelas respeitadas orientações dadas ao estudo.

À professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pela simplicidade e afetividade com todos nós, pelas sugestões fundamentais desde a qualificação do estudo e por me possibilitar o encontro com a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel;

Aos amigos da URES Presidente Vargas, em especial ao Alex Maciel, Edilcinha Cavalcante, Maria Goreti, Alex Mendes, Alexandre Silva, Francisco Albino, Melinda Savino, Antônio Carlos, Suzete Bahia, Rosilene Quaresma e outros, pela amizade e por compreenderem minha ausência e encaminharem os trabalhos;

Aos colegas da UAB, PARFOR e demais professores da UEPA, pela amizade e pelo trabalho desenvolvido em conjunto, em especial ao Iracildo Castro, Venize Rodrigues, Darlene Corrêa, Andréia Cecília, Antônia Zelina Negrão e Delmo Oliveira;

À professora Josevett Miranda, pela oportunidade dada no início de nossa docência na instituição;

Aos meus alunos dos variados Núcleos e Pólos deste Estado, em especial de Belém, Xinguara, Pacajá, Anapú, Moju, Ponta de Pedras, Cachoeira do Arari, Itaituba e Barcarena, pelos saberes e conhecimentos adquiridos, na certeza de que o aprendizado é de mão dupla, conforme no ensina Paulo Freire;

À União da Juventude Socialista - UJS, por me proporcionar um olhar crítico de mundo; aos companheiros do Movimento Estudantil da UEPA, UFPA e Movimentos Sociais;

Ao glorioso Partido Comunista do Brasil – PCdoB, entidade aguerrida e que nunca foge à luta em prol das “vítimas do sistema-mundo”, conforme preconiza Dussel.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram na concretização desta etapa em minha vida.

À todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

A práxis de libertação é a ação possível que transforma a realidade (subjetiva e social) tendo como última referência sempre alguma vítima ou comunidade de vítimas. A possibilidade de efetivamente libertar as vítimas é o critério sobre o qual se funda o princípio mais complexo desta ética – que subsume todos os outros princípios num nível mais concreto, complexo, real e crítico (Enrique Dussel).

RESUMO

CRUZ, Felipe Alex Santiago. Ética da Prática Docente dos Professores do Curso de Pedagogia da UEPA. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Pará – UEPA (2010-2012).

O estudo insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Problematizou como os professores do Curso de Pedagogia da UEPA desenvolvem em sua prática docente a formação ética dos educandos. Buscou analisar a forma pela qual os professores do Curso de Pedagogia da UEPA desenvolvem em suas práticas docentes a formação ética dos educandos, a fim de fortalecer as pesquisas desenvolvidas na linha de formação de professores e de contribuir para as discussões acerca da temática no meio acadêmico e científico. Baseou-se em uma metodologia de natureza predominantemente qualitativa, utilizando-se de análise de documentos, de observação e de entrevistas semiestruturadas, com 06 docentes. Os dados obtidos foram analisados nas manifestações mais significativas dos sujeitos e organizados por categorias temáticas, posteriormente confrontados a partir das contribuições de Ética da Libertação, proposta por Enrique Dussel. Os resultados indicam que os docentes desconhecem os pressupostos filosóficos clássicos de ética e da ética a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia; indicam também e que a maioria dos entrevistados tem posicionamento desfavorável acerca da constituição de um Código de Ética da profissão docente. A partir do estudo, inferimos que a forma pela qual os docentes desenvolvem a formação ética dos educandos, sugere alterações de suas práticas, maior embasamento teórico-crítico, bem como elementos que potencializam a prática como atividade ética libertadora, humanizada, e que promova a emancipação dos alunos, ou seja, vítimas de um sistema que oprime, adentra e segrega a partir dos currículos do curso.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Ética. Prática Docente. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

CRUZ, Felipe Alex Santiago. Ethics in Educational Practice Teachers' Education Course of UEPA. Dissertation in Education - University of Pará - UEPA (2010-2012).

The study is part of the research line "Teacher Training" Program Graduate Education at the University of the State of Pará problematized as teachers of the School of Education UEPA develop their teaching practice in the ethical education of students . Sought to examine the way in which teachers of the School of Education UEPA develop their teaching practices in the ethical education of students in order to strengthen the research developed in line teacher training and to contribute to discussions about the subject in academia and scientific. Was based on a methodology of a predominantly qualitative, using document analysis, observation and semi-structured interviews with 06 teachers. The data were analyzed in the most significant manifestations of the subjects and themes organized by later confronted from the contributions of Ethics of Liberation, proposed by Enrique Dussel. The results indicate that teachers are unaware of the philosophical presuppositions of classical ethics and ethics from Political Pedagogical Project of the School of Education, and also indicate that the majority of respondents have an unfavorable position regarding the establishment of a Code of Ethics of the teaching profession. From the study, we infer that the manner in which teachers develop the ethical education of students, suggests changes in their practices, more theoretical-critical as well as elements that enhance the practice as ethical activity liberating, humane, and that promotes empowerment of students, ie, victims of a system that oppresses, trains and segregates from the curriculum of the course.

Palavras-chave: Education. Teacher Education. Ethics. Teaching Practice. Pedagogy Course.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2. A ÉTICA COMO ELEMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOS PROFESSORES	26
3. A ÉTICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA.	39
4. ÉTICA NA PRÁTICA DOCENTE E NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA.	53
4.1 – O conhecimento dos pressupostos da ética pelos docentes e a influência destes em sua prática;	53
4.2 – A ética no currículo do Curso de Pedagogia da UEPA;	56
4.3 – Currículo excludente de formação docente;	59
4.4 – A percepção dos professores sobre um Código de Ética da profissão docente	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	78

1. INTRODUÇÃO

Esta é uma ética da vida. A consensualidade crítica das vítimas promove o desenvolvimento da vida humana. Trata-se, então, de um novo critério de validade discursiva, a validade crítica da razão libertadora (DUSSEL, 2007, p. 415).

O interesse inicial pela pesquisa surgiu a partir da graduação em Pedagogia, na participação de debates sobre as novas perspectivas da educação universitária e a redefinição das práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. A experiência como professor colaborador da UEPA e como aluno do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, da Linha de Pesquisa Formação de Professores, possibilitou a realização deste estudo. As disciplinas cursadas no programa foram fundamentais para o aprofundamento teórico e metodológico do objeto de pesquisa. No entanto, chamo a atenção para a disciplina Epistemologia e Educação, que oportunizou aprendizado fundamental para o aporte teórico da pesquisa.

No atual contexto contemporâneo, onde a cultura globalizante contribui para a ratificação dos princípios e valores veiculados pela modernidade, a ética apresenta-se como uma temática de estudos que desperta o interesse de várias áreas da atividade social, sobretudo a docência. Dito assim, podemos compreender que os problemas que ameaçam a sobrevivência da vida humana, o equilíbrio social e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional, advém de subjacentes e instigantes problemas éticos e morais.

Para Abbagnano (2005), todo ser humano é dotado de uma consciência moral, o que faz distinguir entre certo ou errado, justo ou injusto, bom ou ruim, com isso é capaz de avaliar suas ações, sendo, portanto, capaz de ética. Esta capacidade se apresenta nos valores, que se tornam os deveres, incorporados por cada cultura e que são expressos em ações. Assim, para o referido filósofo, a ética se apresenta como a ciência do dever, da obrigatoriedade, a qual rege a conduta humana.

Casali (2000) conceitua a ética como:

um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas. A ética existe como uma referência para os seres humanos em sociedade, de modo tal que a sociedade possa se tornar cada vez mais humana (apud OLIVEIRA, 2006, p. 178).

Neste sentido, a ética baliza o comportamento dos seres humanos e viabiliza a formação humana.

Para Severino (2011), a ética enquanto problema filosófico se depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já

em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, “a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais” (SEVERINO, 2011, p. 102).

Portanto, compreendemos como Severino (2011), que se trata de uma ciência prática, que debate os valores e costumes das pessoas. Ressurge aqui e ali de forma veemente, mas está sempre presente no palco das discussões sociais, profissionais, pessoais, ecológicas e, também, nas discussões educacionais.

As questões éticas estão presentes em nosso cotidiano social, envolvendo nas relações pessoais e culturais entre os indivíduos e grupos sociais aspectos individuais e atitudinais (liberdade, consciência moral, responsabilidade) e culturais ou eticidades (valores, normas e outros) (OLIVEIRA, 2006, p. 179-180).

Desta forma, entendemos que esse problema filosófico paradigmático, outrora anunciado por Severino (2011), também se sente na área da educação e da formação docente, pois, atualmente a educação enfrenta o desafio de refletir sobre seus pressupostos e práticas, de maneira a responder às novas perspectivas da formação docente (TARDIF, 2002), pelas universidades, fundamentadas nas exigências que se afiguram do ponto de vista humano, político, mas, sobretudo ético e libertador.

Severino (2007) também enfatiza que “a ética contemporânea entende que o sujeito se encontra sob as injunções da história que até certo ponto o conduz, mas que é também constituída por ele, por meio de sua prática efetiva” (SEVERINO, 2007, p. 193). E esta prática efetiva anunciada pelo autor nos remete à ideia de prática docente, pois, é preciso considerar anteriormente que a docência é uma profissão de interações humanas e apresenta marcas axiológicas (RIOS, 2010) que são sociais e situadas, evidenciando a discussão e a vivência da ética como traços eminentemente humanos.

Por outro lado, não podemos esquecer as instituições acadêmicas que realizam a formação dos professores, ou seja, as universidades.

Na perspectiva de Estrela et al (2008) o prestígio acadêmico das universidades tem sido abalado enquanto referências de ordem intelectual e moral, não podendo alhear-se do movimento de inquietação e de reflexão crítica, pois elas vem sendo permanentemente desafiadas pelos problemas sociais, educacionais e econômicos da sociedade. Essas instituições, salvo raríssimas exceções, não têm proporcionado o debate sobre as características de suas dimensões éticas, especialmente da formação inicial de professores e no contexto de seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a autora compreende que “em uma mesma sociedade, valores diferentes

fundamentam interesses diversos e a prática docente do professor, na função de formador de novos profissionais, irá determinar o caráter desta formação” (ESTRELA et al, 2008, p. 15).

Acreditando que os problemas contemporâneos apresentados pela Universidade se tratam de um paradigma histórico, Ristoff (1999) sintetiza esse quadro anunciando três crises, como: crise financeira, crise do elitismo e crise de modelo. A crise financeira tem funcionado, segundo o autor, como um matador silencioso que se expressa por meio do processo de deterioração das instituições universitárias públicas (laboratórios, bibliotecas, remuneração de pessoal, dentre outros) e de sua exposição permanente, deixando-as incapazes de planejar suas atividades em médios e longos prazos. A crise do elitismo, um dos aspectos que, segundo o autor, mais impressiona no caso brasileiro, resulta de uma vinculação entre o ensino superior e a manutenção do *status quo*, pois que destinado a uma parcela reduzida da população brasileira como forma de reprodução social das elites. A crise de modelo resulta, segundo o autor, da incapacidade de a universidade pública de atender a três necessidades básicas: o avanço autônomo e desatrelado do conhecimento; as necessidades do Estado e da economia (mão de obra qualificada) e as necessidades individuais e coletivas dos cidadãos.

Apesar de as três crises estarem intimamente ligadas e só poderem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ação gerados dentro e fora da universidade, previa (e temia) que a crise institucional viesse a monopolizar as atenções e os propósitos reformistas. Assim sucedeu. Previa também que a concentração na crise institucional pudesse levar à falsa resolução das duas outras crises, uma resolução pela negativa: a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral. Assim sucedeu também (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 15).

Para Santos (2005), esta crise institucional foi induzida e ocorreu na maior parte dos países em que a educação deixou de ser considerado um bem público prioritário, como no caso do Brasil. Segundo o autor, as soluções tomadas para o enfrentamento dessas crises, portanto, conduzem à valorização das relações de mercado na prestação dos serviços universitários, mesmo que continuem mantidas como instituições públicas.

Neste sentido, entendemos que esse contexto traz elementos importantes para refletir as questões de caráter ético envolvidas nas relações de ensino, a partir dos cursos de licenciatura, de formação e das práticas docentes realizadas pelos professores que vivem essa atmosfera que ocorrem no ensino superior brasileiro, entre as quais o Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Assim, compreender o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva como uma característica de construção faz parte de uma ética universal.

No que se refere aos cursos de licenciatura plena, Pimenta e Anastasiou (2005) acreditam que o grau de qualificação dos docentes destes cursos é essencial para a educação que experimenta constantes mudanças. Assim, para as autoras a identidade predominante dos professores no ensino superior aponta um despreparo dos mesmos em relação aos aspectos didático-pedagógicos e para a pesquisa. Ainda nesta perspectiva, as autoras entendem que as instituições de ensino superior, em especial as universidades, precisam investir mais em cursos de preparação dos seus professores. Profissionais não qualificados para a docência em atuação nessas instituições comprometem não só os resultados do ensino, mas as próprias discussões e possibilidades de mudanças, que se mostram necessárias. E essa mudança, como bem aponta Tardif (2002), não se trata de uma prática concebida com base em uma racionalidade técnica do exercício da prática, considerando apenas os aspectos metodológicos e de técnicas de ensino. Trata-se sim de uma “epistemologia da prática docente, que requer o estudo do conjunto de saberes mobilizados pelos docentes em suas ações cotidianas, com a finalidade de revelar a natureza desses saberes” (TARDIF, 2002, p. 65), compreendendo a integração dos mesmos com as práticas cotidianas, entendendo as suas influências sobre a própria identidade docente.

Pimenta e Anastasiou (2005) entendem que o profissional com formação adequada para o exercício da função docente no ensino superior, para dar conta dos aspectos éticos discutidos ao longo do trabalho, com segurança e autonomia, será aquele que abarcar todos os aspectos dos saberes e prática profissional e social do educador.

Para Vasconcelos (1998) isso requer: uma formação técnico-científica, como forma de domínio do conteúdo específico; uma formação prática, para o conhecimento da prática profissional de seu campo, que pode ser alcançada por meio da prática de pesquisa científica; uma formação política, que lhe possibilite compreender a educação como ato político e intencional, possibilitando permanentemente o despertar da consciência libertadora dos educandos (FREIRE, 2000); e uma formação pedagógica, que lhe dê, ao mesmo tempo, um embasamento teórico-filosófico e prático-metodológico para o seu fazer pedagógico cotidiano (SEVERINO, 2011).

Essa formação ético-política está sendo realizada pelos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará?

Entendemos como fator de inquietação o cenário atual da formação docente no Brasil que, a primeira vista, privilegia a relação técnica, baseada no “informacionismo, no conteudismo” (RIOS, 2008, p. 42), nas dinâmicas individuais ditadas pelo contexto global, a

partir de seus currículos, em detrimento de uma proposta que sinalize o repensar do papel ético inerente a esta formação, que possibilite a aquisição de conhecimentos interdisciplinares mais amplos, os princípios e valores que norteiam o agir ético, bem como a possibilidade de consolidação de um movimento que privilegie a ética no contexto da formação e da prática profissional, direcionando para outra cultura de formação do ser humano em comunidade.

O Curso de Pedagogia da UEPA está conseguindo superar o predomínio da formação técnica?

Compreendemos que a realização da pesquisa foi de fundamental importância, pois, conforme Rios (2010), ainda há uma acentuada lacuna na formação que garantam debates e críticas sobre dimensões éticas que estão sendo trabalhadas nos cursos de formação de professores, associadas às dimensões de competência técnica e política da ação docente, na perspectiva de formar sujeitos capazes de compreender a complexidade que envolve o contexto social e que, sobretudo, compreenda o ritmo determinado pelo cenário global/neoliberal ditado pelas grandes nações mundiais, que culmina diretamente para a constituição de “vítimas”¹.

Parafraseando Freire (2001, p. 22), podemos afirmar que “O mundo não é; o mundo está sendo”. Essa afirmativa ilustra bem o início de nossas reflexões, pois, temos assistido nos últimos anos a um processo de mudanças no cenário social como um todo e, associado a essas transformações, caminha o sistema educativo, e mais precisamente a formação de professores. Tais mudanças dizem respeito a um sistema globalizado que determina cada vez mais o consumo, a produção, o individualismo, a disputa desigual, o processo de mais-valia entre as classes sociais, bem como outros condicionantes que se apresentam na atual conjuntura social do mundo e, especificamente, do Brasil. Isso porque, rotineiramente o/a cidadão/ã, situado/a em um universo pós-moderno, se depara direta ou indiretamente com situações que envolvem a crise ecológica, a devastação da natureza, a manipulação genética, a fome e a miséria, que ainda matam em grande escala, a violação do direito à vida em guerras civis, a desigualdade que pormenoriza a dignidade humana, dado às disparidades na distribuição de renda e de riquezas. Sendo assim, o sistema educativo como um todo vem se modificando, na medida em que ocorrem tais transformações.

O fato é que hoje nos deparamos com atitudes e comportamentos que nos mostram o quanto perturbadora encontra-se a conduta humana na sociedade, sob diferentes influências. Contudo, ao refletirmos sobre tais questões, podemos afirmar que, segundo Monteiro (2004,

¹ O significado da palavra “vitima” está diretamente ligado ao entendimento do filósofo Henrique Dussel, constante de sua obra **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**, VOZES, 2005.

p. 21) vivemos sob uma crise de identidade ética e moral. E esta crise de identidade tem se apresentado também no meio educacional, onde não se caracteriza tão somente pelo sentido das palavras, mas, sobretudo, pela própria dificuldade do professor em estabelecer uma dinâmica interdisciplinar de suas áreas específicas de trabalho docente com contextos que privilegie a ética, a partir da formação crítica de mundo dos educandos.

É fato que a atividade docente segue a orientação de um conjunto de normas e diretrizes que direcionam o desenvolvimento de suas práticas, pelo Estado. Entretanto, torna-se necessário ratificar que a representação fiel dessas políticas busca se apoiar em um conjunto de dilemas que mantém uma formação baseada na racionalidade técnica, no discurso do trabalho docente apolitizado, acrítico (RIOS, 2010) e calçado pelo moralismo e inspirada nas vertentes *tayloristas* da primeira metade do século XX, buscando assim manter as raízes de seu *status quo* (idem).

Para Caldeira (2007, p. 250) “a maneira como os novos profissionais estão sendo formados se inspira aos encaminhamentos de sistemas de governos neoliberais, que culmina politicamente com crise econômica, especialmente nos tempos atuais de competitividade global”. Disto isto, parece-nos que a formação de professores acaba por ser pensada como uma ação que se associa à lógica da razão instrumental, não estando a serviço de uma formação de caráter humano, político-emancipador e não comprometida com um projeto ético-profissional², justificando assim o que a autora acima cita como transtorno moral e o cenário de competitividade global.

Entretanto, considerando essa problemática social e educacional, comungamos das ideias de Rios (2010), a qual observa que o conceito de prática docente enquanto atividade essencialmente ética apresenta-se como uma categoria de análise pouco explorada pelas universidades, pouco presente nos currículos e, fundamentalmente, não debatida e analisada pelos professores no desenvolvimento de suas funções, apresentando-se esta apenas como um conceito de ação voltado ao “saber-fazer” (RIOS, 2010), aos modos de produção, não superando assim, a visão de que a universidade não se caracteriza como uma “empresa de produção de bens materiais, e sim de bens simbólicos” (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004, p. 69). E é justamente a constituição e ampliação desses bens simbólicos, ou seja, deste conceito emergencial que as dimensões éticas devem se assentar, a partir de uma formação enquanto mobilizadora de saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades pelos resultados e orientada por uma ética compartilhada (idem).

² Por Projeto ético-profissional, daremos ênfase às contribuições de Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005).

Contudo, cabe-nos enfatizar que a perspectiva ética libertadora a partir da prática dos professores, que enfatize o “discurso ético mais abrangente, com a pretensão de fazer a crítica do “sistema-mundo” (DUSSEL,2005, p.143) pode ajudar-nos a “desvelar certos elementos constituintes da ideologia (dominante) que permeia nossa educação” (RIOS, 2010, p.58. destaque nosso).

Nesta perspectiva, percebemos que o caráter da educação enquanto fenômeno inerente à ética e a política não se articula à proposta da prática docente atual no Brasil, que se mantém “à luz do poder hegemônico, técnico e pragmático, ditado pelo estado, nos possibilitando um repensar desta formação” (RIOS, 2010, 62), bem como questionamentos múltiplos, abrangendo, por exemplo: a ciência que, produzem os seus efeitos sociais; a divulgação e acesso a esse conhecimento, potencialmente produtor de desigualdades sociais e de formas abusivas de poder, a formação ética proporcionada aos estudantes, a ética da prática dos profissionais do ensino superior e os aspectos de seu profissionalismo, fazem parte de uma formação ética que dê sentido à sua formação científica e pedagógica, favorecendo a “tomada de consciência de posições coletivas sobre as novas possibilidades em termos de maior intervenção social, por parte dos futuros profissionais” (ESTRELA, et al. 2008, p. 07).

Assim, o fator que nos mobilizou para realização da pesquisa foi a possibilidade de contribuir para a compreensão crítica dos atuais modelos de formação e de práticas docente, oriundo dos currículos desses cursos que, *a priori*, parecem valorizar a formação de um profissional afinado com um projeto burocrático determinado pelos sistemas educacionais e que contribuindo, assim, para a disseminação da disputa socialmente desigual, já anunciada como “o processo de ‘globalização-exclusão’, que indica o duplo movimento em que se encontra presa a periferia mundial: 1) pretensa modernização dentro da globalização formal do capital e 2) a exclusão material e o discurso formal das vítimas no processo civilizador” (OLIVEIRA, 2004, p. 102) e também para a manutenção e consolidação de uma formação funcionalista. E, sobretudo apontar novos caminhos teórico-metodológicos para uma formação ética docente.

Entretanto, sabemos que a realização de uma pesquisa que se assenta na ética da formação e da prática docente, objetivando desvelar equívocos, elucidar questões a respeito da temática e buscar analisar diferentes discursos dos profissionais impõe um grande desafio ao pesquisador, no sentido do encaminhamento fidedigno das dinâmicas de pesquisa, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 17) o pesquisador “deve ser pessoa capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua responsabilidade; deve inspirar confiança; deve

ser pessoalmente comprometido, autodisciplinado, sensível a si mesmo, com a pesquisa e com os sujeitos, sendo maduro e consistente”.

Mediante o que foi mostrado nesta seção levantamos para investigação o seguinte problema de pesquisa: Como os professores do Curso de Pedagogia da UEPA desenvolvem em sua prática docente a formação ética dos educandos?

Desta forma, o problema definido nos conduz a reflexão e ao estabelecimento de algumas indagações, que nos auxiliaram na sistematização da pesquisa, e nos indicaram, assim, possíveis respostas para a compreensão das problemáticas construídas, que são:

- a) Qual a compreensão de ética que norteia a prática docente dos professores do Curso de Pedagogia da UEPA?
- b) Como a ética se apresenta no currículo das disciplinas ministradas pelos professores do Curso de Pedagogia da UEPA?
- c) De que forma os docentes desenvolvem o processo de construção e/ou desconstrução de possíveis práticas excludentes, no âmbito do Curso de Pedagogia?

Neste sentido, o objetivo geral do estudo desenvolvido foi analisar como os professores do Curso de Pedagogia da UEPA desenvolvem em suas práticas docentes a formação ética dos educandos.

Tendo em vista o problema, as questões norteadoras apontadas e o objetivo geral, o estudo foi desenvolvido buscando alcançar três objetivos específicos:

- a) Analisar a compreensão de ética que norteia a prática docente dos professores do Curso de Pedagogia da UEPA;
- b) Identificar como a ética se apresenta no currículo das disciplinas ministradas pelos professores do Curso de Pedagogia da UEPA;
- c) Verificar a forma pela qual os docentes desenvolvem o processo crítico de construção e/ou desconstrução de possíveis práticas excludentes, no âmbito do Curso de Pedagogia da UEPA;
- d) Apontar pistas para a constituição ou não de um Código de Ética da profissão docente.

A definição de uma estratégia metodológica que sinalize o direcionamento de uma pesquisa é sempre marcada por um constante “pensar e repensar” do pesquisador, no afã de obter o caminho necessário para a realização do estudo, exigindo assim certos cuidados do mesmo, ao momento em que deve traçar um planejamento metodológico cuidadoso e

científico do estudo. Foi com este pensamento que buscamos obter os dados necessários para entender a complexidade que envolve a temática do estudo ora apresentado, tendo ‘ouvido’ os sujeitos que participaram do estudo e saber suas opiniões sobre como os mesmos desenvolvem em suas práticas docentes a formação ética dos educandos.

A abordagem dialética serviu de referência neste estudo. Paradigma teórico que, ao nosso juízo, apresentou melhores condições epistemológicas para analisar criticamente o objeto, a fim de obter ou não funções imprevistas do estudo.

A pesquisa em ciências sociais, sobretudo da educação, diz respeito a conhecer os mais variados elementos relacionados à prática educativa, tendo a necessidade de buscar compreendê-la de forma mais completa possível. Portanto, era de nosso conhecimento que não podíamos fazer isto sem um caminho que nos permitisse filosófica e cientificamente compreender a dinâmica do objeto, a partir de suas contradições sociais.

A abordagem determina que a realidade não é estática, mas sim dinâmica, estando sempre em transformações. Busca “superar a separação sujeito-objeto, situando os dois elementos fundamentais da relação cognitiva nas condições materiais históricas mediadoras dessa relação”. (SANCHEZ-GAMBOA, 1997, p.67). Assim, estabelecemos uma familiaridade dinâmica com o objeto construído com base em um instrumental teórico metodológico, permeando a relação, ao mesmo tempo em que a construção do objeto de pesquisa afeta e enriquece o sujeito da relação, ou seja, o pesquisador.

Entendemos como Ghedin e Franco (2008) que:

para absorver a contradição, inerente ao processo de conhecimento, será necessário admitir a lógica dialética como elemento constitutivo do método científico, de sorte que se permita a apreensão de toda manifestação da realidade, e então não apenas acolher a contradição, mas criar meios de dialogar com ela, utilizando-a, compreendendo-a e aplicando-a (p. 48).

O estudo se caracterizou como uma Pesquisa Qualitativa, com enfoque analítico-descritivo, considerando que nesta forma de abordagem não se investiga em razão de resultados objetivos, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.16).

Entendemos que os encaminhamentos da pesquisa qualitativa inserem-se na definição de que há um diálogo desta com a realidade pesquisada e que, nessa dialética, há uma relação de proximidade do objeto de estudo com o seu contexto de pesquisa, sabendo, também, que o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

O *locus* de estudo foi a Universidade do Estado do Pará – UEPA, precisamente no Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Sociais e Educação, na capital, Belém do Pará.

Tomamos como referência o Curso de Pedagogia por entendermos a necessidade de ampliação do leque de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por estudantes de graduação e de pós-graduação da referida instituição, onde o Curso, segundo orienta seu Projeto Político Pedagógico (2006), possibilita a formação baseada no princípio de indissociabilidade entre teoria e prática, valorizando, sobretudo a pesquisa, a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade. Outro fator importante na escolha do curso baseou-se nas dimensões pedagógicas que valorizam os estudos oriundos da Filosofia da Educação, Estágio Supervisionado, como observância da prática pedagógica, bem como outras disciplinas que se aproximam diretamente do objeto de nosso estudo, fator que sinaliza, segundo o Projeto Político Pedagógico do referido curso, a formação de um profissional com caráter holístico, dinâmico e consciente da existência de desigualdades sociais e educacionais.

Sendo assim, o confronto do objeto pesquisado com as dinâmicas da prática docente proporcionou um caráter heterogêneo na pesquisa, a partir da presença de sujeitos com histórias e formações distintas e que desenvolvem suas atividades profissionais docentes na área da formação de professores, ou seja, oriundos da educação.

Nesta perspectiva, as fontes de informação da pesquisa, os sujeitos que dela participaram foram 06 (seis) professores que atualmente desenvolvem suas atividades docentes no referido curso e que trabalham com disciplinas de Estágio Supervisionado e Filosofia da Educação, ou seja, disciplinas teóricas e práticas. Entendemos que a escolha das referidas disciplinas atende ao próprio objeto de estudo, que busca investigar o contexto ético, bem como fundamenta a prática desenvolvida pelos professores do Curso de Pedagogia da UEPA.

QUADRO 01 – PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Sujeitos	Código	Disciplinas	Perfil dos sujeitos
P1	PAC 01	Estágio Supervisionado	Sexo feminino, 41 anos, Graduada em Pedagogia, 11 (onze) anos de atual no magistério superior
P2	PJC 02	Filosofia da Educação	Sexo Masculino, 49 anos, Graduado em Pedagogia e Filosofia, 14 (quatorze) anos de atual no magistério básico e superior.
P3	PDF 03	Estágio Supervisionado	Sexo feminino, 39 anos, Graduada em Pedagogia, 08 (oito) anos de atual no

			magistério superior.
P4	PMR 04	Filosofia da Educação	Sexo feminino, 43 anos, Graduada em Pedagogia, 12 (doze) anos de atual no magistério básico e superior.
P5	PML 05	Estágio Supervisionado	Sexo feminino, 28 anos, Graduada em Pedagogia, 03 (três) anos de atual no magistério superior.
P6	PMB 06	Estágio supervisionado	Sexo feminino, 37 anos, Graduada em Pedagogia, 04 (quatro) anos de atual no magistério superior.

Fonte: Pesquisa de campo 2012

O critério de escolha dos professores considerou o tempo de atuação na docência do curso pesquisado, tendo em vista o considerável quantitativo de profissionais que atualmente ministram disciplinas com conteúdos relacionados à temática da pesquisa, ou seja, buscamos favorecer a participação de profissionais com mais e menos tempo de atuação na docência. Também foi tomada como critério a delimitação temporal definida em nossa problemática e a expressa aceitação dos sujeitos em participar da pesquisa.

Entendemos que uma abordagem de pesquisa exige fundamentalmente a escolha de determinadas técnicas de coleta de dados, por isso utilizamos a técnica de entrevistas semi-estruturada, que conforme Lüdke e André (1986), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p. 34).

O roteiro determinado com as perguntas da entrevista constou de elementos relacionados à temática do objeto de pesquisa e aos objetivos, porém, não se constituindo em um instrumento fechado de perguntas, pois, de acordo com Minayo (2007) “as entrevistas combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (p.64).

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de tempo, local, data e hora estabelecida pelos entrevistados, sem qualquer ato de imposição de sua realização, por parte do pesquisador.

Segundo Ludke e André (1986), na entrevista a relação que se constitui é:

de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (...) Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (p.33-34).

Entretanto, no decorrer do estudo, sentimos a necessidade de ter uma ambiência mais próxima com os professores entrevistados. Pensamos: ora, se é de nosso interesse tentar

compreender como os professores desenvolvem em suas práticas docentes a formação ética dos educandos, é importante que, para dar maior consistência à pesquisa, realizar a Observação.

Para Marconi e Lakatos (2001), na observação:

o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada (...) presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz o papel de espectador. Isso porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. (p.78).

Neste sentido, solicitamos a permissão de dois professores entrevistados em nossa pesquisa, para participarmos de suas aulas, na condição de observadores. Assim, a aceitação expressa se deu a partir da assinatura do termo de consentimento, constante do roteiro de observação. A Observação foi realizada em duas turmas do Curso de Pedagogia, primeiro e oitavo semestre, nas disciplinas de Filosofia da Educação e Estágio Supervisionado. O tempo que correspondente se deu em um mês, em duas aulas das disciplinas, em Outubro do ano de 2012.

A análise documental foi de fundamental importância para o levantamento de dados já existentes. Assim ela se constituiu “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (MARCONI E LAKATOS, 2001, p. 38).

Neste sentido, o projeto político-pedagógico do curso, as ementas das disciplinas e o plano de curso se constituíram como fontes de informações e possibilitaram levantar outros dados necessários e relevantes ao estudo face às características específicas de concepção política, técnica e base filosófica para a formação de professores.

Os dados foram sistematizados a partir das respostas dos entrevistados, confrontando-se com os referenciais teóricos utilizados no estudo.

Os dados obtidos foram analisados nas manifestações mais significativas dos sujeitos e organizados por categorias temáticas. Essas categorias surgiram a partir das manifestações dos sujeitos e os dados foram posteriormente confrontados a partir das contribuições de Ética da Libertação, proposta por Enrique Dussel.

QUADRO 02 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Pressupostos Filosóficos de Ética	1.1 Conhecimento/desconhecimento dos pressupostos;
2. Prática Docente	2.1 Respeito ao outro; 2.2 Solidariedade e cooperação;
3. Ética no currículo do Curso de Pedagogia	3.1 Desconhecimento da ética no currículo do Curso de Pedagogia;
4. Currículo excludente de formação docente	4.1 Currículo excludente/hegemônicos; 4.2 Emancipação política e social

Fonte: Pesquisa de campo 2012.

O trabalho está sendo apresentado em três seções: na primeira seção, apresentamos os pressupostos filosóficos de ética a partir da compreensão de Aristóteles, Kant, Habermas e Dussel.

Na segunda seção, apresentamos um levantamento teórico sobre as dimensões de currículo docente e as características do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPA, bem como o ementário das disciplinas ministradas pelos professores sujeitos da pesquisa, procurando identificar como os estudos sobre a ética se apresentam no currículo do curso pesquisado.

Na terceira e última seção, buscamos revelar a forma pela qual o contexto contemporâneo da sociedade hegemônica direciona ou não uma exclusão de sujeitos, a partir da constituição dos currículos de formação docente, na perspectiva dos professores sujeitos da pesquisa. Outrossim, apresentamos as três categorias temáticas do estudo, revelando as falas mais significativas dos sujeitos, os resultados das observações realizadas e buscando analisar os dados obtidos com base nas contribuições sobre a Ética da Libertação, a partir dos Curso de Pedagogia da UEPA e da compreensão de Enrique Dussel. Apresentamos também a compreensão dos professores sobre a constituição ou não de um código de ética da profissão docente.

Nas considerações finais, refletimos sinteticamente sobre os resultados obtidos e apontamos novas perspectivas de formação com base nos referenciais teóricos trabalhados no desenvolvimento da pesquisa.

Não objetivando esgotar o debate sobre a temática, entendemos que a realização da pesquisa sinaliza o estímulo para a ampliação de estudos sobre o objeto, para mostrar outros

caminhos diversificados, mas convictos da necessidade do caráter político, ideológico e ético-libertador da prática docente, que revele, assim, outra perspectiva de formação.

2. A ÉTICA COMO ELEMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOS PROFESSORES.

[...] ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação (TARDIF, 2010, p. 151).

Para iniciar esta seção, recorremos a Maurice Tardif (2010), para fundamentar nosso posicionamento acerca da compreensão de ética que norteia a prática docente dos professores. Assim, iniciamos esta seção buscando compreender, no desenvolvimento da prática docente, quais os pressupostos filosóficos de ética os professores sujeitos da pesquisa conhecem.

Para tanto, trataremos sobre os conceitos de ética como dimensões privilegiadas em nosso estudo. Apresentamos um resgate histórico-filosófico dos conceitos sobre ética a partir das contribuições dos clássicos da filosofia, como Aristóteles, Kant, Habermas e, finalmente, Dussel.

Segundo origens etimológicas o termo *ética* deriva do grego *ethos* e *moral* surge a partir do latim *mores*, e que, conforme Oliveira (2006) significam “costumes”, “morada humana”, “jeito” ou “modo de ser”.

A *moral* é definida como “um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada” (VAZQUEZ, 1995 apud RIOS, 1993, p. 22). Por outro lado, a *ética* apresenta-se como uma “reflexão crítica sobre a moralidade sobre a dimensão moral do comportamento do homem” (RIOS, 1993, p. 23).

Assim, conforme Oliveira (2006)

A ética apresenta um caráter reflexivo. O ser humano reflete sobre o seu comportamento moral no seu cotidiano social, assim como teoriza sobre esse comportamento, buscando os fundamentos da ação moral humana e a definição do que é o bem e o mal, numa perspectiva universal. A ética faz parte do existir humano em sociedade, envolvendo criticidade, opção e decisão dos indivíduos (p. 179).

Vazquez (1975) compreende que a ética é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, pois tem objetivo, leis próprias e método próprio, sendo que o objeto da ética é a moral. Neste sentido, esta compreende um dos aspectos do comportamento humano, ou seja, o objeto da ética é “a moralidade positiva de um conjunto de regras de comportamento e formas de vida através das quais o homem tende a realizar o valor do bem” (VAZQUES, 1975, p. 57).

Nesta perspectiva, a ética é afirmada como teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral,

considerado, porém na sua “totalidade, diversidade e variedade, o que nela se afirma sobre a natureza ou fundamento das normas morais deve valer para a moral da sociedade grega, ou para a moral que vigora de fato numa comunidade humana moderna” (VAZQUES, 1975, p. 68). Portanto, acreditamos que é isso que assegura o seu caráter teórico e evita sua redução a uma disciplina normativa ou pragmática.

O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas.

Para Vazquez, (1975) a ética parte do fato da existência da história da moral, ou seja, toma como ponto de partida a diversidade de morais no tempo, com seus respectivos valores, princípios e normas. Assim, a ética como teoria, “não se identifica com os princípios e normas de nenhuma moral em particular e tampouco pode adotar uma atitude indiferente ou eclética diante delas” (VAZQUEZ, 1975, 74). Juntamente com a explicação de suas diferenças, deve investigar o princípio que permita compreendê-las no seu movimento e no seu desenvolvimento. Assim, a ética estuda uma forma de comportamento humano que os homens julgam valioso e, além disto, obrigatório. Entretanto, entendemos que nada disto altera minimamente a verdade de que a ética deve fornecer a compreensão racional de um aspecto real, efetivo, do comportamento dos homens.

Ainda de acordo com Vazquez (1975), assim como os problemas teóricos morais não se identificam com os problemas práticos, embora estejam estritamente relacionados, também não se podem confundir a ética e a moral. Segundo o filósofo, a ética não cria a moral. Por mais que toda moral suponha determinados princípios, normas ou regras de comportamento, não é a ética que os estabelece em uma determinada comunidade.

Para Guedes e Rios (2007, p. 19):

Cabe à ética problematizar, perguntar pelo porquê das ações e juízos morais. No terreno da moral, os critérios utilizados para conduzir a ação são os mesmos que se usam para os juízos sobre a ação e estão sempre ligados a interesses específicos de cada organização social. No plano da ética, estamos na perspectiva de um juízo crítico, próprio da filosofia, que quer compreender, quer encontrar o sentido da ação. Há entre a moral e a ética um constante movimento, que vai da ação para a reflexão sobre seu sentido, seus fundamentos, e da reflexão retorna à ação revigorada e transformada.

Assim, moral e ética apesar de serem diferentes em termos de concepções, estão em movimento e em constante relação.

A seguir propiciaremos um emergir dos diálogos e fundamentos decorrentes dos clássicos filosóficos, possibilitando uma (re) análise em torno dos estudos sobre a ética, seus conceitos e dimensões.

A *Ética a Nicômaco* escrita por *Aristóteles* (384-22 a.C), caracteriza-se como o clássico inicial, que aborda a ética como “estudo sistemático sobre as normas e os princípios que regem a ação humana, sendo esta avaliada em relação a seus fins” (MARCONDES, 2007, p. 40). A obra se apresenta como estudo fundamental na discussão sobre ética, definindo aspectos fundamentais da filosofia para a área.

Em *Ética a Nicômaco*, *Aristóteles* caracteriza a ética em uma relação direta com a felicidade, esclarecendo que a mesma não deve ser confundida com prazeres, mas sim como celebração de verdades eternas, característica da atividade do sábio ou do filósofo, sendo conhecida como “*ética eudaimônica*”. Reconhece que a virtude (*Areté*) não é inata, e sim o fruto do hábito – *ethos*, oriundo do próprio termo *ética*. Enfatiza que, para nos tornarmos seres felizes, é necessário exercer e praticar a ética.

Aristóteles afirma que “toda arte e toda indagação, assim como toda ação e todo propósito, visam a algum bem; por isso foi dito acertadamente que o bem é aquilo a que todas as coisas visam” (ARISTÓTELES, 1973, p. 17.). Esta passagem caracteriza a ética teleológica de *Aristóteles*.

Para *Aristóteles* (1973), é natural, ou seja, faz parte da própria essência do homem direcionar todas as ações para uma finalidade, pois sempre que houver ação, necessariamente haverá uma intenção última.

Percebemos que a ética em *Aristóteles* é interpretada como racional e natural, de modo que, o ser humano fazendo o uso da razão tem a capacidade de fazer escolhas tanto para o bem quanto para o mal. Neste sentido, o ser humano nasce ético e a partir dos seus atos poderá ou não desenvolver suas virtudes aperfeiçoadas pelo hábito, como revela a obra de *Aristóteles*, *Ética a Nicômaco*.

Em continuidade às pesquisas realizadas acerca da *ética* centrada no Período Moderno, identificamos *Immanuel Kant* (1724-1804) como um pensador destacado nos estudos sobre *ética*. *Kant* trabalha na associação desta a partir de princípios morais. Publica em 1781 a *Crítica da Razão Pura* e, em 1788 a *Crítica da Razão Prática*, caracterizando-se esta como sua obra mais importante sobre *ética* (MARCONDES, 2007, p. 74).

A ética do filósofo alemão foi considerada, durante muito tempo, como expoente da ética iluminista. Segundo *Marcondes* (2007), *Kant* acreditava no poder da razão moral e na eficácia da reforma das instituições. E esta razão, em seu sentido teórico e prático, se apresenta como questão fundamental nos estudos sobre as dimensões éticas. Assim, desenvolve três obras principais sobre o tema: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*

(1785); *Crítica da Razão Prática* (1788) e *Metafísica dos Costumes* (1797-8).

Para Chauí (2000) em Kant, não existe bondade natural. Por natureza, Kant afirma que somos egoístas, ambiciosos, destrutivos, agressivos, cruéis, ávidos de prazeres que nunca nos saciam e pelos quais matamos, mentimos, roubamos. É justamente por isso que precisamos do dever para nos tornarmos seres morais.

Para Abbagnano (2005) a ética kantiana está centrada na noção de dever. Parte das ideias da vontade e do dever, conclui, então, pela liberdade do homem, cujo conceito não pode ser definido cientificamente, mas que tem de ser postulado sempre, sob pena do ser humano se rebaixar a um simples ser da natureza. Neste sentido, Kant também reflete, é claro, sobre a felicidade e sobre a virtude, mas sempre em função do conceito de dever (ABBAGNANO, 2005).

Para Kant, a ideia da ética se caracteriza como instância teórica que estabelece uma legislação para a conduta humana. Entretanto, isto não é o bastante para Kant, pois, além de reconhecer a existência da regra universal e a *priori*, para ser ético o indivíduo deve querer, por vontade própria, agir em conformidade com este universal ético (ABBAGNANO, 2005).

Para Marcondes (2007), Kant chama esta atitude do sujeito ético de ação autônoma, pois, ainda que seja uma ação determinada por uma regra, trata-se, na verdade, do exercício de liberdade autônoma (escolha racional e consciente). A autonomia trata de uma escolha do sujeito em reconhecer a razão que sustenta o ato correto.

Oliveira (2006, p. 180) destaca que:

Para Kant (1999, p.20) a liberdade moral é um exercício do arbítrio determinado pelas leis da razão. “A razão manda como se deve agir, ainda quando não se encontrara ainda nenhum exemplo dele”. As ações praticadas pelo dever é que apresentam caráter moral. É dever do ser humano praticar o bem.

Assim, para a autora, na visão de Kant o valor moral da ação reside na vontade (querer) do ser humano, que por ser capaz de representar e agir conforme uma lei universal, consegue realizar o bem moral, passando ser importante a intencionalidade das ações morais humanas. Segundo Kant (1974 apud OLIVEIRA, 2006, p. 181) “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal”.

A ética, na perspectiva de Kant, reduz-se ao aspecto formal, ao validar o dever ser das normas de ação dos seres humanos (OLIVEIRA, 2006).

Jurgen Habermas, último pensador da Escola da Frankfurt, apresenta a definição de ética como um movimento de resposta a um quadro situacional contemporâneo, denominado *Ética do Discurso*, ao qual seu desafio principal é o da amplitude imprevisível das

consequências e dos efeitos secundários, a partir das ações, individual e coletiva do ser humano, no direcionamento da ciência e das técnicas fundada sobre elas. Marcondes (2007) diz que, na verdade, Habermas trabalha dando continuidade à proposta ética discursiva, iniciada por seu professor e amigo, Karl-Otto Apel, a partir de sua admissão como membro do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, em 1956. Apel propôs a Ética da Razão Comunicativa, seguindo um referencial kantiano, e posteriormente continuada por Habermas (MARCONDES, 2007). Esta teoria moral parte do pressuposto de que a linguagem é o meio de interação entre a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia.

Por outro lado, a Ética do Discurso pode ser apresentada como uma concepção da filosofia prática que se inscreve em um universo pós-metafísico de pensamento. Sendo assim, pretende ser uma ética filosófica que parte da argumentação racional. Na ética do discurso, os fenômenos morais devem passar pelo crivo de uma investigação moral pragmática do agir comunicativo, no qual os atores se orientam por pretensões de validade, pois, para Mello (2007)

A ética do discurso tem as características deontológica, cognitivista, formalista e universalista da ética kantiana. Ela é deontológica, em oposição às éticas clássicas (teleológicas) que se ocupavam especificamente da vida boa ou vida feliz, por isso preocupa-se com as questões de justificação das normas e problemas relativos à determinação das ações corretas ou justas. É cognitivista em oposição ao ceticismo ético reinante no final do século XX, que refuta a possibilidade de fundamentação de juízos morais. O ponto de partida da ética do discurso é a tese de que os enunciados normativos podem ser fundamentados. A ética do discurso é universalista em oposição ao relativismo ético, pois procura fundamentar juízos morais que tenham validade universal. É formalista em oposição às suposições éticas materiais teleológicas do tipo aristotélicas, que dizem respeito à vida boa, e por isso são prescritivistas. A ética do discurso não pretende dizer o que é certo ou o que é errado, mas procura identificar o procedimento a ser seguido para o julgamento moral. Por fim, possui o caráter procedurístico-formal da ética kantiana quando propõe como caminho a ser seguido o consenso a ser alcançado entre os sujeitos capazes de linguagem e de ação, por meio de um discurso prático. (p. 71-72)

Para Araújo (2007), Habermas considera que, entre as três direções tomadas pela Ética a partir do surgimento das ciências experimentais modernas, uma de exclusão da capacidade de juízo moral do domínio da razão, uma outra de redução do raciocínio moral ao modelo da racionalidade meios-fins, apenas Kant atribuiu ao juízo moral um lugar no domínio da razão prática, e daí uma autêntica pretensão de conhecimento.

O modelo discursivo da ética, ao mesmo tempo positiva e crítica à filosofia de Kant, refere-se ambos ao giro linguístico da filosofia contemporânea, à luz do qual é promovida uma transformação da filosofia transcendental do sujeito ou da consciência numa filosofia da linguagem ou da intersubjetividade (ARAÚJO, 2007).

A Ética do Discurso considera o fato de que a margem de cobertura dos conflitos diminui sensivelmente no horizonte da modernidade, em virtude da superação progressiva do contexto religioso e metafísico tradicional marcado por uma junção entre facticidade e validade.

Considera Araújo (2007), que a relação entre direitos humanos e soberania popular, ou ainda a defesa do argumento, onde o Estado de direito não é possível sem democracia participativa, é uma intuição central da Ética do Discurso na versão habermasiana.

Neste sentido, a ética discursiva mantém sua atenção direcionada para a discussão do que é direito, correto ou justo, e situa-se na tradição das teorias do “dever moral”.

Para Marcondes (2007), Habermas rejeita a orientação tradicionalista e restringe sua ética a questão da justiça, porque nas condições modernas de vida nenhuma das tradições que competem entre si, pretendem possuir uma validade geral.

Portanto, a proposta de Habermas para a incorporação da dimensão valorativa no campo de preocupações da ética discursiva se dá através do reconhecimento do caráter constitutivo do princípio de solidariedade, ao lado do princípio de justiça, na definição dos problemas de ordem moral (ARAÚJO, 2007). Assim, Habermas chama a atenção para a importância do engajamento do ser humano em processos de socialização como condição para a individuação, ou para que tenha início e se desenvolva o processo de formação da pessoa/individuo (MARCONDES, 2007).

Abbagnano (2005) observa que quando Habermas trata sobre consciência moral e agir comunicativo refere-se às questões relacionadas com o caráter dialógico da moral que abrange conceitos elementares, como: o princípio de universalização, a ética do discurso e a teoria do desenvolvimento da consciência moral. Nesse sentido, o princípio de universalização, segundo Habermas, fundamenta a ética do discurso. Dessa forma, o princípio de universalização, uma vez que integra uma relação de fala, poderá possibilitar a quem participar de uma argumentação, chegar aos mesmos juízos sobre a aceitabilidade de normas de ação (ARAÚJO, 2007).

Enrique Dussel (2007) anuncia a possibilidade concreta de um repensar ético, diferentemente da lógica ético-discursiva, que ignora os enunciados normativos críticos, partindo do princípio daquilo que denominou de ética da vida, ética crítica, a partir das vítimas.

A Filosofia da Libertação em Dussel tem como linha inicial a *Ética da Libertação*, que determina uma crítica à histórica proposta filosófica eurocêntrica, que privilegia o cenário

euro-norte-americano, estando este a serviço de direcionamentos majoritários de dominação, ocupação e de encaminhamentos de ações políticas e culturais alheias ao seu contexto. Na verdade:

a ética da libertação não pretende ser uma filosofia crítica para minorias, nem para épocas excepcionais de conflito ou revolução. Trata-se de uma *ética cotidiana*, desde em favor das imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização, na presente “normalidade” histórica vigente (DUSSEL, 2007, p. 15).

O conteúdo material desta ética é justamente a vítima (OLIVEIRA, 2004). A ética em Dussel pressupõe o direcionamento e o respeito pelo viver humano, sem escamoteamentos de sua liberdade e autonomia, estando este ser condicionado e legitimado em sua ação cidadã, a partir de sua condição enquanto partícipe social.

Ainda na perspectiva de Oliveira (2004, p. 102), Dussel desconstrói o discurso “ético hegemônico e socialmente excludente desenvolvendo um contradiscurso ético crítico-libertador, que tem como referência o outro (vítima) negado, excluído, afetado em seu direito fundamental à vida”.

A ética da libertação parte da noção da existência real de “vítimas”, onde a crítica, posteriormente, se apresenta enquanto processo de consciência real de uma relação de dominação. O autor entende que o sentido de eticidade se dá a partir dos sujeitos enquanto vítimas, reconhecendo estes:

como historicamente excluídos do de políticas sociais, da globalização, dominados em seu contexto social desigual, ou seja, vítimas sem direitos humanos promulgados, não percebidos pelos *ethos* de autenticidade e sob o impacto da coação legal e com pretensão de legitimidade (DUSSEL, 2007, p. 16).

Assim, em continuidade a este raciocínio, Dussel afirma também que:

na vítima, dominada pelo sistema ou excluída, a subjetividade humana concreta, empírica, viva, se revela, aparece como “interpelação” em última instância: é o sujeito que já não pode-viver e grita de dor. É a interpelação daquele que exclama “Tenho fome! Dêem-me de comer, por favor!”. É a vulnerabilidade da corporalidade sofredora-que o “ego-alma” não pode captar em sua subjetividade imaterial ou imortal – feito ferida aberta última não cicatrizável. (2007 p. 529) .

Na compreensão de Oliveira (2004), a ética da libertação em Dussel fundamenta-se em seis princípios: *o Material; Validade Moral; Factibilidade; Ético-material-crítico; ético-crítico discursivo comunitário; Factibilidade Crítica ou libertação.*

O primeiro princípio, o Material³, apresenta-se como a “ética da vida”, o reconhecimento da existência real de vítimas, sendo estas o produto de um sistema capitalista

³ Segundo a autora, “o significado de ‘material’=‘conteúdo’, que se diferencia de ‘material’= ‘matéria física’. O material tem a ver com o conteúdo e com a verdade. A ética dusseliana faz referência ao conteúdo último da ética, à vida humana” (2004. p. 104).

macro, que atual de forma inteiramente desigual, deixando marcas sociais e causando acentuados problemas na vida humana. Neste momento, ocorre a negação da dignidade da vida das vítimas, pelo sistema. Este princípio ético sinaliza as necessidades fundamentais da vida.

O princípio da validade moral ou momento formal da ética da libertação apresenta-se a partir do estabelecimento de uma base discursiva formal, a partir do sistema macro, que “parte de uma comunidade de comunicação, pressupondo certas pretensões de validade fundamentadas na norma ética de que haja o reconhecimento recíproco das pessoas como iguais” (OLIVEIRA, 2004, p.107). Dussel se contrapõe a este discurso, enfatizando a necessidade inicial de diálogo com as vítimas e que a sobrevivência humana e a participação popular se apresentam como condições mínimas para a consolidação de um discurso válido.

Para Dussel (*apud* OLIVEIRA, 2004), o critério de validade moral está na consolidação da “validade intersubjetiva, que consiste na pretensão de alcançar a *intersubjetividade* atual acerca de enunciados veritativos, como acordos obtidos racionalmente por uma comunidade. É o critério procedimental ou formal por excelência” (p. 107).

Nesta perspectiva, entendemos que a contestação de Dussel encontra-se na não participação democrática das pessoas no processo decisório ditado pelo sistema macro, que não pode ficar apenas no plano formal, pois, é preciso conceber o nível material, sendo que este mesmo sistema, a nosso ver, não considera as condições reais e diversificadas da vida social e das necessidades básicas das vítimas do regime neoliberal.

O terceiro princípio, o da factibilidade ética, se apresenta como o produto teórico e reflexivo dos dois momentos anteriores (o momento material e formal da ética). Segundo dicionário Aurélio (2011), *Factível* é tudo aquilo que pode ser feito, realizável, possível, fazível. É a possibilidade de afirmação do “bom”. Esse produto, para Dussel (2007) ocorre de forma processual, ou seja:

se a) no aspecto material nos referimos à dimensão da verdade prática (a partir das exigências da reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito humano em comunidade, e onde os enunciados normativos têm pretensão de verdade prática), se b) no aspecto formal se tratava do âmbito da racionalidade formal dos acordos válidos (a partir das exigências da intersubjetividade simétrica, e com enunciados normativos com pretensão de validade na comunicação); agora, c) descrevemos inicialmente o processo da construção do *factível ético*, onde se realiza estritamente o “bem” (ou o “mal”), a “bondade” (ou “maldade”) da norma, ato, microestrutura, instituição ou sistema de eticidade efetuados concretamente, a partir das exigências da factibilidade ética, e por enunciados normativos com pretensão de eficácia e retidão na realização efetiva e concreta, levando em conta as circunstâncias contextuais e também suas consequências. Trata-se de demarcar, a partir da verdade

prática e da validade moral, a razão instrumental e estratégica (subsumida pela razão prático-material, ético-originária e discursiva) (p. 238).

É a possibilidade de afirmação do “bom”, que se apresenta como a “realização do possível técnico-econômica e eticamente e que permita aos indivíduos viverem e participarem simetricamente em suas decisões” (OLIVEIRA, 2004, p. 114).

Para a autora, Dussel acredita que não há nenhum ato humano considerado bom, pois, a própria natureza humana nos revela sermos seres finitos, não tendo a cultura de realização de atos com perfeição. Nesta perspectiva, o que se apresenta é justamente “o que se efetua ao cumprirem-se as exigências materiais, formais e de factibilidade é uma ‘pretensão de bondade’, uma intenção em aplicar de forma satisfatória os princípios éticos” (p. 114).

Os últimos três princípios a seguir se apresentam como “momento ético-crítico” da Ética da Libertação fundamentada por Dussel. Trata-se de um processo gradual de aquisição de consciência crítica formado pelos sujeitos ou grupos de sujeitos composto de uma comunidade. É o início do aparecimento da “não verdade” pelas vítimas, que, ditada pelo “sistema de eticidade” (DUSSEL, 2007), começa a cair em seus próprios atos de contradição, daquilo que ditava como o “bem”, mas que, no entanto, se apresentara como a representação fiel de dominação hegemônica, no afã de ditar a permanente manutenção de seu *status quo*.

O princípio *ético-material crítico*, se apresenta como ponto inicial de consciência das vítimas do sistema. É o início da possibilidade de desconstrução da égide estrutural e desigual, a partir da compreensão, pelas vítimas, de que o sistema de eticidade vigente busca consolidar uma ética estática, “ingênua”, e opressora.

Nesta perspectiva, Oliveira (2004) enfatiza que:

Isto significa que a partir da presença de vítimas a “verdade” começa a ser descoberta como a “não verdade”, o “válido” como o “não válido”, o “factível” como o “não eficaz” e o “bom” pode ser considerado como “mau”. Com a presença de “vítimas” opera-se a inversão, ou seja, o sistema de eticidade vigente visto como medida do bem converte-se na presença das vítimas em perverso. Esse julgar o sistema de eticidade como “mau” consiste *no momento negativo do exercício da razão ético-crítica*” (p. 116).

Os momentos posteriores, o *Ético-crítico discursivo e o da Factibilidade crítica ou libertação* se caracterizam como a organização formal de “uma comunidade de comunicação de vítimas, que tendo sido excluídas se reconhecem como sujeitos éticos” (OLIVEIRA, 2004 p.126), em referência ao primeiro momento citado acima. Entendemos que o momento se apresenta na organização dos sujeitos em comunidade, a partir de grupos constituídos e movimentos sociais organizados, no sentido de estabelecer uma dialética a partir do sistema

de eticidade dominante, já denunciado outrora por Dussel, se apresentando como o início do exercício da razão crítico-discursiva.

Por conseguinte, a atmosfera apresentada possibilita o início de um discernimento “a partir da imaginação criadora (libertadora) alternativas utópico-factíveis (possíveis) de transformação, sistemas futuros em que as vítimas possam viver” (DUSSEL, 2007 p. 415).

O autor enfatiza também que este momento se apresenta como a reflexão:

sobre a articulação teoria-práxis; filosofia, ciências sociais críticas e militância; vanguarda e sujeito comunitário-histórico (líderes, movimentos e povo); diferenciando entre mera emancipação ou reformismo e real transformação ou libertação (DUSSEL, 2007, p. 415).

Conforme Oliveira (2006) o produto moral em Dussel não é o *dever-ser* de Kant, mas a *possibilidade de ser*, cuja referência é a vida humana.

A culminância da ética dusseliana revela-se no momento do amadurecimento dialético crítico, dados pelas vítimas do sistema-mundo, no sentido de redefinir o contexto em que vivem a partir da necessidade de transformação da realidade, pela comunidade de vítimas, ou seja, lutar pela consolidação de uma outra ética, capaz de considerar o ser humano (as vítimas) como seres históricos, dotados de potencialidades e que tenham seus direitos reconhecidos e garantidos pelo sistema que os regem a partir de então.

Portanto, Enrique Dussel assume a Ética da Libertação como filosofia genuinamente emergente. Ratifica que a América Latina deve incessantemente lutar por uma filosofia que contribua para a força da razão, proporcionando subsídios de reflexão e consciência às massas historicamente oprimidas. Por assumir esta crítica, a Ética da Libertação em Dussel apresenta-se como uma fundamentação que está em constante movimento. Em outras palavras, podemos compreender através da proposta dusseliana, a possibilidade de um repensar, a partir da formação de professores, diferenciada da proposta instrumental atual, que não contribui para a autonomia, reflexão e preparação de um profissional voltado para o enfrentamento dos desafios sociais.

Para Tardif (2010), a essência de uma prática pedagógica que subsidie uma formação essencialmente ética passa pela compreensão de que o problema desta formação não é somente técnico ou cognitivo, sendo que, “trata-se de um problema ético, pois, para resolvê-lo, o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com outro – com o outro coletivo – de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio” (p. 146).

Veiga e Araújo (2007, p. 51-52) explicam que:

Da maneira como se põe na reflexão de Tardif (2001), a ética enquanto manifestação cultural é um estruturante central inerente ao processo de trabalho.

Ou seja, a ética está implicada inerentemente nas relações sociais expressadas no processo de trabalho, particularmente na tarefa docente. É no e pelo processo de relações sociais – especificamente entre alunos e professores – que emergem dimensões avaliativas sobre os comportamentos humanos implicados nas ditas relações. E a interação promovida pelo docente é especificamente densa, dado que o objeto de seu trabalho são sujeitos humanos: não se trata de manipular objetos em vista de sua construção, mas sim sujeitos em vista de sua promoção como seres humanos.

Nesta perspectiva, observamos pontos em comum nos argumentos de Tardif, citados acima, com os últimos princípios da proposta de Ética da Libertação, em Dussel, quando nos chama à atenção acerca da necessidade de um diálogo e compromisso dialético do professor em sua prática, a partir da interação desta com o outro (ou melhor, os outros). Entretanto, Dussel acrescenta o olhar para o sistema de eticidade construído pelos níveis culturais.

Por outro lado, a formação docente nos instiga a reflexão sobre o modo como vem sendo possibilitado aos alunos em processo de formação inicial a compreensão da responsabilidade ética que a profissão exige. Esta é uma preocupação que nos parece bastante solícita pelo fato de o docente atuar com seres humanos. para seres humanos e sobre seres humanos (TARDIF, LESSARD, 2005) em contexto social dinâmico e complexo, que sinaliza cada vez mais expectativas da ação educativa. Esta, por sua vez, não pode ser uma prática espontaneísta, mas fundada e fertilizada por uma intencionalidade competente (RIOS, 2010).

Do professor se espera uma postura efetivamente ética e que prepare o educando, o cidadão ético; mas quem está preocupado em como se dá a formação ética desse professor? Este foi um caminho que buscamos trilhar em nossa pesquisa. Além disso, cabe questionar quais os limites de atuação da Universidade e do trabalho docente. É bem verdade que as demandas do presente exigem uma nova postura da Universidade (SILVA, 2007), contudo esta instituição e seus profissionais não devem ser onerados pela sociedade com demandas que se afastem e extrapolem sua finalidade. De forma diversa, teríamos uma instituição social que se distanciaria de sua essência constitutiva, pois a Universidade é o *locus* privilegiado da formação docente inicial.

Esta compreensão no remete a Freire (2000), que em um dos saberes *Ensinar exige estética e ética* destaca a importância da decência, pureza e coerência ao se referir à busca pela ética, pois ela exige

uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética,

quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 2000, p.18-19)

Freire (2000) enfatiza que o professor constrói-se ético na sua experiência e prática educativa com os alunos, pois, a preparação puramente técnica não lhe permite formar-se como docente e, principalmente, como ser humano. Desse modo, reflete e age de forma correta e possibilita a aquisição desse comportamento a seus alunos também.

Assim, os demais saberes apresentados por Freire (2000) possibilitam a formação ética do professor que deve agir conforme o seu discurso e não ter uma prática diferente daquela que verbaliza.

Por outro lado, Freire (2000) chama à atenção para que a acomodação do professor não possa fundamentar o seu modo de pensar e agir. Portanto, é importante que lute pela valorização profissional e busque a condição de protagonista na sociedade em que está inserido, de forma que suas reivindicações possuam lógicas. “A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar” (FREIRE, 2000, p.40).

Assim como Freire (2000), Rios (2008) também analisou a relevância de uma concepção ética para a formação e prática docente do professor. Rios (2008) compreende “ética como espaço da reflexão filosófica que se define como reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana” (RIOS, 2008, p.19). Considerando aquilo que a autora destaca como ética, verifica-se que além de ser campo de estudo da filosofia, ela é compreendida como análise sobre a axiologia humana. Desse modo, o professor ético em sua prática docente é aquele que direciona o repensar dos valores, da moralidade que pauta as suas ações, constituindo-se como humano. “A ética procura o fundamento do valor que norteia o comportamento humano, partindo da historicidade presente nos valores” (RIOS, 2008, p.24).

A partir dessa perspectiva, compreende-se a prática do professor ao articular no espaço de formação duas dimensões (técnica e política), por meio de uma terceira dimensão: a ética.

Ao analisar as competências desse professor, Rios (2008) aponta o que é competência: o “saber fazer bem”. A autora, ao analisar o saber fazer bem, identifica tanto o aspecto técnico (*saber fazer*) relacionado à dimensão política, ao designar um valor à atuação profissional, o *bem*. Tendo em vista que o termo *bem* se refere ainda à questão moral, a dimensão ética perpassa o trabalho do professor (RIOS, 2008). A articulação entre técnica e política pressupõe “que é preciso recuperar no próprio caráter dialético da prática educativa a

articulação entre os dois pólos da competência, e me parece fértil esse caminho que passa pela ética” (RIOS, 2008, p.48).

Portanto, é importante que o professor compreenda de forma crítica o que é “fazer bem”, através de sua prática docente, visto que não significa agir apenas de forma bondosa ou de relacionar-se bem com os alunos, no sentido filosoficamente kantiano. Neste sentido, é relevante que o professor analise criticamente sua ação para que não se paute em uma “prática educativa apenas moral, ou na visão equivocada de um compromisso que se sustenta na afetividade, na espontaneidade” (RIOS, 2008, p.49). Sendo assim, o professor precisa entender a “dimensão ética embutida na dimensão política e técnica” (RIOS, 2008, p.51).

Acreditamos, portanto, que o docente deve ser capaz de ter essas competências se tiver consciência de sua ação, por meio do entendimento crítico do meio em que atua. Assim, a ação consciente leva à intencionalidade de sua prática educativa (PERRENOUD, 2002), e não mera reprodução de modismos teóricos e epistemológicos, dentre outros. Acreditamos que essas considerações apontam para um projeto de formação de professores em que a atuação mediadora e libertadora é a mais adequada a esse momento.

assim, professor e aluno são sujeitos conhecedores, e a tarefa do professor é estabelecer o diálogo do aluno com o real, não com ele, professor, especificamente. Porque é por meio da relação professor-aluno que o objeto que é o mundo é apreendido, compreendido e alterado, numa relação que é fundamental – a relação aluno-mundo – propiciada pela relação professor-mundo. (RIOS, 2008, p.70).

Identificar a forma pela qual a ética se apresenta nos currículos das disciplinas ministradas pelos docentes da instituição *lócus* de pesquisa será o objetivo da seção, a seguir.

3. A ÉTICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA.

A ética é um elemento importante na formação do professor, mas não a vejo convertida em uma disciplina. Nas propostas oficiais de organização curricular para o ensino básico, ela aparece como um tema transversal, isto é, que “atravessa” o trabalho das diversas disciplinas. Na formação de professores, o que deve haver é espaço para o desenvolvimento de uma atitude crítica, espaço que pode – e deve – ser encontrado em qualquer uma das disciplinas (RIOS, 2004, p. 127).

Para iniciar esta seção recorreremos a Rios (2009) para fundamentar nosso posicionamento, considerando ser de grande valia acadêmica e formativa a compreensão de como se apresenta a ética nos currículos⁴ do Curso de Pedagogia da instituição *lócus* de pesquisa, quais os fatores que interferem diretamente na ação prática dos professores, a partir da presença ou não desta no documento maior do curso – projeto político pedagógico.

Para tanto, esta seção apresenta primeiramente alguns elementos teóricos conceituais sobre a perspectiva da prática docente alicerçada em um currículo ético-crítico, privilegiando a abordagem de autores como Dussel (2007), Freire (2000), Freitas (2004), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) entre outros.

Sendo assim, após esse momento apresentamos alguns aspectos históricos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará; perfil, objetivos e acompanhamento das ações que visam orientar os professores em suas práticas formativas e os alunos, no contexto de sua formação.

O debate sobre a ética na perspectiva curricular contemporânea pode ser resumida como constante tensão entre o contexto educacional ontológica e a discussão no campo da política da prática docente concreta. Para Freitas (2004), somente ações ético-críticas factíveis, que analisam a realidade material desumana, são capazes de desencadear a práxis dialógica, capazes de conscientizar pela construção coletiva do conhecimento pertinente e de teorizar para atuar na transformação ampla dessa realidade injusta. É nesse campo das proposições curriculares críticas e eticamente factíveis, a partir de um olhar dusseliano, que se inscreve o objetivo da presente seção.

Neste sentido, é importante apresentar aspectos institucionais do Curso de Pedagogia da UEPA, o qual se constituiu em *lócus* de pesquisa deste estudo.

O Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará foi criado com a Faculdade Estadual de Educação, pela Resolução nº 02 de 12 de janeiro de 1984, homologado através do

⁴ Sobre currículos, foram privilegiadas as análises do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006) e as ementas das disciplinas que compõem a grade curricular do curso ora pesquisado.

Decreto nº 3193 de 10 de fevereiro de 1984, autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial nº 93.111, de 13.08.1986 e implantado em 1987, pela Fundação Educacional do Pará - FEP.

Anteriormente havia uma necessidade de ampliação dos cursos superiores mediante a demanda e os anseios da sociedade configurada pelo crescimento do Estado e o desenvolvimento da Região, bem como se tinha como objetivo o cumprimento de uma de suas finalidades: “promover o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino de 2º grau e Superior do Estado do Pará criando consciência dos problemas do País, especialmente os da Região Amazônica, possibilitando técnicas gerais e peculiares, capazes de solucioná-los adequadamente” (Estatuto e Regimento FEP, 1990).

Por meio do seu projeto político pedagógico, o Curso de Pedagogia se propõe à formação de profissionais que atuarão na docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (modalidades educação Especial e educação de jovens e adultos), bem como em gestão educacional, em ambientes escolares e não escolares.

Segundo sua proposta formativa, o Curso de Pedagogia da UEPA oferece uma formação integrada com vistas ao desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar, constituindo no educando - educador uma visão totalizadora do processo educativo, possibilitando a este profissional ação-reflexão-ação acerca da sua práxis pedagógica na relação homem-sociedade, com a finalidade de conhecer para transformar, fundamentada nos *principio da indissociabilidade entre teoria e prática* que permite proporcionar a compreensão da realidade na medida em que exige ação do sujeito sobre o mundo (prática) para o entendimento da natureza dos fenômenos envolvidos gerando o conhecimento novo (teoria) e vice-versa, nesse sentido a ação do sujeito sobre o meio e sua observação são necessárias para a construção do conhecimento.

Portanto, o projeto político pedagógico do curso enfatiza que o currículo construído, deve ser exigido o (re) significado de conceitos, o redimensionamento da atividade teórica, identificando como produtora de conhecimento frente à prática social, e assim reduzir as distâncias entre o saber ser e o saber fazer, tendo como interface deste processo a prática social, concebida como elemento norteador de todas as disciplinas do currículo.

O documento maior do curso apresenta como proposta a flexibilidade curricular, se consubstanciando ao nível específico de organização curricular em sua concepção teórico-prática, buscando estabelecer a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Enfatiza também que o desenvolvimento do currículo poderá permitir aos discentes a possibilidade de cursar componentes curriculares do elenco de disciplinas eletivas, para compor sua formação

acadêmica, possibilitando um melhor fluxo curricular, ampliando conhecimentos para a formação.

Nesta perspectiva, o projeto do curso considera algumas características da organização curricular, como

a organização curricular em todos os seus aspectos deverá expressar uma concepção filosófica em que a visão de totalidade de Homem, sociedade, Educação, Saber, inspire a compreensão de mundo a partir das relações abstratas, concretas, que as constituem e as determinam, a qual compreendida sobre a perspectiva interdisciplinar estabelecerá o diálogo com a realidade que irá além do real imediato para importar-se com suas múltiplas determinações (P.P.P Curso de Pedagogia, 2006, p. 37) (destaque nosso).

Portanto, observamos uma expressa ratificação das considerações de organização que devem permear a prática docente, pelo documento, no sentido de subsidiar a base curricular do formando e futuro profissional. Entendemos que a educação influencia as mudanças na sociedade, enquanto essa mesma exige reformas curriculares para atender suas necessidades, mas, apenas o olhar de reforma curricular não encaminha por si só a redefinição da possibilidade de outra formação dada a partir da prática dos professores. A sociedade produz a educação que, por sua vez, produz a sociedade.

No que se refere aos objetivos e perfil do profissional a ser formado, o projeto político pedagógico do curso delinea as seguintes orientações básicas:

o Pedagogo deverá ter um perfil profissional que esteja conjugado a partir da compreensão e visão ampliada do processo político – pedagógico nas dimensões histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética, estando comprometido com as questões de nossa época e da nossa região, articulando-as com o mundo, capaz de intervir como propositor na sociedade em que vive. É também um profissional ético e produtor de conhecimentos para formação de cidadãos críticos e criativos (idem, p. 38) (destaque nosso).

Na perspectiva das finalidades e objetivos do profissional a ser formado, o documento anuncia as dimensões históricas, filosóficas, políticas e culturais, entre outras, como condicionantes de valorização no desenvolvimento da ação acadêmica, culminando com a formação de um profissional com perspectivas de pensamento e olhar crítico e detentor de ações éticas. Entretanto, não anuncia que formação ética objetiva formar.

No que toca ao acompanhamento das ações determinadas no projeto pedagógico do curso, tais como: objetivos, perfil dos professores, dos profissionais a serem formados e quanto os resultados que se pretendem alcançar, destacamos as seguintes orientações constantes no documento:

Avaliação: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia define os resultados que se propõe a alcançar, por meio da execução do desenho curricular proposto, centrado em eixos temáticos. O currículo desenvolve-se pela interação professor / aluno, no ambiente criado para facilitar a busca e a construção do conhecimento, como meio para a formação do profissional do “fazer educativo”;

A avaliação é um mecanismo que subsidia tanto o planejamento, como a execução, não só do ensino, como das condições oferecidas a esse desenvolvimento. Portanto a avaliação do processo ensino-aprendizagem é inerente ao projeto político pedagógico, a partir das suas funções de diagnosticar necessidades, acompanhar o processo, a fim de retroalimentá-lo e classificar resultados de aprendizagens, quando for o caso (P.P.P Curso de Pedagogia, 2006, p. 48);

Pesquisa: (...), a pesquisa é percebida como campo operacional do curso a exigir de professores e alunos que permaneçam mobilizados frente às atividades de investigação, construindo uma nova cultura de ensino, aprendizagem impulsionada pela pesquisa, enquanto exigência social de visão totalizante da formação pedagógica (idem. P. 49).

A motivação pelo destaque dos itens se deu pela importância que representa um processo avaliativo contínuo de toda proposta formativa, sobretudo daquela que representa a formação de novos profissionais da docência; por outro lado, entendemos ser a pesquisa concebida por um campo operacional e delinear de todo curso acadêmico, que proporciona a mobilização de professores e alunos, no sentido de constituir forças frente às atividades de investigação.

A composição curricular do Curso de Pedagogia descrita no Quadro 2 não apresenta nenhuma disciplina que expresse ter como conteúdo a ética.

QUADRO 03 – COMPOSIÇÃO CURRICULAR

CURSO: PEDAGOGIA (Desenho Curricular – 2007) Total de Créditos: 153 Carga horária total: 3960 horas + 100 h (Atividades Complementares) = 4.060 horas Apoiado na LDB 9394/1996; Resolução CNE/CP n° 001/06.			
SEMESTRE	DISCIPLINAS	C.H	Créditos T/ P*
1°	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	HISTORIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	PSICOLOGIA GERAL	100	4
	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	100	4
	TOTAL	500	20
2°	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	80	3
	DIDÁTICA	120	5
	ED. INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	100	4
	METODOLOGIA CIENTIFICA	100	4
	ATIVIDADES FISICAS RECREAÇÃO E JOGOS	100	4
TOTAL	500	20	

CRUZ, Felipe Alex Santiago. **Ética na Prática Docente dos Professores do Curso de Pedagogia da UEPA.**

3º	PROCESSOS LINGUISTICOS	80	3
	FUND. TEOR.E METOD. DA LINGUAGEM	80	3
	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	80	3
	GEOGRAFIA DO BRASIL E SEU ENSINO	80	3
	HISTORIA DO BRASIL E MET.DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
	ESTUDO DOS NUMEROS E OPERAÇÕES MATEMATICAS	100	4
	TOTAL	500	19
4º	INTRODUÇÃO A GEOMETRIA E ESTUDOS DE FUNÇÕES	100	4
	GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA E SEU ENSINO	80	3
	HISTÓRIA DA AMAZÔNIA E MET. DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
	FUNDAMENTOS TEORICOS MET. EM ED. ESPECIAL	80	3
	FORMAS DE EXP. E COM. ARTISTICA	80	3
	LINGUAGENS ESPECIAIS E COMUNICAÇÃO HUMANA	80	3
	TOTAL	500	19
5º	QUIMICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	FÍSICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	BIOLOGIA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	80	3
	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	480	18
6º	FUNDAMENTOS DA ED. DE JOVENS E ADULTOS	80	3
	PESQUISA EDUCACIONAL	80	3
	FUND. DE GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	POLITICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	80	3
	TEORIA DO CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19
7º	ESTAGIO SUPERVISIONADO – GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	TCC I	80	3
	ELETIVA	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19
8º	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM ED. INFANTIL	200	6
	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL	200	6
	TCC II	80	3
	TOTAL	480	15
TOTAL		3.960	149
Atividades Complementares		100	4
TOTAL GERAL		4.060	153

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPA, ano 2006.

Como já anunciamos na Introdução deste Relatório de Pesquisa, os critérios para escolha das disciplinas do rol curricular do Curso de Pedagogia considerou a presença dos estudos sobre a ética na perspectiva da prática docente. Identificamos a ética presente de forma explícita na ementa da disciplina Filosofia da Educação e na de Estágio Supervisionado, consideramos a presença da ética subjacente ao conteúdo da disciplina, ou

seja, tomando como referência o que deveria ser trabalhado no estágio supervisionado, conforme quadro abaixo.

QUADRO 04 – EMENTA – Disciplina Filosofia da Educação

<p style="text-align: center;">CURSO DE PEDAGOGIA</p> <p>DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS</p> <p>DISCIPLINA: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 100 H CRÉDITOS 04</p> <p>EMENTA: A disciplina visa explicitar a relação entre a filosofia e a educação: característica da reflexão e da prática filosófica e do saber-fazer educacional; analisar temas filosóficos-educacionais: antropologia filosófica e educação; ideologia e educação, epistemologia e educação; lógica e educação, ética e educação e estética e educação e refletir sobre teorias e práticas educativas, analisando as tendências pedagógicas na educação brasileira.</p>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPA, ano 2006.

QUADRO 05 – EMENTA – Disciplina Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental

<p style="text-align: center;">CURSO DE PEDAGOGIA</p> <p>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO GERAL</p> <p>DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL - SÉRIES INICIAIS.</p> <p>CARGA HORÁRIA : 200H CRÉDITOS : 06</p> <p>EMENTA: Diretrizes legais para a realização do estágio supervisionado. Diagnóstico da realidade educacional através de observação e participação no conjunto das ações pedagógicas realizadas na comunidade escolar delineadas no projeto pedagógico. Elaboração do projeto- ação. Orientação, planejamento e regência de classe, envolvendo as áreas de conhecimento referente ao currículo dos anos iniciais do ensino fundamental.</p>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPA, ano 2006.

Observamos a presença dos estudos sobre a ética na disciplina de Filosofia da Educação, por meio dos autores como Dussel (2000); Freire (1996); Chauí (1994); Gadotti (1995); Oliveira (2006); Severino (1994), entre outros, que estão presentes no rol bibliográfico da disciplina.

Entretanto, na disciplina do Estágio Supervisionado a ética detém um espaço estratégico no ensino, pois os professores fazem escolhas, emitem juízos de valor, assim como os alunos assimilam essas ações de variadas formas, já que a docência, para Tardif e Lessard (2005, p. 190), é “impregnada pelo humano”. Além disso, apresenta-se seu caráter público e heterogêneo implica a equidade de tratamento aliada ao equilíbrio entre o coletivo e o particular. Soma-se ainda, a dimensão simbólica, subjetiva, dialógica que marca a interatividade do ensino e deve estabelecer coerência entre os meios e os fins para a execução do projeto educativo, assumido politicamente pela Universidade e pelos professores.

Nesta perspectiva, Freire (2000) enfatiza que a educação, além da cumprir com sua tarefa de trabalhar os conteúdos historicamente acumulados, é responsável pela

conscientização e tomada de consciência não apenas pela ação que integra a pessoa ao contexto social e político, mas, sobretudo, para construir relações de “justiça, respeito e cuidado pela vida”. Assim, é preciso passar da “consciência ingênua para a consciência crítica” (FREIRE, 2000, p. 25).

Por outro lado, as análises realizadas no projeto pedagógico do curso revelam que a ética se apresenta em momentos determinantes da proposta acadêmica e formativa. Com base nas orientações aos docentes e suas práticas, o documento sinaliza que “os processos de afetividade necessita de melhoria para que a ética profissional permeie as atividades acadêmicas, voltadas a valores, tal como o respeito entre as pessoas da IES” (PPP de PEDAGOGIA, 2006, p. 33). Em seguida, o documento sugere uma série de reflexões por parte dos docentes, dentre as quais destacamos o trabalho com base nas relações interpessoais e o trabalho com novas e inovadoras práticas de ensino.

No que corresponde ao princípio Teoria e Prática, é observada orientações aos docentes e discentes quanto a

a necessidade de problematizar, questionar e vivenciar o ato educativo e suas diferentes implicações, em relação dialética com a realidade em que ele (ato educativo) se dá, deve ser considerado com elemento fundamental que norteará a formação de profissional da educação, o pedagogo. A inclusão do estudante universitário na prática onde esse processo acontece, desde o início da vida acadêmica, certamente possibilitará construção de atitudes éticas e de indagações sobre a realidade que vivencia. Ao mesmo tempo, que a busca da forma orientada e investigatória de respostas e alternativas criativas, reflexivas, para as indagações e observações, permitirá romper com o mito de que a prática curricular é privilégio dos concluintes da graduação, face o acúmulo de conhecimentos e experiências já vivenciadas no decorrer do curso, descredenciando o discurso teórico-prático dos estudantes iniciantes (PPP de PEDAGOGIA, 2006, p. 38) (destaque nosso).

Assim, as atitudes críticas e éticas são expressas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, ainda que de forma tímida.

Considerando ainda as análises da estrutura curricular do curso, o documento enfatiza a existência de um Núcleo de Formação, que fundamenta a pesquisa e a prática como articuladores dos componentes curriculares, o que implica em diferentes possibilidades de reanálises das ações orientadas pelo projeto político, orientando também atenção às questões “atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (PPP de PEDAGOGIA, 2006, p. 42).

Entretanto, Moreira (1995) afirma que o problema da formação não se resolve com apenas uma ou outra solução, ou seja, de tão somente “inserir” nos currículos ou possibilitar espaço para a ética, mas precisa de muitas aberturas para esta, além de persistência e

obstinação daqueles que encabeçam e defendem a temática como necessidade dialética, a partir da prática docente.

Neste sentido, em que pese às orientações existentes no conjunto teórico do projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia, entendemos que há sérios desconhecimentos e contradições entre o que recomenda o documento e o que verdadeiramente é manifestado pelos professores, objeto de maiores reflexões na seção posterior, sob o ponto de vista da necessidade da ética articulada aos conhecimentos científicos, historicamente sistematizados pelas comunidades, não devendo este ser concebido como uma racionalidade instrumental e pontual, ou seja, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas docentes dos professores.

Sobre este enfoque, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) compreendem que

a organização e estrutura curricular orientada para contribuir com a construção da profissão e com a profissionalização inicial deve ter suas próprias bases de sustentação as quais, no geral, orientam-se para uma concepção estrutural e metodológica. Essas bases de sustentação estão ligadas à visão de mundo, de sociedade, de profissional e quanto ser histórico que se assumem na proposta curricular. Dentre as bases de sustentação de uma proposta curricular, podemos identificar as seguintes: filosófica, socioculturais, pedagógicas e legais (p. 141).

Em nossa avaliação, torna-se importante a consolidação de currículos que valorizem bases de sustentação filosófica, crítica, e comprometidos com a emancipação política de professores e alunos, na ocorrência da prática docente. Araújo (2012) afirma que a formação permanente de educadores na perspectiva crítico transformadora continua sendo, portanto, um grande desafio para a realidade educacional brasileira e mundial.

Portanto, concluímos que a presença da ética no bojo dos currículos do Curso de Pedagogia ainda se apresenta de forma bastante tímida, alicerçada no discurso de “formação de profissionais éticos” e na dicotomia revelada a partir daquilo que o projeto denomina como ética a partir da “indissociabilidade teoria-prática”.

Com relação às ementas dos cursos, observamos que há apenas orientações sobre a ética com maior veemência a partir da disciplina de Filosofia da Educação, onde se apresenta como tema de reflexão filosófica e educacional.

[...] analisar temas filosóficos-educacionais: antropologia filosófica e educação; ideologia e educação, epistemologia e educação; lógica e educação, ética e educação e estética e educação [...] (EMENTA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, PPP do Curso de Pedagogia, 2006, p. 56).

Embora seja uma disciplina denominada Filosofia da Educação, os debates sobre ética, ideologia, prática educativa e as tendências educacionais apresentam-se como privilegiados na proposta.

Por outro lado, a abordagem filosófica ética em Dussel, ou seja, o momento da factibilidade prática, fundamentalmente se aproximada com a visão da pedagogia freireana, ao passo que, para Freire (2000), a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica só é possível se for levada em conta a dimensão ética, não a ética do mercado, mas a ética universal do ser humano (FREITAS, 2004). Defender um currículo ou proposta formativa que se alinhe ao valor de mercado, às vezes, significa estar ao lado da não sobrevivência no mercado de consumo e de trabalho, além da destruição do próprio planeta (FREITAS, 2004).

Entendemos que uma proposta ética com pretensão universal deve se sinalizar um fundamento baseado na práxis da crítica material, econômica, socio-histórica e cultural (Dussel, 2000). Assim, pensamos que só é possível apreender a negação a que a vida humana está submetida no sistema vigente, cujo ponto de partida é a expressão do sofrimento pelas vítimas, a partir da ética e da racionalidade críticas (DUSSEL, 2000).

Nesta perspectiva, a proposta de um repensar dos currículos de formação docente sinaliza a construção ético-crítica e dialética, possibilitando a conscientização e subsumindo as racionalidades historicamente construídas, superando-as na positividade do eticamente factível, a partir da práxis da transformação libertadora (FREIRE, 2001).

Freitas (2004) nos ensina que, não podemos propor a construção de propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização, sem considerar a realização de um movimento praxiológico, em que a materialidade do desenvolvimento da vida humana - com suas necessidades biológicas, seus conflitos e tensões socioculturais e epistemológicas, suas contradições econômicas seja o ponto de debate para a reflexão e construção coletiva de um pensamento crítico, realmente capaz de subsidiar a transformação das realidades, que nega aos homens e mulheres o direito à vida digna. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que busca superar, pela “práxis ético-política, a dicotomização entre a ética individualista universal e a dimensão política da vida social, que desloque a disputa do campo teórico das intenções para a esfera concreta da prática da vida pública comunitária” (FREITAS, 2004, p.19).

Para Dussel (2004), a ética educacional eurocêntrica, (re) afirmadora da pedagogia tecnicista, reconhece o “não europeu” como o “não-ser”, ou, em outras palavras, um “não-eu” necessitando de um “adestramento” pedagógico doutrinário, alicerçado na promessa ideológica do vir-a-ser (DUSSEL, 2007).

Na contramão deste discurso, a ética libertadora precisa fundamentar-se em uma prática docente pedagógica autônoma, capaz de, partindo da denúncia da negatividade do

sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizar as vítimas, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção sociocultural da autônoma e da identidade (DUSSEL, 2007). Nesta compreensão, apenas a ética que afirme realmente a alteridade da vítima pode ser compreendida e materializada como processo de libertação.

Dussel (2007) anuncia que esse “Outro”, “não-europeu”, precisa ser compreendido como todo ser humano que, em seu plano pessoal, antropológico, racional, sociológico e econômico, “encontra-se em uma posição de exterioridade em relação à totalidade hegemônica do sistema-mundo” contemporâneo (DUSSEL, 2007, p. 46). Assim, Dussel (2007) enfatiza que a ética precisa ser inscrita nesse estado de assimetria em relação a situações que envolvem o acesso às condições objetivas necessárias para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana.

Neste sentido, pensamos que no âmbito educacional, para que a prática ético-docente se consolide, precisamos necessariamente, da participação crítica de todos os sujeitos da comunidade – pais, moradores, educandos, funcionários e, fundamentalmente, os professores – que compõem os “Outros” desconhecidos na tradição pedagógica eurocêntrica, vítimas de práticas curriculares descomprometidas com o respeito ao direito da manutenção plena da vida (FREIRE, 2001).

Entendemos que a consolidação de uma proposta baseada em um currículo ético libertador, que sinalize o repensar das práticas docentes atualmente desenvolvidas pelos professores dos cursos de licenciatura plena e que considere a Filosofia da Libertação em Dussel, bem como uma educação libertadora proposta por Freire, nos submete a algumas interrogantes: Como se revelaria a prática docente que tem como ponto de partida a perspectiva das vítimas? De que forma os currículos estariam de acordo com a práxis libertadora?

Neste sentido, é necessário primeiramente compreender o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva como uma característica de construção que faz parte de uma ética universal (FREIRE, 2000). Entretanto

não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 2000, p.33).

Nesse aspecto, é importante considerar a ética também presente nas relações do nosso cotidiano de formação, que se fortalece nas atitudes e comportamentos vivenciados quando

permitimos que o educando ou a educanda atue como ser histórico-social escolhendo, intervindo, criticando, rompendo, comparando, e tomando decisões. Sendo assim, a problematização das questões deve ser debatida no coletivo de nossas salas de aula (FREITAS, 2004) e apoia-se no respeito às opiniões do outro.

Freire (2000) ressalta que a tarefa fundamental do educador e da educadora é

[...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (p.78).

Nesta perspectiva, Estrela (2008) contribui nos ensinando que uma mudança ético-docente, como a sugerida, não ocorre de forma automática, ou seja, a partir de uma simples ou complexa teorização discursiva ou de iniciativas individuais e isoladas, porém, exige um processo histórico constante de “conscientização de toda comunidade acadêmica, levando em consideração a prática que coletivamente reflete, avalia e propõe diferentes movimentos curriculares vivenciadas nos espaços de formação” (CALDEIRA, 2007, p. 236).

Assim, entendemos que as necessidades e os conflitos, presentes na prática docente do professor e revelados pelo posicionamento crítico dos diferentes sujeitos da Universidade, encontra-se o início dos debates que sinalizarão a superação das dificuldades apontadas.

Silva (2007) compreende que

uma comunidade escolar comprometida com um movimento educacional substanciado nessa prática da ética libertadora faz da pesquisa e da problematização seu cotidiano pedagógico: reorganiza seu currículo, a partir das demandas éticas que a realidade perscrutada denuncia; persegue, metodologicamente, a construção de conhecimentos críticos a partir de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade; vivencia a democracia na política pedagógica do encontro entre os distintos sujeitos comunitários, para formar o cidadão construtor de uma sociedade autônoma (p. 177).

Nesta perspectiva, Perrenoud (2002) acredita que há décadas os conhecimentos especializados e acumulados por práticas formalmente consideradas científicas, que não valorizam os processos e contextos dessa produção, revelam uma concepção “normativa e apolítica do conhecimento, direcionando-o para a posição de agente da construção do real, detentor da verdade, o único a ter direito a voz ativa, o referencial oficial e incontestável para a escolha nas tomadas de decisão” (PERRENOUD, 2002, p. 103).

Na compreensão de Silva (2007)

desenvolver a consciência comunitária não é excluir os desejos individuais, mas sim compreender a busca da felicidade substanciada na interdependência da prática coletiva. Assim compreendido, o processo de construção e o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente acumulado tem um papel fundamental na prática educativa comprometida com a formação ética dos cidadãos. Deixa de ser uma imposição domesticadora, formal, que educa amestrando corpos e mentes a interesses morais individualizados, comprometidos ontologicamente com os valores civilizacionais e colonizadores eurocêntricos, para tornar-se uma criação humana coletiva, que transforma a realidade em busca da autonomia com a superação das necessidades fundamentais de produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, promovendo o equilíbrio dinâmico entre a satisfação dos desejos pessoais balizados pela felicidade comunitária. Articular conhecimento e criação é devolver ao cidadão o prazer da consciência humanizadora, o prazer de ser artífice da práxis comunitária.

Nesta ótica, Freire (2000) nos apresenta algumas características de ensino que devem ser pensadas pelos professores em sua prática docente, a fim de construir, em conjunto com os educandos, um espaço propício à solidariedade, à sensibilidade, à humildade, dentre outros princípios éticos, favorecendo assim, a aprendizagem significativa por meio de uma experiência diretiva, política, pedagógica, ética, estética, ideológica, gnosiológica (RIOS, 2010).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) contribuem afirmando que, para que haja ensino de qualidade, é preciso considerar a pesquisa. É através dela (pesquisa) que adquirimos novos conhecimentos, constatamos nossas hipóteses. Rios (2009) reconhece que o professor em sua prática docente deve direcionar os alunos à pesquisa, à investigação, assumindo-se assim, sujeitos do saber, sujeitos críticos e emancipados, capazes de atuar conscientemente na sociedade.

Entretanto, Freire (2000) nos ensina que a prática docente baseada somente no ensino e na pesquisa não possibilita uma aprendizagem de fato por parte dos educandos. Na compreensão de Freire (2000) faz-se necessário que os educadores tenham conhecimento do meio em que seus alunos vivem, suas histórias, sua cultura; que levem em consideração a leitura de mundo; saibam escutar com disponibilidade os conhecimentos que trazem para o cotidiano da sala de aula, introduzindo-os no conteúdo, a fim de discutirem a realidade concreta, tendo significado para eles, tornando-se útil para o dia-a-dia de cada um. O conhecimento precisa ser vivido, praticado e comunicado por todos.

Um ponto importante que devemos destacar refere-se ao que Freire (2001) chama de rejeição, discriminação. Isso acontece muito em nossa sociedade, práticas preconceituosas no que se diz respeito ao diferente de raça, de classe e de gênero, levando à exclusão social. E é

dever dos professores, no desenvolvimento de suas práticas formativas, usar da dialogicidade, discutindo com seus alunos sobre a importância de sermos diferentes na sociedade e, o mais importante, aceitar o diferente. Assim, entendemos que é com essa atitude ética, dentre outras, que o professor propiciará a compreensão coletiva do valor dos sentimentos, colocando-os em prática.

Por outro lado, é importante compreender que dentre as necessidades mencionadas para a formação docente, encontra-se também o comprometimento o bom senso, a competência profissional, a autoridade do educador (TARDIF, 2002). Todos esses saberes exigem dos professores universitários reflexões permanentes sobre sua prática, por meio da avaliação (PERRENOUD, 2002). Como diz Freire (2000, p. 71) “é que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

Na perspectiva de Freire (2000) o bom professor é aquele que instiga a curiosidade do aluno, que o leva a entrar em seu pensamento nos momentos de pesquisa, de observação, de investigação, de constatação, enfim, nos momentos de busca e de descoberta de novos saberes. Sendo assim, os desejos em aprender se tornam constantes. Entretanto, para que a prática docente sinalize um panorama ético-libertador, o professor deve utilizar de suas qualidades, de suas virtudes, com senso crítico de mundo, gosto pela vida, humildade, tolerância, esperança e conscientizar-se de que esta prática não se concretiza somente com a ciência e com o domínio técnico de sua ação, como nos ensina Paulo Freire.

Para tanto, no sentido de superar tais problemas, os quais fizeram de nossa sociedade uma sociedade historicamente conformista (CASANOVA, 2000), passiva diante dos acontecimentos, Freire (2001), assim como Dussel (2007), relatam que o nosso maior desafio para mudança de paradigmas está em sabermos dar o primeiro passo, ou seja, a transformação da assistencialização, da autoridade externa, impermeável, autoritária, rígida, antidemocrática para a dialogação, para a autoridade interna, permeável, crítica, enfim, democrática.

Freire (2000) afirma que há necessidade de, além de rever o processo educativo antidemocrático, deve-se substituir tal atitude, estimulando a consciência transitiva-crítica por meio de um novo planejamento, em nosso caso, nos cursos de formação de professores, no sentido de redefinir o caráter humanista desta formação, levando em conta o *ethos* ético libertador de Dussel (2007) e a pedagogia da autonomia de Freire (2000).

Pode-se dizer, portanto, que com essas reflexões e preocupações através dos tempos permite aos cursos de formação docente formar os futuros professores para atuar em nossa sociedade excludente, tendo como princípio a solidariedade social e política (CALDEIRA,

2007), a fim de transformar a situação opressora na qual vivemos, por termos sido formados nas condições histórico-culturais, já relatadas anteriormente.

Neste sentido, entendemos que cabe à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento da vida, tendo como referência a ascensão da consciência crítica e a dignidade humana, segundo Dussel. É por isso que um projeto político pedagógico mal elaborado compromete o desenvolvimento dessa dignidade e das potencialidades de professores e alunos.

A próxima seção procurará mostrar como os professores desenvolvem o processo crítico de construção ou desconstrução de possíveis práticas pedagógicas excludentes ou não, no âmbito do Curso de Pedagogia.

4. A ÉTICA NA PRÁTICA DOCENTE E NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA

o pensamento latino-americano era assim inautêntico por duas razões: porque pretendia pensar, e como pensar é pensar a realidade, o pensar latino americano não passava de estudo e quase sempre mera repetição superficial; mas, e é o mais grave, ao pensar o pensamento europeu ignorava a realidade latino-americana e aqui se fazia passar por realidade a realidade metropolitana, imperial, moderna, dominadora. O filósofo inautêntico transformava-se em sofista, em pedagogo domesticador de seus alunos e do povo (na verdade, pouca coisa chegou ao povo) para que aceitassem a cultura norte-atlântica como a cultura universal, única, verdadeira. Eticamente, tornava-se culpado, embora não tivesse consciência reflexa de tal culpabilidade, porque era responsável pela alienação cultural do latino-americano (DUSSEL, 1977, p. 07).

Iniciamos esta seção com as reflexões de Dussel, pois, entendemos que só é possível apreender a negação a que a vida humana está submetida no sistema vigente, cujo ponto de partida é a expressão do sofrimento pelas vítimas (DUSSEL, 2007), a partir da ética e da racionalidade crítica.

4.1. O conhecimento dos pressupostos da ética pelos docentes e a influência destes em sua prática.

No momento da realização de nossa pesquisa de campo (entrevistas) com os professores, buscamos identificar, a partir de suas práticas, quais os pressupostos filosóficos de ética que conhecem.

sinceramente, não procuro ler sobre os pressupostos filosóficos da ética, mas procuro atuar da forma como conheci e aprendi na universidade. Procuro focar mais na ética da atuação cotidiana, mas não carrego comigo os pressupostos teóricos como referência de estudo e de atuação profissional. São esses pressupostos que trabalho: o do respeito ao outro, de seu ponto de vista a partir dos diálogos em sala de aula e do bom viver (PAC. 01)

os pressupostos voltados para sentido da solidariedade e cooperação são imprescindíveis. E ética é isso. Solidariedade pra mim é você estar sempre ajudando os outros o trabalho conjunto, coletivo, de compartilhar. Então partindo por esses aspectos, podemos chegar naquilo que é humano, superando o individualismo, a falta de solidariedade. As pessoas têm buscado ascender academicamente, fazendo mestrado, doutorado e pós-doutorado, mas isso não se materializa de fato em solidariedade na relação de afetividade, em reflexão, entre professor e aluno em sala de aula. As pessoas no seu aperfeiçoamento profissional têm ficado mais egoístas, nada éticas (...). Enfim, os pressupostos que direcionam a minha prática é o respeito, a solidariedade, cooperação e apreço com o outro, que pode ser meu aluno e também meu colega professor (PDF. 03).

a compreensão sobre os pressupostos deveria ser fundamental para todos nós, pois o que realizamos na prática é produto de um respaldo teórico. Entretanto, infelizmente não é isso que ocorre aqui na universidade. Sei que ainda falta muito para chegar nesse patamar de mesclar minha prática com o que a filosofia realmente sinaliza

como pressuposto de ética, mas há muitos problemas por parte da universidade como um todo. Um exemplo disso são os grupos de pesquisa. Dificilmente ocorre uma socialização das produções dos grupos de pesquisa. Na verdade, eles se constituem de fato, mas não vejo um movimento contínuo a partir de reuniões e encontros. Também não vejo uma movimentação em aglutinar um maior número de professores e alunos em seu ciclo, enfim. Nós, professores carecemos de estímulo, de formação continuada, de parceria. E penso que essa parceria deveria vir pelos grupos de pesquisa (PMB. 06).

Os discursos dos dois primeiros entrevistados mostram um aparente desconhecimento acerca dos pressupostos filosóficos da ética. Nota-se que, a princípio, as falas dos professores (PAC 01 e PDF 03) evidenciam uma concepção de ética voltada para o cotidiano, ou seja, dos “pressupostos” de ética voltados para ação docente alinhada ao “dever-ser” (RIOS, 2008). Entretanto, o professor (PDF 03), em sua fala, enfatiza a necessidade de solidariedade e cooperação por parte do professor em sua prática docente, como fator de superação do individualismo.

eu gosto de trabalhar com pressupostos filosóficos do Morin, pois ele discute ética num grau maior, falando da ética no sentido de solidariedade humana. Me identifico melhor. Tem também a Terezinha Rios, principalmente quando fala da ética na docência. Acho interessante as ideias do Celso Vasconcelos, tratando sobre competência e realizando uma abordagem geral. Gosto do Freire também, do contexto da ética freireana (PML 05).

O professor (PML 05) quando indagado acerca de que pressupostos de ética conhece e mobiliza em sua prática docente, informa que conhece a teoria de Edgar Morin, pois ele “discute num grau maior o sentido de solidariedade humana”. Relata ainda que se identifica com as contribuições teóricas de Terezinha Rios.

Neste sentido, e não objetivando desvalorizar os contributos das ações humanas voltadas para solidariedade e cooperação, pensamos serem esses fatores não o ponto de partida, mas um momento de chegada, ou seja, o resultado empírico, palpável, daquilo que pode ser antecedido, segundo Severino (2011) por uma

intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: (...) no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas; universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. Em suma, a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens (p. 145).

Em que pese à procedência da luta por permanentes posturas solidárias e cooperativas não somente nas práticas docentes, mas em todas as circunstâncias de ação da vida humana em comunidade, a ética só pode ser estabelecida através de um processo “permanente de decifração do sentido da existência humana, tal qual ela vai se desdobrando no tecido social e

no tempo histórico, não mais partindo de um quadro atemporal de valores abstratamente concebidos e idealizados” (SEVERINO, 2011, p. 142).

A crítica a esta ação, tal qual o autor se refere, pode ser resumida também como ações éticas de cunho pontual, imediatistas, adotada pelos professores que, a princípio, lhes pareçam como o adequado entendimento dos pressupostos filosóficos de “ética” necessários à compreensão que direcionará suas práticas docentes.

defendo o compromisso com a educação, sobretudo o compromisso político com as classes populares, a preservação da cultura, dos costumes, da cultura popular, regional. Sigo os pressupostos de sempre buscar o bom e o belo. Acho que a formação deve ser condicionada na preservação de sua característica, de sua cultura, no sentido de ajudar em seu desenvolvimento. Veja, na minha prática docente, sempre busco enfatizar a perspectiva da filosofia marxista, existencialista, multicultural, da abordagem freireana e do construtivismo. São esses pressupostos que orientam a minha ação, não só na sala de aula, mas em todos os momentos de minha vida (PJC. 02).

Ainda em relação aos pressupostos de ética, a fala do professor (PJC 02), revela que o mesmo possui um compromisso político com a educação, enfatizando que em sua prática docente prioriza os pressupostos da filosofia marxista, multicultural, freireana. Entretanto, no momento da observação da prática do professor em sala de aula, percebemos que em nenhum momento emergiram atitudes que condigam à resposta citada pelo docente, não tendo proporcionado o necessário *feed back* teórico anunciado anteriormente na entrevista com a prática posteriormente estabelecida.

Sendo assim, a maioria dos sujeitos entrevistados revelam significativas proximidades com os discursos teóricos sobre a ética e três professores revelam que realmente não se preocupam em ler sobre os pressupostos de ética a partir da filosofia, em geral os docentes que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado. Já dois professores que trabalham com Filosofia da Educação revelam ter conhecimento dos pressupostos, porém, um professor não cita diretamente os mesmos a partir de fontes teóricas, apresentando suas ideias naquilo que denomina de “compromisso com a educação e com as classes populares” (PJC 02); o outro professor vai um pouco mais além, pois, ao momento da indagação, afirma ter conhecimento dos pressupostos teóricos e que trabalha com abordagens a partir de “Tomaz Tadeu da Silva, Freire, Marx, Terezinha Rios” (PMR 04).

Entretanto, em que pese os argumentos dados pelos professores e a ênfase anteriormente explicitada por nós sobre os objetivos da pesquisa - Ética da prática docente -, observamos que em nenhum momento houve uma manifestação significativa sobre a importância da valorização dos pressupostos filosóficos de ética, pelos professores. Nem

tampouco expressaram de forma explícita como trabalham em suas práticas com a ética, sendo destacados mais aspectos atitudinais de solidariedade e de respeito ao outro.

A princípio, essa lacuna parece se apresentar como produto da intensa carga-horária a ser cumprida pelos professores no cotidiano da prática docente, orientando o cumprimento efetivo de conteúdos, através do currículo das disciplinas, bem como por problemas na formação dos professores.

Acreditamos ser de fundamental importância a viabilização de momentos de estudos coletivos entre os docentes da instituição, organizados pela própria coordenação de curso ou departamento, ou a partir dos grupos de pesquisa. Há necessidade de formação continuada dos professores, sobretudo no campo da ética.

4.2. A ética no currículo do Curso de Pedagogia da UEPA

Ao serem indagados sobre como identificam a presença da ética no conteúdo das disciplinas ministradas pelos mesmos e ao PPP do Curso de Pedagogia os docentes responderam:

sinceramente, nunca parei para observar fielmente no projeto, mas sempre procuro associar posturas éticas com os conteúdos das disciplinas que ministro, pelo menos nos debates e nas orientações que trabalho com eles (alunos). Entendo que assim, valorizo a temática da ética. Penso que em cada momento ou área de conhecimento devemos valorizar as discussões éticas sobre a maneira adequada de se portar em público no momento da apresentação dos trabalhos, do respeito com o outro, com seu ponto de vista, respeito aos locais onde estamos, enfim, independente se esta se mostra explícita nos documentos das disciplinas ou no P.P.P do curso. (PAC. 01)

nunca observei uma orientação específica sobre ética no PPP. Acho que no decorrer da prática o professor deve adaptar. No entanto, minha disciplina sinaliza essa orientação, pois a ética é um estudo da filosofia. Acredito que deveria permear todo o currículo dos cursos de formação de professores e de outros profissionais, mas é uma pena que não ocorra (PMR 04).

ela é implícita, em todos os sentidos. Se concretiza e aparece nos acordos pedagógicos que são feitos, na elaboração de trabalhos individuais ou em grupo. O estágio, a meu ver, se resume ao cumprimento de carga horária, preenchimento de fichas... isso deve ir mais além. O professor deve incentivar os alunos a pensarem de outra forma, mostrando o potencial da disciplina. Pra te ser sincera, nas ementas das disciplinas, no projeto pedagógico do curso pouco observo a palavra ética. Acredito que o trabalho com a ética depende de cada um. Fazer a provocação é válido, chamar o aluno a pensar as múltiplas realidades também. O currículo é implícito e não tem como não ser, porque você não ensina ninguém a ser ético (PDF. 03)

não digo ética no currículo pela palavra em si, mas se houvesse um grande movimento ético político, de compreensão da realidade social excludente, interdisciplinar, transversal, realmente a educação seria outra. Entendo que o professor em sua prática não é ético. (...) O sistema atual nos acostumou a ter uma vivência errada. A escola com sua grade curricular nos direciona para a prática do capital que modelo de sociedade nós queremos. Então a ética não vai resolver

sozinha sem a política. Acredito que a prática docente no sentido ético só é possível quando você tem uma matriz de pensamento. É como freire diz: há professores ingênuos, astuciosos e crítico-transformador, que é realmente o ético, que na sua essência busca modificar o contexto. O ato educacional só acontece quando a pessoa se modifica. Esse é o princípio ético-prático do professor. E aí se não tiver isso, companheiro, acabou... (PJC. 02)

não procuro a risca o caráter ético que orienta nossa prática. Na verdade, não posso afirmar, mas será que existe essa orientação no currículo? A ética que mobilizo em minha prática está particularmente voltada ao acúmulo de conhecimento de internalizei em toda minha vida. Já o PPP do curso, conheço a ementa de minha disciplina, mas nunca observei a presença da ética em seu bojo. (PML. 05)

olha, noto que essas orientações aparecem mais no momento do diálogo entre os professores, ou seja, no planejamento. Seria importante que o currículo de forma geral orientasse a necessidade da prática docente e suas áreas específicas com a ética. (PMB 06)

No primeiro momento, os discursos dos sujeitos revelam o modo como compreendem o sentido da ação ética à identificação desta nos currículos do curso. As três primeiras falas dos entrevistados reconhecem que nunca observaram de fato as orientações sobre a prática docente e a dimensão ética do profissional a ser formado, mostrando, a nosso ver, um aparente desconhecimento acerca do fato. Nota-se, sobretudo, que em um determinado momento os argumentos caminham para a ética do “fazer o bem”, constatar a existência do “mal no ser humano”, ou as noções do que é “certo” e “errado” e ainda, entre “humanização” e “padronização/normatização”.

Destacam-se ainda, alguns termos como “incentivo”, “fazer a provocação” termos utilizados para dar uma explicação ou revelar a postura da prática dos professores associada à dimensão ética.

Na contramão dos argumentos citados pelos professores sobre a ética oriunda do currículo do Curso de Pedagogia, podemos inferir que os discursos dos mesmos, baseados na “adequada postura ética no desenvolvimento da prática” e justificando que ser ético é seguir uma “fidelidade ao cronograma proposto”, dentre outros, relaciona-se a uma postura burocrática, normalista e atitudinal, na perspectiva do dever-ser, sendo esta última determinada pela ética kantiana.

Neste sentido, é notório que a base de desenvolvimento das práticas realizadas pelos professores do Curso de Pedagogia ainda assume um caráter tradicional, ao momento em que não reconhecem que formar eticamente significa proporcionar “abertura ao diálogo, estar aberto ao contraditório e que esteja consciente de que sua prática deve ser embasada por uma base teórica que a sustente, buscando sempre o equilíbrio e o *feedback* com a comunidade ao qual está inserido” (SANTOS, 2004, p. 71).

Portanto, o contexto contemporâneo de atuação dos professores torna-se mais exigente e mais vigilante com o processo de condução da prática ética, pois, para Moreira (1995) o contexto social em que vivemos ao anunciar o fim das certezas cria condições favoráveis a essa mudança.

O profissional da educação que se define e exprime nestes termos procura responder ao desafio de encontrar formas de ação que sejam expressão de aspirações verdadeiramente educativas. Essas aspirações devem sinalizar uma formação alicerçada na ética, sendo esta voltada para a emancipação crítica dos sujeitos em comunidade, fator diferente dos argumentos dos professores participantes do estudo.

Para Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) o professor consciente a sua identidade como profissional resume-se aos esforços dependidos na concretização dessa tarefa. Quando a prática docente do formador é especificada nos termos éticos intelectual crítico, o entendimento da prática profissional reveste-se com outros significados.

Isso posto, a função do professor neste contexto de incertezas não é propriamente de promover e desenvolver uma ação com sentido moral, e sim de levar a cabo uma ação com significado social, político e reflexivo.

Contribuindo com esta discussão Perrenoud (2002) propõe a reflexão como parte de um trabalho em que os professores podem estabelecer dois tipos de análise: da ação no decurso dela própria (reflexão na ação) estabelecendo um diálogo com a situação e, ainda da reflexão sobre a ação, ou seja, analisando-a “a posteriori” (PERRENOUD, 2000). Em ambos os casos, a reflexão leva a reconstrução da ação.

A entrevista do professor (PJC 02) revela-nos questões interessantes de serem analisadas e debatidas. O professor inicia seus argumentos expressando a necessidade de possibilitar, a partir da prática docente, ‘um movimento ético político’, que favoreça a compreensão das desigualdades sociais pelos alunos.

Entendemos que o referido professor demonstra ter conhecimento teórico acerca da necessidade da formação direcionada ao contexto dialético, político, e transformador. É um militante político-partidário assumido, e fez questão de enfatizar essa condição no momento de realização da entrevista. Entretanto, não revela em termos de concepção de ética a dimensão política que expressa em seu discurso.

Sacristán (1998) entende que o currículo como processo é objeto de mediação entre o contexto cultural mais amplo e os sujeitos da Universidade atual, constituindo-se em um sistema que cria em torno de si campos de ação nos quais atuam múltiplos agentes e forças

incidem sobre os vários aspectos do trabalho docente: concepções, disciplinas, metodologias, formas de avaliação, literatura pedagógica, entre outros, e que interagem convergentemente nas práticas docentes e interferem nos processos de ensino e formação dos sujeitos da instituição formadora (SACRISTÁN, 1998).

Silva (2004) afirma que o currículo desenvolve não somente um trabalho com os conteúdos, mas de formação atitudes, comportamentos e valores ético sociais. Neste sentido, currículo e prática docente estão relacionados.

Entendemos ser a ética um elemento que sinalize a valorização do currículo enquanto possibilidade de emancipação dos sujeitos em comunidade; como princípio que possibilita aos seres humanos o reconhecimento em suas diferenças e o respeito em sua alteridade.

A questão ética no contexto curricular contemporâneo pode ser traduzida como a constante tensão entre a perspectiva educacional ontológica e a discussão das novas perspectivas para o campo da prática docente e, conseqüentemente, para a formação dos professores. Neste sentido, entendemos que somente as ações ético-críticas factíveis, que problematizam a realidade material desumana (FREIRE, 2001), são capazes de encaminhar a prática, com base no diálogo, capaz de conscientizar pela “construção coletiva do conhecimento pertinente e de teorizar para atuar na transformação emancipatória dessa realidade injusta” (RIOS, 2010, p. 43).

4.3. Currículo excludente de formação docente

Em relação à pergunta orientadora sobre como o contexto contemporâneo da sociedade hegemônica direciona ou não uma exclusão de sujeitos a partir da constituição dos currículos de formação docente, os docentes expressaram:

eu entendo que não há como não excluir um determinado grupo ou seguimento social no momento das discussões para elaboração de uma proposta de plano de ensino ou de projeto político pedagógico de curso. Eu por exemplo, quando defendo uma causa, vou até o fim. Pra ser bastante sincera, tenho dificuldades em compreender o ponto de vista do outro. E sobre o contexto contemporâneo, ele viabiliza sim uma exclusão das pessoas que não estão em um patamar social de superioridade, porém, nossa tarefa é redefinir esse contexto (PAC 01).

a educação é resultado de um sistema maior. Se esse sistema tem a preocupação com a exclusão, ele vai trabalhar para que isso aconteça. Por muitos anos os projetos possuíam apenas dois “Ps”, excluindo a palavra político de seu bojo, pois se dizia que não poderia misturar com política. Os governos capitalistas não incentivam a democracia na sociedade. As vontades políticas dependem das concepções filosóficas. Embora se perceba uma discussão acentuada para inclusão dos alunos com deficiência, pouco percebemos esta luta e debate para inclusão política dos pobres, pela universidade. Não podemos esperar transformação dos governos capitalistas, aristocratas, ou seja, que busquem efetivar mudanças da sociedade. Os

currículos estão impregnados de estereótipos que afunilam e acentuam as desigualdades. Isso é resultado de um histórico cenário neoliberal, capitalista, global e antiético (PJC 02)

o nosso currículo educacional, desde a educação básica até a universidade é completamente excludente. O currículo prioriza sim uma classe em detrimento de outras. Um exemplo disso é o ensino noturno, pois nós temos uma perda enorme de carga-horária, onde os alunos só podem utilizar a biblioteca até determinada hora. Aí como podemos conciliar teoria e prática sem condições para estruturar esse trabalho? Aí a gente fica mesmo só na teoria, mas o currículo é muito excludente, ele é uniforme. Quando estiver no profissional o aluno sofrerá limitações. É o que chamamos de exclusão dentro da exclusão. Aí o professor se torna muito conteudista (PDF 03)

os currículos são absolutamente hegemônicos, pois eles representam o sentido de olhar o mundo das pessoas que pensam e o consolidam. Há tempos venho observando a dinâmica dessa formação voltada para esse caráter. Você não observa alguns conteúdos voltados para a emancipação social. Quando observa, são apenas pontuais. Com a justificativa de consolidar competências, ele mantém o prisma positivista. Competências de verdade é você viabilizar espaço para o próximo, recriando currículos que contemplem o maior número de segmentos sociais possível. Ele representa sim a hegemonia da sociedade, ou seja, as classes dominantes (PMR 04).

é claro que os currículos se apresentam como excludentes, mas já houveram momentos mais complicados acerca dos currículos. Antigamente a gente só podia trabalhar aquilo que era determinado pelo governo. Vejo que hoje a coisa é diferente. Não estou dizendo que conseguimos chegar onde queríamos, mas já há mudanças nisso tudo. A universidade já discute a causa dos negros, dos índios, dos homossexuais, dos quilombolas, enfim, entendo que já temos uma valorização nisso tudo. Agora a próxima etapa é ampliar mais o leque de possibilidades para a emancipação de todos, tanto aluno quanto nós, professores no desenvolvimento de nossas ações docentes. (PML 05).

Percebe-se que, exceto a fala do primeiro professor (PAC 01), os discursos dos demais docentes ganham conotação de críticas ao atual modelo de currículo que orienta a formação de professores. O referido professor, no início de sua fala, enfatiza que “não há como não excluir um determinado grupo ou segmento social no momento das discussões para elaboração de um plano de ensino ou projeto político pedagógico” (PAC 01).

Na contramão da compreensão do referido professor, entendemos que para se construir propostas curriculares não excludentes a partir dos cursos de formação de professores, é necessário que tenhamos consciência eticamente comprometida com a humanização, ou seja, com a Ética da Libertação (DUSSEL, 2004), sendo fundamental desencadear um movimento dialógico, em que a “materialidade do desenvolvimento da vida humana – com seus conflitos e tensões socioculturais e epistemológicas, suas contradições econômicas” (FREITAS, 2004, p. 72) - seja o ponto de partida para a reflexão e construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os nega do direito à vida digna (FREIRE, 1979).

Em nossa avaliação, as críticas anunciadas pelos outros professores se caracterizam como sendo o currículo originário de um “sistema excludente” (DUSSEL, 2004), que prioriza uma determinada classe social em detrimento de outras.

Em que pese a contundência das críticas sinalizada pelos professores no ato das entrevistas, chamamos atenção para dois argumentos dos professores (PAC 01; PML 05). A princípio, os argumentos parecem sinalizar críticas embasadas no desenvolvimento do cotidiano, sem observarmos sustentação teórica que embase tais afirmações, do tipo “eu entendo que não há como não excluir um determinado grupo ou seguimento social no momento das discussões para elaboração de uma proposta de plano de ensino ou de projeto político pedagógico de curso” (PAC 01); e “sobre o contexto contemporâneo, ele viabiliza sim uma exclusão das pessoas que não estão em um patamar social de superioridade, porém, nossa tarefa é redefinir esse contexto” (idem).

Ora, parece que há uma contradição a partir dos dois argumentos do professor. Ele afirma que não há como não excluir nenhum segmento social a partir da elaboração de um projeto curricular; em outro momento, porém, afirma que é necessário redefinir o contexto contemporâneo que viabiliza uma exclusão a partir dos currículos.

O outro professor (PML 05) nos revela em sua fala que atualmente os currículos se apresentam como excludentes, porém, já “houve momentos mais complicados acerca dos mesmos”. Enfatiza como causa positiva aos currículos a existência de discussões e debates voltados para os “negros, índios, homossexuais, quilombolas”, sem, no entanto, reconhecer que as bases para consolidação de uma outra “cultura curricular está justamente na construção coletiva, na participação popular, no sentido de encaminhar uma agenda subjetiva, que verdadeiramente possibilite um repensar crítico de mundo e de contexto” (CALDEIRA, 2007, 21).

Os professores (PJC 02 e PMR 04), a partir de suas falas, pautam suas análises dando ênfase ao atual currículo como resultado de um processo global, ou seja, produto de um sistema que determina a exclusão dos alunos socialmente desfavorecidos, se apresentando como “absolutamente hegemônicos, pois eles representam o sentido de olhar o mundo das pessoas que pensam e o consolidam” (PMR 04).

Nesta perspectiva de pensamento, o outro professor argumenta que anteriormente os currículos de formação docente, a partir dos P.P.P’s, “possuíam apenas dois “Ps”, excluindo a palavra político de seu bojo, pois se dizia que não poderia misturar com política” (PJC 02).

As Observações revelam contradições entre aquilo que foi dito nas entrevistas e o que verdadeiramente ocorre a partir das práticas dos docentes. Observamos que não há uma redefinição daquilo que o currículo orienta como conteúdo válido de trabalho, pelos docentes, com as problemáticas sociais em sala de aula. Neste sentido, um exemplo merece destaque: uma sessão de observação das aulas do professor (PMR 04) se deu em pleno período da greve dos professores da instituição. Notamos a ausência de uma análise crítica pelo professor em sua aula, com os alunos, acerca dos fatores que culminaram para ocorrência da Greve docente. De fato, houve comentários do tipo:

particpei da última assembleia e observei que o movimento já está desgastado; as aulas logo reiniciarão e nós não iremos entrar em janeiro tendo de cumprir reposição de aulas. A greve é importante, mas quando é movimento de docentes e não com infiltração de pessoas de outros locais, de partidos políticos ou de organizações que não representam os professores, alunos e funcionários da universidade (PMR 04).

Fala que expressa desconhecimento acerca das reais causas que culminaram com a greve docente.

Em nossa avaliação, o caráter pedagógico, a partir da prática docente do professor pressupõe sempre uma ação política (FREIRE, 2000), com objetivo de formar para determinados fins de conscientização crítica pelos sujeitos.

Neste sentido, o professor como responsável pelo fazer pedagógico, tem à sua frente uma tarefa política delicada, quer pela natureza de seu objeto de trabalho, quer pela abrangência de sua ação prática formativa. Embora a universidade tenha como razão primeira de sua existência a socialização dos saberes culturais historicamente produzidos, a ela não se reduz, pois a educação, como afirma Rios (2011), sendo processo muito mais rico e complexo do que a transmissão de informações.

Portanto, este cenário nos instiga a reflexão acerca da formação docente para o entendimento do modo como vem sendo possibilitado aos alunos, ou seja, ao “Outro” (DUSSEL, 2004) em sua formação inicial (mas, sobretudo estando este em um processo histórico de vulnerabilidade curricular) a responsabilidade ética que não somente a profissão exige, mas as perspectivas de conscientização social como um todo.

Diante de tudo que foi dito, emerge a seguinte indagação: o que significaria, a partir da prática docente, uma educação a partir das vítimas? Que currículo se aproximaria de forma condizente com a ética da libertação em Dussel?

Essas interrogativas nos remetem inevitavelmente às ideias de Dussel (2010), que argumenta que a ética precisa ser inscrita no estado de assimetria em relação a situações que envolvem o acesso às condições objetivas do conhecimento crítico, necessárias para a

produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana no desenvolvimento da profissão, que possa “viabilizar mais à frente dos anos uma cultura de formação diferente de tal como se apresenta hoje, no plano neoliberal” (CASANOVA, 2000, p. 14).

De acordo com Oliveira (2004, p. 117).

o ponto de partida da crítica (dusseliana) é a relação que se produz entre a negação da corporalidade expressa no sofrimento da vítima, de dominados (operários, índio, escravo africano ou explorado asiático do mundo colonial) e discriminados (mulheres, velhos, incapacitados, crianças de rua abandonadas, imigrantes, etc.), ou seja, a negação pela exclusão de toda comunidade de comunicação real possível e a tomada de consciência dessa negatividade, tendo-se como referência o reconhecimento da dignidade da vítima como Outro, que o sistema nega. (contribuição nossa).

As reflexões do discurso ético dusseliano nos conduzem ao debate sobre a concepção de currículo na perspectiva da práxis libertadora, de pensar a realidade e a forma de exclusão social que este (currículo) simbolicamente direciona, no decorrer da história, assim como a busca por uma educação pública de qualidade em seu próprio espaço de vivência, pelas vítimas e com as vítimas.

De acordo com Dussel (2010) essa práxis representa a

ação possível que transforma a realidade (subjéctiva e social) tendo como última referência sempre alguma vítima ou comunidade de vítimas. A possibilidade de efetivamente libertar as vítimas é o critério sobre o qual se funda o princípio mais complexo desta ética – que subsume todos os outros princípios num nível mais concreto, complexo, real e crítico (p. 558).

Nesta perspectiva, o currículo deve promover o diálogo entre as diferentes culturas. Portanto, é fato que uma mudança ético-prática como a sugerida não ocorre simplesmente a partir de uma teorização discursiva ou de práticas individuais e isoladas, mas, exige sim um processo histórico constante de conscientização da comunidade acadêmica, fundamentado na práxis que coletivamente reflete, propõe e avalia diferentes ações curriculares vivenciadas no espaço formador.

É necessário, primeiramente, compreender e considerar a evolução da arquitetura de Dussel, a partir da *Ética da Libertação*, fundada nos seis princípios, que vai do *Material* ao momento da *Factibilidade Crítica ou Libertação (vista anteriormente no primeiro capítulo)*, enfatizada a partir dos estudos de Oliveira (2004).

Portanto, o desafio que se coloca aos professores, alunos e pesquisadores da área da educação é justamente compreender os fundamentos da *Ética da Libertação*, favorecer a relação com o currículo, formal e/ou oculto, mas que viabilize o repensar da práxis docente, a partir do diálogo crítico.

4.4. A percepção dos docentes sobre um Código de Ética da profissão docente

No decorrer da pesquisa procuramos analisar também qual a compreensão dos professores acerca da constituição ou não de um Código de Ética da profissão docente.

Segundo Monteiro (2004), os Códigos Deontológicos (Códigos de Ética) sinalizam os deveres e direitos inerentes ao exercício de uma profissão, fundados nos princípios da sua responsabilidade moral e social, constituindo a respectiva Deontologia, um neologismo formado pela associação de dois termos gregos: *deon* (dever, aquilo que convém) e *logos* (ciência, discurso). O autor revela que a perspectiva deontológica foi criada por Jeremy Bentham (1748-1832), filósofo inglês, escritor de uma obra intitulada *Deontology* (publicada em 1834).

Ao momento da indagação, os professores apresentam os seguintes argumentos:

dependendo da proposta seria interessante. Como disse há pouco, reconheço que tenho dificuldades de seguir regras e isso um dia pode interferir em meu trabalho. Ajudaria (o código) no sentido de padronizar normas, mas dificultaria no momento do contraditório. Não tenho experiência institucional que possua código de conduta profissional, ou seja, nunca trabalhei em uma instituição que tenha seu código próprio. Não sou contra nem a favor, porém, preciso de vivências concretas e de maiores leituras e experiências formais sobre os códigos de ética. (PAC 01);

Estou de acordo. Assim como sou de acordo para a criação de um conselho de ética para os veículos de comunicação, mídia, etc. Na educação é necessário haver normas. Se deixar as coisas acontecerem por si só as coisas não acontecem. Os códigos já existem em outras profissões. O professor não deve ter medo de código de ética. É algo que pode ser inerente à profissão. Não faço apologia para acontecer, mas se surgir não vejo problema. (PJC 02);

acho que seria um referencial, mas continuo afirmando que isso é muito subjetivo, pois as próprias pessoas que criam os códigos deveriam ter a ética como hábito. Deveria ser um eixo norteador, pois, se a pessoas já tem a compreensão e um comportamento ela segue a linha, mas aqueles que não tem o princípio até que podem seguir, mas em determinado momento irão sentir dificuldades. Acerca da constituição do código de ética, eu sou contra. (PDF 03);

sou totalmente contra. Não é criando uma amarra burocrática que você viabilizará uma educação melhor ou uma profissão melhor. É claro que existem problemas de postura profissional por nossa parte. É necessário que haja um redimensionamento da formação, para que amanhã teremos outros profissionais comprometidos de fato consigo, com o institucional, com a sociedade e com os alunos. Esse redimensionamento da formação deve ter a ética como prioridade (PMR 04);

acredito que seja necessário por dois aspectos: primeiro pela própria prática docente, ou seja, as nossas responsabilidades na função de professor. Existem muitas coisas que fazemos que não condiz com uma postura ética profissional, enfim, poderia te elencar várias, mas não é momento pra falar sobre isso. Em segundo lugar me refiro ao aluno, pois o código deve envolve-los também, principalmente no momento de desrespeito com o professor. O código deveria ser discutido com todos os segmentos da escola, universidade, etc. Sou a favor da criação do código sim (PML 05);

Jamais. Entendo que por mais problemática que se apresente a educação, não vejo como necessária a adoção de um código de ética para a nossa profissão. Veja, bem, dependendo da matriz de pensamento político dos governantes que estariam à frente da elaboração ou vigilância das normas desse código, o contexto seria desastroso. Esse instrumento poderia reafirmar a política de controle atual determinado pelo governo. (PMB 06).

A partir das falas dos sujeitos, podemos perceber que os argumentos se dividem, porém, nos direcionam a importantes reflexões acerca da constituição dos códigos. O professor (PAC 01) revela não ter opinião formada sobre a implantação, não possuindo leitura teórica que lhe permita opinar sobre a causa, porém, enfatiza que dependendo da proposta seria interessante.

Os professores (PJC 02 e PML 05) revelam que estão de acordo com o código, justificado pela necessidade de ocorrência daquilo que anunciam como “falta de postura profissional por parte de professores e alunos”, podendo contribuir, segundo eles, para implementação de normas.

Por outro lado, os professores (PDF 03; PMR 04 e PMB 06) anunciam opinião contrária acerca da constituição do Código de Ética para a profissão docente, apresentando argumentos que revelam: “se tivéssemos posturas éticas como hábito não precisaríamos de códigos; devemos não criar um produto, mas redimensionar o contexto (...)” (PDF 03); o professor (PMR 04) afirma que não é criando uma “amarra burocrática” que se mudará o perfil e a postura do professor, sugerindo ser necessário um repensar da formação atual. Nesta perspectiva, o professor (PMB 06) também revela ser contra o código, pois, entende que este seria um “instrumento de reafirmação da política de controle atual determinado pelo governo”.

Entendemos que a problematização acerca da constituição ou não de um Código de Ética da profissão docente é o primeiro ponto de partida para se definir uma ideia, uma opinião. Assim, é impossível pensar o código sem ter conhecimento da atual conjuntura que envolve as desigualdades sociais existentes no mundo, sendo essas desigualdades produto de políticas hegemônicas que direcionam cada vez mais as “vítimas do sistema-mundo” (DUSSEL, 2007) ao estado de sofrimento, de subserviência perante o detentor do poder maior, ou seja, o Sistema (CASANOVA, 2000).

Neste sentido, avaliamos que as condições sociais de existência dos professores, que também se apresentam, segundo Dussel (2007), como “vítimas do sistema-mundo”, devem ser amplamente contemplada nos debates sobre o código. Ou seja, os professores e suas particularidades sociais e subjetivas devem ser o elemento central dessas análises.

Os resultados apontados pelos professores contrários ao código devem ser objetos de constante análise, pois, os argumentos dos mesmos se sustentam no histórico de desigualdades revelado pelo sistema político educacional vigente.

Tal como se apresentam em outras profissões anunciadas por Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005)⁵, entendemos que os códigos são objetos de críticas pelo método ético-libertador. Entretanto, inserido em uma proposta de Filosofia da Libertação, em Dussel, avaliamos ser possível a constituição de um Código de Ética da profissão docente, a partir da Ética da Libertação, que reconheça as particularidades da “comunidade de vítimas” apontadas no decorrer deste estudo.

Entendemos que os momentos *Formal e Factível* da Ética da Libertação constituem-se como possíveis para discussão do código, pelas vítimas, pois se apresenta como etapa inicial de autonomia, liberdade, tomada de consciência e subjetividade. Para Dussel (2007), o conceito de factibilidade está ligado à ética material, de conteúdo, daquilo que pode ser feito.

Neste sentido, avaliamos que os momentos posteriores da Ética da Libertação (*Ético-material-crítico; ético-crítico discursivo comunitário; Factibilidade Crítica ou libertação*) possibilitariam um amadurecer do pensamento deontológico, ou seja, da viabilidade do Código de Ética da profissão docente.

Cabe ressaltar que o método ético-libertador não avaliza a imposição ou nenhum tipo de encaminhamento majoritário desigual, definido para constituição do código de ética, pelo sistema. O que se propõe é a participação simétrica dos afetados (DUSSEL, 2007) a partir das decisões e encaminhamentos do código, em favor da autonomia ética de educadores e educandos (FREIRE, 2001).

Para tanto, os resultados apresentados se constituem como elementos que potencializam a prática docente como atividade ética libertadora, humanizada, e que promova a emancipação dos alunos, ou seja, vítimas de um sistema que oprime, adestra e segrega a partir dos currículos.

Assim, consideramos ser necessário que essas discussões sejam socializadas e criticamente discutidas entre a comunidade acadêmica, permitindo a troca de experiências e a procura de maiores referenciais teóricos que possibilite o aprofundamento reflexivo da ação docente.

⁵ As experiências de Códigos de Ética profissional podem ser encontradas a partir das análises de Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005).

as interdições à nossa liberdade são muito mais produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas do que das estruturas hereditárias. Não podemos ter dúvidas em torno do poder da herança cultural, de como nos conforma e nos obstaculiza de ser. Mas, o fato de sermos seres programados, condicionados e conscientes do condicionamento e não determinados é que se faz possível superar a força das heranças culturais. A transformação do mundo material, das estruturas materiais a que se junte simultaneamente um esforço crítico educativo é o caminho para a superação, jamais mecânica, desta herança (FREIRE, 1998, p. 95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorremos a Freire (1998) para trabalharmos o início daquilo que jamais representará o fim de um diálogo, de uma proposta, de uma renovação. Ao chegarmos nesta etapa do estudo que nos dispomos a percorrer para construção deste Relatório de Pesquisa, é importante enfatizar que este momento não se apresenta como o fim de uma trajetória, mas apenas o começo de uma caminhada que apresentou várias trilhas a serem percorridas na construção do conhecimento científico. O que fica são encaminhamentos, contribuições, possibilidades, ou seja, apontamentos para um novo olhar da prática docente, tendo a ética e seus estudos filosóficos como possibilidade de conduzir uma (outra) ação essencialmente humana, democrática, crítica e de libertação, como assim preconiza Dussel (2007).

Nesta perspectiva, entendemos que sempre faltará algo a ser dito, a ser compreendido, a ser refletido, no que se refere aos estudos sobre a ética a partir da prática dos professores, tema ao nosso entender tão complexo e permeado por armadilhas reveladas no transcurso da pesquisa. Portanto, não objetivamos esgotar o debate acerca da temática, mas sim possibilitar a provocação para o despertar de outros estudos e reflexões, contribuindo com uma visão crítica de ética, no qual prevaleça sua potencialidade libertadora, consciência reflexiva e da prática educativa de professores, alunos e comunidade como um todo.

A valorização pela temática da ética, estando o estudo representado por uma crescente demanda social, a partir de situações ocorridas nas escolas, universidade, no cenário político e educacional brasileiro, ou seja, na sociedade como um todo, desperta uma preocupação com as presentes e futuras gerações do país.

Neste sentido, a educação se apresenta como o principal veículo capaz de possibilitar as análises acerca das ocorrências sociais e, o professor, se apresenta neste contexto como elemento fundamental no direcionamento de mudanças significativas, a partir de sua prática. Assim, o percurso trilhado ao longo das disciplinas no PPGED-UEPA demarcaram nosso interesse em estudar a ética, no contexto da formação docente, se constituindo como elemento de estudo a prática docente do professor. Todavia o interesse maior era, sobretudo, compreender como os professores do Curso de Pedagogia da UEPA desenvolvem em suas práticas a formação ética dos educandos.

Entretanto, entendemos que o processo de compreensão das práticas realizadas pelos professores, como possibilidade de formação ética dos educandos dependeria da definição de um pressuposto filosófico de ética que norteasse as análises daquilo que apontava os objetivos

da pesquisa, ou seja, que realmente possibilitasse o confronto teórico ideológico com a ocorrência das situações práticas que envolvesse o cotidiano da prática e da formação, não sendo essas entendidas como causas estáticas, mas produto do dinamismo social.

Portanto, optamos pela Filosofia da Libertação, em Enrique Dussel, através de sua *Ética da Libertação*, pois, suas reflexões nos levaram a debater sobre a concepção de ética na perspectiva de pensar a realidade, bem como a forma de exclusão social que os sujeitos no desenvolvimento da prática e da formação enfrentam no decorrer deste percurso, assim como a busca por uma educação libertadora, em seu próprio espaço de vivência.

A ética proposta por Dussel (2007) sinaliza reflexões críticas sobre as condições socioeducacionais vividas pelas pessoas que são afastadas do processo de globalização de maneira intencional, haja vista que as reivindicações dessas pessoas em favor dos seus direitos são enfrentadas como uma ameaça ao paradigma dominante, o currículo e a formação atual.

Dessa maneira, na primeira seção apresentamos as características de ética a partir dos estudos de quatro pressupostos filosóficos, constante em Aristóteles, Kant, Habermas e Dussel.

Todavia, nosso posicionamento se situa na luta pela compreensão crítica desses pressupostos e a redefinição dos mesmos com base nos encaminhamentos necessários para a superação da opressão existente entre os homens, na sociedade. Em Aristóteles, a partir de seu clássico *Ética a Nicômaco*, a ética se apresenta como seguimento adequado de normas, de princípios, estando esta associada a felicidade, a celebração de verdades eternas, pelos homens; em Kant, a ética revela a constituição precípua de uma moral, de um juízo moral; em Habermas, através da *Ética do discurso*, o desafio principal é o da amplitude imprevisível das consequências e dos efeitos secundários, a partir das ações, individual e coletiva do ser humano, no direcionamento da ciência e das técnicas fundada sobre elas.

Diferentemente da lógica ético-discursiva, Dussel propõe em sua filosofia a possibilidade concreta de um pensar ético. A partir dessa compreensão, entendemos que desenvolver a consciência comunitária não é excluir os desejos individuais, mas sim entender a busca da felicidade substanciada na interdependência da prática social e coletiva. Assim compreendido, o processo de construção e o acesso ao conhecimento científico, a partir dos pressupostos filosóficos sistematizados historicamente, viabiliza um papel fundamental na prática docente comprometida com a formação ética dos alunos.

Como já revelado na primeira seção, é importante haver embasamento teórico de ética, por parte dos professores, pois a não existência desse embasamento gera consequências negativas para a formação dos futuros professores, no que toca a conscientização do processo de análise crítica de mundo, de conjuntura social e educacional.

Freire (1979) nos ensina que a conscientização é o método pedagógico pelo qual se constitui perspectivas de caminho a numerosas linhas de investigação social.

Ainda na perspectiva da primeira seção, avaliamos que o fundamental da formação como atividade essencialmente ética está no estabelecimento de vínculos intersubjetivos baseados na dialética e na liberdade de expressão, bem como a promoção da percepção de que esses vínculos remetem a uma vida social em comum, que depende da participação política de todos, professores e alunos.

Nesta perspectiva, observamos no decorrer do estudo que a prática docente como atividade essencialmente ética, existe, porém, é necessário que ocorra a redefinição dessa essência ética, tendo em vista que, a partir de suas práticas, os professores simbolicamente apresentam proximidades com o pressuposto aristotélico de ética.

Na contramão dessa compreensão, a ética libertadora fundamenta-se em uma práxis autônoma, capaz de, partindo da denúncia do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizar as “vítimas do sistema mundo” (DUSSEL, 2007), possibilitando a transformação das situações de opressão, para construção sociocultural de outra perspectiva de formação. Só na ética que positivamente afirma a alteridade da vítima pode ser compreendida e materializada o processo de libertação.

Portanto, avaliamos que a abordagem dusseliana apresenta melhores condições epistemológicas para compreensão e (re) encaminhamento das dinâmicas de estudo ora apresentado. Em Dussel (2007) podemos associar que no âmbito acadêmico, para que a prática ético-docente se efetive precisamos, necessariamente, da participação crítica de todos os sujeitos da comunidade acadêmica – professores, alunos, funcionários, coordenação, administração – que compõem os “Outros” desconhecidos na tradição docente eurocêntrica, vítimas de práticas curriculares descomprometidas com pleno direito de manutenção plena vida.

No que se refere à ética como elemento constitutivo do currículo do curso investigado, avaliamos que no bojo do projeto há ênfases importantes acerca da visão de totalidade do ser humano a ser formado, através de objetivos que apontam para um perfil profissional com

visão ampliada do processo político social, a partir das dimensões “históricas, filosóficas, tecnológicas, política, cultural e estética, estando este comprometido com as questões da nossa região e de mundo (...), se apresentando como um profissional ético e produtor de conhecimentos para a formação de cidadãos críticos e criativos”

No que toca ao acompanhamento das ações pedagógicas, o projeto enfatiza de forma contundente a ocorrência constante de avaliação e pesquisa por parte de equipe técnica constituída para esse fim.

A partir dessa compreensão, cabe-nos ressaltar alguns apontamentos acerca de tais perspectivas anunciadas no documento. Nas análises e observações realizadas, não há uma reunião dos aspectos teóricos do P.P.P com um ação prática ou de trabalho efetivo com os professores do curso.

Avaliamos que o produto da ação prática dos professores se apresenta como menos importante que o processo dessa ação. É necessário estabelecer bases que subsidie o desenvolvimento prática docente, a partir de orientações de trabalho ético libertador, crítico, participativo e interdisciplinar. A maior parte dos professores da pesquisa revela não ter conhecimento sobre o P.P.P. do Curso de Pedagogia, se apresentando como algo preocupante.

Por outro lado, as orientações éticas constante do P.P.P. se apresentam como um ítem do perfil do aluno a ser formado, porém, não se observa elementos que favoreçam a efetivação, estando este perfil direcionado somente à responsabilidade da prática do professor em sala de aula, pois não há um movimento de discussão e análises deste perfil.

Por outro lado, buscamos compreender como se dá o processo de construção e/ou desconstrução de possíveis práticas pedagógicas excludentes, pelos professores do Curso de Pedagogia da UEPA.

Dussel (2007) nos ensina que a prática eurocêntrica, reafirma a pedagogia tradicional, concebe o “não europeu” como o “não-ser”, ou, por outro lado, um “não-eu” (DUSSEL, 2007), passível de “adestramento” pedagógico doutrinário, imbuído na incerteza ideológica do “vir a ser”.

Nesta perspectiva, a análise da observação realizada recomenda que prática dos professores do Curso de Pedagogia não pode se resumir tão somente em momentos de leitura de conteúdos difusos da realidade dos alunos, sujeitos históricos (FREIRE, 1979) ou de diálogos que não corresponda uma visão crítica de mundo, de conjuntura social, educacional e política.

Neste sentido, recomendamos que haja uma reflexão pelos professores, a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula, bem como o processo de diálogo com os alunos, no sentido de encaminhar aquilo que Freire (2001) anuncia como “exigências” do ensino que devem ser praticadas pelos professores, a fim de construírem, junto com os educandos, um ambiente favorável à solidariedade, à sensibilidade, à humildade, dentre outros princípios éticos, permeando assim, a aprendizagem significativa por meio de uma experiência diretiva, política, pedagógica, ética, estética, ideológica, gnosiológica.

Por outro lado, a questão ética a partir contexto curricular contemporâneo pode ser traduzida como a constante tensão entre a perspectiva educacional ontológica e a discussão no campo da prática docente concreta.

Entendemos que somente ações ético-críticas factíveis (DUSSEL, 2007), que problematizam a realidade material desumana, são capazes de desencadear a práxis dialógica, capazes de conscientizar pela construção coletiva do conhecimento pertinente e de teorizar para atuar na transformação emancipatória dessa realidade tal como se apresenta.

Portanto, avaliamos que é importante que haja propostas curriculares que reconheçam um processo de seleção, de produção de saberes e conhecimentos voltados para os problemas sociais existentes a partir das comunidades de vítimas, ou seja, os alunos (DUSSEL, 2007), através do P.P.P do Curso de Pedagogia. Entretanto, também é importante haver uma mudança da prática docente tal como se apresenta atualmente, a partir do repensar dos currículos.

Essa mudança que nos referimos passa pela transição da prática domesticadora, formal, que educa a partir da compilação de corpos e mentes a interesses morais individualizados, comprometidos ontologicamente com os valores civilizacionais e colonizadores eurocêntricos (DUSSEL, 2007), para tornar-se uma criação humana coletiva, que transforma a realidade em busca da autonomia com a superação das necessidades fundamentais de produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana (FREIRE, 2001), promovendo o equilíbrio dinâmico entre a satisfação dos desejos pessoais balizados pela felicidade comunitária. Articular conhecimento e criação é devolver aos alunos, cidadãos, o prazer da consciência humanizadora, o prazer de ser artífice da práxis comunitária (idem, 1979).

A busca pelos objetivos do estudo nos possibilitou contribuir e enriquecer o debate em torno de como os professores do Curso de Pedagogia da UEPA desenvolvem em suas práticas docente a formação ética dos educandos.

A busca pelos objetivos do estudo nos possibilitou contribuir e enriquecer o debate em torno de como os professores do Curso de Pedagogia da UEPA desenvolvem em suas práticas docente a formação ética dos educandos.

No que corresponde aos pressupostos filosóficos de ética, é fato que os professores demonstram um desconhecimento em relação à ética balizada genuinamente pela filosofia. Em síntese, percebemos que a prática desenvolvida pelos docentes não se sustenta em uma compreensão fundamentada na filosofia, embora alguns professores que participaram do estudo sejam da área em questão.

Por outro lado, a compreensão dos professores sobre a prática docente como atividade essencialmente ética encontra-se afirmada, em geral, somente no respeito ao outro e na solidariedade e cooperação. Para além desta compreensão, é importante favorecer momentos que busque analisar de forma crítica tais posicionamentos, pela Universidade. Como já mencionado anteriormente, a ética que norteará a prática desenvolvida pelos professores deve sinalizar um “ir além” dessas compreensões. Assim, essas compreensões se materializam na manutenção de uma formação profissional cada vez mais voltada para o estado acrítico dos educandos.

No que se refere a ética no currículo do Curso de Pedagogia, não existe um movimento que oriente um trabalho integralizado da ética com as demais áreas de conhecimento disciplinar. Assim, a ética surge somente como requisito ou objetivo do profissional a ser formado, faltando, portanto, maiores bases de estudo epistemológicos, políticos e sociais que certamente iriam dar sustento a esta formação ética que anuncia o currículo do curso. Por outro lado, os professores também apresentam desconhecimento da presença ou não desta no documento referencial do curso.

É preciso que haja uma compreensão, pelos docentes, sobre as questões que possibilitam identificar os desafios na construção das diferenças, não só no nível coletivo, mas também no individual, o que implica em defrontar-se com dilemas, impasses e limites das subjetividades. O currículo ético libertador certamente envolve sentimentos e pensamentos distintos, incluindo as dimensões políticas do *nós*, o que possibilita a existência de contradições.

Considerando o contexto contemporâneo da sociedade hegemônica e o currículo do Curso de Pedagogia, acreditamos ser necessidade imediata a redefinição do Projeto pedagógico do curso, pela comunidade acadêmica, tendo a perspectiva da formação ética no seio das discussões, pois, percebemos que há orientações prescritas no currículo que sinalizam formação ética, crítica, reflexiva, porém, a materialidade que se apresenta na prática

desenvolvida pelos docentes revelam-se como algo contrário à ética da libertação na perspectiva dusseliana, ou seja, da emancipação social, política e social.

Assim, entendemos que os resultados do estudo determinaram a obtenção positiva dos objetivos que propomos para a realização da pesquisa.

Por fim, os resultados deste estudo não se constituem como conclusivos, nem tampouco objetivam obter respostas definitivas nem totalizantes, mas passíveis de questionamentos e reinterpretações. Consideramos que este trabalho pode fomentar ações reflexivas que busquem redefinir as práticas docentes, em (maiores) perspectivas críticas, libertadoras, populares, pois “cada volta é um (re) começo”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L.B.L, **Habermas e a Ética do Discurso**, Ética e Filosofia, Departamento de Filosofia da UERJ, pp. 01-09 (s/d);

ARAÚJO, J.C. De Souza. **Ética e profissão docente no século XVI**. História da Educação. 6ª Ed (2012). Pelotas, Set. pp. 39-65;

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. In: Os Pensadores. Vol. IV. São Paulo: abril, 1973;

AKANKSHA (et. al). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. – São Paulo: Cortez, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977;

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, Papirus, 1996.

CALDEIRA, E. **As interferências da contemporaneidade no trabalho docente**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP. 2007 v. 88 n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007;

CAPUTO, Estela Guedes, **Sobre Entrevistas**. Teoria, prática e experiências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006;

CASANOVA, Pablo Gonzáles. **“Globalidade, neoliberalismo e democracia”** In: GENTILI, Pablo (org.). **Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis/Buenos Aires: Vozes/CLACSO, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, ano 2000, pág. 170-172;

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007;

ESTRELA, Maria Teresa; MARQUES, Joana.; ALVES, Francisco Cordeiro; FEIO, Mariana. **Formação ético-deontológica de professores do ensino superior – subsídios para um debate**. Pesquisa publicada na SÍSIFO - Revista de Ciências da Educação. pt n° 07, Set /Dez-2008;

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** (9ª ed.). São Paulo; Olho D’água, 1998

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 2001;

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 2000;

FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004;

GUEDES, Maria Luiza; RIOS, Terezinha Azêredo. **Um olhar ético sobre o valor de educar**. Revista de Educação PUC-CAMPINAS. Campinas, N. 22, p. 17-24, junho 2007.

CRUZ, Felipe Alex Santiago. **Ética na Prática Docente dos Professores do Curso de Pedagogia da UEPA.**

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural.** SP: Ed. Loyola, 2001;

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985;

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986;

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Ética: de Platão a Foucault.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2007;

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** – 7ª Ed, São Paulo: Atlas, 2011;

MELLO, F. T. **Pressupostos Fundamentais da Intersubjetividades na Ética do Discurso de Habermas.** 2007. 116p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Ceará;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007;

MONTEIRO, Agostinho dos Reis Monteiro, **Educação e Deontologia,** Lisboa: Escolar Editora, 2004;

MONTEIRO, Albene Lis.; CUNHA, Emmanuel Ribeiro.; SÁ, Pedro Franco de.;MORAES, Lainy Bezerra. **Ética: o que pensam os profissionais da educação sobre a questão?** Pesquisa publicada no XVIII Colóquio da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação, 2010;

MOREIRA, A. F. **O currículo como política cultural e a formação docente.** In SILVA, T. T.; MOREIRA, A . F. (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995;

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação: reflexões e debates /** Ivanilde Apoluceno de Oliveira. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006;

_____, **Saberes, Imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social /** Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004;

PERRENOUD, Philippe, **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de Pedagogia,** Universidade do Estado do Pará, Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2006, Belém/PA, 127 pg;

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004;

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2008;

CRUZ, Felipe Alex Santiago. **Ética na Prática Docente dos Professores do Curso de Pedagogia da UEPA.**

_____, **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2010;

_____, Francisca Eleodora Santos (org). **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** – São Paulo: Cortez, 2011;

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Ética, moral e competência dos profissionais da educação.** São Paulo: Editora Avercamp, 2004;

SÁNCHEZ-GAMBOA. **Tendências Epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos.** In SILVA JUNIOR. C.A. *Dialética e Pesquisa Educacional no Brasil.* UNESP, 2007;

SEVERINO, Antônio Joaquim. Francisca Eleodora Santos (org). **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão** – São Paulo: Cortez, 2011;

SILVA, A. F. G. . **A busca do tema gerador na práxis da educação popular** 2ª ed. revisada. 2ª. ed. Curitiba: Gráfica Popular, 2007. v. 1. 207p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva. – 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005;

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

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975;

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; ARAÚJO, J.C.S; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. **Ética e profissionalização docente.** *Revista de Educação PUC-CAMPINAS.* Campinas, n.22, p. 41-55, junho 2008

ANEXOS



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Caro (a) professor (a):

Eu, **Felipe Alex Santiago Cruz**, professor, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, venho por meio deste documento, convidá-lo (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa, cujo título provisório é: **Ética da prática Docente**. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os professores do Curso de Pedagogia da UEPA desenvolvem em suas práticas docentes a formação ética dos educandos. Para tanto, precisamos obter essas informações por meio de observações e entrevistas que serão gravadas e transcritas. Após a organização do referido material, marcarei um encontro específico para apresentar, discutir tudo o que foi relatado (validação). Dessa maneira, é de seu total direito acrescentar, excluir e /ou modificar qualquer declaração por sua pessoa na transcrição. Asseguramos ao (a) Senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato. Utilizaremos nomes fictícios para preservar sua identidade. Informamos ainda que o Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa. Comprometo-me ainda a utilizar os dados coletados apenas para compor a pesquisa, que deverá ter seus resultados publicados, somente, em artigos científicos de revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos qualis. Agradecemos sua valiosa contribuição. Desde já, me mantenho à disposição para possíveis dúvidas e/ou informações necessárias.

Pesquisador
Felipe Alex Santiago Cruz
Matrícula: 20107501012
E-mail: felipealex10@yahoo.com.br
Telefone: (091) 8136-1350

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa, fornecendo informações para a mesma.

Belém/PA, ____ / ____ / _____
_____ Assinatura

Caracterização Identitária.

Identificação

Nome: _____ Idade: _____

Tempo de docência: _____ Magistério Superior: _____

Instituição: _____

Disciplina que leciona atualmente: _____

Formação Acadêmica: _____

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Linha de Pesquisa: _____

E-mail: _____

Roteiro da Entrevista Semi – Estruturada.

OBJETIVOS DA PESQUISA O QUE SE PRETENDE CONHECER NO ESTUDO	PROPOSTAS DE QUESTÕES
d) Analisar a compreensão de ética que norteia a prática docente dos professores da UEPa;	e) Em sua prática docente, que pressupostos filosóficos da ética você conhece? f) Qual sua compreensão da prática docente como atividade essencialmente ética?
g) Identificar como a ética se apresenta no currículo das disciplinas ministradas pelos professores da UEPa;	h) No Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e ementas do curso, como identifica a presença da ética associada aos conhecimentos específicos da(s) disciplina(s) ministrada(s) por você?
i) Verificar a forma pela qual os docentes desenvolvem o processo crítico de construção e/ou desconstrução de possíveis práticas excludentes, no âmbito do Curso de Pedagogia;	j) De que forma os estudos sobre ética da formação de professores pode contribuir com o desenvolvimento do sujeito em comunidade? k) De que forma o contexto contemporâneo da sociedade hegemônica direciona ou não uma exclusão de sujeitos a partir da constituição dos currículos de formação docente?
l) Apontar pistas para a construção ou não de um código de ética docente.	m) Qual seu pensamento ou entendimento ou sua posição sobre a criação de um código de ética para a profissão docente?
<ul style="list-style-type: none"> • Tema livre 	



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Roteiro de Observação

Disciplina: Número da observação: Tempo de observação: Pesquisador/Observador: Número de estudantes:		Docente(s): Data e hora:
Aspetos a observar	Descrição das observações	
Ambiente de sala de aula / Relação - interação docente x estudantes <ul style="list-style-type: none">▪ Abertura à discussão/debate;▪ Reação dos estudantes às questões colocadas;▪ Reação do docente às questões levantadas pelos alunos;▪ Interação docente-estudante;▪ Interação estudante-turma ou estudante-estudante.		

Clima em sala de aula

- Há relação impositiva entre professor x aluno?
- Como interagem os estudantes e os seus pares?
- Que tipo de comunicação está presente em toda a aula?
- Que atitudes prevalecem?

Análise da prática docente

- No desenvolvimento da prática docente, que pressupostos filosóficos são favorecidos para fundamentar as discussões em sala de aula?
- De que forma ocorre a abertura para os debates pelo professor (a) em sala de aula?
- Como se apresentam os debates sobre a ética no desenvolvimento da prática docente do professor (a)?
- Nas discussões teóricas da prática docente, como os professores favorecem um cenário de diálogo crítico acerca da ética, do cenário neoliberal e do desenvolvimento do ser humano em comunidade, associado as suas áreas de atuação?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Djalma Dutra S/N
66113-200 - Belém – PA
www.uepa.br